

XII Seminário Nacional de Formação  
dos Profissionais da Educação

---

XL Encontro Nacional FORUMDIR

---

I Seminário Nacional Forpator e Forpibid-rp

# Formação de Professores

políticas, projetos,  
desafios e perspectivas  
de resistência

**ANAIS  
RESUMOS EXPANDIDOS  
2019**



---

**16 A 19 SETEMBRO/19 – SALVADOR – BA**

---

ANFOPE. FORUMDIR. FORPARFOR. FORPIBID RP. UFBA. Anais do XII Seminário Nacional de Formação dos Profissionais da Educação / XL Encontro Nacional do FORUMDIR / I Seminário Nacional do FORPARFOR e FORPIBID RP. 'Formação de professores: políticas, projetos, desafios e perspectivas de resistência'. Salvador, UFBA, 2019. ISBN: 978-85-8292-223-1. Disponível em <http://www.anfope.org.br/publicacoes/>



XII Seminário Nacional de Formação  
dos Profissionais da Educação

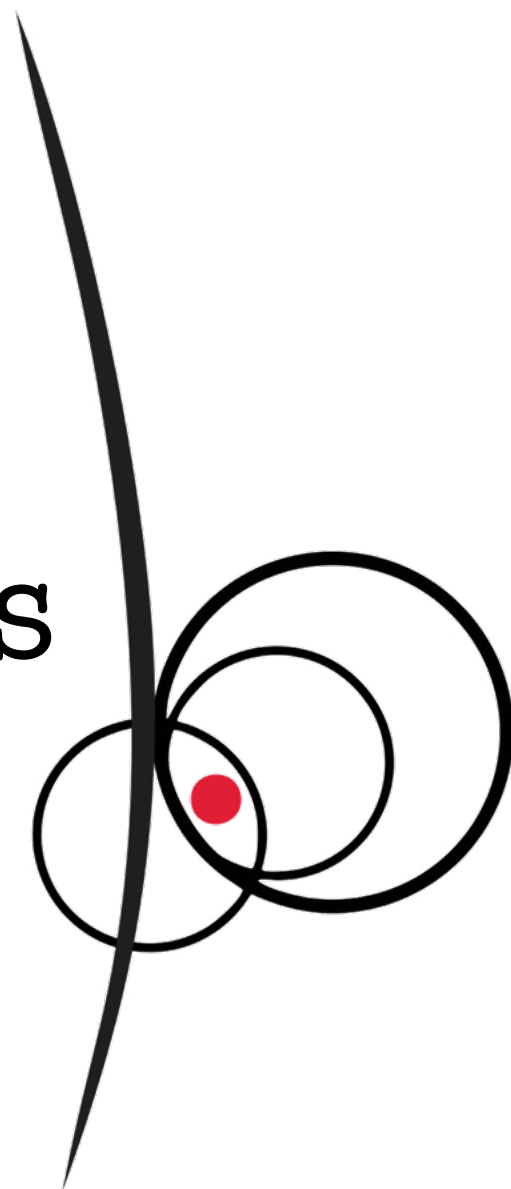
XL Encontro Nacional FORUMDIR

I Seminário Nacional Forpator e Forpibid-rp

# Formação de Professores

políticas, projetos,  
desafios e perspectivas  
de resistência

**ANAIS  
RESUMOS EXPANDIDOS  
2019**



---

**16 A 19 SETEMBRO/19 – SALVADOR – BA**

---

ORGANIZAÇÃO:



ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO



FÓRUM NACIONAL DE  
COORDENADORES  
INSTITUCIONAIS DO  
PAFFOR

forpibid  rp

**FORUMDIR**

---

APOIO:



UEFS  
Universidade Estadual  
de Feira de Santana



UESC  
IN ALTIUM  
DEUS



UNEB  
UNIVERSIDADE DO  
ESTADO DA BAHIA



UESB  
UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DO  
SUDESTE DA BAHIA

REALIZAÇÃO:



INSTITUTO  
FEDERAL  
Baiano



iat  
Instituto Ansio Teixeira

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Seminário Nacional de Formação dos Profissionais da Educação (12. : 2019 : Salvador, BA)

'Formação de professores [recurso eletrônico] : políticas, projetos, desafios e perspectivas de resistência' : anais ... : resumos expandidos / Seminário Nacional de Formação dos Profissionais da Educação, Encontro Nacional do FORUMDIR, Seminário Nacional do FORPARFOR e FORPIBID RP. - Dados eletrônicos. - Salvador : EDUFBA, 2019.

Realização: ANFOPE.

Apoio: Capes.

Realizado na Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia nos dias 16, 17, 18 e 19 de setembro de 2019.

Disponível em: <<http://www.anfope.org.br/publicacoes>>

ISBN 978-85-8292-223-1

I. Professores - Formação - Congressos. II. Título. III. Título: 40º Encontro Nacional do FORUMDIR. IV. Título: I Seminário Nacional do FORPARFOR e FORPIBID RP. V. Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. VI. Fórum Nacional de Diretores Faculdades/ Centros/ /Departamentos de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras. VII. Fórum Nacional de Coordenadores Institucionais do PARFOR. VIII. Fórum Nacional de Coordenadores Institucionais do PIBID e do RP.

CDD 370.71 - 23. ed.

### Coordenadora Geral do evento:

Alessandra Santos de Assis (UFBA)

### Comissão Organizadora nacional:

Alessandra Santos de Assis (UFBA)

Dirce Djanira Pacheco e Zan (UNICAMP)

Lucília Augusta Lino (UERJ)

Mark Clark Assen de Carvalho (UFAC)

Maria Renata Alonso Mota (FURG)

Nilson de Souza Cardoso (UECE)

Suzane da Rocha Vieira Gonçalves (FURG)

### Comitê Científico

Suzane da Rocha Vieira Gonçalves - Presidente

Lucília Augusta Lino

Dirce Djanira Pacheco e Zan

Nilson de Souza Cardoso

### Avaliadores:

Adriana Ramos dos Santos

Alba Valéria Baensi da Silva

Amali de Angelis Mussi

Amone Inácia

Ana Lúcia Nunes Pereira

Ana Maria Marques Santos

Ana Rosa Peixoto de Brito

Ana Sheila Fernandes Costa

Anderson Maia

Andre Luiz Brito Nascimento

Andrea Kochhann

Andréia Nunes Militão

Angela Martins

Anna Cláudia Gomes Lopes

Aruna Noal Correa

Bertha de Borja Reis do Valle

Betânia de Oliveira Laterza Ribeiro

Bruno Matos Vieira

Carlos Soares Barbosa

Caroline Braga Michel

Caroline Terra de Oliveira

Cassia Hack

Celi Nelza Zulke Taffarel

Cenilza Pereira dos Santos  
Cesar Lopes  
Christiana Andrea Vianna Prudêncio  
Claudia Cunha Torres da Silva  
Cláudio Gomes da Victoria  
Deise Ramos da Rocha  
Denise Silva Araújo  
Dirce Djanira Pacheco e Zan  
Ednaceli Abreu Damasceno  
Eduardo Augusto Moscon  
Elaine Constant Pereira de Souza  
Elisabeth Brandão  
Emmanuel Cunha  
Fábio Luiz Alves de Amorim  
Faní Quitéria Nascimento Rehem  
Fátima Lobato Fernandes  
Fátima Regina Cerqueira Leite Beraldo  
Flávio Corsini  
Gabriela Rodella de Oliveira  
Geilsa Baptista  
Geresa do Livramento Carneiro de Oliveira Moura  
Gilmar Aparecido Altran  
Gisele Masson  
Henri Luiz Fuchs  
Ilma Maria Fernandes Soares  
Inês Angélica Andrade Freire  
Ivone Regina Porto Martins  
Ivone Barreto de Amorim  
Jane Adriana Rios  
Jane Paiva  
Jaqueline Luzia da Silva  
Jilvania Lima dos Santos Bazzo  
Joana Corrêa Goulart  
João Paulino da Silva Neto  
Joedson Brito dos Santos  
Jorge Nassim Vieira Najjar  
Jose Airton Chaves Cavalcante Junior  
José Carlos Lima de Souza  
Josi Maués  
Josué Leite dos Santos  
Juliana Diniz Gutierrez Borges  
Julice Dias  
Kamila Lockmann  
Karin Claudia Nin Brauer  
Karine Vichiatt Morgan

Katia Augusto Curado Pinheiro Cordeiro da Silva  
Klivia de Cassia Silva Nunes  
Leda Scheibe  
Lilian Ney  
Lia Maria Teixeira de Oliveira  
Lucia de Fátima Melo  
Lucilia Augusta Lino  
Lueli Nogueira Duarte e Silva  
Luziê Maria Fontenele Gomes  
Mara Rejane Vieira Osório  
Marcelo Mocarzel  
Marcelo Soares Pereira da Silva  
Márcia Cristina Barreto Fernandes de Abreu  
Márcia de Souza Hobold  
Margareth Fadanelli Simionato  
Maria da Conceição Calmon Arruda  
Maria da Conceição Rosa Cabral  
Maria de Fátima Barbosa Abdalla  
Maria Helena Ribeiro Maciel  
Maria Ludetana Araujo  
Maria Nailde Martins Ramalho  
Maria Renata Alonso Mota  
Maria Vitoria da Silva  
Marisa Musa  
Mark Assen  
Maylta Brandão dos Anjos  
Miriam Morelli Lima de Mello  
Mônica Moreira de Oliveira Torres  
Nádia Maria Pereira de Souza  
Nilson de Souza Cardoso  
Noeli Pertile  
Olgaíses Maués  
Patricia Bastos de Azevedo  
Rafael Marques Gonçalves  
Raquel Cruz Freire Rodrigues  
Renata Cristina Lopes Andrade  
Rita de Cassia Brêda Mascarenhas Lima  
Rita de Cassia Cavalcanti Porto  
Rogério Costa Würdig  
Rosane Marendino  
Rosaide Pereira dos Reis Ramos  
Rute da Silva  
Sara Betania de Souza Silva  
Shirleide Pereira da Silva Cruz  
Silvana Maria Bellé Zasso

Silvia Cristina Conde Nogueira  
Silvia Leite  
Simone Albuquerque  
Simone Barreto Anadon  
Simone Batista  
Siomara Moreira Vieira Borba  
Socorro Aparecida Cabral Pereira  
Sônia Maria Pereira do Amaral  
Suzane da Rocha Vieira Gonçalves  
Suzanny Pinto Silva  
Tania de Assis Souza Granja  
Valéria Moreira Rezende  
Vera Lucia Bazzo  
Zenilde Durlí

## Conferencistas e Palestrantes

Adércia Bezerra Hostin (FNPE/CONTEE)  
Alexandre Marino Costa (PROGRAD/UFSB)  
Anatália Oliveira (PROGRAD/UFOB)  
Cybele Amado (SEC-BA/IAT)  
Dalila Andrade Oliveira (UFMG)  
Edson Holanda Lima Barbosa (PROGRAD/UNILAB)  
Eliene Maria da Silva (PROGRAD/UNEB)  
Estácio Moreira da Silva (PROEN/IFBaiano)  
Heleno Araújo Filho (CNTE)  
Iria Brzezinski (ANFOPE/PUC Goiás)  
Jaqueline Oliveira (PROEN/IFBA)  
João Danilo Oliveira (PROGRAD/UEFS)  
José Marcelino de Rezende Pinto (USP)  
Júlio Emílio Diniz Pereira (UFMG)  
Luiz Carlos Freitas (UNICAMP)  
Luiz Fernandes Dourado (UFG)  
Magali Aparecida Silvestre (UNIFESP/ANPED)  
Malvina Tuttman (UNIRIO/CEE-RJ/CNE)  
Marcia Angela Aguiar (UFPE)  
Márcia De Souza Hobold (ANPED GT8/UFSC)  
Márcia Maria Gurgel Ribeiro (Forumdir/UFRN/SEE-RN)  
Maria Beatriz Luce (UFRGS)  
Maria de Fátima Barbosa Abdalla (ANFOPE/UNISANTOS)  
Mark Clark Assen de Carvalho (UFAC/Forparfor)  
Monica Aparecida Tomé Pereira (PROEN/UNIVASF)  
Nilson de Souza Cardoso (UECE/Forpibid-rp)  
Penildon Silva Filho (PROGRAD/UFBA)  
Reginaldo Santos Pereira (PROGRAD/UESB)

Rosana dos Santos Lopes (PROGRAD/UESC)  
Rosineide Pereira Mubarack (PROGRAD/UFRB)

## Coordenadores e Debatedores

Ana Rosa Peixoto de Brito (UFPA)  
Cassia Hack (UFAP)  
Celi Nelza Zulke Taffarel (UFBA)  
Deise Ramos da Rocha (UnB)  
Dielson Hohenfeld (PIBID/IFBA)  
Dirce Djanira Pacheco e Zan (FORUMDIR/UNICAMP)  
Eduardo Moscon (UFES)  
Gisele Masson (UEPG)  
Helena Lopes de Freitas (UNICAMP/ANFOPE)  
Hildonice Batista (IFBaiano)  
Josenilda Mauês (UFPA)  
Katia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva (UNB)  
Leda Scheibe (UFSC/UNOESC)  
Lucília Augusta Lino (ANFOPE /UERJ)  
Maria Renata Alonso Mota (FORUMDIR/FURG)  
Mônica Torres (PARFOR/UNEB)  
Rute da Silva (UFSC)  
Suzane da Rocha Vieira Gonçalves (FURG)  
Vera Lúcia Bazzo (UFSC)

## Comissão Organizadora BAHIA:

Eliene Maria da Silva (PROGRAD/UNEB)  
Nadja Maria Lima Maciel (PARFOR/UEFS)  
Raquel Rodrigues (ANFOPE/UEFS)  
Maria Vitória da Silva (PIBID/UESB)  
Regina Sandra Marchesi (PRP/FACED/UFBA)  
Núbia Rodrigues (PIBID/FFCH/UFBA)  
Fernanada Guimarães (PIBID/UESC)  
Marlo Souza (PIBID/IMUFBA)  
Jailson César Borges (PIBID/EBA/UFBA)  
Fábio Pessoa Vieira (PIBID/FACED/UFBA)  
Amélia Vitória Conrado (PIBID/EDUFBA)  
Lucileide Costa Cardoso (PIBID/FFCH/UFBA)  
Noeli Pertile (PIBID/IGEO/UFBA)  
Vinicius Mello (PIBID/UFBA)  
Marta Lícia Jesus (FACED/APUB/UFBA)  
Gislene Vale dos Santos (FFCH/UFBA)  
Katemari Rosa (PIBID/IFUFBA)  
Carla Maria Marinho Daumerie (PROGRAD/UFBA)



Camila Lopes da Silva (PROGRAD/UFBA)  
Cleverson Suzart Silva (FACED/UFBA)  
Cláudia Paranhos (UNEB)  
Alessandra Assis (ANFOPE/FACED/UFBA)  
Marize Souza Carvalho (ANFOPE/FACED/UFBA)  
Celi Tafarel (ANFOPE/FACED/UFBA)  
Adriana Franco Queiroz (PRP/FACED/UFBA)  
Verônica Domingues (PRP/FACED/UFBA)  
Sílvia Leite (FACED/UFBA)  
Gerusa Moura (FACED/UFBA)  
Cilene Canda (PIBID/FACED/UFBA)  
Lanara Guimarães (FACED/UFBA)  
Menandro Ramos (FACED/UFBA)  
Izaura Cruz (PIBID/FACED/UFBA)  
Noemi Santana (PIBID/FACED/UFBA)  
Flávia Rosa (EDUFBA)  
Giscelle Carvalho Almeida (SEAD/UFBA)  
Rafaela Almeida Nascimento (SEAD/UFBA)  
Patrick Nascimento (PROGRAD/UFBA)  
Erica Cordeiro Cruz Sousa (FACED/UFBA)

## **ANFOPE - ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO - GESTÃO “RESISTÊNCIA E LUTA: AMPLIANDO A MOBILIZAÇÃO” - BIÊNIO 2018-2020**

### **Diretoria executiva**

Presidente: Lucília Augusta Lino (UERJ)  
Vice-presidente: Katia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva (UNB)  
1ª Secretária: Suzane da Rocha Vieira Gonçalves (FURG)  
2ª Secretária: Raquel Cruz Freire Rodrigues (UEFS)  
1ª Tesoureiro: Jorge Nassin Vieira Najjar (UFF)  
2ª Tesoureira: Denise da Silva Araújo (UFG)

### **Conselho fiscal**

Titular: Helena Costa Lopes de Freitas (UNICAMP)  
Titular: Iria Brzezinski (PUC-GO)  
Titular: Vera Lucia Bazzo (UFSC)  
Suplente: Emmanuel Ribeiro Cunha (UEPA)  
Suplente: Leda Scheibe (UFSC)  
Suplente: Rita de Cassia Cavalcanti Porto (UFPB)

## Representantes regionais

### **REGIÃO NORTE:**

Ana Rosa Peixoto de Brito (UFPA)

Cássia Hack (UNIFAP)

### **REGIÃO NORDESTE:**

Celi Nelza Zulke Taffarel (UFBA)

Fernando José de Paula Cunha (UFPB)

### **REGIÃO CENTRO OESTE:**

Deise Ramos da Rocha (UFPel)

Rodrigo Fideles Fernandes Mohn (PUC-GO)

### **REGIÃO SUDESTE:**

Eduardo Augusto Moscon Oliveira (UFES)

Karine Morgan Vichiectt (UNIG)

### **REGIÃO SUL:**

Rute da Silva (UFSC)

Gisele Masson (UEPG)

## FORUMDIR - FÓRUM NACIONAL DE DIRETORES DE FACULDADES/CENTROS/DEPARTAMENTOS DE EDUCAÇÃO OU EQUIVALENTES DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS

Presidente: Dirce Djanira Pacheco e Zan (UNICAMP)

Vice-presidente Nacional: Maria Renata Alonso Mota (FURG)

Vice-presidente da Região Norte: Flávio Corsini Lirio (UFRR)

Vice-presidente da Região Norte: Selma Pena (UFPA)

Vice-presidente Região Sul: Antônio Alberto Bruneta (UFSC)

Vice-presidente Região Sul: Julice Dias (UDESC)

Vice-presidente Região Sudeste: Ana Cristina S. dos Santos (UFRRJ)

Vice-presidente da Região Sudeste: Wagner Ahmad Auarek (UFMG)

Vice-presidente Região Nordeste: Jorge Eduardo de Oliveira (UFAL)

Vice-presidente da Região Nordeste: Cleverson Suzart (UFBA)

## FORPARFOR - FÓRUM NACIONAL DE COORDENADORES INSTITUCIONAIS DO PARFOR

Presidente: Mark Clark Assen de Carvalho (UFAC)

Presidente da Região Sul: Eliara Zavieruka Levinski (UPF/RS)

Vice-presidente da Região Sul: Simone da Silva Soria Medina (UFPR)

Presidente da Região Norte: Ana Cássia Ferreira (IFPA)

Vice-presidente da Região Norte: Heloísa da Silva Borges (UFAM)

Presidente da Região Nordeste: Eliane Maria Pinto Pedrosa (IFMA)

Vice-presidente da Região Nordeste: Nadja Maria Lima Maciel (UEFS)

Presidente da Região Centro Oeste: Flávio Luis Paula de Almeida (UNEMAT)

## FORPIBID-RP - FÓRUM NACIONAL DE COORDENADORES INSTITUCIONAIS DO PIBID E DO RP

### **Diretoria**

Presidente: Nilson de Souza Cardoso (UECE)

Vice-presidente: Sueli Guadalupe de Lima Mendonça (UNESP)

Secretária Executiva: Desiré Luciane Dominischeck (UNINTER)

Tesoureira: Cristiane Antônia Hauschild (UNIVATES)

### **Representantes Regionais:**

Coordenadora Sul: Márcia Marlene Stentzler (UFPR)

Coordenadora Sudeste: Karina Soledad Maldonado Molina (USP)

Coordenadora Norte: Ana Lídia Cardoso do Nascimento (UFRA)

Coordenadora Nordeste: Karla Cristina Silva Sousa (UFRN)

Coordenadora Centro Oeste: Janice Pereira Lopes (UFG)

# SUMÁRIO

---

|      |   |
|------|---|
| 13   | <a href="#">Agradecimentos</a>  |
| 14   | <a href="#">Apresentação</a>  |
| 16   | <a href="#">Programação</a>   |
| 21   | <a href="#">Eixo O1: Formação e atuação docente para/na Educação Infantil e anos iniciais do EF</a><br>Formação e atuação docente para/na Educação Infantil e anos iniciais do EF |
| 347  | <a href="#">Eixo O2: Alfabetização: formação, atuação e propostas curriculares de resistência para crianças, jovens e adultos</a>   |
| 468  | <a href="#">Eixo O3: Reformulação dos cursos de formação inicial de professores: propostas curriculares de resistência</a>  |
| 600  | <a href="#">Eixo O4: Parfor: projetos e experiências formativas</a>   |
| 796  | <a href="#">Eixo O5: PIBID e RP: propostas e experiências formativas</a>  |
| 1401 | <a href="#">Eixo O6: Ensino Médio e Educação profissional: propostas curriculares de resistência</a>  |
| 1515 | <a href="#">Eixo O7: Direito à Educação para a Diversidade: propostas e resistência</a>   |
| 1763 | <a href="#">Eixo O8: Pensamento neoliberal e conservador na educação: retrocessos e resistência</a>   |
| 1856 | <a href="#">Eixo O9: Educação Superior, ensino, pesquisa e extensão: compromissos e interfaces com a escola pública</a>   |
| 2140 | <a href="#">Eixo 10: Políticas públicas, gestão democrática e financiamento: propostas e resistência</a>  |

## AGRADECIMENTOS

---

13

Depois de uma longa caminhada e diálogos fecundos, abrimos nosso encontro, com a sensação de dever cumprido e de forças recarregadas para os necessários enfrentamentos.

Nossa gratidão a todos que estiveram à frente desse movimento é imensa. Juntos conseguimos integrar ações e realizar um evento histórico, alcançando significativas metas e adquirido um importante saldo político e de novos conhecimentos.

A CAPES, agradecemos o apoio financeiro e a atenção dispensada por seu corpo técnico e diretivo.

A Direção, docentes, estudantes e servidores técnico administrativos da Faculdade de Educação, da Faculdade de Direito e da Universidade Federal da Bahia, agradecemos pela generosa hospitalidade e pela disponibilidade de espaços e tempos.

A Editora da UFBA, pela organização e publicação dos anais do evento.

A Pro-Reitoria de Extensão da UFRRJ, pela atenção e colaboração para, mesmo a distância, organizar informações e socializar materiais do evento.

As Reitorias e Pró-reitorias das instituições de ensino superior da Bahia, pelo apoio direto e pela incansável disposição em somar esforços para a realização do evento.

A todas as pessoas que direta e indiretamente contribuíram para a realização do evento, nossa gratidão pelos dias que virão, que sejam de permanente reflexão, ação, colaboração e resistência, que estejamos sempre juntos na defesa da educação e da valorização dos profissionais que atuam nesse campo.

## APRESENTAÇÃO

---

14

A Faculdade de Educação da UFBA, entre os dias 16 e 19 de setembro de 2019, foi palco do **XII Seminário Nacional de Formação dos Profissionais da Educação / 40º Encontro Nacional do FORUMDIR / I Seminário Nacional do FORPARFOR e FORPIBID-RP**, com a temática **Formação de Professores: políticas, projetos, desafios e perspectivas de resistência**.

O evento foi articulado e organizado de forma conjunta por quatro entidades nacionais -ANFOPE, FORUMDIR, FORPIBID e FORPARFOR, tendo como parceiros as Universidades públicas do Estado da Bahia (UFBA) e o apoio da CAPES.

A ideia foi ampliar a capilaridade das discussões político-acadêmicas ancorando construções epistemológicas que embasam as bandeiras em defesa do direito à educação e da elevação continuada da qualidade da formação, em uma perspectiva democrática e emancipatória. Para tal, reunimos profissionais da educação superior e da educação básica, estudantes de graduação e pós-graduação, dirigentes de Faculdades, Centros de Educação ou Equivalentes que discutiram temas concernentes à política de formação e a outras questões atuais da educação, de forma crítica e contextualizada.

Nessa oportunidade, ocorreram reflexões sobre as medidas tomadas pelo governo federal no campo da educação e da formação de professores, seus fundamentos e efeitos, tendo como norte a luta pelos direitos conquistados. Portanto, a atividade ensejou a discussão de modos de enfrentamento das situações vivenciadas no cenário da educação atual, analisando políticas e projetos e os desafios e perspectivas de resistência.

O evento teve mais de 1360 participantes inscritos, 772 trabalhos submetidos e 720 aprovados e publicados nos Anais. A programação contou com oito sessões de apresentações de trabalhos distribuídas em 110 salas, duas conferências, cinco mesas-redondas, três painéis, além de reuniões das entidades promotoras, atividades culturais e lançamento de livros, propiciando uma oportunidade ímpar de discussão sobre a temática da formação de professores, em que se destaca a qualidade do debate e a articulação com as instituições formadoras.

No presente documento reunimos os textos apresentados, na expectativa de fazer um registro histórico e contribuir com fontes de informação sobre pesquisas e experiências em andamento no país, com contatos das instituições e autores, desejando criar condições para a continuidade da troca de experiências e subsidiar novos encontros.

## PROGRAMAÇÃO

---

16

### 16 DE SETEMBRO DE 2019 – SEGUNDA-FEIRA

---

|           |  |
|-----------|--|
| 14h - 16h | Sessão de apresentação de Trabalhos I - Faculdade de Educação (FACED)  |
| 15h - 17h | Reunião de entidades – FORUMDIR - Faculdade de Educação (FACED)  |
| 16h - 18h | Sessão de apresentação de Trabalhos II - Faculdade de Educação (FACED)   |
| 18h       | Atividade Cultural   |
| 18h30     | Solenidade de Abertura - Auditório da Faculdade de Direito<br>Autoridades acadêmicas das IES parceiras<br>Presidentes das Associações nacionais<br>Coordenação: Alessandra Santos de Assis (UFBA) –<br>coordenadora geral do evento  |
| 19h       | Conferência de abertura: Políticas de formação de profissionais da educação no atual cenário ultraliberal e conservador<br>Conferencista: Prof. Dr. Luiz Carlos Freitas (UNICAMP)<br>Coordenação: Lucília Augusta Lino (ANFOPE / UERJ)<br>Local: Auditório da Faculdade de Direito |

---



---

19h Conferência de abertura: Políticas de formação de profissionais da educação no atual cenário ultraliberal e conservador  
Conferencista: Prof. Dr. Luiz Carlos Freitas (UNICAMP)  
Coordenação: Lucília Augusta Lino (ANFOPE / UERJ)  
Local: Auditório da Faculdade de Direito

## 17 DE SETEMBRO DE 2019 – TERÇA-FEIRA

---

8:00h às 10:15h Mesa Redonda 01 - Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica: reformulações e resistências  
Luiz Fernandes Dourado (UFG)  
Marcia Angela Aguiar (UFPE)  
Representante do FORGRAD  
Coordenação: Maria Renata Alonso Mota (FORUMDIR/FURG)  
Local: Auditório da Faculdade de Direito

17

---

10:30h às 12:45h Mesa Redonda 02 - Valorização dos profissionais da educação: movimentos sociopolíticos e resistência  
Dalila Andrade Oliveira (UFMG)  
Heleno Araújo Filho (CNTE)  
José Marcelino de Rezende Pinto (USP)  
Coordenação: Helena Lopes de Freitas (UNICAMP/ANFOPE)  
Local: Auditório da Faculdade de Direito

---

14h às 16h Sessão de apresentação de Trabalhos III - Faculdade de Educação (FACED)

---

14h às 16h Painel 1 - Políticas de Formação de Profissionais de Educação nas Universidades Estaduais da Bahia  
Eliene Maria da Silva (PROGRAD/UNEB)  
João Danilo Oliveira (PROGRAD/UEFS)  
Reginaldo Santos Pereira (PROGRAD/UESB)  
Rosana dos Santos Lopes (PROGRAD/UESC)  
Coordenação: Dielson Hohenfeld (PIBID/IFBA)  
Local: Auditório da Faculdade de Educação (FACED/UFBA)

---

---

|                  |   |
|------------------|---|
| 16h às 18h       | Sessão de apresentação de Trabalhos IV - Faculdade de Educação (FACED)<br>16h às 18h: Painel 2 - Políticas de Formação de Profissionais de Educação nas Universidades Federais que atuam na Bahia<br>Penildon Silva Filho (PROGRAD/UFBA)<br>Anatália Oliveira (PROGRAD/UFOB)<br>Rosineide Pereira Mubarack (PROGRAD/UFRB)<br>Edson Holanda Lima Barbosa (PROGRAD/UNILAB)<br>Alexandre Marino Costa (PROGRAD/UFSB)<br>Monica Aparecida Tomé Pereira (PROEN/UNIVASF)<br>Coordenação: Hildonice Batista (IFBaiano)<br>Local: Auditório da Faculdade de Educação (FACED/UFBA) |
| 16h às 18h       | Reunião de entidades – FORUMDIR Faculdade de Educação (FACED)   |
| 16h às 18h       | Reunião de entidades /ANFOPE regionais  |
| 18h às 18:30h    | Atividade cultural  |
| 18:30h às 20:30h | Sessão de apresentação de Trabalhos V - Faculdade de Educação (FACED)   |
| 18:30h às 21:00h | Mesa Redonda 05 - PIBID, Residência Pedagógica e PARFOR: projetos, contribuições e resistência<br>Iria Brzezinski (ANFOPE/PUC Goiás)<br>Magali Aparecida Silvestre (UNIFESP/ANPED)<br>Mark Clark Assen de Carvalho (UFAC/Forparfor)<br>Nilson de Souza Cardoso (UECE/Forpibid-rp)<br>Coordenação: Josenilda Mauês (UFPA)<br>Local: Auditório da Faculdade de Direito  |

---

18

## 18 DE SETEMBRO DE 2019 – QUARTA-FEIRA

---

|                 |   |
|-----------------|---|
| 8:00h às 10:15h | Mesa Redonda 04 - Políticas educacionais, participação popular e resistência e o papel dos conselhos e fóruns de educação<br>Márcia Maria Gurgel Ribeiro (Forumdir/UFRN/SEE-RN)<br>Malvina Tuttman (UNIRIO/CEE-RJ/CNE)<br>Adércia Bezerra Hostin (FNPE/CONTEE)<br>Coordenação: Leda Scheibe (UFSC/UNOESC)<br>Local: Auditório da Faculdade de Direito |
|-----------------|---|

---

---

10:30h às 12:45h Mesa Redonda 05 - Pesquisas na Formação de Professores:  
desafios e perspectivas

Júlio Emílio Diniz Pereira (UFMG)

Márcia De Souza Hobold (ANPED GT8/UFSC)

Maria de Fátima Barbosa Abdalla (ANFOPE/UNISANTOS)

Coordenação: Katia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da  
Silva (UNB)

Local: Auditório da Faculdade de Direito

---

14h às 16h Sessão de apresentação de Trabalhos VI - Faculdade de  
Educação (FACED)

---

14h às 16:00h Painel III - Políticas de Formação de Profissionais de  
Educação nos Institutos Federais do Estado da Bahia e  
Instituto Anísio Teixeira

Jaqueline Oliveira (PROEN/IFBA)

Estácio Moreira da Silva (PROEN/IFBaiano)

Cybele Amado (SEC-BA/IAT)

Coordenação: Mônica Torres (PARFOR/UNEB)

Local: Auditório da Faculdade de Educação (FACED/UFBA)

---

14h às 18:00h Reunião de entidades - Assembleia Geral da ANFOPE

---

16h às 18h Reunião de entidades - Reunião do FORPARFOR

16h às 18h Reunião de entidades - Reunião do FORPIBID RP

16h às 18h Sessão de apresentação de Trabalhos VII - (FACED)

18h às Atividade cultural

18:30h

18:30h às 19:30h Lançamento de livros e da Revista da Anfope *Formação em*

*Movimento*

18:30h às 20:30h Sessão de apresentação de Trabalhos VIII - (FACED)

20:30h

## 19 DE SETEMBRO DE 2019 – QUINTA-FEIRA

---

8h30 às 10h Conferência de encerramento: Os Desafios da Formação e da Docência em tempos de resistência  
Conferencista: Maria Beatriz Luce (UFRGS)  
Coordenação: Dirce Djanira Pacheco e Zan (FORUMDIR/ UNICAMP)

---

10h30 às 12h30 Plenária final  
Aprovação da Carta de Salvador 2019  
Coordenação: Suzane da Rocha Vieira Gonçalves (FURG)

---

12h30 às 13h00 Atividade cultural no Pátio da Faculdade de Direito

---

13h00 Encerramento

---



## **EIXO 01**

Formação e atuação  
docente para/na Educação  
Infantil e anos iniciais do  
Ensino Fundamental

# FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES EM SERVIÇO: A ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL EM DEBATE

MARILIA BEATRIZ FERREIRA ABDULMASSIH- UFPI- PUCSP  
MARILIAABDULMASSIH@YAHOO.COM.BR

MURIEL MILLER SOUZA CRUZ-UEMG-PAEX  
MURIELMILLER.S@GMAIL.COM

ANA FLAVIA MARQUES SANTOS-UEMG-PAPQ  
ANAWIZARDITUIUTABA@GMAIL.COM

STEPHANIE FELIX MAIA- UEMG-PAPQ  
STEPHANIEMAIA11@GMAIL.COM

22

**Palavras-chave:** Ampliação da jornada. Práticas pedagógicas. Escola de Tempo Integral.

## INTRODUÇÃO

Quando se discute Educação Integral hoje, buscamos ser contemporâneos ao desafio, e ao entendimento das possíveis transformações na educação e na instituição escolar, e com certeza das dificuldades que o ato de enfrentar o embate acarreta.

O debate sobre a ampliação da jornada escolar, sobre a escola de tempo integral, entra novamente em cena a partir da Meta 6 do novo Plano Nacional de Educação-2014-2024, que prevê a ampliação gradativa da jornada escolar até atingir 25% dos alunos e 50% das escolas até o fim de vigência do Plano.

Diante disso, esse projeto de extensão, se justificou pela preocupação quando nos deparamos com o despreparo dos profissionais que atuam no contra turno das escolas públicas de tempo integral, e por acreditarmos que disseminar a concepção de educação integral, representa não apenas uma possibilidade de mobilização para mudanças no trabalho pedagógico, mas principalmente na formação plena e crítica desses sujeitos envolvidos no processo.

Correa (2003), aponta que esse elo entre comunidade e universidade, é de extrema importância, no tocante à função de transformar os dois lados, desta maneira, trabalha-se para a qualidade do processo de aprendizagem tanto universitário quanto sociedade.

Assim, entendemos a extensão como uma importante ação da universidade junto às comunidades escolares, e conforme Severino(2009), além de se beneficiar o público externo, possibilitar a transformação da realidade social, melhorar processos e intervir nas deficiências, é um campo que propicia um alcance pedagógico na formação acadêmica, pois oportuniza ao licenciando vivenciar a realidade e formar uma nova consciência social sobre a mesma, não como uma consequência óbvia ou natural, mas por meio de uma participação ativa e crítica que lhe permita redimensionar o conhecimento e gerar sobre ele revisões e ressignificações de ordens teóricas e práticas.

Os bolsistas, nesse caso os bolsistas de Iniciação Científica, envolvidos, dos programas de apoio à extensão universitária-PAEX, e do Programa de Apoio à Pesquisa PAPq da Universidade do estado de Minas Gerais-UEMG, ao acompanharem as atividades desenvolvidas na execução do projeto, tiveram a oportunidade de vivenciar essa prática e, ao mesmo tempo, construir suas concepções sobre educação Integral/tempo Integral, podendo também problematizar os padrões de algumas dessas práticas no interior da escola.

Essa é, portanto, uma justificativa desse projeto de extensão que teve por objetivo, contribuir para a formação dos licenciandos, por meio da incorporação de conhecimentos adquiridos nas atividades desenvolvidas durante as 40 horas de execução desse projeto, que possibilitou além da extensão, atividades de pesquisas relacionadas à temática.

Além dos licenciandos do curso de pedagogia e bolsistas, o público alvo do projeto foram professores, monitores, especialistas de educação e gestores que atuam nas escolas de tempo integral da rede pública municipal de ensino de uma cidade no Triângulo Mineiro.

## DETALHAMENTO DAS ATIVIDADES

Com a intencionalidade de que o projeto fosse também um processo de formação continuada, foram sendo desenvolvidas dinâmicas de rede que permitiram a coleta, a análise e a sistematização dos dados

Nessa perspectiva, o cursista foi compreendido como um ser em movimento em formação, que busca chegar a resultados significativos e satisfatórios de aprendizagem por meio de orientação permanente para o seu desenvolvimento.

Quanto aos pressupostos de se utilizar no desenvolvimento do projeto os aportes teóricos de uma pesquisa participativa. tem-se a evidência em Alvarado Prada (1997).

O caminho do desenvolvimento do projeto, foi organizado por meio de minicursos e oficinas realizadas em parceria com a Secretaria Municipal de Educação e nos espaços da Universidade.

Ao longo dos encontros foram realizados estudos com o objetivo de possibilitar uma fundamentação teórica sobre educação integral/tempo integral e seus condicionantes sócio históricos.

Assim as reflexões além de vivenciais, aconteceram por meio de aulas expositivas, dialogadas, debates, seminários, oficinas, leituras dentre outros.

## ANÁLISE E DISCUSSÃO DO RELATO

As atividades de extensão desenvolvidas pela universidade junto à comunidade, abrem espaço para possibilitar a transformação da realidade em que se desenvolvem as atividades.

No final do desenvolvimento desse projeto, envolvidos, no processo, desenvolveram suas capacidades aprendizagem, conseguindo alcançar um nível de compreensão e conhecimento adequados para dar sequência aos estudos, melhorando a qualidade das atividades práticas e pedagógicas desenvolvidas na ampliação da jornada das escolas de tempo integral, partindo de um enfoque crítico, das relações entre escola e sociedade, bem como a função primordial da ampliação da jornada escolar na escola de Tempo Integral.

Quanto aos acadêmicos, licenciandos e bolsistas envolvidos no projeto, acreditamos que adquiram maior compreensão e discernimento, construindo suas práxis educativa no contexto desafiador do aluno da escola de tempo integral.

Espera-se também disseminar práticas pedagógicas que contribuam para a elevação da qualidade de ensino nas escolas públicas de tempo integral.

A avaliação do projeto foi considerada como um momento de investigação e conscientização acerca das potencialidades, limites e características de todos os envolvidos, bem como das ações executadas, sua relevância e impactos na realidade.

As atividades desenvolvidas servirão como instrumentos de análise do desenvolvimento do projeto com o intuito de, sempre que preciso, modificar a situação identificada.

24

## CONSIDERAÇÕES

A formação continuada é a busca de um conhecimento novo, na constante reflexão de determinado tema sob novas perspectivas, sobretudo na qualificação pessoal, voltado à oferecer um ensino atualizado e de qualidade proporcionando uma melhora no processo ensino aprendizagem.

Por se tratar de um projeto de extensão universitária e pesquisa, é importante que o mesmo vá de encontro com as necessidades da comunidade ali inserida, ou seja, é a interação da universidade com as pessoas fora do contexto da licenciatura.

Tendo enfoque na Educação Integral, que nos faz pensar sobre questões simples, como, o que é realmente uma escola de Tempo Integral, bem como são as atividades propostas na ampliação da jornada escolar, para o aluno que permanece por mais de 9 horas diárias na escola? Como são planejadas essas atividades, para que as mesmas não se tornem desgastantes, que mantenha o aluno motivado a ficar na escola entre outros aspectos.

Nesse aspecto percebemos o tamanho da responsabilidade da escola de Tempo Integral, pois, além da formação intelectual, ela deve ser formadora do sujeito em toda sua totalidade, na perspectiva de uma educação integral.

Observou-se que todos os envolvidos trouxeram vários questionamentos a partir dos diálogos feitos durante todo processo de ensino aprendizagem. Foi notável



o interesse demasiado sobre os entornos da Educação em Tempo Integral, visto que todos os participantes estão à procura de um ensino de qualidade para seus educandos.

Espera-se que todos os envolvidos consigam alcançar um nível de compreensão e conhecimentos adequados, em busca da melhor qualidade das atividades a serem desenvolvidas na ampliação da jornada nas escolas de tempo integral na rede municipal de ensino de Ituiutaba.

## REFERÊNCIAS

ALVARADO PRADA, L. E. **Formação participativa de docentes em serviço**. Taubaté: Cabral Editora Universitária, 1997.

CORREA, Edison J. **Extensão universitária, política institucional e inclusão social**. 2003. 4 Resumo. Universidade Federal de Minas Gerais. Minas Gerais, 2003. Disponível em: <<https://periodicos.ufs.edu.br/index.php/RBEU/article/view/864/724>>. Acesso em: 08 ago. 2018.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2012.

\_\_\_\_\_. **Docência universitária: a pesquisa como princípio pedagógico**. Revista @mbienteeducacao, São Paulo, v. 2, n. 1, p. 120-128, jan./jul. 2009.

# ELEMENTOS QUE SE ENTRECruzAM NO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES INICIANTEs NA EDUCAÇÃO BÁSICA

MARILIA BEATRIZ FERREIRA ABDULMASSIH- UFPI- PUCSP  
MARILIAABDULMASSIH@YAHOO.COM.BR

GLAUCIA SIGNORELLI- UFU-PUCSP  
GLAUCIASIGNORELLI@HOTMAIL.COM

26

**PALAVRAS-CHAVE:** Professores iniciantes. Cultura da escola. Desenvolvimento profissional

## INTRODUÇÃO

A presente pesquisa buscou analisar a inserção dos professores iniciantes que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental das escolas públicas de uma cidade no interior de Minas Gerais; como se apropriam da cultura da escola e agregam novas práticas a ela; e em que medida eles tornam essa cultura uma parte do desenvolvimento profissional. Buscando também discorrer sobre como tal processo contribui para o desenvolvimento profissional docente.

A preocupação com a temática é fruto de indagações feitas a partir de estudos teóricos e práticos, realizados no exercício da prática pedagógica, tanto no ensino superior, como docentes formadoras de professores, em que ministram (ou ministraram), entre outras, a disciplina de Estágio Supervisionado, e na educação básica, como especialistas de educação e gestoras escolares, atuantes na rede pública de ensino.

Consequentemente, nesta pesquisa se indagaram sobre dois aspectos da formação/profissão docente que, entrelaçados, poderão apontar caminhos esclarecedores: 1) o início da carreira dos professores atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental, licenciados em Pedagogia, recém-formados que estão no primeiro até o quinto ano de exercício da profissão docente; 2) a forma como os professores iniciantes se apropriam da cultura da escola, abordam-na e agregam novos elementos trazidos do processo de formação inicial – concepções, crenças, valores e outros

construídos no desenvolvimento do trabalho. Vale dizer que tais aspectos se voltam ao desenvolvimento profissional docente.

## METODOLOGIA

Esta pesquisa foi desenvolvida com a participação de duas professoras pesquisadoras de duas universidades públicas (uma estadual e outra federal), num projeto interinstitucional, em conformidade com as questões formuladas e os objetivos propostos, utilizou-se como abordagem teórico-metodológica os pressupostos da pesquisa qualitativa. A opção por essa abordagem se explica pelo fato de permitir uma aproximação fundamental entre os sujeitos e o objeto pesquisado, a fim de que a leitura crítica da realidade se volte à singularidade de cada participante.

Nesse sentido, a escolha metodológica aproxima realidade sócio histórica, sujeitos, objeto e método, buscando uma compreensão crítica sobre o trabalho docente, a cultura da escola e o desenvolvimento profissional dos professores iniciantes. Quanto aos sujeitos, vale reiterar que serão professores iniciantes que se encontram entre o primeiro e o quinto ano de exercício da docência em escolas públicas de uma cidade do interior de Minas Gerais.

Convém citar que, entre os autores que tratam dessa temática, como Marcelo Garcia (1998, 1999, 2009), Flores (apud Marcelo Garcia, 2009), Nóvoa (1997), Huberman (2000), não há consenso sobre o período em que o docente é considerado iniciante. Os dados demonstram que ele varia de três a seis anos.

Aqui se considera que, no período de um a cinco anos na docência, antes de sair da “fase de estabilização” que ocorre por volta do sexto ano de profissão (Huberman, 2000), o professor já tenha experimentado situações, criado estratégias de apreensão da realidade e conhecido, mesmo que em parte, a dinâmica e a complexidade da atividade docente, podendo dar novos sentidos à prática.

Desse modo, foram levantados alguns critérios iniciais para a seleção desses professores: a) ser licenciado em Pedagogia; b) estar entre o primeiro e o quinto ano de exercício na docência, nos anos iniciais do Ensino Fundamental em escolas públicas; c) ter disposição e disponibilidade para participar da pesquisa.

Para operacionalizar a presente pesquisa, escolheu-se o grupo focal que, nas palavras de Gomes (2005), é uma técnica qualitativa de coleta de dados que permite extrair, além das respostas dos participantes, suas atitudes, sentimentos, opiniões e reações. Caracteriza-se como grupo focalizado, pois envolve uma atividade coletiva de troca efetiva entre os participantes, o que permite aflorar as diversas dimensões e visões de indivíduos que tenham características e interesses comuns que os qualifiquem para a discussão da questão em foco (Gatti, 2005).

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os estudos supracitados e outros que poderiam ser apresentados nesta pesquisa, mesmo com diferentes abordagens, justificam a preocupação com os professores

iniciantes que, ao ingressarem na docência, é atribuída uma grande e pesada carga de trabalho e responsabilidade a eles, como se já dominassem todos os saberes necessários à prática educativa. Dessa forma, é imprescindível conhecer as dificuldades e estratégias de enfrentamento.

Concorda-se que a docência deve ser encarada com responsabilidade e comprometimento ético. No entanto, isso não depende apenas dos professores e das escolas, como também do sistema social, político, econômico e educacional que pode tanto potencializar como inibir a ação docente e, conseqüentemente, o desenvolvimento profissional, com maior intensidade quando se trata de professores em início de carreira.

Diante do exposto, acredita-se que a presente pesquisa, desenvolvida com o apoio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PAPQ), coloca no centro desse processo formativo e humanizador, os professores iniciantes na docência e em formação.

Postula-se que há relevância e viabilidade desta pesquisa e do compromisso como professoras formadoras de docentes, pesquisadoras preocupadas com uma realidade fragilizada no campo da formação e do desenvolvimento profissional docente, especificamente no tocante à fase de iniciação. Isso não permite assumir tal processo de outra forma, senão pelo rigor da ciência.

28

## ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Espera-se que a presente pesquisa, apresente relevantes contribuições ao campo da formação docente, especificamente no que tange aos docentes iniciantes e ao desenvolvimento profissional desses indivíduos para assumirem a docência, matizada pela cultura da escola como um objeto histórico, mutável e transponível à contemporaneidade.

Há também uma perspectiva de continuidade desta pesquisa, a partir de um processo sistematizado de indução na carreira docente para esses profissionais, além da formação de um grupo de pesquisas na área de formação docente por intermédio das duas universidades parceiras.

Esta pesquisa contribuirá, sobretudo, para a formação acadêmica do estudante do curso de Pedagogia, no que diz respeito à construção de conhecimentos ligados à temática de professores iniciantes, entre outros aspectos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FLORES, M. A. La investigación sobre los primeros años de enseñanza: lectura e implicaciones. In: MARCELO GARCIA, C. *El profesorado principiante*. In-serción a la docencia. Barcelona: Ediciones Octaedro, 2009.

GATTI, B. A. *Grupo Focal na Pesquisa em Ciências Sociais e humanas*. Brasília: Líber Livro, 2005.

GOMES, A. A. Apontamentos sobre a pesquisa em educação: usos e possibilidades do Grupo Focal. *Eccos – Revista Científica*, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 275 – 290, jul./dez. 2005.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. 2ª ed. Porto: Porto, 2000. p. 31-61.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MARCELO GARCIA, C. Pesquisa sobre a formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar. *Revista Brasileira de Educação*. ANPED, n.9, set./out./nov./dez., p.51- 75, 1998.

\_\_\_\_\_. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora, 1999.

\_\_\_\_\_. (Org.). *El profesorado principiante*. Inserción a la docencia. Barcelona: Ediciones Octaedro, 2009.

NÓVOA, A. (Org.). *Vida de professores*. Porto: Porto Editora, 1997.

# COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA DA REDE PÚBLICA DE ENSINO DO DF: ESPAÇO DE FORMAÇÃO DOCENTE

AUTORA: GRACIELY GARCIA SOARES/ UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA- UNB  
PSICOPEDAGOGAGRACIELY@GMAIL.COM

COAUTORA: EVELINE DE OLIVEIRA SPAGNA/ UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA- UNB  
EVELINESPAGNA@GMAIL.COM

30

**Palavras-chave:** Coordenação pedagógica;  
Formação Continuada; Gestão Escolar.

## INTRODUÇÃO

O trabalho do professor possui muitas especificidades relacionadas à prática docente, porém não podemos reduzir a docência apenas à regência de classe. A docência se compõe por ações individuais de planejamento e organização do trabalho pedagógico, mas também se constitui através de relações coletivas estabelecidas no espaço-tempo da coordenação pedagógica.

O objetivo deste trabalho é compreender como a coordenação pedagógica pode ser tornar um espaço que atenda às necessidades formativas dos professores da rede pública de ensino do Distrito Federal- DF, a partir da socialização de uma experiência em uma escola pública do DF sobre a coordenação pedagógica como espaço formativo e reflexivo por meio de ações promovidas pela Gestão.

No ano de 2017 em uma escola pública do Ensino Fundamental I localizada no Recanto das Emas- DF, iniciamos uma Gestão com o objetivo de garantir a aprendizagem dos estudantes e a valorização do trabalho docente, respeitando a implementação do Currículo vigente (Currículo em Movimento SEEDF/ 2014) e do Projeto Político Pedagógico- PPP. Dessa forma, por meio de uma Avaliação Institucional prevista no calendário escolar com a participação de toda comunidade percebeu-se a necessidade de investir na formação continuada.

## PRIMEIRAS PALAVRAS

A Gestão democrática no cenário da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal- SEEDF tem como uma das prerrogativas a plena autonomia das Unidades Escolares no âmbito pedagógico, administrativo e financeiro, oportunizando aos seus gestores implementar práticas de formação dos docentes coadunando com as Políticas de formação continuada vigentes e os documentos da SEEDF, respeitando o contexto local e suas demandas.

Os professores da Secretaria de Educação têm um plano institucionalizado de atuação em que cumprem 25 horas/aula semanais de regência e 15 horas/aula semanais de Coordenação pedagógica. Cabe a cada escola elaborar dentro do seu projeto político pedagógico um plano de trabalho para que o espaço-tempo da coordenação pedagógica atenda as necessidades formativas do grupo de professores, como está explícito no PPP da SEEDF/ Carlos Mota:

Ao considerar a perspectiva da gestão crítico-reflexiva, sublinhamos a coordenação pedagógica, caracterizando-a como um espaço-tempo vivo, dinâmico, fundamentado na dialogicidade entre a comunidade escolar e a extraescolar, entre o real e o prescrito, entre a teoria e a prática, na busca da concretização do PPP da escola. (p.111)

31

Ao lançar mão de sua autonomia pedagógica em organizar o trabalho pedagógico de acordo com as necessidades do contexto, evidencia-se que uma das atribuições do Diretor e Vice na Gestão democrática está em promover ações e projetos que viabilizem a formação de professores em busca da aprendizagem dos alunos.

Assim, a definição de temas e o formato a serem estudados devem priorizar o maior alinhamento com o diagnóstico apresentado pela escola, constituindo uma aproximação real com a realidade, enriquecimento da prática educativa, superação das lacunas observadas e elencadas pelo próprio corpo docente, além disso, a possibilidade de promover ações que levem a aprendizagem dos alunos.

Diante disso, é importante que a formação continuada para os professores da escola oportunize condições para que o docente amplie a apropriação de novos conhecimentos, concebendo a escola como espaço de pesquisa e formação.

A formação e o trabalho docente na perspectiva crítico-emancipadora formam uma unidade; e a qualidade do ensino se constitui nesta dialética formação-trabalho que deve ser o fio condutor tanto dos cursos de formação (inicial ou continuada) quanto dos processos de ensino na escola. (Curado Silva; 2011)

Com isso, traçaremos a trajetória vivenciada em uma escola pública de anos iniciais no DF.

## CAMINHO PERCORRIDO

Após o refinamento das informações contidas na Avaliação Institucional em que os professores relatavam as principais dificuldades enxergadas em sua prática e as necessidades que os mesmos destacavam como necessárias a formação continuada no espaço-tempo da Coordenação Pedagógica. Assim, a Gestão Escolar

promoveu um plano de atuação para a formação continuada dos professores, efetivado por meio de parcerias com outros profissionais da rede e da Universidade de Brasília- UnB um cronograma de ações para a formação de professores em serviço.

Foram realizados treze encontros com temas diversos ao longo do ano letivo de 2017, a saber: Avaliação da psicogênese da língua escrita; Grafismo Infantil; Oficina de blocos lógicos; Socialização de experiência: Projeto mulheres inspiradoras; Criatividade no trabalho pedagógico; Oficina: Pedagogia sistêmica; A construção do número; Oficina: programação neurolinguística; Projeto e sequência didática; Produção textual; Competências iniciais para leitura e escrita; Consciência fonológica e Construção de projetos em Ciências.

Ao final do ano foi realizado uma nova Avaliação Institucional com o objetivo de refletir sobre as ações de formação continuada e elencar temas para o próximo ano. Essa Avaliação foi realizada por meio de aplicação de questionários com o corpo docente.

Ao analisarmos o caminho cursado percebemos que ao dar voz a demanda elencada pelos próprios professores possibilitou avanços significativos no fazer docente, visto que, cada contexto escolar se coloca de maneira singular, a realidade está posta e cabe a nós, profissionais da Educação, atuar diretamente com ela. Desse modo, obteve-se êxito em relação as avaliações externas, como o SAEB, o que certamente não definem ou limitam o saber do aluno, mas apontam caminhos de mediação e reflexão sobre a prática exercida.

## PARA FINALIZAR

Considerando a totalidade do espaço-tempo da coordenação pedagógica percebemos que a formação continuada oferecida em serviço, trouxe a possibilidade da participação dos docentes em todos os encontros, contribuindo para a troca de experiências e o estudo constante, não só dos conteúdos curriculares, como também, das formas de intervir junto aos estudantes, garantindo o desenvolvimento das aprendizagens. Assim, a escolha dos temas a partir de um diagnóstico local trouxe possibilidades de uma melhor organização do trabalho pedagógico, desenvolvimento profissional e avanço das aprendizagens.

Percebemos que todo processo de transformação se dá de forma contínua e processual. Além disso, se faz necessário que o espaço-tempo da coordenação pedagógica também inclua momentos formativos que devem constituir-se como uma das chaves de mudança rumo a emancipação da Educação, sempre pautado na relação entre teoria e prática, pois essa é capaz de dispor os elementos necessários a constituição daquela e vice-versa. Assim, como cita Cabrera e Jaén (1991, pg. 208): “A Introdução de mudanças substanciais na escola pode vir através de uma variação dos processos e currículo de formação dos educadores, ou mediante o insistente apelo ao trabalho reflexivo e crítico de todo o professorado.”

## REFERENCIAS:



CABRERA, Blas; JAÉN, Marta Jimenez. **Quem são e o que fazem os docentes? Sobre o “conhecimento” sociológico do professorado.** Teoria & Educação, 4, 1991.

CURADO SILVA, Kátia Augusta Pinheiro Cordeiro da. **A formação de professores na perspectiva crítico-emancipadora.** Revista linhas críticas- Faculdade de Educação da UnB, v. 17, n. 32, 2011.

DISTRITO FEDERAL (Brasil). **Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Projeto Político pedagógico Professor Carlos Mota.** Brasília, Distrito Federal, 2011.

## NARRATIVA DE UMA PEDAGOGA: VIVÊNCIAS E REFLEXÕES

ISABEL CRISTINA DOSE L. ALMEIDA (PPGMPE/UFES)  
ISA.DOSE@HOTMAIL.COM

VITOR GOMES (PPGMPE/UFES)  
VITOR.GOMES@UFES.BR

34

**PALAVRAS-CHAVE:** experiência de vida, pedagogo, fenomenologia.

A história de minha vida<sup>1</sup> sempre esteve entrelaçada com a ideia de ser professora, porém a trajetória até tornar-me uma pedagoga foi permeada por inúmeras vivências impeditivas que me afastaram, ainda que temporariamente, do “local” que gostaria de “habitar” dentro no tempo que ensinava. Meu sonho de atuar na educação paralisou-se por trinta anos e, diante dos revezes da vida, buscando forças/sentidos para realizá-lo, ingresso em 2012, no curso de pedagogia de uma universidade federal, sendo em 2016 aprovada num concurso público e, desta forma, inicio minha atuação como coordenadora pedagógica em uma rede pública municipal, cargo intitulado como pedagogo(a). Neste espaço-tempo, a função de pedagoga exige-me diversos saberes que unem teoria, bem como, sensibilidade e flexibilidade para articular o trabalho didático com a comunidade escolar. Realizar as vinculações teóricas/práticas de forma adequada não é tarefa fácil, fato que trouxe frustrações, mas também, incentivo a buscar respostas para os revezes da minha função. Assim, em 2018, ingresso num Mestrado Profissional em Educação propondo como temática de estudo sobre o que é ser pedagoga dentro de meu espaço-tempo etário. Dentro deste contexto, este trabalho possui como objetivo desvelar autobiograficamente o que é ser uma pedagoga a partir de meus imbricamento particulares. Em termos de justificativa/relevância do estudo configura-se na percepção que, no chão da escola, existem questões que exigem outros saberes/experiências necessários para a constituição da identidade do/da pedagogo. Assim, desvelar a fenomenologia do vivido pode tornar-se possibilidades para construir novos saberes/fazer sobre essa profissão. Em termos metodológicos trata-se de uma pesquisa fenomenológica de

1 Por se tratar de narrativa autobiográfica em certos momentos faço uso do singular.

cunho autobiográfico, cujo objetivo é apresentar reflexões/desvelamentos acerca do que foi vivenciado (HOLANDA, 2003). A fenomenologia pode ser concebida como pensamento filosófico/científico/metodológico que busca a essência das coisas/vivências/experiências que podem ser observadas a partir da percepção (GOMES, 2004). O cunho autobiográfico parte da perspectiva de Abrão (2003) concebendo que a autobiografia é composta por histórias de vida, biografias, e memoriais. Como instrumento para coleta de dados fará uso de narrativas (DOLWITSCH; ANTUNES, 2018). Em termos de resultados e discussões, a partir das vivências particulares evidencia que o cargo de pedagoga(o) está imbricado entre a direção e a supervisão envolvendo diversas atuações o que, muitas vezes, acaba por confundir a comunidade escolar no que se refere ao seu papel. Tal sentido pode estar associado à história e legislação da formalização do cargo, que inicialmente esteve atrelado à inspeção escolar controlando o trabalho dos professores e disciplina dos alunos. À medida que a educação vai se transformando o papel do pedagogo vai tomando outras dimensões, significados, mas também ampliando suas atribuições. Nas experiências vividas na escola percebi que professores, pais e outros profissionais não têm clareza sobre as atribuições do pedagogo. Diversas vezes, atribuições de outros profissionais da escola são direcionadas a mim. Fatos que me sobrecarregam, não permitindo dedicar-me a demandas mais importantes e próprias da minha função. Domingues (2014), alega que existe na escola uma visão distorcida sobre a atuação do pedagogo de que tudo é pedagógico. É claro que a função do pedagogo está entrelaçada com a atuação dos outros profissionais, contudo, como aponta a autora, “[...] quando algum aspecto do processo educativo é amplamente generalizado, perde-se o olhar específico e deixa-se de fazer escolhas que indiquem as prioridades dos trabalhos desenvolvidos” (DOMINGUES, 2014, p. 114). Percebe-se, ainda, acerca de suas diversas nomenclaturas que reforçam a falta de clareza do papel do pedagogo. Apenas exemplificando: na rede que atuo o cargo é denominado professor em função pedagógica, nomenclatura que não define a identidade do pedagogo. São tarefas do pedagogo: planejamento, coordenação, desenvolvimento, avaliação e acompanhamento das atividades de ensino-aprendizagem e mais vinte e nove atribuições, variando desde a construção do PPP da escola a outras atividades burocrático-administrativas. Tantas demandas acabam por tornar o trabalho complexo, multifacetado e gerando em nós, pedagogos, tensões, angústias e momentos desafiadores na realização de múltiplas tarefas com qualidade, e conseqüentemente, aumentam a problemática da identidade e atuação do pedagogo na escola. Uma das principais atuações do pedagogo deve estar na formação dos professores. Contudo, no cotidiano da escola, consigo mais articular a integração dos alunos, professores e família e a zelar pelo processo ensino aprendizagem, mesmo assim, essas atribuições demandam conhecimento, tempo e sensibilidade para executá-las que, muitas vezes, não tenho condições de dispor com a qualidade que essas merecem. Para Domingues (2014), ter clareza de suas atribuições torna-se primordial para o pedagogo não ser absorvido pelas demandas do cotidiano, pois a ânsia de “responder satisfatoriamente às necessidades de todos da escola” pode levar o pedagogo a um “praticismo frenético” tirando-lhe o tempo e não o deixando ter uma reflexão crítica no atendimento de questões específicas da coordenação pedagógica. Quando

inicie na escola, embora tenha exercido o cargo de professora e tivesse noção de algumas atuações do pedagogo, não dominava realmente as especificidades do cargo. Assim, na prática vou descobrindo o que é (como é) ser pedagoga. Em termos de conclusões, este trabalho evidencia que a falta de clareza de seu papel, dentro das escolas, pode levar o pedagogo a ser submerso pelas demandas do cotidiano escolar. Neste sentido, percebemos uma lacuna na formação inicial ou continuada mais voltada para as especificidades do exercício no cargo de pedagogo.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Memória, narrativas e pesquisa autobiográfica. **História da Educação**, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, n.14, p. 79-95, set. 2003.
- DOLWITSCH, Julia Bolssoni; ANTUNES, Helenise Sangoi. Narrativas (Auto)Biográficas: Percursos Formativos de uma alfabetizadora. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica**, Salvador, v. 03, n. 09, p. 998-1015, set./dez. 2018.
- DOMINGUES, I. **O Coordenador pedagógico e a formação contínua do docente na escola..** São Paulo: Cortez, 2014.
- GOMES, Vitor. **Três formas de ser resiliente: (des)velando a resiliência de adolescentes no espaço escolar.** 2004. Dissertação(Mestrado em Educação) – Universidade federal do Espírito Santo, programa de Pós-graduação em Educação, Vitória, 2004.
- HOLANDA, Adriano Furtado. Pesquisa fenomenológica e psicologia eidética: elementos para um entendimento metodológico. In: BRUNS, Maria Alves de Toledo; HOLANDA, Adriano Furtado(Orgs). **Psicologia e fenomenologia: reflexões e perspectivas.** Campinas: Alínea, 2003. P. 41-64.

# SALAS MULTISSERIADAS E EM CICLOS: A PERSISTENTE IDEIA DE HOMOGENEIDADE

MARIA REJANE NOGUEIRA – PIBIC/UFS  
MARENOGUEIRA@HOTMAIL.COM

MARILENE SANTOS – DEDI/UFS  
MARI.SANTOS@UOL.COM.BR

37

**Palavras Chave:** Educação do Campo – Ciclos de Formação – Ensino Multisseriado

## INTRODUÇÃO

A universalização do acesso à educação escolar é uma realidade no cenário educacional brasileiro nas últimas décadas. Entretanto, a qualidade da educação escolar que tem sido garantida às crianças e jovens brasileiros não tem acompanhado o mesmo ritmo de abertura de vagas nas instituições escolares.

A educação escolar desenvolvida nas turmas multisseriadas na maioria das escolas localizadas na zona rural, são a evidência do quanto estamos longe de afirmar que o direito a uma educação de qualidade é garantido para todos no Brasil conforme estabelecido na constituição. As escolas com turmas multisseriadas que ainda permanecem abertas, são sucateadas e relegadas (pelos órgãos gestores educacionais) ao esquecimento sem aproveitar o potencial que a heterogeneidade da multisserie garante.

O presente texto faz parte da pesquisa “Ciclos na Educação do Campo: alternativas para o ensino multisseriado”, tem como objetivo trazer uma reflexão sobre a necessidade da desconstrução da visão homogênea do ambiente escolar, analisar os processos educativos na sala multisseriada e na organizada em ciclos observando os desvios que ocorrem entre o projeto escrito e a prática, e apresentar argumentos de estudiosos.

Justifica-se a pesquisa sobre a temática quando repensamos o objetivo central da educação, no qual o aluno e sua formação como sujeito autônomo, independentemente da localidade ou região onde mora deveria ser o foco. Todavia, as condições de aprendizagem e os baixos índices de aprendizagem demonstram que a

centralidade do processo educacional não tem como eixo a formação discente, mas resultados satisfatórios para projetos e programas de caráter político sem compro com a continuidade ou efetividade, apenas visando índices favoráveis para o tempo determinado de governos vigentes.

## METODOLOGIA

O trabalho tem sido desenvolvido em etapas distintas. A primeira etapa consistiu no levantamento e estudo bibliográfico sobre educação do campo, salas multisseriadas e escolas organizadas em ciclos, publicados no período de 1999 a 2018. Verificamos que no decorrer dos anos este assunto vem crescendo em importância devido aos estudos e pesquisas, como também alvo de debates e discussões.

O levantamento permitiu o acesso a informações que refletem as publicações de revistas eletrônicas bem como livros que tratam sobre o assunto em questão. Os principais autores que tratam sobre ciclos são: Fetzener (2014), Alvarado (2009), Arroyo (1999), Barreto (1999; 2005; 2008), Franco (2004), Krug (2005), Mainardes (2011; 2013), Miranda (2009). Sobre educação do campo e multisseriamento: Caldart (2011); Hage (2018); Arroyo e Fernandes (1999); Fernandes et al (2008), Almeida et al (2008), Nascimento (2006), Santos (2018) e Souza et al (2008)

Na segunda etapa foi iniciado levantamento da legislação que aborda a educação do campo e a organização da escola por ciclos de formação. Essa etapa encontra-se em análise, entretanto, algumas reflexões que se configuraram ao longo da pesquisa sobre o porquê do pensar a respeito da homogeneidade nas salas de aula, sejam elas multisseriadas ou em ciclos apresentamos na próxima seção.

38

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Definir a forma de organização escolar é extremamente importante assim como pensar uma educação efetiva ao alcance de todos, mas não é possível desconsiderar a relevância do protagonismo do professor em todo o processo de ensino e aprendizagem.

De acordo como Arroyo e Fernandes (1999, p. 14), “[a] escola, os saberes escolares são um direito do homem e da mulher do campo, porém esses saberes escolares têm que estar em sintonia com os saberes, os valores, a cultura a formação que acontece fora da escola”. Adquirir o direito não é o suficiente se não vier acompanhado da sintonia mencionada pelo autor.

De maneira mais específica, algumas escolas no campo são organizadas em sala multisseriada, o que exige uma atenção maior e específica do professor, já que o agrupamento das turmas se faz em uma única sala. Santos (2018) em seu estudo diz que, “[as] escolas multisseriadas que têm se multiplicado no cenário campesino e funcionam, na maioria das unidades, como simples junção de anos escolares no mesmo espaço, não poderia continuar invisibilizada no PNE”.

A realidade diária dessa sala é diferente da teoria, pois turmas diferentes são colocadas na mesma sala e, a oportunidade de integração entre as turmas que possibilitaria uma nova forma de aprendizado transforma-se em uma sala dividida por séries com seus conteúdos específicos colocados separadamente no quadro.

Romper com estruturas que não trazem impacto a sociedade local é a forma da escola apresentar uma educação transformadora como aponta Souza et al (2008, p. 51) quando afirma que o projeto político pedagógico das escolas do campo “pressupõe uma ruptura com o atual modelo de educação e de sociedade vigentes”,

A necessidade de ruptura com o modelo atual de organização escolar e a adoção de uma nova educação, ao que se pode perceber, está no campo e na cidade. “Entretanto, o ensino multisseriado tem sido uma dificuldade recorrente enfrentada pelas escolas do campo, como diferentes estudos têm demonstrado” (SANTOS, 2018, p. 204).

Pensar a educação, a escola e o ensino e a aprendizagem é considerar a heterogeneidade dentro e fora da sala de aula, a comunidade e a sociedade a qual o aluno está inserido, e principalmente romper com a estrutura organizacional que está preocupada em manter a seleção dos capazes e dos incapazes, a valorização do urbano em detrimento do campo, são pensamentos arraigados e impregnados na história.

O entendimento de que cada pessoa tem um tempo para a aprendizagem e que não é eficaz a forma como o conteúdo é ensinado a todos igualmente, é importante para a viabilização de uma nova estrutura, a qual Krug (2005) explica quando trata sobre os ciclos de formação que adota a idade como base para a enturmação e a heterogeneidade como força motriz da aprendizagem escolar:

Jacomini (2008) esclarece que esse tipo de organização não se concretizará a partir do aglomerado de conteúdo das séries inseridos em um período maior. Mas em uma estrutura a qual coloque no centro a aprendizagem, visto que a escola seriada tem sua centralidade no ensino. Para a autora, aproveitar a potencialidade da organização em ciclos é construir um espaço educativo favorável à aprendizagem e à formação.

Muitas são as expectativas em torno da organização em ciclos, assim como opiniões divergentes, e Arroyo (1999) afirma implantações equivocadas, as quais são amontoados de séries e progressão continuada. Já Barreto (2008) aponta que os ciclos têm a preocupação voltada para o significado do que se aprende não são meramente para uma correção de fluxo escolar. São diversos os que compartilham uma visão positiva da potencialidade dos ciclos, mas que reconhecem a necessidade de mudanças substanciais em todo o funcionamento da escola.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O cenário educacional apresenta uma busca onde lutas e novas experiências se fundem em expectativas as quais nem sempre são alcançadas. Mas a beleza está na construção, quadro a quadro, das cenas que compõem a história adaptando e ajustando as ações e falas de todos os atores em perfeita harmonia.

Já existe uma história da educação, a qual vem sendo escrita há algumas décadas e, essa precisa adaptar e ajustar determinadas cenas relacionadas ao destaque dos protagonistas nesse roteiro.

A sala de aula é constituída por alunos, onde cada um precisa ser visto em sua singularidade, alguém a ser incluído na sociedade para contribuir com a sua capacidade.

O professor deve ser encorajado a assumir o seu papel de ator principal juntamente com seu aluno. Ambos sendo respeitados na sua representação e recebendo o apoio e suporte necessário.

Portanto, cuidar do processo formativo do docente assim como propiciar condições de trabalho adequada é importante, como também proporcionar uma aprendizagem que comporte a heterogeneidade da sala de aula.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

40

- ALAVARSE, Ocimar Munhoz. A organização do ensino fundamental em ciclos: algumas questões. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14 n. 40, jan./abr./2009.
- ALMEIDA, Luiz Paulo de et al. Discutindo a cultura camponesa no processo de ensino-aprendizagem em três escolas do sul do Brasil. In: MACHADO, Carmem Lucia Bezerra et al (Org.). **Teorias e prática da educação do campo: análises de experiências**. Brasília: MDA, 2008, p. 100-109.
- ARROYO, Miguel G. Ciclos de Desenvolvimento Humano e Formação de Educadores. **Revista Educação & Sociedade**, ano XX, n. 68, dezembro/99.
- ARROYO, Miguel Gonzalez; FERNANDES, Bernardo Mançano. **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília: DF, 1999.
- BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. As escolas com ciclos e seus resultados no processo ensino-aprendizagem. In: FETZNER, Andréa Rosana (Org.). **Ciclos em Revista Avaliação: desejos, vozes, diálogos e processos**. v. 4. Rio de Janeiro: Wak editora, 2008, p. 195-212.
- CALDART, Roseli Salete. **Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção**. In: ARROYO, Gonzalez Miguel; CALDART; Roseli Salete. MOLINA, Mônica Castagna (orgs). **Por uma educação do campo**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011
- FERNANDES, Ailton Gonçalves et al. A pedagogia e as práticas educativas na educação do campo. In: MACHADO, Carmem Lucia Bezerra et al (Org.). **Teorias e prática da educação do campo: análises de experiências**. Brasília: MDA, 2008, p. 26-39.
- FETZNER, Andréa Rosana. CICLOS & CURRÍCULO: À PROCURA DE SENTIDOS. ESPAÇO DO CURRÍCULO, v.7, n.1, 2014. p.5-12
- FRANCO, Creso. Ciclos e letramento na fase inicial do ensino fundamental. **Revista Brasileira de Educação**, n. 25, jan./fev./mar./abr./2004.
- HAGE, Salomão M. Educação do Campo e Transgressão do Paradigma ( Multi)seriado nas Escolas Rurais. IN: HAJE, Salomão A. M & outros (orgs.). Programa Escola da Terra: cartografia da diversidade e complexidade de sua execução no Brasil. Curitiba: Editora CRV, 2018.



JACOMINI, Márcia Aparecida. Avaliação escolar no ensino organizado em ciclos. In: FETZNER, Andréa Rosana (Org.). **Ciclos em Revista Avaliação: desejos, vozes, diálogos e processos**. v. 4. Rio de Janeiro: Wak editora, 2008, p. 81-97.

KRUG, Andréa Rosana Fetzner. Ciclos de formação: desafios da teoria pedagógica para as práticas escolares, n. 06, 2005. In:

[www.anped.org.br/sites/default/files/gt06524int.pdf](http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt06524int.pdf). Acesso em: 03/02/2019.

MAINARDES, Jefferson. A organização da escolaridade em ciclos e as políticas de currículo. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v. 7 n. 1, 2011.

MIRANDA, Marília Gouvea de. A organização escolar em ciclos e a questão da igualdade substantiva. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40 jan./abr. 2009, p. 24-34.

NASCIMENTO, Claudemiro Godoy do. Educação e Cultura: as escolas do campo em movimento. **Revista Fragmentos de cultura**, Goiânia, v. 16, n. 11/12, p. 867-883, nov./dez. 2006.

SANTOS, Marilene. Educação do Campo no Plano Nacional de Educação: tensões entre a garantia e a negação do direito à educação. **Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 26, n. 98, p. 185-212, jan./mar. 2018.

SOUZA, Eloir José de et al. Limites e possibilidades: um olhar sobre o projeto político pedagógico na perspectiva da educação do campo. In: MACHADO, Carmem Lucia Bezerra et al (Org.). **Teorias e prática da educação do campo: análises de experiências**. Brasília: MDA, 2008, p. 44-55.

# A ARTE NO CURRÍCULO DA ESCOLA CONTEMPORÂNEA: ENSINO HÍBRIDO E A SALA INVERTIVA

DENISE BEZERRA RODRIGUES GOMES  
DOUTORANDA EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO.  
PROFESSORA DE ARTE DA SEDUC AM.  
DENISE.GOMES@SEDUCAM.PRO.BR

42

**Palavras-chave:** Formação de professores. BNCC. Arte.

Este resumo faz parte do nosso projeto de tese que tem o como finalidade criar material pedagógico a partir da utilização de tecnologias educacionais a fim de viabilizar a prática docente e a participação dos educandos no processo de construção de novos conhecimentos, tendo como produto final a construção de um livro de colorir (livro anti-estresse) com gravuras do artista amazonense Turenko Beça., com finalidade e tipo de pesquisa: Interativo, com intervenção e modificação do fenômeno ou evento por parte do pesquisador (HURTADO BARRERA, 1998).

Para adensar nossa trajetória investigativa, nosso trabalho será estruturado nos autores de Fundamentos em Arte-Educação (ANDRADE, 2006; ANDRÉ, 2001; BANDEIRA, 2011; BARBOSA, 2010; BRITES, 2002; DEWEY, 2010; DUARTE JUNIOR, 2010; EISNER, 2008; HERNÁNDEZ, 2008; JOLY, 2006; MARTINS, 2015; SALLES, 2004; SALLES, 2006; URRUTIGARAY, 2004; SILVEIRA, 2001; LOWENFELD, 2017), Inovação tecnológica e Educação Patrimonial (BRZEZINSK, 2008; DEMO, 2007; FREIRE, 2000; PERRENOUD, 2000; SANTOS, 2006; VYGOTSKY, 1984) e Sustentabilidade e Educação Ambiental e patrimonial (GOMES JUNIOR, 2017; HORTA, 2000). Os teóricos escolhidos se destacam pela sua importância na área, nós os estudamos e praticamos suas ideias em sala de aula junto aos alunos de Ensino Fundamental Anos finais e também, na formação de professores. Esses autores influenciaram nossa produção acadêmica e a participação que tivemos na elaboração das formações de professores no Referencial Curricular Amazonense, dentro da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Um dos pontos aglutinadores deste percurso de reflexão e pesquisa em arte-educação foi o currículo que, nós professores de Arte, entendemos como validadores

da prática docente para implementação dessas metodologias inovadoras (Ensino Híbrido e Sala de Aula Invertida). A Sala de Aula Invertida promove uma maior conexão entre os estudantes e deles com o professor ao criarem o hábito de compartilharem as informações para solucionarem questões e projetos em conjunto, habilidades tão importantes para a vida em sociedade e corporativa.

As ideias sobre as novas tecnologias educacionais na formação dos profissionais de Arte do Amazonas que têm ganhado os espaços midiáticos sugerem uma diluição de práticas sustentáveis entre educadores. No entanto, os processos através dos quais essas práticas se difundem e ganham o espaço educacional, em especial na escola, não são expressos de forma clara, tornando pouco evidente as estratégias adotadas pelos atores envolvidos na disseminação das ideias e práticas relacionadas à arte.

No Ensino Fundamental, o componente curricular Arte está centrado nas seguintes linguagens: as Artes visuais, a Dança, a Música e o Teatro. Essas linguagens articulam saberes referentes a produtos e fenômenos artísticos e envolvem as práticas de criar, ler, produzir, construir, exteriorizar e refletir sobre formas artísticas. A sensibilidade, a intuição, o pensamento, as emoções e as subjetividades se manifestam como formas de expressão no processo de aprendizagem em Arte. O componente curricular contribui, ainda, para a interação crítica dos alunos com a complexidade do mundo, além de favorecer o respeito às diferenças e o diálogo intercultural, pluriétnico e plurilíngue, importantes para o exercício da cidadania.

# RELATO DE EXPERIÊNCIA DA INTERVENÇÃO NO GRUPO II NA ESCOLA AGNALDO FERREIRA MARQUES POR DISCENTES LICENCIADOS EM EDUCAÇÃO FÍSICA.

DAVID. JOHNNY JESUS DA SILVA- UEFS  
DAVIDJOHNNY\_2011@HOTMAIL.COM

SILVANEIDE RAMOS DE LIMA – UEFS  
SILVANEIDERDL25@OUTLOOK.COM

PROF. DRA. DENIZE PEREIRA DE AZEVEDO-UEFS  
DENIZEFREITASO5O5@GMAIL.COM

44

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação, Educação Física, Educação Infantil

## INTRODUÇÃO

Neste texto elencamos a partir de nosso relato de experiência e textos relacionados ao Estágio Curricular Supervisionado os principais conhecimentos, inquietações, desafios e questões que moldam e agregam o discente durante a formação docente. Serão destacadas as atividades desenvolvidas durante o Estágio Curricular Supervisionado II da Universidade Estadual de Feira de Santana-UEFS-BA do curso de Licenciatura em Educação Física, componente de fundamental importância para formação profissional.

O Estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido na escola, visando à preparação para o trabalho produtivo do educando, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e o trabalho, ocorrendo a preparação técnica e acadêmica do futuro professor, tornando-o capaz de fomentar e propiciar a construção de conhecimentos específicos da sua área de conhecimento. (LEI Nº 11.788, DE 25 DE SETEMBRO DE 2008, pag. 01).

Trabalhamos com os conteúdos da Educação Física no grupo 2 (crianças de dois anos de idade) que visavam aprimorar diversas habilidades motoras como as Locomotoras: correr e saltar; as Estabilizadoras: equilibrar e rolar; as Manipulativas: arremessar, receber, chutar, rebater e quicar. Por meio das modalidades do atletismo:

Corrida, lançamento e saltos, além de reconhecer a importância do colega e do próprio corpo. Sendo tudo adaptado para idade e grupo que pertenciam.

## O ESTÁGIO

O Estágio Curricular II permite aos alunos a participação nas fases de observação, planejamento e vivência no ambiente escolar em Educação Infantil. Sendo de grande valia este contato com a Escola no período da graduação. Considera-se o estágio um componente curricular enriquecedor, pois, dá a oportunidade do reconhecimento do ambiente Escolar.

Vimos a importância da inserção da área de conhecimento da Educação Física na escola e que este estágio representa uma oportunidade de aproximação dos acadêmicos com seu futuro campo de atuação docente.

45

## A EDUCAÇÃO INFANTIL

A educação infantil passa por diversas fases de desenvolvimento. Segundo Piaget (1896-1980) o conhecimento não está no sujeito, nem no objeto exclusivamente, mas na interação indissociável entre ambos. A criança entra em contato com o objeto, experimenta-o por meio de seus sentidos, usa-o de todas as formas e define-o pelo uso que faz dele.

A educação física na educação infantil é um espaço que permite que a criança brinque com a linguagem corporal, o corpo, movimento, alfabetizando-se nessa linguagem. Para isso, o docente deve criar situações permitindo a criança em contato com as manifestações da cultura corporal, tendo em vista a dimensão lúdica, como elemento essencial nessa ação educativa neste período da infância (AYOUB, 2001).

## EDUCAÇÃO FÍSICA

A Educação Física é uma disciplina significativa e trata pedagogicamente na escola do conhecimento da cultura corporal de movimento. Composta de dança, esporte, capoeira, jogo, ginástica e luta. Ela deve ser trabalhada a partir das três dimensões do conteúdo: atitudinal, conceitual e procedimental (DARIDO, 2014).

## A EXPERIÊNCIA

Inicialmente realizamos observação na escola, dialogamos e optamos que a nossa intervenção versasse pelos conteúdos Jogos populares e Atletismo da Educação Física. Percebemos que a escola não tem boa estrutura, área externa encoberta, pátio com brinquedos mais o sol impede o uso. A escola possui 8 salas pouco ventiladas, 1 de vídeo, 1 de dormitório, 1 da diretora, 1 cantina, 2 merendeiras, e 1 secretaria e poucos materiais para aula de Educação Física, improvisamos

e criamos os aparelhos ou eram disponibilizados pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS).

Desta forma adaptamos as aulas na organização e planejamento. Não tivemos acesso ao projeto político pedagógico da escola e incluímos o conteúdo transversal na aula, sobre a conscientização do lixo.

Nossas aulas aconteciam no grupo 2 (crianças de 02 anos de idade) com roda e diálogo inicial, música de bom dia e execução de ações corporais, vídeos sobre um dos conteúdos do dia e no pátio da escola execução de atividades trabalhando o desenvolvimento cognitivo, motor, físico, o respeito ao colega e esperar sua vez.

Nos dias trabalhados com os Jogos populares fizemos contação de história inventada, dinâmica com os alunos de alimentar o peixe explorando o imaginário e estourar a bexiga com o colega, músicas com ações corporais e eles realizavam a ação, pega-pega, corrida de saco, pular corda. Nas atividades de Atletismo exploramos corrida, pista, revezamento e obstáculos, lançamentos de peso, dardo, martelo e disco, saltos, distância e altura, arremesso, e circuito com as funções de equilíbrio, deslocamento, saltos. Tais atividades foram realizadas na sala de vídeo ou pátio, os materiais utilizados foram bexigas, corda, bambolê, escada, cones, saco, bola de tênis, de handebol e basquete, tatames, baldes.

A avaliação foi feita de forma diagnóstica na própria vivência vendo a participação e perguntando se os alunos gostaram ou não das atividades realizadas. Através da vivência adentramos no desconhecido e fomos oportunizados a realizar este estágio supervisionado no qual aprendemos muito. Além de compreender todas as etapas do ensino desde o planejamento, desenvolvimento, e execução até como agir diante de situações imprevistas e não desistir frente as dificuldades.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta experiência contribuiu para a construção da futura identidade docente, e também, para reflexão sobre nossos tempos de escola; além da reflexão sobre comportamentos para uma melhor forma de trabalhar e contribuir com a formação pedagógica dos alunos. O contato com a realidade escolar contribuiu na formação do licenciando a partir da constatação da realidade com a intenção de colaborar na organização do trabalho pedagógico dos alunos estagiários em suas regências e nos Estágios Curriculares subsequentes.

Para nós, discentes, o conhecimento adquirido nesta intervenção deu mais uma oportunidade de lapidar nossa identidade profissional em formação, pois tudo vivenciado e experimentado contribuiu para acrescentar no nosso processo de aprendizagem e nos tornar futuros docentes que irão trabalhar em sala com textos relacionado a faixa etária, entendendo o que ocorre em cada fase de aprendizagem das crianças, na busca da excelência do trato pedagógico. Finalizamos com a satisfação de vivenciar e aprender a melhor forma de orientar uma turma e em especial grupo 2 (crianças de até 2 anos de idade) onde aprendemos mais do que ensinamos.

## REFERÊNCIAS

- CARVALHO. A. C. D, PINHEIRO. M .DO C. M, PAULA. M. V. DE: *O estágio na formação docente em educação física: problematização inicial*, Cadernos de Formação RBCE, p. 9-19, jul. 2011.
- FREIRE. P, *Pedagogia da autonomia, saberes necessários à prática educativa*, 1996.
- KOHAN, W. *A escola, a disciplinarização do corpo e as práticas pedagógicas. Salto para o futuro - O corpo na escola*. Ano XVIII, n . 4, p. 14-18, abril/2008.
- LEI Nº 11.788, DE 25 DE SETEMBRO DE 2008. *Sobre o estágio de estudantes*, Disponível em: [http://www.cvm.gov.br/export/sites/cvm/menu/aceso\\_informacao/servidores/estagios/3-LEGISLACAO-DE-ESTAGIO.pdf](http://www.cvm.gov.br/export/sites/cvm/menu/aceso_informacao/servidores/estagios/3-LEGISLACAO-DE-ESTAGIO.pdf). Acessado em 2019.
- PIAGET, J. *A Construção do real na criança*. Rio de Janeiro, Zahar, 1970.
- SAYÃO, D. MOTA, M. R.; MIRANDA *A disciplinarização do corpo na infância: educação física, psicomotricidade e o trabalho pedagógico*. EDUCAÇÃO INFANTIL EM DEBATE: ideias, invenções e achados. Rio Grande: FURG, 1999. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/viewFile/1253/648>, acessado em 2019.

# O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NA PRÉ-ESCOLA: UM ESTUDO ACERCA DA IMPLEMENTAÇÃO DAS DIRETRIZES DA BNCC NAS PRÉ-ESCOLAS DO MUNICÍPIO DE TOCANTINÓPOLIS – TO

JEMIMA MARINHO ABREU  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS - UFT  
JEMIMAABREU.2@GMAIL.COM

REBECA MARIA DA SILVA CARDOSO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS - UFT  
REBECAMARIACARDOSO@GMAIL.COM

GERLANE GOMES DA MOTA  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS - UFT  
GERLANEMOTAGOMES@GMAIL.COM

48

**Palavras-chave:** Língua Portuguesa. Pré-escola. BNCC.

## INTRODUÇÃO

Compreender a linguagem como interação social é um aspecto positivo da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) vigente desde 2017; todavia é necessário garantir que na prática escolar e no trabalho diário, este marco legal seja de fato aplicado. Com isso, docentes e gestores são incitados a mudar as concepções das aprendizagens para atender a essas demandas. Com a aprovação da BNCC (2017), algumas mudanças e adequações passam a ser implementadas em todos os componentes curriculares. Entretanto, em algumas redes, esse processo de preparação para lidar com esse novo documento ainda não se iniciou, ou seja, ainda não foi incorporado no cotidiano. Nessa direção, o presente texto apresenta os resultados de uma pesquisa cujo objetivo foi investigar de que forma a Língua Portuguesa é trabalhada na pré-escola, levando em conta as recomendações feitas pela BNCC (2017). Como aporte teórico, dialogou-se com Kramer (2010), Brito (2009) e Teberosky e Ferreiro (1985), entre outros.

## METODOLOGIA



**Este Estudo de Caso de abordagem qualitativa foi estruturado em duas etapas: procedeu-se a um levantamento bibliográfico e estudo sobre o ensino da Língua Portuguesa; e a uma análise documental** na BNCC. Os sujeitos da pesquisa foram três professoras do jardim I e II de duas escolas (uma pública e outra privada) do município de Tocantinópolis- TO, cujos nomes são de fantasia para preservar as suas imagens. Como instrumento de coleta de dados foi realizado entrevistas com os sujeitos, a partir de perguntas abertas. A elaboração das perguntas se deu com base nos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento do campo de experiência: “Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação” próprios da pré-escola, segundo a BNCC (2017).

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

49

Os dados oriundos das entrevistas evidenciam que na escola pública a formação sobre a BNCC se deu na semana anterior a entrevista, portanto, as professoras Ana e Maria ainda não haviam aplicado tais conhecimentos em seus planos de aula. Já na escola privada, a professora Paula relatou que a formação se deu antes do início do ano letivo. Logo elas começaram a fazer uso da BNCC para elaborar suas atividades, mas somente após passar pelo crivo da coordenadora, o plano foi executado.

As professoras Ana e Maria defendem que a alfabetização não necessariamente deve fazer parte da pré-escola, pois existem outras habilidades a serem desenvolvidas na criança, que têm prioridades. Quando questionadas sobre quais habilidades são essas, elas enfatizaram a coordenação motora fina e grossa, por exemplo: cobrir tracejados, pintar, entre outros. Não obstante, ressaltaram também que muitas vezes os pais cobram excessivamente para que seus filhos já saiam alfabetizados da pré-escola, mas não levam em consideração as suas participações nesse processo. Logo, há crianças que já saem sim, alfabetizadas, mas não é algo com obrigatoriedade. Seguindo esse raciocínio, pesquisas de Ferreiro e Teberosky (1985) sugerem que as primeiras incursões no mundo da cultura escrita ocorrem muito antes do Ensino Fundamental e não dependem da escola. Cabe à escola ampliar essas experiências, proporcionando condições para a produção de novas aprendizagens, desde a Educação Infantil.

A professora Paula defende que **cada criança tem o seu tempo, apesar de querer ver o seu trabalho refletido na alfabetização do alunado. A professora explicou ainda que procura sempre expandir o que está no livro didático, utilizando material concreto para desenvolver dinâmicas com os alunos, como por exemplo, o uso de fantoches. Segundo a professora, por meio das rodas de conversas, pode-se descobrir qual é a dificuldade dos alunos. A professora enfatizou ainda que procura construir histórias coletivamente com as crianças partindo da realidade deles, para que estes se sintam representados.**

Para as crianças que ainda não sabem ler, a professora pode assumir a função de mediadora e fazer a leitura em voz alta de diferentes histórias, favorecendo o compartilhamento de ideias e sentidos produzidos a partir do texto. (VELOSO e DUMONT, 2015, p. 49)

As professoras da pré-escola pública relatam que realizam momentos de leitura durante as aulas e utilizam metodologias, como o avental personalizado confeccionado por elas mesmas, por exemplo. As rodas de leitura também fazem parte das aulas, onde valoriza-se não somente o corpo do livro, mas também quem escreveu a estória. Kramer (2010) afirma que as práticas de leitura são centrais para que a criança adquira conhecimentos e possa aprender. Segundo a Professora Paula, na escola privada toda semana é realizada a “sexta-feira do conto”, onde não se escolhe contos aleatórios, mas que trabalhem valores, como, por exemplo, respeito as diferenças. Logo, propõe-se discutir não somente a interpretação textual propriamente dita, mas contextualizar com a nossa realidade, em que, após a exposição do conto, sempre há um momento de socialização.

O contato com a literatura infantil e a presença de um professor leitor, contribuem para que a criança construa hipóteses sobre a escrita que, inicialmente, resumem-se em rabiscos e garatujas (FERREIRO e TEBEROSKY, 1985), que após, levam às *escritas espontâneas*. Ao discutir a Educação Infantil, Brito (2009) crê na necessidade de se trabalhar com a linguagem escrita com as crianças, mas considera que a escola deve focalizar o letramento, para não se limitar as possibilidades de se produzir a democratização do acesso aos bens culturais.

50

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dado o exposto, os resultados evidenciam que a escola pública estava atrasada em relação à implementação da BNCC, visto que ainda aguardavam por uma formação. A escola privada, no entanto, já estava bastante adiantada nesse sentido, ou seja, já colocava em prática tais diretrizes. Mesmo com as situações adversas vivenciadas pelas pré-escolas no município, compreende-se que elas estão no caminho sugerido pela BNCC, pois ambas entendem que sair alfabetizado da pré-escola não deve ser uma obrigatoriedade. Da mesma forma que entendem que não se deve ignorar as capacidades das crianças, pois em uma mesma sala de aula há distintos níveis de desenvolvimento e não deve ocorrer, portanto, uma educação homogeneizadora. Constatou-se também que a escola privada dispõe de recursos materiais suficientes para atender as demandas do planejamento dos professores, enquanto na escola pública, os professores lidam com a improvisação, embora estes tenham mais liberdade para elaboração dos planos de aula.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

BRITO, Luiz Percival de Leme. Prefácio- Educação Infantil e cultura escrita. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; MELLO, Suely Amaral (orgs). **Linguagens infantis** – outras formas de leitura. São Paulo: Autores Associados, 2009.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **A Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

KRAMER, Sonia. O papel da educação infantil na formação do leitor: descompassos entre as políticas, as práticas e a formação acadêmica. In: DALBEN, Angela et al (orgs). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica. (Coleção Didática e Prática de Ensino). 2010.

VELOSO, Geisa Magela; DUMONT, Heloisa de Lourdes Veloso Dumont. *Pedagogia: Fundamentos e metodologia da língua portuguesa aplicada a educação infantil*. Montes Claros -MG: UNIMONTES, 2015.

# ENTRE O ENSINAR E O APRENDER: EXPERIÊNCIAS COM/NO PROGRAMA NOVO MAIS EDUCAÇÃO NO MARAJÓ

VALÉRIA AMARAL PUREZA – UFPA/CUMB  
VAHAMARAL1125@GMAIL.COM

SÔNIA MARIA PEREIRA DO AMARAL – UPFA/CUMB  
SMPA40@YAHOO.COM.BR

52

**Palavras-chave:** Programa Novo Mais Educação. Ensinar. Aprender

## INTRODUÇÃO

O programa Novo Mais Educação foi criado pela Portaria MEC nº 1.144/2016. A partir desse ato, a escola pública teve a possibilidade de ampliar a jornada escolar e melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental, em especial daquelas crianças e/ou jovens que necessitavam de maior tempo de apoio pedagógico. Para apresentação deste trabalho, nos deteremos as experiências vivenciadas por uma acadêmica do curso de pedagogia que, após submissão ao edital, foi selecionada e passou a trabalhar como mediadora de língua portuguesa, com alunos de 4º e 5º ano do ensino fundamental.

A inquietação na produção deste trabalho está na socialização de como programas federais chegam e são geridos pela escola, especificamente, neste caso, de que maneira se percebeu a atuação da gestão, dos coordenadores e professores envolvidos no Programa Novo Mais Educação, tendo em vista suas finalidades: “Art. 2º a: I - alfabetização, ampliação do letramento e melhoria do desempenho em língua portuguesa e matemática das crianças e dos adolescentes, por meio de acompanhamento pedagógico específico; III - melhoria dos resultados de aprendizagem do ensino fundamental, nos anos iniciais e finais”.

É nesse contexto que apresentamos a relevância deste trabalho, por nos ajudar na reflexão das práticas implementadas, reafirmando o que nos orientou Freire (1996), quando diz que é pensando criticamente a prática de hoje que poderemos pensar certo a prática de amanhã. Dessa forma, não basta participar das políticas públicas, há que se investir no conhecimento dos seus resultados.

## METODOLOGIA

Por tratar-se de um relato de experiências de vivências, a metodologia se organizou em torno das narrativas, uma vez que, segundo Lima et al (2015), “O modo narrativo organiza-se a partir da experiência particular dos sujeitos, no que é contextual e singular”, o que cabe neste trabalho, por trazer narrativas da relação da vivência e experiência da mediadora no/com o Programa Novo Mais Educação, no ano de 2017 e seu percurso de formação no curso de licenciatura em Pedagogia.

O local de fala é a cidade de Breves- Pará, uma das 16 que fazem parte do arquipélago marajoara. A escola em que o trabalho aconteceu está situada em bairro, considerado periférico da cidade, com alunos em situação de vulnerabilidade social, sejam os do próprio bairro, dos bairros afastados e principalmente os que vêm do meio rural, que enfrentam dificuldades de permanência na escola por conta da distância e da falta de transporte escolar.

53

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao ingressar na escola por meio do edital do programa, a ideia que se cria é de que o que está descrito enquanto finalidades e objetivos apresentados pelo programa, serão levados em consideração no decorrer das suas ações, entretanto, o trajeto percorrido não acontece bem assim.

Um dos grandes problemas que enfrentamos em nossa participação no ano de 2017, foi a falta de ajuda e participação efetiva dos professores que tinham alunos nas atividades no contra turno. Segundo eles, as suas ausências se davam pela falta de tempo, pois já tinham uma rotina de trabalho, o que fazia com que o mediador se tornasse um “invisível” naquele processo de construção de saberes. Não éramos vistos como alguém que estava lá para compartilhar saberes, mas como se tivéssemos um conhecimento menor, entretanto, “não há saber menor ou maior, há diferentes saberes (FREIRE, 2016). A exclusão era sentida de todos os lados, da comunidade escolar, exceto dos servidores de apoio, que expressavam respeito e gentileza.

Já os alunos, esses têm sinceridade, ingenuidade e criatividade, que são de se admirar, e na sala de aula, não faziam distinção entre professores efetivos e mediadores, o respeito era o mesmo. As turmas abarcavam distorções de série/idade, grandes diferenças entre os níveis de aprendizagem, o que fazia o trabalho do mediador ser mais complexo e atento ao seu planejamento.

Se uma sala de aula onde todos chegam a ela “classificados” pela série/ano em que estão, há muitas especificidades, para serem analisadas e consideradas na busca por meios que promovam aprendizagens efetivas, agora imaginemos como é uma sala de aula em que se “escolhe” os alunos com mais dificuldades de aprendizagens e junta-os. Esses eram entregues a nós para que encontrássemos didáticas, habilidades metodológicas e promovêssemos a melhoria da aprendizagem.

Foi nessa rede de conflitos, entre o que ensinar, que o aprender se fortaleceu, pois em cada disciplina cursada e em cada aula no curso de pedagogia, voltamos nosso olhar para o nosso trabalho no programa, para a responsabilidade de auxiliar nas

aprendizagens, foi assim que fortalecemos nossa atuação na prática do letramento e na prática docente; por outro lado, percebemos que a convivência entre professores, alunos e comunidade não se efetivou, pois fazíamos trabalhos praticamente isolados, pois só a ajuda do coordenador do programa era insuficiente. O professor “titular”, ficava restrito ao seu tempo de aula, e o mediador, no contra turno, agia de acordo com o seu planejamento, a partir das observações das dificuldades apresentadas pelos alunos. Foi um grande laboratório de formação. Em parte, não conseguimos dar conta do que assevera o Art. 7º da Portaria que trata da articulação entre as ações do “com vistas a alfabetizar, ampliar o letramento e o desempenho em língua portuguesa e matemática, de acordo com o projeto político-pedagógico da escola”.

As experiências dos trabalhos que resultou no crescente desenvolvimento dos alunos, não foram socializadas, porque, precisávamos de mais incentivos da gestão da escola, que segundo o passo a passo do Mais Educação (p.6) tem o dever de “tecer as relações interpessoais, promovendo a participação de todos os segmentos da escola nos processos de tomada de decisão, de previsão de estratégias para mediar conflitos e solucionar problemas”.

54

## CONCLUSÕES

O programa traz em seu bojo, muitas expectativas para a implantação da educação integral, entretanto, é preciso que essas políticas públicas tenham olhares para onde estão endereçando seus objetivos, finalidades e metas, pois a exemplo do que temos nas escolas do arquipélago Marajoara, não são apenas má vontade de fazer acontecer com qualidade o que chega a nós, mas há de se diagnosticar o que precisamos para melhorar as nossas práticas.

Acreditamos que na formação de professores avançamos muito, mas falta melhores condições de trabalho a todos e sensibilização profissional quanto as políticas públicas, não como “remendo” à educação, mas como suporte no fortalecimento de sua qualidade. Mesmo de forma controversa, aprendemos muito, em especial com aquelas crianças e jovens, que apesar das suas dificuldades de chegar a escola, estavam lá, mostraram a comunidade escolar e a nós a importância do fortalecimento dessa instituição.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Portaria nº 1.144/2016** - Institui o Programa Novo Mais Educação, que visa melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental. MEC. <http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao>. Acesso 05/05/2019

BRASIL, **Passo a Passo Mais Educação**. Plano de Desenvolvimento da Educação. Ministério da Educação, s/a.

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

LIMA, Maria Emília Caixeta de Castro; GERALDI, Corinta Maria Grisolia and GERALDI, João Wanderley. **O TRABALHO COM NARRATIVAS NA INVESTIGAÇÃO EM EDUCAÇÃO**. Educ. rev. [online]. 2015, vol.31, n.1, pp.17-44. Acesso em 05/05/2019

# O ESPAÇO FÍSICO COMO ELEMENTO FACILITADOR DO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA DE 0 A 3 ANOS

TATIANE SANTOS DE BRITO – UESC  
TATIANECEZAR@OUTLOOK.COM

55

**Palavras-Chave:** Espaços físicos – Creche – Desenvolvimento infantil

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como principal objetivo refletir sobre o espaço físico da creche enquanto elemento facilitador do desenvolvimento das crianças de 0 a 3 anos de idade em um município do Sul da Bahia. Essas reflexões, no entanto, advêm do trabalho de conclusão de curso da Especialização em Educação Infantil da Universidade Estadual de Santa Cruz.

As concepções de infância e criança que vem sendo construídas desde a Constituição Federal de 1988 são importantes fontes de representação social no que se referem ao lugar da criança pequena na nossa sociedade. Assim, o estudo buscou contribuir para o campo do debate sobre a importância da garantia de espaços físicos adequados para que as crianças de 0 a 3 anos de idade possam desenvolver-se de forma integral (VYGOTSKY, 2007; RABELLO E PASSOS, 2017).

## METODOLOGIA

Para a realização da pesquisa foi adotada a abordagem qualitativa e utilizada como opção metodológica o estudo de caso como um tipo de pesquisa possível para a elaboração das análises de acordo aos objetivos propostos. Nesse tipo de pesquisa, busca-se o estudo com mais afinco de uma unidade em particular, sem que, contudo, esteja desvinculada do contexto geral em que está inserido (LUDKE e ANDRÉ, 1986). No caso da pesquisa em questão, propomos uma observação das estruturas físicas de duas creches de um município do Sul da Bahia com vistas a perceber/refletir se estes espaços são aproveitados como facilitadores do desenvolvimento integral das crianças de 0 a 3 anos.

Foi realizado um estudo bibliográfico acerca da educação infantil e dos espaços destinados à criança pequena. Buscamos refletir sobre a educação infantil dentro do contexto histórico da educação brasileira, bem como a busca da garantia de direitos educacionais para as crianças pequenas ao longo da história. Discutimos, também, como os espaços reservados às creches no Brasil foram se configurando ao longo do tempo. Refletimos, ainda, sobre o desenvolvimento infantil à luz da teoria histórico cultural por acreditar que através das interações dos sujeitos dentro da cultura que se promove o desenvolvimento integral da criança (VYGOTSKY, 2007). Ainda, foi realizado um estudo documental buscando verificar o que dizem os documentos legais sobre os espaços destinados à educação Infantil.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

56

Como sinaliza Horn (2004), a prática, de muitos anos, voltada somente para o cuidado e a guarda das crianças e a pouca, ou quase nenhuma, atenção para a formação de professores para trabalharem com crianças bem pequenas, além de um atendimento muito precário, não poderão ser superadas sem um efetivo investimento em formação profissional, estrutura física e pedagógica.

Este cenário de descaso com o ambiente físico e com a formação profissional pôde ser visto durante visita a uma das creches a qual foi realizada a pesquisa. Localizada em um bairro periférico de um município do sul da Bahia, ela foi construído pela prefeitura como anexo de uma escola de Ensino Fundamental. Pudemos observar uma falta de cuidado com o ambiente externo, por lá tudo estava tomando pelo mato e com lixo pelos arredores, além do parquinho está enferrujado e com brinquedos quebrados as salas de aula estavam com mobiliário bastante precário e com quase nenhum estímulo visual. Paredes sujas, sem espaços reservados a cantinhos de aprendizagens, sem brinquedos ou qualquer outro espaço que permitisse o trânsito livre das crianças e estimulasse a conquista de autonomia.

A segunda creche observada foi construída pelo programa PROINFÂNCIA e foi escolhida para a pesquisa por estar dentro dos padrões de qualidade para os espaços físicos exigidos pelo MEC. Porém ao realizarmos a visita, pudemos observar que, apesar da estrutura está dentro dos padrões exigidos pelo Programa PROINFÂNCIA a unidade encontra-se bastante precarizada. A nossa intenção foi contrastar um espaço construído sem os padrões de qualidade exigidos pelo MEC (a primeira creche construída pela prefeitura) e outro formatado e formalizado pelas políticas públicas como sendo um local ideal para a educação Infantil (a segunda creche construída através do Programa PROINFÂNCIA).

De acordo aos dados da Secretaria Municipal de Educação, desde a inauguração da creche Proinfância no ano de 2010, não foi realizado nenhum tipo de reparo ou reforma na unidade o que justifica o deterioramento causado pelo tempo. Ao entrar na unidade percebemos o descaso que o poder público tem com uma obra tão importante para a população: paredes desbotadas, matos altos, telhado sem reparo, entre outras situações como a própria falta de organização do ambiente.



Encontramos colchonetes amontoados em um canto de uma das salas, brinquedos quebrados, além de uma lavanderia com muitas roupas desordenadas.

Observando esses espaços pudemos perceber a falta de investimento e preocupação que a educação infantil ainda enfrenta por parte do poder público. É indiscutível que a educação pública é determinante para a melhoria da qualidade em todos os campos de uma sociedade. Desse modo, como salienta Marques, Pelicioni e Pereira (2007), é de extrema importância uma reestruturação na educação básica de modo que envolva a participação de todos os atores sociais, além do envolvimento efetivo dos professores que são grandes protagonistas da práxis pedagógica.

Assim, o investimento na formação docente, bem como a reestruturação dos espaços físicos é fundamental para uma mudança progressiva no que concerne as ideologias predominantes no campo da educação infantil de que em qualquer lugar pode-se funcionar uma creche para crianças pequenas. Este pensamento, que ainda vigora no imaginário da nossa sociedade é que permite que unidades como as estudadas na pesquisa não tenham manutenção e investimento necessário para ofertar uma educação de qualidade para as crianças, impedindo, assim, o desenvolvimento integral das mesmas.

57

## CONCLUSÕES

Os espaços físicos devem ser planejados e pensados para proporcionar às crianças a experimentação, a vivência e a autonomia necessárias para que seja garantido o direito ao desenvolvimento integral. Além disso, o espaço físico precisa estar cuidado para que as propostas pedagógicas sejam adequadas para cada faixa etária e que proporcionem o reconhecimento de si e do outro, a livre expressão, o conhecimento das suas próprias emoções além de ser aconchegante e prazeroso.

De acordo com Ramos, Santos e Vieira (2016), os espaços físicos destinados a educação infantil ainda estão longe do exigido pelos parâmetros legais de funcionamento, e, mais longe ainda de proporcionar o desenvolvimento integral da criança de 0 a 3 anos de idade. Conforme pudemos perceber na observação *in loco* de duas instituições de educação infantil de um município do Sul da Bahia, os espaços destinados a educação infantil não estão em bom estado de conservação e nem alinhados com os parâmetros de funcionamento preconizados nos documentos oficiais.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

HORN, Maria das Graças. **Sabores, Cores, sons, aromas: a organização dos espaços na educação infantil**. Artmed: Porto Alegre, 2004.

MARQUES EP, PELICIONI MCF, PEREIRA IMTB. **Educação Pública: falta de prioridade do poder público ou desinteresse da sociedade?**. Rev Bras Crescimento Desenvol Hum. 2007; 17(3):08-20.

RABELLO, E.T. e PASSOS, J. S. **Vygotsky e o desenvolvimento humano**. Disponível em no dia 29 de junho de 2017.

RAMOS, Louise L. Gomes; SANTOS, Carla dos Reis; VIEIRA, Emilia Peixoto.

**Infraestrutura escolar na educação infantil.** IN: ALVES, Cândida Maria Santos Daltro; SEDANO, Luciana; VIEIRA, Emilia Peixoto (Org.). A educação infantil em debate. Curitiba, CRV: 2016.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 7ª edição. São Paulo. Martins Fontes, 2007.

## TECENDO DIÁLOGOS COM PROFESSORAS: NARRATIVAS DE FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DOCENTE

FLAVIANE COUTINHO NEVES AMERICANO REGO – UERJ-FFP  
FLAVICOUTINHO@HOTMAIL.COM

59

**Palavras-chave:** formação; prática docente; narrativas.

A inspiração para este trabalho aconteceu na Escola Municipal Vereador João da Silva Bezerra, Barra de Maricá - Maricá/RJ. Ao retornar à escola que integra meu percurso de formação, pude experienciar este espaço como professora pesquisadora.

O tema de pesquisa é formação de professores, experiências e práticas, assim como as reflexões e contribuições para a construção do sujeito e do fazer-se professor, investigando tais processos, as relações professor – aluno; aluno – aluno; professor – professor; escola – comunidade, compreendendo a escola como um espaço que propicia interação, diálogo e troca, além de resistência e superação das desigualdades sociais.

A escola se mostra também como um espaço de transformação que oportuniza a superação das desigualdades, bem como me ajudou a ultrapassar as barreiras das desigualdades sociais presentes na minha vida, como o analfabetismo da minha avó. Assim, é preciso buscar refletir sobre as condições e processos de aprendizagem e de conhecimento que nos possibilitaram aprender a ser professor/professora. (SOUZA, 2007)

Esse trabalho é construído pelas histórias de três professoras do Ensino Fundamental I em diferentes percursos de formação, considerando a perspectiva da formação em processo, o tempo de formação docente, a certificação e o pertencimento à comunidade escolar.

Nos encontros e conversas na qual partilharam os percursos de formação, lançaram mão das narrativas (auto) biográficas que fazem parte da construção do sujeito e da reflexão de si, expressaram como as práticas e experiências docentes contribuíram para o processo de ensino e aprendizagem da escola. Destacamos a memória, a relação professor-aluno e o espaço escolar como dimensões significativas

para a prática docente, pois entendemos a escola como um lugar privilegiado de memórias. (MENEZES, 2007)

Rememorar os percursos e as análises de implicação na construção do sujeito faz diferença na prática docente; para Souza (2007), as narrativas ganham sentido e potencializam-se como processo de formação e de conhecimento, porque tem na experiência sua base existencial. Nesse movimento, interessou-me investigar como atuam em suas práticas docentes. Como chegaram à sala de aula para lecionar? Como foi a trajetória de vida destas educadoras? Quais experiências lhes atravessaram? O que dá sentido à escolha de educar?

Os processos formativos da professora 1 tiveram início no pré-escolar II, em uma escola particular, no bairro da Penha/RJ, por um curto período, retornando à escola na alfabetização. Formou-se no Curso Normal e cursou História na Universidade Federal Fluminense em Niterói. Posteriormente, reingressou na UFF no curso de Pedagogia, mas não concluiu.

O percurso de formação da professora 2 teve início no Jardim de infância, em uma escola pública no bairro de Barra de Maricá – Maricá/RJ. Formou-se no Curso Normal e cursou Pedagogia com bolsa de 100% no ISAT (Instituto Superior Anísio Teixeira), em São Gonçalo. Fez pós-graduação pela Cândido Mendes, especializando-se em Supervisão e Orientação Educacional.

O caminho de formação da professora 3 teve início na alfabetização. Formou-se no Curso Normal e deu início à sua graduação na UNIVERSO (Universidade Salgado de Oliveira) com bolsa de 80%, após 15 anos de magistério reforçada pela demanda da LDB/1994, que exige a licenciatura plena para lecionar. Não concluiu o curso, mas tem o desejo de voltar a estudar para concluir.

As professoras mantiveram um diálogo com os pensamentos de Paulo Freire e suas reflexões acerca da educação e o ato de ensinar quando priorizam o diálogo como forma de manter uma boa relação do educador com o educando, porque ensinar exige saber ouvir. Destacaram a importância de a equipe escolar desenvolver o trabalho promovendo o protagonismo do aluno, lançando mão de ferramentas para melhor qualidade de ensino e parceria com famílias e comunidade.

A princípio, a relação das professoras 1 e 3 com a escola era distante, pois desempenhavam o papel de dar aulas, até que o trabalho desenvolvido por elas mereceu a atenção da equipe pedagógica, estreitando os laços. Para a professora 2, a relação iniciou quando ainda era aluna desta escola, e retornar como educadora foi um sonho realizado.

Expressar tais narrativas e aproximá-las das minhas, proporcionou reflexões acerca de nós e das nossas experiências. Souza (2007) e Pierro (2015) concordam com Josso (2002) quando nos diz que enquanto atividade formadora, a narrativa de si e das experiências vividas ao longo da vida caracteriza-se como “processo de formação” e “processo de conhecimento”.

A presente pesquisa buscou destacar a importância das narrativas de vida e formação, compreendendo os desafios, descobertas, inquietudes que esculpem o fazer-se professor; Paulo Freire declarou que “ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às 4 horas da tarde... ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, na prática e na reflexão sobre a prática.” (1991, pág. 58)

Portanto, ao trazer suas histórias de vida e de formação, as professoras estiveram em constante movimento na aquisição de conhecimento e aprendizagem; ainda segundo Freire (1996), me movo como educador, porque, primeiro, me movo como gente. E puderam refletir sobre as práticas e experiências entendendo que é através da reflexão que podemos repensar nossa formação e transformar nossa prática, concordando com Souza (2007), Freire (1995) e Pierro (2015).

Não é minha intenção encerrar esta narrativa, porque a formação é constante e os desassossegos e indagações irão continuar a existir no decorrer do percurso, ainda mais porque assim como Freire (1996) entendo o inacabamento do ser humano.

Também não pretendo que meus questionamentos sejam sanados pelos que me ajudaram a compor este trabalho, mas que os conceitos me deem uma direção para produzir minha prática pedagógica, promovendo o processo de formação, docência e ensinamento. O que pretendo é que o olhar atento se volte à importância da pesquisa auto (biográfica) na formação do sujeito e da profissão.

Há uma relação entre as narrativas e a formação docente, na medida em que as histórias de vida e formação refletem na atuação pedagógica e como essa atuação reflete no espaço escolar e afeta todos os sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem. Portanto se faz necessário investimento nas produções de pesquisa auto (biográfica) no campo educacional para que haja melhor entendimento do profissional de educação, suas trajetórias, atravessamentos, necessidades, visando ampliar o debate em torno das contribuições que este tema proporciona e de que maneira pode intervir nos ambientes escolares de modo a gerar uma educação autônoma, democrática e humanizada.

## REFERÊNCIAS

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra (primeira edição de 1970).
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (coleção Leitura)
- MENEZES, Jaci Maria Ferraz. **Memória, autobiografia e relatos de formação: A escola, a sala de aula e o fazer docente**. In Histórias de vida e formação de professores. PGM 2 Salto para o futuro. MEC Boletim 01, Março 2007. P. 23-40.
- NÓVOA, Antônio (Coord.). **Os professores e a sua formação**. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. O método (auto) biográfico e a formação / organização Antônio Nóvoa; Mathias Finger. – Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.
- PIERRO, Gianine Maria de Souza. **Infância e escola: descortinando um universo singular**. Anais, XII Congresso Nacional de Educação. UFPR. Curitiba/PR. 2015.
- SOUZA, Elizeu Clementino de. **Abordagem experiencial: pesquisa educacional, formação e histórias de vida**. In Histórias de vida e formação de professores. PGM 1 Salto para o futuro. MEC Boletim 01, março 2007. p. 15-22.

# UMA VIVÊNCIA DE ESTÁGIO NO ENSINO FUNDAMENTAL PRIVADO: REALIDADE; CONTRADIÇÃO; POSSIBILIDADE

ROSIANE NUNES DA SILVA  
ROSIANESOUZANUNES@GMAIL.COM

TERESINHA DE FÁTIMA PERIN  
TEREPERIN@UOL.COM.BR

62

Este artigo foi construído a partir de uma vivência de estágio obrigatório no curso de Pedagogia da Faculdade Apogeu, instituição privada situada no Gama - DF. Tem o objetivo de analisar a realização do trabalho de professores do primeiro ano do Ensino Fundamental I, da rede de ensino privado, na cidade Gama - DF. As observações foram realizadas durante o estágio obrigatório de formação do curso de Pedagogia. O estágio foi realizado no período letivo de 25 de março a 1º de abril de 2019, somando 30 horas de observação e 40 horas de análise e elaboração de relatório, com o acompanhamento da professora de estágio. As reflexões, aqui elencadas, fizeram parte do relatório final de estágio.

## REALIDADE

A escola observada está na comunidade do Gama há onze anos. O ambiente físico é improvisado no que, anteriormente, era uma casa. A sala de aula utilizada é comprida e apertada, com carteiras enfileiradas, sendo difícil transitar sem esbarrar nelas. A sala da turma do primeiro ano do ensino fundamental, estava com um total de 35 crianças, uma professora, uma auxiliar e uma mesa pequena coberta com cadernos e agendas dos alunos. Em momento algum as crianças podiam falar umas com as outras. Uma delas estava chorando, e foi perguntado a uma das professoras o motivo e ela respondeu, no primeiro momento, que era “frescura”, depois, pensou melhor, e disse que ela, a criança, tomava remédio controlado. Em seguida completou relatando que era uma criança diagnosticada com TDAH - Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade.

Na sala de leitura as professoras ficavam preocupadas em deixar os cadernos das crianças organizados para os pais, seguindo a orientação da coordenação, deixando de ler e interagir com os alunos. Foi observado que os alunos estavam perdidos com o encaminhamento das professoras, elas pediram que fizessem leitura silenciosa, mas eles ainda não sabiam ler, ou liam com muita dificuldade. Uma das

crianças avisou que não sabia ler aquele livro, não sendo ouvido pelas professoras. Uma estagiária, que estava fazendo observação, leu para criança que ficou encantada quando entendeu o que aquelas imagens do livro representavam do texto escrito. Chamava a atenção que, a todo momento, as professoras pediam que as crianças fizessem silêncio.

Voltando à sala de aula, a professora mostrou aos alunos o globo terrestre, e, em seguida, passou a atividade do livro. As crianças tinham que pintar, no círculo que representava o globo terrestre, a parte que representava a terra de marrom e a que representava a água de azul. Uma das crianças pintou a terra na cor “errada” em comparação com a do livro e a professora repreendeu a criança, que ficou desolada. Em seguida, a professora regente copiou no quadro o cabeçalho e escreveu na lousa de 0 a 30. Fez a leitura dos números na ordem decrescente e falou para a turma copiar. Algumas crianças copiavam e conversavam ao mesmo tempo e a professora avisava que se não fizessem silêncio não iriam para a brinquedoteca, que não dependia dela para que fossem brincar e sim deles.

Foi observado, também, a turma do 1º ano do Ensino Fundamental 1, passando por avaliação. No primeiro momento as crianças estavam tranquilas, a segunda professora leu a primeira parte da prova e explicou o que deveriam responder. A professora regente leu a segunda parte da prova e a turma estava conversando, e ela alertou, em tom de ameaça, que eles iriam ficar sem a nota da prova. Uma das alunas chorou por não conseguir responder a questão e a docente falou para a aluna respirar fundo e soltar o ar, a criança estava visivelmente desesperada. As professoras passavam de carteira em carteira para observarem se a turma estava respondendo às questões corretamente, aquelas que não acertavam a professora lia e relia a questão, induzindo a criança a responder a alternativa correta.

## CONTRADIÇÃO

As contradições do que anunciam no site e o que realmente realizam, aparecem logo nos primeiros momentos da observação. Em seu site de apresentação a escola divulga que está preocupada com o ensino e a aprendizagem das crianças e que as coloca no centro das atividades, sendo essa a sua prioridade. Ainda, de acordo com o site, a escola tem como foco a interação do aluno com o meio ambiente social e intelectual, respeitando a produção deste, que se desenvolve a partir da resolução de problemas, buscando, na relação com a família, o apoio necessário para o desenvolvimento de suas atividades. Para isso, informam que se baseiam na teoria Vigotskiana (1896 - 1934), da qual afirmam extrair a compreensão de que o indivíduo está em constante aprendizado, e que aprende no meio em que vive, dependendo do outro para que realize sua evolução, e que o aprendizado está em constante construção. Há uma nítida contradição na orientação do trabalho pedagógico na escola. Aqui podemos observar que identificam conceitos da escola nova como sendo Vigotskianos (DUARTE, 2001). Além disso, em sua apresentação afirmam que respeitam a produção do aluno, e não foi o que aconteceu, por exemplo, no momento em que o aluno reproduziu o globo terrestre e utilizou a cor que não era a que o livro

indicava, faltou por parte da professora um olhar mais atento ao trabalho do aluno. Também é colocado na página da escola que o aluno aprende em interação com o ambiente social e que assim resolvem seus problemas, no entanto a observação não condiz com o que a escola prega, as crianças são alertadas a todo momento que buscam interagir com as professoras e com as outras crianças, a ficarem em silêncio.

No site não se fala sobre a formação dos professores ou da necessidade de formação continuada. É como se os professores já estivessem prontos, só que, como pode se observar, os professores são, por exemplo, despreparados para lidar com TDAH. A professora não tem preparo para lidar com alunos com TDAH. Fica claro, também, na sala de leitura, que as professoras deixam a oportunidade de aproveitar o momento para de ler e interagir com os alunos, para realizarem tarefas para impressionar os pais. Aqui, o declarado objetivo maior, as crianças, deixa de existir.

As crianças são levadas a repetição e memorização para reproduzir a resposta “certa”. Identificamos aqui o que Paulo Freire chamou de educação bancária (FREIRE, 2000). Entendemos que falta uma base mais sólida na formação dos professores e a formação continuada na escola.

64

## POSSIBILIDADE

A formação dos profissionais envolvidos no trabalho escolar, professores, coordenadores e diretores, deve se voltar para a garantia do acesso aos conhecimentos produzidos pela humanidade, acesso à cultura humana, necessários para o desenvolvimento da inteligência das crianças. E que o objetivo maior da educação seja a construção de seres humanos éticos e amorosos (FREIRE, 2000), que entendam que todos temos direito ao acesso a tudo que a sociedade humana já produziu e que esse conhecimento é fundamental para a superação da sociedade de classes (DUARTE, 2001).

Falta uma formação continuada para os docentes da escola. A escola deve garantir a formação continuada dos profissionais, professores e coordenadores, com consistente base teórica, que contribua para realização de um planejamento educacional que represente uma qualidade de formação de seres humanos realmente humanizados.

Outro ponto fundamental é a parceria com a família, que deveria ser uma oportunidade de debate sobre a educação das crianças e, também, um espaço de formação para os pais.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DUARTE, Newton. Vigotski e o “Aprender A Aprender”: Crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Editora Autores Associados, 2001.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e terra, 1996.

## A PEDAGOGIA DE PROJETOS NA



# PRÁTICA PEDAGÓGICA ESCOLAR

SILENE BRANDÃO FIGUEIREDO – UNEB/ CAMPUS VIII  
E-MAIL: SIBRAFI@BOL.COM.BR.

**PALAVRAS-CHAVE:** Pedagogia de Projetos.  
Ensino Fundamental. Aprendizagem.

65

## RESUMO

Este artigo vem tratar especificamente sobre projetos pedagógicos que são desenvolvidos no âmbito escolar do ensino fundamental dos anos iniciais. Tem como objetivo analisar concepções presentes na pedagogia de projeto. Observa-se que geralmente esta prática se fundamenta principalmente na perspectiva do “aprender a aprender”, que tem como referencial a chamada “pedagogia ativa”. O texto parte de uma pesquisa bibliográfica e observação de uma determinada realidade. Analisa-se que, muitas vezes, a aplicação de projetos no contexto escolar não traz os resultados esperados para a aprendizagem dos alunos.

## INTRODUÇÃO

A pedagogia de projetos parte de uma proposta pedagógica que surgiu com a Escola Nova como forma de romper com o ensino tradicional. Traz o sentido de pesquisa, de estudos por experiências, trabalho em grupo, etc. Segue as idéias de alguns teóricos que apareceram no final do século XVIII e início do século XX, a exemplo de Montessori, Freinet, Dewey e outros.

Na literatura atual, poucos autores discutem especificamente sobre projetos didático-pedagógicos. Geralmente, este assunto surge em meio a outros temas, onde tratam o trabalho com projetos como uma metodologia inovadora, sob a perspectiva construtivista de ensino. Porém, o que se analisa é que muitas vezes, a pedagogia de projetos não é bem utilizada nos processos de ensino e aprendizagem escolar. Tem professores que não apresentam identificação ou facilidade com esta prática metodológica de ensino, e, com isso, pouco contribui para com o aprendizado da criança.

A pedagogia de projetos implica em um trabalho amplo, que vai para além da sala de aula e envolve todo o espaço escolar. A organização do trabalho pedagógico

com a utilização de projetos depende tanto da vontade individual (professor), quanto da vontade coletiva (demais atores da escola). Isto implica dizer, que esta metodologia de trabalho na escola, não é restrita somente ao professor. Ou seja, existem dois tipos de projetos didático-pedagógicos que podem ser desenvolvidos na escola: aquele que envolve toda a comunidade escolar e aquele especificamente de um professor (sala de aula).

A discussão ora apresentada se fundamenta nas observações de um trabalho de coordenação pedagógica no contexto do ensino fundamental dos anos iniciais. O interesse em discutir sobre o tema veio da análise realizada em um sistema de ensino em que exige o uso da pedagogia de projetos em suas práticas escolares.

## METODOLOGIA

66

A proposta metodológica parte uma pesquisa bibliográfica com abordagem qualitativa e pesquisa de campo por meio de análise de conteúdo da prática pedagógica de professores em um determinado contexto escolar e sistema de ensino. Apresenta uma perspectiva crítica a pedagogia do “aprender a aprender”. Contudo, faz uso de teóricos que discutem a pedagogia de projeto, como forma de compreender as concepções presentes sobre projeto didático-pedagógico, a exemplo de Hernandez (1998), dentre outros. O texto ainda traz observações de autores que contrapõem a esta prática de ensino, a partir de conteúdos que se relacionam ao tema em questão. Para Minayo (2007), a pesquisa de campo permite a proximidade do pesquisador com a realidade, estabelece relações com as pessoas envolvidas e constrói um conhecimento empírico importantíssimo. A observação do espaço pedagógico foi o principal instrumento para as análises realizadas. “A observação participante pode ser parte essencial do trabalho de campo na pesquisa qualitativa”. (MINAYO, 2007, p. 70). Por tanto, esta pesquisa por uma amostragem probabilística veio possibilitar melhor o entendimento sobre a referida temática.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

A prática pedagógica envolve objetivos, conteúdos programáticos e a transposição didática do professor. No entanto, o foco é o processo de ensino e aprendizagem, onde torna relevante questionar o efeito da prática de aplicação dos projetos pedagógicos na escola. O cuidado com o entendimento e aplicabilidade desta ação é fundamental para a obtenção dos resultados. O professor muitas vezes, sem nenhuma identificação com esta prática, se sente “obrigado” a participar de tal atividade na escola. Nogueira (2006, p.76), reforça que “a falta de conhecimento sobre essa prática tem levado o professor a conduzir atividades totalmente insipientes denominados de projetos”. Pode-se dizer, então, que além dos professores não sentirem tanta motivação para o trabalho com projetos, ainda apresentam concepções equivocadas sobre os mesmos. A pedagogia de projetos não pode ser uma ação

imposta ao professor, pois este deve gostar desta metodologia de trabalho de modo que faça sentido para a sua prática profissional.

Mesmo com toda esta problemática em relação ao emprego da pedagogia de projetos, a intenção é que os projetos venham favorecer a diversificação de atividades na escola, a exemplo das aulas de campo ou aula passeio (visitação a determinados espaços), etc. O professor deve buscar desenvolver ações que possam adequar a sua turma de acordo com a faixa etária e nível de desenvolvimento cognitivo.

Os projetos didáticos a que se referem nesta pesquisa, são projetos de curta duração, com o objetivo de discutir determinados temas, sem partir necessariamente de situações problemas. Os projetos podem ter tempos diferentes de duração. Contudo, é importante ter o cuidado com os mais demorados, para que não diminua o interesse e fiquem dispersos por alunos e professores.

Portanto, a prática da pedagogia de projetos só funciona de maneira efetiva, se realmente tiver o devido cuidado com a execução das atividades e formas de buscar o conhecimento conforme a sua organização na escola.

67

## CONCLUSÕES

É incessante a busca por formas de ensino para o alcance do conhecimento e, para isso, precisa-se pensar de diversas maneiras o processo de ensino e aprendizagem. Alguns “atores da educação” tratam a pedagogia de projetos como uma nova tendência para romper com as práticas tradicionais.

A pedagogia de projetos tornou-se uma exigência no currículo escolar de alguns sistemas de ensino. Para tanto, trata-se uma metodologia de ensino que precisa estar alicerçada na formação de professores para o desenvolvimento de habilidades e capacidades para o trabalho pedagógico.

Para adotar determinadas metodologias de ensino faz-se necessário pensar a concepção de educação presente nas propostas de ensino e a escola que se pretende fazer. O trabalho com projeto didático, além do tipo de gestão exercida, passa também pela formação e condições de trabalho dos profissionais na escola. O bom funcionamento do ensino na escola acontece quando professores e gestores (diretores, vices e coordenadores pedagógicos) compartilham dos mesmos conceitos e idéias sobre educação.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

HERNANDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação**: Os projetos de trabalho. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

NOGUEIRA, Nilbo Ribeiro. **Pedagogia dos Projetos**: Uma jornada interdisciplinar rumo ao desenvolvimento das múltiplas inteligências. 7 ed. São Paulo: Érica, 2007.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). **Pesquisa**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

## FORMAÇÃO DOCENTE:

## CONCEPÇÕES EM DISPUTA

INÁCIA ROSELLI DE QUEIROZ FARIAS - PPGED UFCG  
(ROSELLIQF@HOTMAIL.COM)

DRA. MELÂNIA MENDONÇA RODRIGUES (PPGED UFCG)  
MELANIA.R@UOL.COM.BR

68

**Palavras-chave:** Formação docente - pedagogias do aprender a aprender - pedagogia histórico-crítica.

### INTRODUÇÃO

O trabalho faz parte da dissertação de mestrado e objetiva refletir sobre as concepções de formação docente em disputa no cenário da política educacional brasileira dos anos 2000. Trata-se de um estudo bibliográfico, norteado pela categoria da contradição e pela concepção gramsciana de hegemonia, em que se apresentam as formulações centrais das concepções hegemônicas e contra-hegemônica de professor e de formação docente. Como concepções hegemônicas, destacam-se a pedagogia das competências e o professor reflexivo, e se aponta a pedagogia histórico-crítica (PHC), como corrente contra-hegemônica.

### RESULTADOS E DISCUSSÃO

As mudanças acarretadas pela mundialização do capital no final do século XX e início do século XXI implicaram a hegemonia, no campo educacional, de correntes pedagógicas neoprodutivistas e suas variantes neoconstrutivistas e neoescolanovistas (SAVIANI, 2007), estas últimas também denominadas, por Saviani (2007) e Duarte (2010) de pedagogias do aprender a aprender.

A PHC expressa uma concepção dialética da educação e da instituição escolar, segundo a qual a escola pode se constituir instrumento contra hegemônico, contribuindo para a transformação política e social, desde que haja uma articulação pedagógica e sócio-política face às necessidades da classe trabalhadora dessa sociedade (SAVIANI, 2003, 2011; GASPARIN; SANTOS, 2011).

## CONCEPÇÕES HEGEMÔNICAS

Desde a década de 1990, a política do governo federal para a formação inicial e continuada de professores orienta-se por

concepções que, pela desresponsabilização do Estado do financiamento público, pela individualização das responsabilidades sobre os professores, pela centralidade da noção de certificação de competências nos documentos orientadores da formação de professores, revelam um processo de flexibilização do trabalho docente em contraposição à profissionalização do magistério, condição para uma educação emancipadora das novas gerações (FREITAS, 2002, p. 161).

### A pedagogia das competências

Para Perrenoud (1999), competência é a capacidade de agir eficazmente em determinado tipo de situação, apoiada em conhecimento, mas não limitada a ele. Essa compreensão reforça o vínculo da pedagogia das competências com o princípio do aprender a aprender, uma vez que, de acordo com Ramos (2010), o referido princípio possibilita que o indivíduo realize aprendizagem significativa por si só, desconsiderando o conhecimento já elaborado.

Ao enfatizar o conhecimento desenvolvido pelo indivíduo, desconsiderando o conhecimento teórico e científico que é produzido historicamente e coletivamente (FACCI, 2004), a pedagogia das competências privilegia o “aprender antes mesmo do ensinar” (PERRENOUD, 1999). Assim, a formação docente, pautada na noção de competências, visa direcionar o professor a reproduzir meios de ensino que possibilitem a aquisição de competências e habilidades pelo aluno para formação do trabalhador. O predomínio ao método desconsidera aspectos importantes do processo ensino-aprendizagem, a exemplo: o papel do professor como sujeito ativo, intelectual, pesquisador e com conhecimento historicamente produzido; a pesquisa a partir de saberes elaborados e formais; os conteúdos geral e local. Quanto ao papel do professor, a pedagogia das competências relega-o ao segundo plano, restringindo-o à mediação do ensino-aprendizagem com eficácia, eficiência, racionalidade e produtividade.

### O professor reflexivo

Concepção desenvolvida inicialmente por Donald Schön, associada à ideia de formação continuada ou educação ao longo da vida. Segundo essa perspectiva, se as crianças e os jovens devem construir seus conhecimentos a partir das demandas de sua prática cotidiana, a formação docente deve seguir essa direção, considerando que o saber do professor não é pautado em livros e teorias, mas no conhecimento tácito que se forma na ação, no pensamento que acompanha a ação e no pensamento sobre o pensamento que acompanha a ação (DUARTE, 2010).

A formação reflexiva de professores tem na “prática” docente o critério de referência em torno do qual o professor, em formação inicial ou contínua, deva

construir conhecimentos, problematizar o trabalho docente e buscar as alternativas necessárias à melhoria da educação escolar (MARTINS, 2010, p. 28, grifos do original).

A formação é concebida como um processo que se realiza sobre si mesma, como instrumento de resolução imediata de problemas do cotidiano, o que, em última instância, “significa preparar os indivíduos para a plena adaptação às circunstâncias sem debruçar-se sobre a real compreensão de seus determinantes” (MARTINS, 2010, p. 28).

## CONCEPÇÃO CONTRA-HEGEMÔNICA: PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA (PHC)

70

Elaborada por Saviani, no ano de 1979, a PHC surge como: “[...] a possibilidade de se articular uma proposta pedagógica [...] cujo compromisso, seja a transformação da sociedade e não sua manutenção, a sua perpetuação. Esse é o sentido básico da expressão PHC” (SAVIANI, 2011, p. 80).

Gasparin e Santos (2011) destacam o caráter contra-hegemônico da PHC, fundamentada no materialismo histórico-dialético. Nesse sentido, a PHC configura-se como “uma formação para além do senso comum, que o transforme e que, de posse de uma fundamentação teórica apoiada na reflexão filosófica e no conhecimento científico promova a transformação social” (GASPARIN; SANTOS, 2011, p. 1).

Compreendemos que a PHC, como uma concepção crítico-emancipadora, defende uma formação de professores baseada, fundamentalmente, no conhecimento científico, pedagógico e histórico, que implica a própria humanização do professor (GASPARIN; SANTOS, 2011), conseqüentemente, a humanização das futuras gerações que são formadas pelos docentes.

## CONSIDERAÇÕES

Reconhecemos, a partir dos estudos realizados, que há uma predominância da pedagogia das competências e do professor reflexivo nas políticas de formação docente oficiais nas últimas décadas. Contra tal hegemonia, no entanto, ressaltamos a existência e resistência de uma perspectiva crítica emancipadora, com base na PHC. E é a partir dessa última, que concebemos uma formação docente voltada à emancipação da classe trabalhadora.

## REFERÊNCIAS

DUARTE, Newton. **O debate contemporâneo das teorias pedagógicas**. In: MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton (Orgs.). Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo, Cultura acadêmica, 2010, p. 33- 49.

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

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Revista Educ. Soc.**, Campinas, 2002. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 3 de dez. de 2018.

MARTINS, Lígia Márcia. **O legado do século XX para a formação de professores.** In: MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton (Orgs.). Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo, Cultura acadêmica, 2010, p. 33- 49.

SANTOS, Nilva de Oliveira Brito dos; GASPARIN, João Luiz. A Formação de professores na perspectiva histórico-crítica. **X CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE**, Curitiba-PR, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. Campinas, SP: Autores Associados, 11.ed, 2011. — (Coleção educação contemporânea).

## AVALIAÇÃO INCLUSIVA: PERSPECTIVAS FENOMENOLÓGICAS

HELEN SILVA DE LIMA (PPGMPE/UFES)  
HELEN\_HIGOR@HOTMAIL.COM

VITOR GOMES (PPGMPE/UFES)  
VITOR.GOMES@UFES.BR

72

**PALAVRAS-CHAVE:** avaliação, inclusão, fenomenologia.

Vivemos um quadro de crescimento significativo de alunos que apresentam algum tipo de transtornos, síndromes ou necessidades especiais que ingressam nas escolas. Segundo dados do Censo Escolar da Educação Básica (BRASIL, 2017), em 2016 o número de matrículas era 709.805 no Ensino Fundamental de alunos público alvo da educação especial. Em 2017 esse número passou para 768.360. Já na Educação Infantil Em 2016, eram 69.784 e no ano seguinte passaram para 79.749 alunos, um número alto de crianças que precisam de cuidados, intervenção especial e uma estrutura preparada para recebê-los, com espaços apropriados para a efetiva aprendizagem. Nesse contexto, poderíamos indagar, sobre a capacidade estrutural, humana e pedagógica das escolas em receber esses alunos com suas especificidades. Incluir esse aluno público alvo da educação especial vai muito além de tê-lo matriculado em uma escola regular para socialização e convívio com outras crianças, é inseri-lo de forma integral dentro do sistema escolar, com direito de aprender e ser avaliado com equidade sobre o que aprendeu. Este trabalho possui como objetivo desvelar reflexões acerca dos processos avaliativos aplicados aos alunos público-alvo da Educação Especial. No que se refere a justificativa/relevância do estudo evidencia que é seriamente preocupante achar que esses instrumentos avaliativos refletem índices reais da situação educacional do nosso país, visto que uma parcela de estudantes está à margem dessas avaliações, pois não existe uma adaptação real para avaliar com equidade todos os alunos. Fala-se muito em inclusão do aluno na escola, mas pouco ou quase nada, sobre a forma que esse aluno é avaliado. Alguns questionamentos tornam-se pertinentes. A criança público-alvo da educação especial deve ser avaliada dentro dos mesmos parâmetros das outras crianças? Será que nosso sistema de avaliação não propicia um fracasso e uma possível evasão escolar? O educador, juntamente com a



escola, tem avaliado e entendido que cada aluno possuiu suas especificidades, ou é mais fácil “dar uma nota” para aprová-lo? Se sim, o atual ato de avaliar não seria então uma forma de excluir? O sistema avaliativo tem negligenciado as diferenças entre os alunos na hora de avaliar, colocando-as todas dentro de um mesmo padrão, classificando-os como acima da média, mediano ou abaixo da média. Pedro Demo (2006) afirma: “Estamos classificando gente, sem qualquer pudor. Mesmo aí, há que se distinguir: uma coisa é classificar para excluir, outra é classificar para distinguir”. A avaliação na perspectiva inclusiva requer mudanças não somente no sistema avaliativo vigente, mas essencialmente na postura do professor com relação às suas práticas educativas, tendo em vista que precisa estimular e promover junto aos alunos a construção de conhecimentos significativos, a sua interação e inclusão escolar. Neste sentido, faz-se de fundamental importância seu estudo. Metodologicamente faz uso da abordagem fenomenológica para descrição (BRUNS, HOLANDA, 2003) e análise da realidade, apresentando desta forma o sentido particular da experiência apropriada. Como instrumento para coleta de dados apresenta a análise bibliográfica de livros e documentos legais do MEC acerca da avaliação. Neste sentido, este recorte de pesquisa, retirado do projeto de dissertação de mestrado profissional em educação, baseia-se em descrever e estudar meios para uma discussão e reflexão dentro do ambiente escolar sobre esse atual processo de avaliação interna de alunos público-alvo da educação especial, bem como analisar de que forma as avaliações de larga escala (Saeb, Prova Brasil, ANA) e as avaliações internas, podem auxiliar os professores para que apropriem dos resultados como possível instrumento de intervenção e análise crítico/social. Contudo, mudar práticas, requer uma busca constante pelo conhecimento e uma auto-avaliação de seu próprio fazer pedagógico. Segundo Pedro Demo “Saber avaliar é habilidade crucial do educador” (DEMO, 2006). Diante de todos os questionamentos embasados na referente pesquisa, entende-se que a avaliação inclusiva deve ser pautada pela concepção de aprendizagem “honestas” e significativa, pensando em métodos que não fraudem os alunos e nem mascarem um falso aprendizado. Conforme afirma Carvalho (2006, p.15) “não é mais possível localizar no aprendiz e apenas nele, as causas de suas dificuldades de aprendizagem, por outro lado precisamos conhecer e analisar a natureza de suas dificuldades.” Em termos de considerações finais apresenta que o maior desafio então é conciliar uma avaliação baseada na individualidade, que prevê o trabalho com as habilidades e competências, adaptando o currículo, a sala de aula e o sistema de ensino em sua totalidade. A avaliação inclusiva tem que ter como meta o processo de integração e de promover a capacidade de aprendizagem dos alunos. Ela deve servir como suporte e ponto de partida para os próximos procedimentos a serem adotados, desenvolvendo novas estratégias de apoio ao aluno.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Censo Escolar 2017. INEP MEC. Disponível em <http://inep.gov.br/censo-escolar>  
Acesso em 07 Out.2018

BRUNS, Maria Alves de Toledo; HOLANDA, Adriano Furtado(Orgs). **Psicologia e fenomenologia**: reflexões e perspectivas. Campinas: Alínea, 2003

CARVALHO, E. Rosita. **Educação inclusiva: com os pingos nos “is”**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2006.

DEMO, Pedro. **Avaliação** para cuidar que o aluno aprenda. São Paulo: Pro cultura, 2006.

## **EDUCAÇÃO INFANTIL NA UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE: COMPARTILHANDO SABERES**

IDUINA MONT'ALVERNE CHAVES/UFF  
E-MAIL: IDUINA@GLOBO.COM

FLÁVIA FERREIRA DE CASTILHO/UFF  
E-MAIL: FLAFCASTILHO@HOTMAIL.COM

ROBERTA LOPES ALFRADIQUE HARDOIM/UFRJ  
E-MAIL: RLALFRADIQUE@GMAIL.COM

NÚCLEO DE ESTUDOS E DE PESQUISAS CULTURA, IMAGINÁRIO,  
MEMÓRIA, NARRATIVA E EDUCAÇÃO (CIMNE)

75

Em Dezembro de 2017, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou e homologou a “Base Nacional Comum Curricular”, um documento de caráter normativo que deve nortear os currículos e as atividades dos professores no Brasil inteiro, estabelecendo conhecimentos, competências e habilidades que os estudantes devem desenvolver. Com esta finalidade, definiu-se o que deve ser “Comum”, ou o que é fundamental que os estudantes saibam. No que tange à Educação Infantil, o referido documento causou grande impacto e profícuas discussões dentro e fora da comunidade acadêmica em relação não só ao conteúdo e à forma de apresentação, mas, principalmente, pela ideia subjacente a toda proposta que explicitava a necessidade de preparação, determinando não só os ensinamentos específicos para cada idade como também os resultados esperados; além de atestar seu caráter adultocêntrico, do qual se espera uma postura de supervisão e de controle dos professores e, das crianças, uma atitude de submissão à educação por aqueles proferida. Pensar na inserção desta lógica no cotidiano dos espaços educacionais nos preocupa pelo fato de ela erigir delimitações e traçar lugares desiguais e hierárquicos: os que sabem e os que não sabem; os que aprendem e os que não aprendem; os avançados e os atrasados, negligenciando assim a complexidade e a multiplicidade do cotidiano escolar.

Neste sentido, diante de políticas públicas simplificadoras, torna-se necessário buscar olhar experiências que vão à contramão disso e que são cheias de sentido para os sujeitos que as vivem. Dentro desse contexto, miramos na Educação Infantil da UFF e na complexidade deste espaço permeado por vivências, experiências e encontros – de crianças, de estudantes de diferentes graduações, de famílias, de docentes, enfim, de pessoas que ocupam este espaço de modo singular e plural - que

vão além de um ensinar-aprender baseado na razão e no prosaico, mas que integram a essas dimensões a emoção e o poético.

Ao conduzir nosso olhar para a Educação Infantil da UFF, nos propomos a buscar as “mínimas situações do dia-a-dia, que constituem parte essencial da trama social, um conhecimento empírico cotidiano – estes “saber-fazer e saber-viver” –, cuja riqueza não pode ser dispensada” (CHAVES, 2000b, p. 63). Intentamos pensar este estudo como uma ação multidimensional, polifônica, plurissêmica; que busca relações dialógicas, conflitivas, negociadas, plurais e formativas que levem em consideração, não só o linear, o homogêneo, mas o plural, o dinâmico, o redundante e o contraditório.

Para isso, nos fundamentamos na perspectiva da socioantropologia que tem como um de seus pilares a Antropologia da Complexidade de Edgar Morin. Partilhamos com Morin (1991, 1997, 2003), a crítica à ciência moderna hegemônica no que diz respeito à sua fragilidade e limitação em dar conta da realidade em sua totalidade, sobretudo quando ele aponta para um “*reencantamento do mundo*”, o qual exige outras formas de pensar a realidade, a ciência, o conhecimento, o homem, a educação e a própria Educação Infantil. Formas essas que são diferentes daquelas propostas pelo pensamento moderno dominante, cujos princípios são a disjunção, a redução, a abstração e a simplificação.

Assumir o Paradigma da Complexidade como pressuposto teórico configura a possibilidade de desenvolver outras maneiras de pensar e agir que permitam a compreensão do real segundo uma concepção mais rica e ampliada, considerando-se aquilo que as definições simplificadoras não comportam. Assim, olhar o ser humano a partir de uma perspectiva da complexidade consiste em concebê-lo como um todo, ou seja, um ser simultaneamente físico, biológico, social, cultural e psíquico. Quando esse olhar se volta para a educação e suas finalidades, o que Morin (2003) sugere é um ensino que promova “cabeças bem-feitas” capazes de colocar e tratar problemas, articular, integrar e contextualizar saberes lhes dando sentido.

Com relação à metodologia adotada, este estudo se apoiou na Pesquisa Narrativa de Chaves (1999), a qual teve a noção de *investigação narrativa* de Connelly e Clandinin (2008) como pilar para o seu entendimento por abrir possibilidades para uma dupla ação: investigação e formação, à medida que, conforme os autores afirmam, a narrativa seja tanto *objeto de análise* quanto *fenômeno de narrar-se*. Com a Pesquisa Narrativa, é possível “evocar a experiência humana de forma significativa; tornar o pesquisador mais intimamente ligado ao processo investigativo; favorecer a reflexão sobre os relatos dos sujeitos; dar voz aos sujeitos participantes do estudo; organizar a percepção, o pensamento, a memória e a ação” (CHAVES, 1999, p. 126-131).

Dessa forma, a partir desse referencial teórico-metodológico, objetivamos com este estudo, apresentar algumas reflexões a respeito da prática desenvolvida em uma escola de Educação Infantil, pertencente ao Colégio Universitário da Universidade Federal Fluminense, que busca articular uma prática de co-construção do conhecimento em que o currículo emerge do trabalho desenvolvido com as crianças. Como é possível identificar na narrativa da professora Joelza, ao relatar sobre o projeto desenvolvido com as crianças de 3 a 5 anos que compõem um grupo multi-idade:

Notamos o interesse das crianças pelos Dinossauros, identificamos o que eles sabiam e o que gostariam de pesquisar. As crianças queriam saber como e por que os dinossauros morreram, através do interesse das crianças ficamos um semestre pesquisando sobre Dinossauros, o que eram fósseis, meteoros, o planeta Terra e o sistema solar. Escavamos no terreno do entorno da escola e encontramos fósseis, até que João (uma criança de quatro anos) sentenciou: O Dinossauro está na memória da Terra. Então produzimos um material sobre nossas memórias também...

É possível perceber que o planejamento é elaborado a partir dos interesses demonstrados pelas crianças, pensadas como sujeitos do processo e, portanto, aptas a decidirem sobre o percurso e duração dos projetos realizados. Entendemos que este modo de fazer Educação poderá encontrar limites a sua realização a partir da implementação de políticas públicas para a Educação que parecem desconhecer as dimensões criativas, inventivas e potentes das crianças que desafiam o pensamento hegemônico sobre a infância e fazem do ambiente escolar um espaço de invenção, reinvenção e interrogação de saberes. No entanto, junto das normas e do *lado iluminado* (dimensão político-econômica da realidade) pulsam a vida e seu *lado sombra* (situações práticas do cotidiano) (MAFFESOLI, 2000; 2010) que produzem, diante de um cenário desanimador, experiências marcantes, como as da Educação Infantil da UFF, que, a partir da análise do material obtido neste estudo, foi possível verificar o quanto as professoras se consideram sujeitos do processo de ensino-aprendizagem e como também reconhecem as crianças como atores fundamentais no desenvolvimento da prática cotidiana.

77

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base**, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf). Acesso em: 22 mar. 2019.

CHAVES, Iduina Edite Mont'Alverne Braun. A pesquisa narrativa: uma forma de evocar imagens da vida de professores. In: SANCHEZ TEIXEIRA, Maria Cecília Sanchez; PORTO Maria do Rosário Silveira (Orgs.). **Imagens da Cultura: um outro olhar**. São Paulo: Plêiade, 1999, p.121-138.

\_\_\_\_\_. Paradigma e complexidade: questões relevantes para a educação. In: \_\_\_\_\_. et al. **Formação de professores: a busca do (re)encantamento pela escola**. Sobral: Edições UVA, 2000a, p. 109-127.

\_\_\_\_\_. **Vestida de azul e branco como manda a tradição: cultura e ritualização na escola**. Niterói: Intertexto; Rio de Janeiro: Quartet, 2000b.

\_\_\_\_\_. Narrativas de crianças: escolas e imagens simbólicas. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA UNIVERSIDADE DO MINHO, novembro 2010, Portugal. **Anais...** Portugal: Universidade do Minho, 2010, p. 01-20.

CONNELLY, F. M. & CLANDININ, D. Jean. **Relatos de Experiência e Investigación Narrativa**. In: RODRÍGUEZ, Maria Luiza & LARROSA, Jorge (orgs). Barcelona, Espanha. Editorial Laertes, 2008.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Rio de Janeiro: Instituto Piaget, 1991.

\_\_\_\_\_. **Meus demônios**. Tradução Leneide Duarte e Clarisse Meireles. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.

\_\_\_\_\_. **A cabeça bem-feita** – repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

\_\_\_\_\_. **Ciência com consciência**. Tradução Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. Ed. Revista e modificada pelo autor. 13 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

# AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA BREVE ANÁLISE DAS PRÁTICAS AVALIATIVAS

ANGELA DOS SANTOS SILVEIRA  
PROFESSORA DE EDUCAÇÃO BÁSICA DO ESTADO DE SERGIPE E DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO CRISTÓVÃO/SE. ESPECIALISTA EM ALFABETIZAÇÃO E LINGUAGEM: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS E COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: E-MAIL: ANGESILSAN@YAHOO.COM.BR

79

**Palavras-chave:** Avaliação. Criança. Professor.

## INTRODUÇÃO

No presente trabalho, propomos desenvolver uma breve análise sobre a avaliação na Educação Infantil, como um processo de reflexão da prática pedagógica que possibilita ao professor redimensionar o fazer pedagógico, realizando intervenções e criando novas estratégias com o objetivo de favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento infantis. Falar em avaliação parece-nos uma tarefa bastante complexa que mexe com as estruturas das nossas instituições escolares, visto que não podemos deixar de associá-la às questões que lhe são relevantes, tais como o planejamento, as teorias de construção do conhecimento, as questões curriculares e a constituição do cenário educativo para a Educação Infantil. Com esta pesquisa, objetivamos investigar o processo de avaliação na Educação Infantil; identificar as contribuições da avaliação para o desenvolvimento da criança nessa primeira etapa educacional; conhecer as concepções de avaliação que norteiam as práticas pedagógicas dos professores atuantes na Educação Infantil; reconhecer os instrumentos/procedimentos utilizados para avaliar a aprendizagem das crianças.

## METODOLOGIA

Para a concretização deste trabalho, recorreremos à pesquisa bibliográfica, através da qual buscamos dados necessários a partir dos estudos de Hoffmann (2012) e Luckesi (1995) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), entre outras fontes. Também recorreremos à aplicação de um questionário, com a finalidade de desvelar a prática avaliativa e as concepções de avaliação das professoras.

Optamos pela abordagem qualitativa, a qual, segundo Minayo (2004 p. 21), “*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*”.

Através da pesquisa de abordagem qualitativa, os participantes podem expressar suas percepções e representações, valorizando o conteúdo apresentado pelos sujeitos. Desse modo, pretende-se conhecer a realidade não para julgá-la, mas a fim de trazer contribuições efetivas para uma prática mais significativa.

A pesquisa foi realizada com professoras da Rede Municipal de Ensino de São Cristóvão/SE, as quais atuam na Educação Infantil. Para coletar os dados, utilizamos um questionário composto por questões abertas, solicitando às participantes as informações acerca do problema estudado, para uma posterior análise e a obtenção de conclusões correspondentes aos dados coletados.

80

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

As respostas obtidas na pesquisa foram analisadas e interpretadas, de modo a revelarem os resultados, e organizadas em categorias de análise que discutiremos a seguir.

Buscando conhecer as concepções de avaliação que norteiam as suas práticas pedagógicas na Educação Infantil, fizemos a seguinte pergunta às professoras: O que é avaliação da aprendizagem?

A pesquisa nos mostrou que as professoras concebem a avaliação como um instrumento de reflexão da prática pedagógica e como um processo contínuo de acompanhamento do desenvolvimento da criança, o qual possibilita identificar suas conquistas e necessidades.

Nesse sentido, Hoffmann (2012, p.46) acrescenta:

O processo avaliativo é reflexivo por natureza e alicerce do fazer pedagógico consciente. Dá-se pela abertura dos professores ao entendimento das crianças com quem convivem, pelo aprofundamento teórico que nutre a sua curiosidade sobre elas, pela postura mediadora (provocativa e desafiadora) que impulsiona a ação educativa.

Outro questionamento que apresentamos foi: Você considera necessário avaliar na Educação Infantil?

As professoras relataram que é essencial avaliar na Educação Infantil. Em geral, afirmaram que a avaliação auxilia no planejamento de novas estratégias de ensino, possibilitando ao professor realizar intervenções pedagógicas.

Em nosso entendimento, a avaliação é importante em todos os níveis de ensino, pois ela constitui um momento de reflexão, proporcionando ao professor uma maior harmonia entre o fazer pedagógico e a avaliação.

Referente aos objetivos da avaliação na Educação Infantil, as professoras afirmam que eles consistem em acompanhar e observar o desenvolvimento cognitivo, afetivo e motor das crianças, fazendo as intervenções necessárias para que elas aprendam.

As respostas demonstraram que as professoras reconhecem a importância da avaliação, quando expressam que esta serve para acompanhar o desenvolvimento



das crianças, identificando suas dificuldades e levando à reflexão sobre o fazer pedagógico.

Quando questionadas se a avaliação pode, de alguma forma, contribuir para o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, todas responderam que sim e ressaltaram que a avaliação fornece elementos, dados, para (re) planejarem melhor suas atividades, proporcionando, dessa forma, uma aprendizagem significativa e adequada para todas as crianças.

Assim, a partir das falas das professoras, percebemos que as mesmas concebem a avaliação como instrumento de reflexão sobre a prática, com o qual podem (e devem) redimensionar suas metodologias e buscar novos meios para melhorarem sua atuação e contribuir com o desenvolvimento infantil.

Em relação aos instrumentos/procedimentos utilizados para realizarem a avaliação, as professoras afirmaram que fazem uso de relatórios de acompanhamento individual, da observação, de brincadeiras e de jogos.

Creemos ser importante escolher e definir adequadamente os instrumentos de avaliação de acordo com os resultados que se deseja alcançar, tendo em vista que os instrumentos possuem virtudes e limitações.

No que tange às dificuldades encontradas para realizar a avaliação na Educação Infantil, as respostas evidenciam que a maior dificuldade encontrada é o número de alunos em sala de aula, seguida da falta de orientação e de estudo sobre o assunto.

As professoras participantes ainda foram questionadas sobre a frequência com que os alunos são avaliados. Sobre isso, todas responderam que essa avaliação ocorre em todas as atividades.

Acreditamos que a avaliação deve ocorrer em todos os momentos de aprendizagem dos alunos, e não de forma isolada, pois, através dos momentos de atividades e brincadeiras, o professor pode perceber as dificuldades e as possibilidades de mudanças que podem ajudar a criança em seu aprendizado.

## CONCLUSÕES

Por meio do estudo, foi possível percebermos que a avaliação na Educação Infantil assume a função de acompanhar o desenvolvimento da criança em seus diversos aspectos. Percebemos também que a observação e a reflexão são instrumentos indispensáveis para essa etapa de ensino.

Notamos, ainda, que, apesar das respostas dadas, condizentes com o que os estudiosos da educação pregam, as professoras têm dificuldades na realização da avaliação e que não possuem programas de orientação continuada que aprofundem a compreensão do processo avaliativo, a fim de que possam desempenhar a verdadeira função da avaliação e possam ajudar no desenvolvimento das crianças.

Contudo, vale ressaltar que avaliação é um assunto bastante complexo, mas que precisa ser discutido amplamente, uma vez que as concepções e as práticas avaliativas são essenciais para a construção/reconstrução de um processo avaliativo mediador na Educação Infantil e, por isso, precisam ser revistas e realizadas diariamente.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996.

HOFFMANN, J. **Avaliação e Educação Infantil**: Um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. 18 ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**. 2 ed. São Paulo: Cortez Editora, 1995.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2004.

## O HORÁRIO DE ATIVIDADES COMO FORMAÇÃO CONTINUADA NO MUNICÍPIO DE MACAÉ: AS EXPERIÊNCIAS DE UMA ESCOLA DE PERIFERIA

ALESSANDRA DA SILVA REZENDE SOUZA MARTINS – UERJ-FFP  
ALESSANDRASRSMARTINS@HOTMAIL.COM

83

**Palavras chave:** Horário de atividades. Formação. Gestão.

A presente proposta baseia-se em investigar os caminhos construídos para a legitimação e organização da formação continuada dos professores da rede municipal de Macaé, no Estado do Rio de Janeiro, através dos desdobramentos da implantação da lei do piso no município, da ação da gestão escolar como mediadora das formações e das conquistas alcançadas a partir da apropriação de espaço/tempo para o diálogo acerca das problemáticas do cotidiano e possíveis resoluções refletidas coletivamente. Uma escola municipal inaugurada em dezembro de 2017 constituiu o lócus de observação e pesquisa para este trabalho na qual tive oportunidade de integrar a equipe gestora e contribuir com minhas vivências como professora e orientadora. A referida escola está localizada no bairro Malvinas, uma área periférica de grande vulnerabilidade social e difícil acesso. As tensões que marcam o bairro mostram os grandes desafios a serem superados por toda a comunidade escolar. As funcionárias (a escola é predominantemente formada por mulheres) vieram de diferentes localidades do município e um fator muito importante precisa ser ressaltado: escolheram por meio de remanejamento trabalhar na escola que seria inaugurada.

A escola foi pensada para atender exclusivamente crianças da educação infantil. Seu perfil no primeiro ano de funcionamento, 2018, foi formado por crianças de 2 e 3 anos com as particularidades e complexidades dessa fase do desenvolvimento infantil. Precisamos mergulhar no universo de crianças tão pequenas e buscar, através de estudos, a compreensão de suas especificidades, versando sobre a indissociabilidade do cuidar e educar que Da Luz (2010) resalta em suas produções.

Ao pensar na necessidade de valorização dos profissionais da educação como estratégia que possibilitará maiores avanços da nossa sociedade, é possível encontrar atualmente legislações que respaldam a formação dentro da carga horária do professor. A Lei 11.738/200 (16/07/2008) e o Parecer CNE/CEB18/2012 (BRASIL, 2012) estabelecem 1/3 da carga horária profissional para planejamento, formação e avaliação sem interação com o aluno. Em âmbito municipal, a preocupação com a formação do educador levou a elaboração da Hora Atividade prevista no Plano de Cargos, Carreira e Vencimentos do Magistério Público e reelaboração do Regimento Escolar Municipal (2010) destacando a equipe pedagógica e gestora como mediadoras da formação docente em âmbito escolar.

Atualmente o modelo seguido contempla reuniões quinzenalmente com duração de 2 horas e 30 minutos a serem organizadas no período posterior ao encerramento das atividades escolares com alunos. Isso significa dar início ao Horário de Atividades/Hora Atividade em um intervalo entre o final da tarde e início da noite. Para escolas localizadas em comunidades carentes estigmatizadas pela violência, garantir a participação das professoras nesses horários é de longe a questão que mais nos desafia.

Muitas vezes, a realidade das escolas ainda é de isolamento do professor por pensar que sua responsabilidade começa e termina na sala de aula. A quebra desse paradigma pode ocorrer com a adoção de práticas participativas, de forma que compartilhem com seus pares os conhecimentos, metodologias e dificuldades, discutam e tomem decisões sobre o projeto político pedagógico, sobre o currículo, as relações sociais internas, assim como os instrumentos de avaliação, em que os professores aprendam nas situações de trabalho, ou seja, na experimentação e reflexão das ações cotidianas que Schon (apud FONTOURA, 2011), salienta.

Baseadas nessa ideia, em reunião no 1º Horário de Atividades realizado na nova escola, chegou-se ao consenso de que era de extrema importância garantir momentos de reflexão e estudo com as demais profissionais que não possuíam obrigatoriedade de permanência nessa formação. Uma vez fortalecidas as relações pessoais valorizando as sinalizações de todas as funcionárias a qualidade do atendimento na escola recém-inaugurada se potencializaria. A partir dessa primeira iniciativa a equipe pedagógica e gestora promoveu ao longo de 2018 reuniões para auxiliares escolares, auxiliares de serviços gerais e merendeira com o intuito de criar um estreitamento entre as expectativas em torno de uma escola que iniciava sua caminhada e as ações possíveis na aquisição da confiança da comunidade escolar e a garantia de práticas, em consonância com as Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil, que evidenciassem o respeito aos direitos da criança em seu processo de ensino.

As pautas dos estudos foram pensadas por todas as funcionárias da escola para que as necessidades das crianças pudessem ser percebidas de forma abrangente. As intenções eram ter os diferentes olhares de diferentes profissionais, romper com a ideia de uma participação apenas na execução de atividades e promover reflexão e tomada de decisões que envolvessem essas atividades. O que Paro (2016) pontua como gestão participativa, uma partilha do poder na escola.

Ao entrelaçar reuniões quinzenais com as professoras e os encontros mensais com demais funcionárias, construímos coletivamente pautas de estudos sobre temáticas

que perpassaram o cuidar e o educar na Educação Infantil. O grupo pode refletir, entre outros temas, acerca da rotina para crianças da creche, a relação entre adultos e crianças, a violência simbólica no cotidiano escolar, a escuta, avaliação e produção de relatórios, o planejamento e o Projeto Político Pedagógico a ser elaborado.

Os agentes mediadores dessa formação continuada, quando primam pela participação efetiva e o exercício da consciência crítica entre todos os componentes da escola, evidenciam uma gestão democrática.

A escola pública tem como desafio promover um ensino de qualidade que garanta o desenvolvimento integral dos seus alunos e supere as desigualdades sociais existentes. É através de uma gestão democrática e participativa que se evidenciará as ações autônomas da escola no processo de formação docente, ressignificando o protagonismo do professor e valorizando os demais funcionários como coparticipantes no caminho por uma escola pública de qualidade. A experiência aqui relatada não se esgotou ao findar o ano de 2018. Professoras e demais funcionárias seguem juntas estudando, produzindo, construindo e desconstruindo saberes, numa caminhada marcada por lutas e muita vontade de contar histórias de vitória de um local marcadamente marginalizado.

## REFERÊNCIA

BRASIL. Parecer CNE/CBE18/2012.

BRASIL. Lei nº 11738/2008

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996. – Brasília.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

MACAÉ. Lei nº 1849/98.

MACAÉ. Regimento Escolar do Município de Macaé, 2010

Da Luz, Iza Rodrigues. Relações entre crianças e adultos na educação infantil. In: ANAIS DO I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – Perspectivas Atuais Belo Horizonte, novembro de 2010.

FONTOURA, H.A (Org). Residência Pedagógica: Percursos de formação e experiências docentes na Faculdade de Formação de Professores da UERJ. Niterói: Intertexto, 2011.

FONTOURA, H.A. (Org.) Residência Pedagógica: Percursos de Formação e Experiências docentes na Faculdade de Formação de Professores da UERJ. Niterói: Intertexto, 2011.

MORIN, E. Por uma reforma do pensamento. In: FONTOURA, H.A (Org.). Percursos de formação e experiências docentes: um estudo com egressos do curso de pedagogia da faculdade de formação de professores da UERJ.

NÓVOA, A. (Org.). Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

PARO, Vitor Henrique. Gestão Democrática da educação pública. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2016.

## PIBID: REVELAÇÕES NACIONAIS SOBRE FORMAÇÃO INICIAL DE PEDAGOGOS

LAIS FERNANDA DA SILVA – UFSCAR  
LAISFERNANDA.SILVA@HOTMAIL.COM

ANA PAULA GESTOSO DE SOUZA – UFSCAR  
ANA.GESTOSO@GMAIL.COM

86

**Palavras-chave:** Pibid. Formação Docente. Pedagogia.

O presente trabalho visa apresentar uma pesquisa em processo que está vinculada a Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, no Programa de Pós-Graduação em Educação, em nível de mestrado. Temos por objetivo realizar uma revisão bibliográfica, com a finalidade de compreender como os estudos nacionais nos últimos cinco anos tem abordado e apresentado o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid referente à formação inicial de alunos e egressos do curso de Pedagogia. As bases de dados consultadas foram a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD e a Plataforma Sucupira, ambas hospedadas pela CAPES. Desta forma, a temática aqui apresentada tem relevância devido a necessidade de uma política global de formação e valorização dos profissionais da educação, e que esta esteja totalmente articulada com a formação inicial. Como parte do caminho metodológico, utilizou-se de métodos de busca por palavras-chaves no BDTD e na Plataforma Sucupira, com bases nos descritores: Pibid, pedagogia e formação docente. Inicialmente os trabalhos foram selecionados a partir de seus títulos, seguido da leitura dos resumos e, por fim, foi feita a sistematização por temáticas de pesquisas tratadas, totalizando 25 pesquisas selecionadas. Foi realizado o mapeamento de 18 dissertações de mestrados e 7 teses de doutorado, elencando os trabalhos por temáticas tratadas na investigações: quais os sujeitos participantes das pesquisas, principais documentos utilizados, como o Pibid é conceituado e considerado pelas pesquisas, como dá-se a formação inicial dos acadêmicos de Pedagogia, quais as contribuições e/ou limitações do Pibid. Para conduzir este trabalho foram revisadas obras de autores utilizados como pressupostos teóricos de Gil (2002), e do referencial teórico, tais como: Freitas (1999), Pimenta e Lima (2019), Souza et al (2014) e Tardif (2000). Para a análise das pesquisas selecionadas

nos baseamos em Tardif (2000), o qual evidencia uma preocupação com os profissionais que atuam na formação inicial de professores, da mesma maneira com que Souza et al (2014) afirma que em um contexto de desvalorização da docência, além das políticas neoliberais destinadas a educação e formação de professores, o Pibid torna-se uma ferramenta para uma melhoria na formação de professores. Conforme a análise das pesquisas verificou-se que: I) as pesquisas têm sido realizadas preferencialmente com licenciadas do curso de Pedagogia participantes do Pibid, existindo também pesquisas que incluem licenciandas e egressas, por meio de entrevistas semiestruturadas de abordagem qualitativa, sendo que apenas uma pesquisa se apresenta com um estudo de caso; II) os documentos mais citados são documentos oficiais presentes na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES; III) as pesquisas têm como objetivos, em sua grande maioria, investigar limites e potencialidades do Pibid como espaço para formação inicial, apreender os significados que as licenciadas atribuem ao Pibid, verificar se o Pibid favorece na construção da docência, analisar estratégias formativas do Pibid e compreender como o Pibid contribuiu para a formação inicial de licenciados; IV) observou-se em uma grande face das pesquisas a preocupação em metrificar a efetividade ou não do Pibid, nos resultados das pesquisas utilizadas apresenta-se uma gama de motivos que revelam que o Pibid colabora para a formação docente inicial, como também para o início das egressas na sua atuação profissional. Nota-se a ausência de problematização das limitações do Pibid e de como poderiam ser superadas. Tendo em vista estes resultados considera-se que a discussão referente ao Pibid é necessária quando se busca elevar o nível da qualidade de formação inicial de docentes, refletir sobre suas contribuições e limitações torna-se um campo de resistência às políticas neoliberais que afrontam a educação brasileira.

87

## REFERÊNCIAS

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A reforma do ensino superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. **Educação & Sociedade**, Campinas, CEDES, n. 68, p. 17 – 44, 1999.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

SOUZA, Sara L. et al. Os impactos do pibid no processo de formação inicial de professores: **experiências na parceria entre educação básica e superior**. Anais do Seminário Internacional de Educação Superior 2014 – Formação e Conhecimento. 2014. Universidade de Sorocaba - Uniso. Sorocaba. 2014. 1-8.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis (RJ): Vozes, 2002.

# COTIDIANO ESCOLAR: TEMPOS E ESPAÇOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

VALCINEIDE SANTOS DE ALMEIDA – SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SALVADOR.  
E-MAIL: VDEJSANTOS@YAHOO.COM.BR. GRUPO DE PESQUISA FORMAPP.

TÂNIA REGINA DANTAS – UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA.  
E-MAIL: TANIAREGIN@HOTMAIL.COM. GRUPO DE PESQUISA FORMAPP.

88

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação continuada.  
Cotidiano Escolar. Educação Básica.

## INTRODUÇÃO

Este artigo decorre de uma pesquisa realizada na área de formação de professores, com o objetivo principal de investigar como o processo de formação continuada de professores concretiza-se no interior de uma escola da Rede Municipal de Ensino de Salvador, tendo em vista saber se este ambiente educativo funciona como um *lócus* de aprendizagem para os professores. Assim, cabe questionar se o cotidiano escolar funciona como um espaço de aprendizagem para os professores. O estudo é ancorado nos referenciais teóricos desenvolvidos pelos seguintes autores: Candau (2011); Dantas (2012); Imbernón (2010; 2011); Garcia (1992; 1999); Nóvoa (1992; 1995; 1999; 2002); Josso (2006; 2014); Pais (2003); Certeau (2014); Ferraço (2006; 2008) e Freire (1996), dentre outros.

Procuraremos com este artigo apresentar algumas experiências formativas que acontecem nos espaços e tempos do cotidiano de uma escola da Rede Municipal de Ensino de Salvador, considerando o cotidiano escolar enquanto espaço privilegiado de formação e de aprendizagem para os professores.

O objetivo principal deste artigo foi destacar o cotidiano escolar como espaço por excelência para a construção e o desenvolvimento de uma proposta de formação de professores crítica e comprometida com uma educação pública de qualidade.

## METODOLOGIA



O estudo de caso foi adotado como metodologia, por melhor possibilitar a investigação do processo de formação continuada dos professores, em profundidade e no seu próprio contexto: a escola. O estudo de caso é “uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente evidentes” (YIN, 2010, p. 39).

Os estudos de caso são potentes no campo da educação, por essa razão são bastante utilizados por docentes e discentes em suas pesquisas. Segundo Lüdke e André (2008, p.19) “os estudos de caso buscam retratar a realidade de forma complexa e profunda, [...] usam uma variedade de fontes de informações, [...] revelam experiência vicária e permitem generalizações naturalísticas.

Para a coleta de dados e informações, os principais dispositivos utilizados foram a entrevista semiestruturada, observações e o Diário de Bordo. As Reuniões Pedagógicas também ajudaram na recolha das informações para essa investigação.

89

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ancorado em Paulo Freire (1996), pensamos a formação de professores para além de um presente de iluminados intelectuais e de um processo instrumental onde aquilo que se deve ensinar e como ensinar seja desenvolvido por especialistas, detentores do conhecimento, e aplicado pelo professor.

Neste sentido, a busca de uma qualidade de ensino comprometida com a formação da cidadania exige repensar e refletir sobre as perspectivas que orientam a formação de professores, bem como o seu importante papel de promover mudança, seja no aspecto pessoal ou profissional dos professores, e da instituição como um todo. É nesta perspectiva que Dantas (2012) defende a formação de professores enquanto um dos elementos mais importantes para a renovação pedagógica e a melhoria da educação.

A partir dos princípios defendidos por Marcelo Garcia (1999), consideramos oportuno pensar na formação de professores como elemento intimamente relacionado ao sentido de mudança que se quer promover na escola. Esta aproximação aponta para a importância de considerar a escola como um espaço privilegiado de formação dos professores, tendo em vista que o cotidiano escolar constitui-se em um importante espaço de descobertas e reflexões docentes, caracterizando-se como um espaço que merece atenção nos programas de formação continuada de professores.

É nesse complexo cotidiano que os professores constroem e reconstróem a sua prática e é nele que, conforme Candau (2011), cada professor “aprende, desaprende, reestrutura o aprendizado, faz descobertas...” (CANDAUI, 2011, p. 56), portanto, é nele que estas reflexões devem ser priorizadas, a partir da criação de espaços e tempos institucionalizados dentro das escolas.

Muitas experiências formativas acontecem nos espaços e tempos do cotidiano da escola pesquisada, dentre estas podemos destacar o momento de Atividade Complementar (AC), considerado pelos professores como um importante momento

de formação, que possibilita muitas trocas, momento em que o coletivo é fortalecido e que, para eles, não pode deixar de existir dentro da escola.

As professoras descrevem que em todo tempo elas pesquisam as suas práticas, dentro da sala de aula, ao levantar os conhecimentos prévios dos alunos, nas avaliações realizadas, durante a escrita do Diário de Bordo, durante o planejamento, significa que elas aprendem com os pares, mas aprendem também, cada um, consigo mesmo.

Cada um dos espaços é apresentado pelos professores como um lugar importante no processo de formação e autoformação que acontecem no cotidiano escolar, tendo em vista que, para eles, estes são espaços de aprendizagens, pois são oportunidades fecundas para repensarem a sua prática pedagógica.

Outra experiência valiosa trazida pelos professores é o momento do planejamento tendo em vista que partem da avaliação feita coletivamente das atividades desenvolvidas repetindo aquilo que foi positivo e revendo as experiências que não alcançaram os resultados esperados, momentos para partilhar as conquistas e as dificuldades também.

As reuniões pedagógicas e o Whats App ocupam um espaço também importante para as aprendizagens do professor e, sobretudo do aluno, pois eles revelam que nestes espaços e tempos as trocas são constantes, pois são oportunidades de compartilhar com o grupo as experiências que desenvolve em sala de aula, servindo de inspiração para o planejamento dos demais professores, nos fazendo, inclusive, abrir novas possibilidades para repensar a formação continuada de professores.

## CONCLUSÕES

Após idas e vindas, diálogos estabelecidos, imersão no cotidiano e escuta dos protagonistas da pesquisa, fica postulado que ao falar das experiências formativas, uma maior importância é atribuída às aprendizagens que acontecem no cotidiano da escola, que vão desde o momento de acolhida até a realização do planejamento, as trocas diárias com os colegas, os encontros pedagógicos, os incentivos da gestão, as trocas no grupo do Whats App, enfim, todos esses momentos do cotidiano, que contribuem com a formação dos professores. São os múltiplos espaços e tempos de formação que acontecem no cotidiano escolar e que às vezes o extrapolam, a partir das relações estabelecidas com as famílias e com a comunidade.

Fica evidenciado, ainda, que a escola encontra estratégias para desenvolver as experiências formativas, desde momentos individuais como a escrita do Diário de Bordo e o planejamento até os momentos coletivos, organizados por segmento de ensino, que acontecem semanalmente, e os encontros mensais, com a participação de todos os professores.

Ressaltamos que os resultados alcançados neste estudo de caso não poderão ser generalizados, aos leitores cabe, então, a partir da leitura dessa experiência, expandir a sua própria experiência e pensar no que podem ou não utilizar deste caso em sua realidade. Isso é o que Lüdke e André (2008) chamam de generalização naturalística.

Assim, criar tempos de formação e trabalho coletivo na escola não é uma tarefa fácil, mas não podemos perder de vista que “plurais são os sujeitos e, portanto, plurais devem ser as práticas e os tempos escolares” (PARENTE, 2006, p. 155). Assim objetivamos com este artigo apresentar um pouco das condições encontradas pelos professores para a realização e o fortalecimento dos momentos coletivos, no cotidiano da escola, e as “artes de fazer” (CERTEAU, 2014), ou a reinvenção de outros tempos de formação plurais que atendam aos sujeitos, também plurais.

## REFERÊNCIAS

- CANDAU, Vera Maria. (Org.). *Magistério: construção cotidiana*. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: artes do fazer*. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. 22. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- DANTAS, Tânia Regina. Um olhar sobre as estratégias de formação e de investigação em Educação de Jovens e Adultos. In: OLIVEIRA, Maria Olivia de Matos; DANTAS, Tânia Regina; AMORIM, Antonio. (Orgs.). *Diálogos contemporâneos: gestão escolar, formação docente e identidade cultural*. Salvador: EDUNEB, 2012. p.45-73.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 28. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GARCIA, Regina Leite. A difícil arte/ciência de pesquisa com o cotidiano. In: GARCIA, Regina Leite. (Org.). *Método, métodos, contramétodo*. São Paulo: Cortez, 2003. p.193-208.
- HARGREAVES, Andy. A política do tempo e do espaço no trabalho dos professores. In: MAURÍCIO, Lúcia Velloso. (Org.). *Tempos e espaços escolares: experiências, políticas e debates no Brasil e no mundo*. 1. ed. Rio de Janeiro: Ponteio; FAPERJ, 2014. p.55-88.
- LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli. *Pesquisas em Educação: abordagens qualitativas*. 2ª ed. São Paulo, EPU, 2008.
- MARCELO GARCIA, Carlos. *Formação de Professores. Para uma mudança educativa*. Portugal: Porto Editora, 1999. (Coleção Ciências da Educação Século XXI).
- PARENTE, Cláudia da Mota Darós. *A construção dos tempos escolares: possibilidades e alternativas plurais*. 2006. 215 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2006.
- YIN, Robert K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Tradução de Ana Thorell. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

# PROFISSÃO DOCENTE: UMA ANÁLISE DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE DIAMANTINA – MG.

PIRES, GRACIANA SANTOS LEAL  
GRACIANALEAL@HOTMAIL.COM>

RAMALHO, MARIA NAILDE MARTINS  
NAILDERAMALHO@GMAIL.COM

92

**Palavras-chave:** Formação profissional. Saberes docentes. Cotidiano.

## INTRODUÇÃO

A presente pesquisa surgiu a partir do nosso acompanhamento, como supervisora pedagógica, da prática pedagógica de professores atuantes nos anos iniciais do ensino fundamental, no período de 2011 a 2012, através de um Programa de Intervenção Pedagógica desenvolvido na referida rede municipal de Diamantina-MG.

Nesse sentido, buscamos compreender a prática pedagógica orientada, as condições de trabalho, as situações desencadeadas dentro da escola e da própria sala de aula, os recursos didáticos e a infraestrutura da escola, tendo como finalidade conhecer e analisar as fontes que contribuíram para o processo da formação docente.

## METODOLOGIA

A opção foi por uma pesquisa de campo, de abordagem qualitativa, realizada com quatro professores que atuam em escolas urbanas e rurais da Secretaria Municipal de Educação de Diamantina – MG. As fontes utilizadas para coleta de dados foram a revisão bibliográfica, a entrevista e a observação da prática pedagógica dos professores.

Os procedimentos metodológicos adotados neste estudo, dentre eles, o deslocamento para visitação às escolas e a observação da prática pedagógica dos professores

permitiram conhecer parte da realidade dos espaços visitados, bem como elementos constitutivos alusivos aos apontados durante os depoimentos, ocorridos nas entrevistas. Ouvir os professores a partir de uma escuta sensível foi fundamental, pois nos permitiu identificar experiências significativas desde a socialização primária à formação inicial e continuada, no tocante à busca pela profissionalização. São experiências reveladoras que contemplam desafios, limitações, impedimentos, conquistas e superação.

## DISCUSSÃO E RESULTADOS

Os dados foram analisados à luz das contribuições teóricas de Nóvoa (1992), Pimenta (1996), Ramalho (2008) Tardif (2010), dentre outros, que discutem formação de professores e o desenvolvimento da prática pedagógica. Os resultados apontam que o processo de formação dos professores pesquisados é pautado em cursos de formação inicial e continuada, de especialização e aperfeiçoamento.

93

No que diz respeito à formação inicial e continuada, foi dado destaque ao curso do magistério ou curso normal de nível médio, por três dos professores pesquisados, sendo que apenas uma das professoras concluiu o curso científico, na década de 90 do século passado. Os professores atribuem ao curso Superior a oportunidade de aprendizagem e ampliação dos conhecimentos.

Quanto à formação continuada, houve a valorização, por parte dos professores, de cursos e programas governamentais realizados, dentre eles o PROCAP, o PIBID, o PNAIC e o curso de Educação Empreendedora. Todo esse processo, segundo os mesmos, quase sempre é permeado por vivências que compõem o repertório profissional dos sujeitos para o desenvolvimento da prática pedagógica e o favorecimento do processo ensino-aprendizagem dos anos iniciais do ensino fundamental.

Ainda considerando o objetivo desta investigação destacamos que o processo de iniciação na docência apresenta elementos do cotidiano dos professores que favorecem a formação profissional como, por exemplo, aprender a lidar com adversidades da escola, como a infraestrutura comprometida, característica comum principalmente nas escolas rurais, trabalhar com a desarticulação entre as proposições da matriz curricular e a prática, conviver com as dificuldades de deslocamento e de moradia nas comunidades rurais.

Neste estudo, ao ouvir os professores das escolas rurais multisseriadas, identificamos a dificuldade de planejarem suas aulas, devido à ausência de uma proposição curricular que coaduna com as necessidades do ensino campesino, também o isolamento e a solidão advinda da falta de orientação pedagógica. Ademais, os cursos de formação continuada e de aperfeiçoamento não contemplam os temas da educação do campo.

## CONCLUSÃO

Dentre os saberes apontados pelos professores, os saberes curriculares, pedagógicos e da experiência se apresentam como fundamentais para o exercício da docência. A partir da utilização de saberes advindos do meio cultural, das relações estabelecidas na família, no trabalho, na prática cotidiana, nas escolas de formação e em outros espaços emerge o saber profissional, ou seja, da junção desses variados saberes.

No tocante à sala de aula os professores pesquisados alegam a utilização desses saberes, dada as necessidades do dia a dia e do fazer pedagógico. Destacam a utilização dos saberes da experiência em detrimento de outros como elemento favorável à organização e à execução do trabalho docente. Portanto, a subjetividade influi de alguma maneira na sua vida profissional, coadunando com o aporte teórico referendado nessa pesquisa.

Diante do exposto, presumimos que esta pesquisa apresenta contribuições para área educacional, como a necessidade da compreensão dos processos formativos de professores, a viabilidade do trabalho com a interdisciplinaridade e com a ludicidade como meio de favorecer a aprendizagem dos alunos; a importância da valorização e o tratamento necessário às propostas curriculares para escolas rurais, bem como discussões acerca da realidade da cultura camponesa nos distritos e povoados do município, uma vez que foram identificadas lacunas nesse âmbito.

Para finalizar, sugerimos que as secretarias municipais de educação, as superintendências de ensino, as escolas e demais espaços educativos possam repensar a forma como estão organizados os cursos, projetos ou programas de formação continuada. Ao admitirmos que os saberes dos professores não provêm de uma única fonte, e que a própria diversidade recompõe os saberes pelo trabalho, questionamos como os cursos de formação de professor das instituições de ensino superior têm viabilizado essa constituição de saberes.

## REFERÊNCIAS

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

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

RAMALHO, Maria Nailde Martins. **Na roça, na raça... Eu me tornei professor: um estudo sobre a formação docente de professores de classes multisseriadas no Norte de Minas Gerais e Vale do Jequitinhonha**. 178 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, São Paulo, 2008.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 11.a ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

# UMA REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA AVALIATIVA NA ATUAÇÃO DOCENTE

THALYA GOMES CARVALHO-UFPI-CPCE  
THALYAGMS@GMAIL.COM

LARISSA DA SILVA DE CARVALHO-UFPI-CPCE  
L.CARVALHO2505@HOTMAIL.COM

JOSEFA CAROLINE SILVA CASTRO-UFPI-CPCE  
CAROLINE.2CASTRO@GMAIL.COM

MARILIA BEATRIZ FERREIRA ABDULMASSIH-UFPI-CPCE  
MARILIAABDULMASSIH@YAHOO.COM.BR

**Palavras-chave:** Formação de professores. Avaliação.  
Processo Ensino Aprendizagem.

95

## INTRODUÇÃO

A avaliação é um processo contínuo desenvolvido pelo professor a fim de observar o desempenho dos alunos ao longo do período trabalhado, buscando sempre a evolução dos mesmos, ao invés de apenas atribuir nota. O docente tem que estar sempre analisando o motivo pelo qual o aluno não está aprendendo, fazendo uma intervenção para que a aprendizagem seja eficaz para todos.

Ao avaliar é importante utilizar várias técnicas e instrumentos para diagnosticar o processo avaliativo, fazendo com que o processo de aprendizagem dos educandos progrida. Dessa forma, o professor pode fazer uso de três categorias de avaliação, sendo elas: avaliação somativa; avaliação diagnóstica; avaliação formativa.

A avaliação somativa corresponde a soma de vários instrumentos utilizados para avaliar. O resultado final da soma reflete o desempenho e as aprendizagens do aluno no período avaliado. Nessa avaliação o professor tem que ter atenção para não acabar fazendo apenas uma classificação dos alunos, resumindo-os apenas em notas, fazendo com que o final seja mais importante que o processo.

A avaliação diagnóstica busca fornecer informações prévias sobre a realidade do que está sendo examinado, para que o docente aprimore os resultados obtidos a partir dos dados fornecidos. Desse modo, a aprendizagem se torna mais eficiente, porém, os dados só serão importantes se o professor usá-los para aprimorar os resultados.

A avaliação formativa busca ampliar a aprendizagem do aluno, buscando formas para ensinar de modo que passe a ser compreensível e aprendido. Esse tipo de avaliação complementa a avaliação diagnóstica, pois é um feedback dado aos resultados encontrados.

A avaliação formativa anunciada por Perrenoud (1999), Hadji (2001) é mais precisa, pois identifica e explica os erros e ainda, alimenta a ação pedagógica das professoras.

Constantemente a avaliação está apenas atrelada a resultados classificatórios e omitindo a importância de avaliar. Faz-se necessário que o docente utilize formas de avaliar buscando o progresso e aprendizagem dos discentes, ao invés de atribuir exclusivamente uma nota.

Diante disso, a presente pesquisa teve por objetivo, verificar como os professores da educação básica, avaliam seus alunos e como utilizam o resultado da avaliação do processo de ensino e aprendizagem.

O estudo pautou-se em Luckesi (1990, 1999, 2000), Hoffmann (1991, 2000), Perrenoud (1993, 1999), Vasconcellos (1998, 1999, 2000), Esteban (1999), Romão (1999), Hadji (2001), entre outros.

## METODOLOGIA

Para a realização deste estudo e em conformidade com os objetivos propostos, e o problema formulado, parte-se de uma abordagem de pesquisa qualitativa, tendo como referência os estudos de Chizzotti (2008-2011), Ludke e André (1996), tendo como estratégia de coleta de dados foi aplicado um questionário composto de 14 questões abertas, em 30 professores que atuam nos anos iniciais da educação básica.

Para Chizzotti (2008) o questionário tem o objetivo de suscitar das informantes respostas por escrito ou verbalmente, sobre o assunto que os informantes saibam opinar ou informar.

Como uma das características da pesquisa qualitativa, pode-se apontar que a fonte direta dos dados é o ambiente natural, constituindo o investigador como instrumento principal da investigação, assim, os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que pelos resultados ou produtos e tendem a analisar os seus dados de forma indutiva. As categorias podem ser construídas *a priori* ou *posteriori*, e é um processo indutivo/dedutivo.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com o objetivo de verificar e analisar as práticas avaliativas dos professores da educação básica, e a partir da leitura e releitura dos dados coletados através dos questionários, foi possível levantar as seguintes categorias.

Primeira categoria: Formas de avaliar.

Essa categoria objetivou analisar a forma de avaliar dos professores e as concepções de avaliação presente nas suas práticas.

A partir das análises das respostas contidas nos questionários, pode-se observar que a maioria dos professores participantes da pesquisa, avalia seus alunos através de avaliação diagnóstica. É uma forma de avaliação efetiva, porém, deve ser



acompanhada da avaliação formativa, pois é preciso diagnosticar e buscar formas para atingir os resultados desejados.

Corroborando com Machado (1995):

A avaliação diagnóstica possibilita ao educador e educando detectarem, ao longo do processo de aprendizagem, suas falhas, desvios, suas dificuldades, a tempo de redirecionarem os meios, os recursos, as estratégias e procedimentos na direção desejada (MACHADO 1995, p. 33).

A avaliação diagnóstica possibilita ao professor informar a posição de um aluno em um grupo ou sobre a sua distância relativa à norma de excelência, que sobre o conteúdo de seus conhecimentos e competências. Também tem servido para apontar novos caminhos e propor novas alternativas de aprendizagem para aqueles que ainda não atingiram os objetivos, também para reorientar, ou até mesmo modificar os métodos de aprendizagem.

Segunda categoria: Recursos utilizados para verificação da aprendizagem.

Essa categoria teve por objetivo verificar os recursos utilizados pelos professores, para avaliar a aprendizagem dos alunos e alunas.

Com base nos resultados obtidos nos questionários, observou-se que a maioria dos professores participantes da pesquisa, avalia a aprendizagem do aluno através de provas, seminários e questionamentos relacionados ao assunto ministrado.

Percebe-se que os docentes preferem avaliar através de seminários, mas apesar de optarem pouco pela tradicional “Prova”, ainda se apegam a ela, por exigência do sistema e das normas da própria escola.

Essa valorização da “Prova” se justifica pelo que Luckesi (2002), denomina de exigência social.

A escola é pressionada a apresentar resultados, principalmente nas avaliações de larga escala, tanto para o sistema como para os pais ou responsáveis.

Segundo Perrenoud (1999, p. 147), para os pais “[...] as lições e as provas são valores seguros, ou seja, é a garantia de saber se o filho está ou não aprendendo.

As provas documentam e comprovam, aparentemente, o que o aluno aprendeu, refletindo o produto do trabalho escolar, a efetividade do ensino desenvolvido pelo professor.

Terceira categoria: como elaboram as provas e que tipos de questões utilizam.

O objetivo dessa categoria foi identificar as questões utilizadas pelos professores na elaboração de suas provas.

Fundamentado na pesquisa realizada com os professores questionados, constatou-se que a maioria elabora suas provas através dos assuntos trabalhados em sala fazendo uma relação com o cotidiano, com questões dissertativas e objetivas com visando explorar a capacidade do aluno.

Segundo Luckesi (2002), “o processo de avaliação deve transcender esse nível e procurar verificar em que medida o aluno foi capaz não apenas de memorizar, mas também de transferir o que foi aprendido para situações práticas”.

Quando as questões têm como propósito avaliar o raciocínio lógico dos alunos, a capacidade de análise e de síntese, a organização de ideias e de clareza de expressão, tanto questões objetivas como dissertativas são adequadas, pois não visam a memorização, e sim de fato o aprendizado dos discentes.

## CONSIDERAÇÕES

Discutir a avaliação hoje é ser contemporâneo ao debate que busca o desafio, ao entendimento das possíveis transformações na educação e na instituição escolar e, com certeza, das dificuldades que o ato de enfrentar o embate acarreta.

A partir das análises dos dados coletados, foi possível perceber que a avaliação da aprendizagem passava de uma prática mecânica, automatizada e de final de processo, para uma avaliação vista como ponto de partida e como tomada de decisão para se completar o ciclo de aprendizagem dos alunos e alunas.

Infelizmente os avanços teóricos foram mais acentuados do que a própria prática avaliativa, que continua “massacrando e excluindo” os alunos e alunas, o caráter seletivo, político e autoritário parece vigorar ainda hoje, apesar dos inúmeros avanços em pesquisas e concepções teóricas nas propostas avaliativas.

Essas ainda são as práticas avaliativas encontradas na nossas escolas, apesar de já notarmos várias tentativas de mudança, mesmo que isoladas partindo de alguns professores e de algumas escolas.

98

## REFERÊNCIAS

ESTEBAN, Maria Teresa (org). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 4.ed. Petrópolis: Vozes 2011.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa em Ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2008.

HADJI, Charles. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação, mito e desafio: uma perspectiva construtivista**. 24 ed. Porto Alegre: Mediação, 1991.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. 18ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2000.

LUCKESI, Carlos Cipriano. **Verificação ou Avaliação: o que pratica a escola? In: Idéias**. São Paulo: FDE (8): 71-80,1990.

LUCKESI, Carlos Cipriano. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 1999.

LUCKESI, Carlos Cipriano. **O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem? Pátio**, Porto Alegre: Artmed, Ano 3, nº12, p. 6-11, Fev/Abr, 2000.

LUCKESI, Carlos Cipriano. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LUDKE, Menga e ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1996.

PERRENOUD, Philippe.. **Não mexam na minha avaliação! Para uma abordagem sistêmica da mudança pedagógica**. In: ESTRELA, A, NÓVOA, A (orgs.). **Avaliações em Educação: novas perspectivas**. Porto: Porto Editora, p. 171-191, 1993.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à Regulação das Aprendizagens – Entre duas lógicas.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

MACHADO, Maria Auxiliadora C. Araújo. **Diagnóstico para superar o tabu da avaliação nas escolas.** AMAE Educando, n. 255, 1995.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Avaliação da aprendizagem: práticas de mudança.** São Paulo: Libertad, 1998.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Superação da Lógica Classificatória e Excludente da Avaliação.** São Paulo: Libertad, 1999.

VASCONCELLOS, **Celso dos S. Avaliação: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar.** São Paulo: Libertad, 2000.

ROMÃO, José Eustáquio. **Avaliação dialógica: desafios e perspectivas.** São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 1999.

# A INDISSOCIABILIDADE DO CUIDAR E DO EDUCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

DANYELLE MOURA DOS SANTOS  
UEFS- (DANYELLE31@HOTMAIL.COM.BR)

REBECCA MACHADO OLIVEIRA DA SILVA  
UNEB-(REBEKMOS@YAHOO.COM.BR)

100

**Palavras-chave:** Educação infantil; Cuidar; Educar.

## INTRODUÇÃO

O interesse em abordar a estreita relação entre o cuidar e o educar na Educação Infantil parte da preocupação com o atendimento que é dado, especialmente nas creches que funcionam em tempo integral. Nesses espaços as crianças passam a maior parte do dia e, por serem muito pequenas precisam de cuidados mais específicos como refeições e higiene pessoal e, além disto, estão em fase de estruturação das ideias de espaço e tempo, necessitando de muito apoio na realização destas atividades cotidianas. Desta forma, decidimos aprofundar a supracitada temática e a sua importância na primeira etapa da educação básica. O objetivo desse trabalho é compreender a significância da indissociabilidade entre o cuidar e o educar na Educação Infantil.

## METODOLOGIA

Os recursos para embasar a pesquisa foram as referências bibliográficas referentes ao tema, e a nossa experiência na Educação Infantil. Buscamos problematizar as questões que envolvem o cuidar e o educar na Educação Infantil com o objetivo de compreender as suas especificidades de modo crítico-reflexivo. Foi realizada, uma revisão bibliográfica, tratando-se de uma abordagem qualitativa e exploratória. De acordo com Marconi e Lakatos (2003) esse tipo de pesquisa abrange certa bibliografia disponível e possui o intuito de colocar o pesquisador em contato com o que foi estudado e dito com relação a determinado assunto. A base de dados foi através do Scielo, BDTD e Google acadêmico.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

É função da escola de educação infantil educar e cuidar de maneira indissociável. A escola é um espaço de desenvolvimento integral da criança e mobilizador de saberes.

De acordo com Craidy e Silva (2001) as creches e pré-escolas surgiram entre os séculos XVI e XVII a partir de mudanças econômicas, políticas e sociais que ocorreram na sociedade, sobretudo com a inserção das mulheres no mercado de trabalho. No início, o aparecimento das creches esteve pautado em uma visão assistencialista. No Brasil as creches surgiram no final do século XIX e somente na década de 80 foi assegurada como responsabilidade do Estado brasileiro, passando a pertencer a educação básica em 1996 com a LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010) a educação infantil é:

Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que caracterizam estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgãos competente do sistema de ensino e submetidos a controle social. (BRASIL, 2010, p.12)

A educação infantil é um direito garantido por lei desde 1988, pois parte do entendimento que a criança é um sujeito de direitos. Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010) a criança é percebida como:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia; constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2010, p.12)

A criança é um ser político e social, sujeito de seu próprio desenvolvimento e ativa na cultura mais ampla. Também é crítica e criativa, curiosa, questionadora e inventiva. Portanto, o professor em espaços de creche e pré-escola deve oportunizar vivências através das quais as crianças ampliem suas descobertas sobre o mundo, valorizando seus interesses e manifestações no currículo escolar.

Cuidar e educar assim, significam compreender o espaço/tempo em que a criança vive, levando em consideração sua singularidade. A mediação dos adultos é um ampliador de ambientes que estimulam a curiosidade, a autonomia e a construção de novos saberes da criança.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), educar significa:

[...] propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, a educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das

potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis.” (BRASIL,1998, p.23)

Já o cuidar é definido como:

[...] parte integrante da educação, embora exigir conhecimentos, habilidades e instrumentos que extrapolam a dimensão pedagógica, ou seja, cuidar de uma criança em um contexto educativo demanda integração de vários campos de conhecimentos e a cooperação de profissionais de diferentes áreas. (BRASIL, 1998, p.24)

A Educação Infantil nos documentos oficiais pauta-se então, pela indissociabilidade entre o cuidado e a educação. O ato de educar não exclui a função do cuidado, pelo contrário, existe um elo, uma articulação entre ambas as práticas que estruturam o fazer pedagógico nas escolas de educação Infantil, contribuindo para a formação da criança em seu processo de construção do conhecimento.

102

Para cuidar é preciso antes de tudo estar comprometido com o outro, com sua singularidade, ser solidário com suas necessidades, confiando em suas capacidades. Disso depende a construção de um vínculo entre quem cuida e quem é cuidado. (BRASIL, 1998, p.25)

Dessa forma, o cuidar deixa de ser assistencialista, como era visto antes e passa a adquirir um caráter educativo, através da ética e responsabilidade do profissional que atenderá a criança. Cuidar não é apenas tomar conta. É possibilitar que ambas as ações, cuidar e educar, se construam na totalidade, visualizando a criança como um ser em sua inteireza. Quando o cuidar e educar são vistos como um momento privilegiado de interação, cria-se um vínculo afetivo que favorece a confiança do educando e estabelece novas aprendizagens.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A importância entre o cuidar e educar é notória nos estudos sobre a infância. Todos que compõem o ambiente educacional infantil precisam estar atentos os mesmos objetivos que retomam o cuidar e o educar como algo indissociável, de modo que juntos proporcionem o desenvolvimento infantil em sua completude: nos aspectos físico, emocional, afetivo, cognitivo, linguístico e social e assegurem a identidade e autonomia das crianças.

A partir dessas discussões elucidamos a necessidade de políticas públicas específicas para a formação dos profissionais que atuam na Educação Infantil, de maneira que alcance toda a comunidade escolar envolta no trabalho com a infância, pois a ação do cuidar e educar, não se restringe apenas a sala de aula. Políticas que contemplem as práticas pedagógicas e suas reverberações no espaço escolar, pois nota-se que muitas ações em creches e pré-escolas carecem de maiores entendimentos sobre a ação pedagógica na atuação com crianças pequenas.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL, **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. Vol. 1: Introdução.

CRAIDY, Carmem; SILVA, Gladis. **Educação Infantil Para Que Te Quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

MARCONI, Marina; LAKATOS, Eva. **Fundamentos de Metodologia Científica**. – 5. Ed. – São Paulo: Atlas 2003.

# AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: OLHAR SENSÍVEL ÀS APRENDIZAGENS

DANYELLE MOURA DOS SANTOS  
UEFS- (DANYELLE31@HOTMAIL.COM.BR)

104

**Palavras-chave:** Avaliação; Educação infantil; Práticas pedagógicas.

## INTRODUÇÃO

O interesse em abordar a questão da avaliação na educação infantil surgiu, pois é um tema que merece destaque, já que possibilita ao educador ter um olhar mais amplo do contexto escolar, bem como acompanhar a evolução das crianças de forma coletiva e individual. O estudo poderá contribuir para ampliar o meu entendimento sobre a avaliação na educação infantil, bem como trazer novos elementos ao debate sobre o tema. O objetivo desse trabalho é compreender a significância da avaliação e o papel do professor ao avaliar na Educação Infantil.

## METODOLOGIA

Os recursos para embasar a pesquisa foram as referências bibliográficas referentes ao tema. Esta pesquisa buscou problematizar as questões que envolvem a avaliação na educação infantil com o objetivo de compreender as suas especificidades de modo crítico-reflexivo. Para tal, foi realizada uma revisão bibliográfica do tema que possibilitou fundamentar o estudo. Trata-se de uma abordagem qualitativa e consiste em pesquisa exploratória, de acordo com Marconi e Lakatos (2003) esse tipo de pesquisa abrange toda a bibliografia disponível e possui o intuito de colocar o pesquisador em contato com o que foi estudado e dito com relação a determinado assunto que está sendo pesquisado. A base de dados foi através do Scielo, BDTD e Google acadêmico. Consultando artigos e livros que subsidiaram a pesquisa.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA



De acordo com Haydt (1995, p. 10) “avaliar é julgar ou fazer a apreciação de alguém ou alguma coisa, tendo como base uma escala de valores”. A avaliação consiste em um processo interpretativo, pois é um julgamento com base em critérios ou padrões, a avaliação está presente em atividades de profissionais de diversas áreas, e no campo da educação também, existindo a avaliação da escola, do processo de ensino-aprendizagem, dos alunos e das práticas docentes.

A ideia de avaliar que os professores possuem diz muito sobre a concepção de educação que eles têm. O que observamos com frequência é que o entendimento de avaliação é uma forma de punir os alunos, apontando as suas falhas, criticando e classificando-os, exercendo a avaliação de forma inadequada e arbitrária. Haydt (1995, p. 7) destaca que “frequentemente o termo avaliação é associado a outros como exame, nota, sucesso e fracasso, promoção e repetência”, porém a avaliação não tem a incumbência de atribuir notas, e sim ajudar o aluno a atingir uma melhor aprendizagem.

Corroborando com as ideias de Kramer (1997, p. 95) é preciso superar a forma “tradicional” de avaliar, faz-se necessário que seja substituída por outra maneira, em que todos que fazem parte da instituição escolar estejam inseridos como objeto e sujeito da avaliação: professores, direção, funcionários da secretaria, cozinha, crianças e pais. É importante destacar que não é para buscar falhas, mas para que seja construída uma prática social coletiva. Ao avaliar a criança observa-se seu desenvolvimento, seus conhecimentos, ao avaliar o professor se avalia suas dificuldades, ao avaliar a equipe pedagógica avalia-se seus progressos e dúvidas e ao avaliar a instituição escolar como um todo se avalia a sua estrutura e funcionamento. Porém, sempre colocando a criança no centro, pois a função é aperfeiçoar o trabalho realizado para elas. Neste caso, Hoffmann (2001, p. 84) alerta que “perceber a criança como o centro da ação avaliativa consiste em observá-la curiosamente e refletir sobre o significado de cada momento de convivência com ela”.

Segundo Bassedas, Huguet e Solé (1999, p. 174) “avaliação deve servir para intervir modificar e melhorar a nossa prática, a evolução e a aprendizagem dos alunos”, assim pode-se perceber que a avaliação deve ocorrer de forma processual, em que o professor avalia a todo o momento. O processo avaliativo deve começar a partir do momento em que o (a) professor (a) tem seu primeiro contato com sua turma, levando as crianças a estabelecer um grau de confiança para com ele (a).

Avaliar serve basicamente para o professor tomar decisões, e para acompanhar o desenvolvimento das crianças. A avaliação deve estar centrada no processo e não nos resultados finais. O docente deverá exercer sempre um papel de mediador no processo de desenvolvimento da criança. Diante disso, avaliar significa recolher informações, analisar e emitir juízo sobre o objeto que se avalia, e a partir disso tomar decisões, ou seja, a prática de avaliar necessita de análise do professor, pois exige que ele verifique continuamente se as atividades propostas estão sendo significativas para as crianças.

Melchior (1999, p. 50) retrata que é preciso que o professor tenha clareza a respeito da função da avaliação. A avaliação não serve mais para quantificar a aprendizagem, mas para haver uma interação entre o professor e a criança, diante disso, o

professor deve acompanhar para diagnosticar o que está ocorrendo e poder intervir no processo educativo.

Oliveira-Formosinho e Pascal (2019, p. 80) salientam que “[...] uma escuta ativa é uma das habilidades avaliativas mais importantes que um profissional pode ter”, é relevante que os profissionais escutem para obter informações, pois elas ajudarão o professor no momento de registrar sobre cada uma das crianças, a escuta efetiva é uma atividade ativa, e não passiva. É necessário ouvir as crianças e seus pais, pois através da escuta aprendemos cada vez mais sobre a criança e o nível de desenvolvimento que ela está, para assim rever o que precisa ser ajustado. Oliveira-Formosinho e Pascal (2019, p. 82) ainda ressaltam que “[...] ouvir as crianças é um processo ativo de receber, interpretar e dar retorno àquilo que comunicam”, ouvir as crianças é um ato de respeito e também para conhecer mais sobre elas.

106

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

Através desse trabalho fica a discussão que a avaliação na educação infantil não deve ser uma forma de punir os alunos, apontando suas falhas, rotulando ou classificando-os. Avaliar na educação infantil envolve uma avaliação de contexto que não incide somente sobre as crianças, ela é complexa e contextualizada, é uma avaliação que se concentra em todos os aspectos, como a criança, o professor, a gestão da escola, as políticas educacionais, então precisa ser realizada de forma macro, os autores orientam que a avaliação serve para a melhoria do processo, além de fornecer informações acerca da aprendizagem, para que o docente tome uma ação, modificando o que for necessário.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do que foi consultado em livros, artigos, sites, foi possível constatar que para a avaliação ser realizada de forma plena é preciso que o professor observe e registre todos os momentos significativos do cotidiano da criança no ambiente escolar, pois é através dessas observações que o professor faz ao longo do ano, que pode melhorar a sua prática educativa, e para que as crianças avancem na aprendizagem e superem as dificuldades.

A avaliação na educação infantil deve ocorrer constantemente, pois é um recurso para o professor refletir sobre suas práticas e ações, além de ter a finalidade de comunicar a gestão e familiares como está o desenvolvimento das crianças, por isso é fundamental uma frequente reflexão do professor durante todo o processo educativo, pois a observação sozinha não proporciona mudanças nas práticas, mas sim, uma observação com reflexão e ação.

É preciso ressaltar que deve ocorrer uma avaliação de todo o contexto educacional, não somente da criança. Ao avaliar a criança observa-se seu desenvolvimento e seus conhecimentos, ao avaliar o professor se avalia suas dificuldades, ao avaliar a equipe pedagógica avalia-se seus progressos e dúvidas, e ao avaliar a instituição

escolar como um todo se avalia a sua estrutura e funcionamento. Porém, sempre colocando a criança no centro, pois a função é aperfeiçoar o trabalho realizado para elas.

## REFERÊNCIAS

- BASSEDAS, Eulália; HUGUET, Teresa & SOLÉ, Isabel. **Aprender e ensinar na educação infantil**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- HAYDT, Regina Cazaux. Avaliação do processo de ensino- aprendizagem. 5º. ed.- São Paulo: Ática, 1995.**
- HOFFMANN, Jussara. **Avaliação para promover**: as setas do caminho. Porto Alegre: mediação, 2001.
- KRAMER, Sonia. **Com a pré-escola nas mãos**: uma alternativa curricular para a escola infantil. 10ª ed. – São Paulo: Editora Ática, 1997.
- MARCONI, Marina; LAKATOS, Eva. **Fundamentos de Metodologia Científica**. – 5. Ed. – São Paulo: Atlas 2003.
- MELCHIOR, Maria Celina. **Avaliação pedagógica**: função e necessidade. 2ª ed. – Poeto Alegre: Mercado Aberto, 1999.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; PASCAL, Christine. **Documentação pedagógica e avaliação na educação infantil**: um caminho para a transformação; tradução: Alexandre Salvaterra ; revisão técnica: Júlia Oliveira- Formosinho, Mônica Appezzato Pinazza, Paulo Fochi. – Porto Alegre: Penso. 2019.

# A FORMAÇÃO CONTINUADA E AVALIAÇÕES EXTERNAS NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO PAULO

MAURICIO DE SOUSA- PMSP/SME  
SOUSAMA72@GMAIL.COM

108

**Palavras-chave:** Formação continuada, ensino fundamental, política educacional

## INTRODUÇÃO

A formação de professores é tema amplamente discutido na literatura acadêmica. André (2010) em seu estudo destaca um dos objetivos da formação docente, inicial ou continuada, é trazer contribuições para a melhoria do trabalho docente que reverberem na aprendizagem dos estudantes.

Em virtude disso, muitas secretarias de educação têm oferecido a formação continuada com vistas à melhoria da qualidade do ensino. Todavia essa qualidade do ensino, alinhado ao discurso neoliberal, em grande medida significa melhorar o desempenho dos estudantes nas avaliações externas em larga escala. Alguns estudos demonstraram (BAUER, 2011; DAVIS et. al, 2012) esta relação cujo o foco dos cursos e capacitações são centrados, desde as séries iniciais, nas disciplinas de português e matemática que são avaliadas pelos exames externos.

Compreendemos que esta prática de formação continuada docente voltada para as avaliações externas visa a “produção de saberes instrumentais e utilitários para a preparação de mão-de-obra tal como exigida no sistema capitalista” (BRZEZINSKI, 2008, p. 1151).

Esta prática de formação continuada de professores também é ofertada pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SMESP) desde meados dos anos 2000, com a criação da Prova Brasil e do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), até aos dias atuais. Com este diagnóstico o objetivo deste texto é analisar os documentos produzidos pela SMESP na difusão deste discurso - formação continuada e a melhoria do desempenho dos estudantes nas avaliações externas.

## METODOLOGIA

Para a leitura dos documentos produzidos pela SMESP em um período relativamente longo (2005-2017) utilizamos da Análise do Discurso que “visa à compreensão de como um objeto simbólico produz sentidos, como ele está investido de significância para e por sujeitos” (ORLANDI, 2015, p.24)

Compreendemos o texto enquanto “discurso é circunstancial” (GILL, 2008, p. 249), pois resulta de um contexto de produção caracterizado dentro de um contexto histórico, resultante de muitas disputas ideológicas entre os atores. Desse modo, “[...] a desconstrução dos textos visando a compreensão de seu processo de produção torna-se um importante mecanismo de análise discursiva” (SHIROMA et al., 2005, p. 433).

A Análise do Discurso como instrumento metodológico possibilitou a desconstrução do texto e entender que o discurso “é o lugar em que se pode observar essa relação entre língua e ideologia, compreendendo-se como a língua produz sentidos por/para os sujeitos” (ORLANDI, 2015, p. 15).

109

## RESULTADOS

No período de 2005 a 2017 encontramos em diversos documentos da SMESP a difusão do discurso da formação continuada e melhoria no desempenho dos estudantes nos exames externos.

Em 2005 a SMESP passou a utilizar os dados das avaliações externas para diagnosticar a qualidade da educação ofertada, e, assim fundamentar as suas políticas públicas “os resultados das últimas avaliações sobre o desempenho dos estudantes na Rede têm demonstrado que o ensino oferecido pela escola não tem conseguido atender a essas demandas” (SÃO PAULO, 2005, p.12).

Como os resultados nas avaliações externas eram considerados ruins a SMESP adotou, em 2005, como foco da formação continuada investir nas competências leitora e escritora em especial nos anos iniciais. Entre os objetivos estava “garantir que os professores deem novos significados às práticas de leitura e escrita, tornando-as mais eficientes de modo que os estudantes aprendam mais e melhor” (SÃO PAULO, 2005, p. 18).

Em 2007 a SMESP passou a aplicar a sua própria avaliação externa em larga escala própria, chamada Prova São Paulo. Esta prova mediu o desempenho dos estudantes do 3º ano ao 9º ano nas disciplinas de Português e Matemática. Isto é “[...] os resultados da avaliação vão interferir também na política de formação continuada dos recursos humanos do magistério” (SÃO PAULO, 2007, p. 6-7).

Durante os seis anos (2007 a 2012) de aplicação desta prova a SMESP difundiu o discurso da formação continuada e avaliação externa sabendo que “[...] nesse tipo de avaliação é fazer que ela, de fato, auxilie na melhoria da educação[...] criando oportunidades para a reflexão conjunta (como cursos de formação continuada)” (SÃO PAULO, 2012, p. 17).

Em 2013 a nova gestão da SMESP acabou com a Prova São Paulo, mas não com o discurso. Como observamos no fragmento “o resultado das provas externas [...] possibilita aos órgãos centrais que se informam e, de forma planejada e coletiva, preveem [...] num planejamento macro de suas políticas de formação de professores”. (SÃO PAULO, 2015, p. 28).

Entendemos que este discurso tem se constituído hegemônico, e a atual gestão tem reforçado através do retorno da aplicação da Prova São Paulo e com “a meta é colocar São Paulo como o primeiro IDEB entre as capitais do país até 2019 [...] O tripé será currículo, avaliação e formação de professores” (FOLHA DE SÃO PAULO, 2017).

## CONCLUSÕES

Nesta breve análise não podemos negar a influência das avaliações externas na formação continuada dos professores da SMESP e a construção do discurso reducionista da qualidade da educação como sinônimo de melhoria do desempenho dos estudantes nestas provas.

Neste sentido este discurso, por mais de 15 anos, da SMESP está em oposição a um projeto de educação emancipador, igualitário e justo, como caracteriza Lessard “[...] políticas de melhoria da escola centradas essencialmente na avaliação do rendimento dos estudantes [...] não confiam muito em professores reflexivos. [...] preferem um docente que domine e execute os métodos e as técnicas reputados eficazes e comprovados. (LESSARD, 2006, p. 231, apud FREITAS, 2007, p. 1225).

110

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRÉ, M. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, 2010.

BAUER, Adriana. Formação continuada de professores e resultados dos alunos no SARESP: propostas e realizações. **Educação e Pesquisa**, v. 37, n. 4, p. 809-824, 2011.

BRZEZINSKI, I. Políticas contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 29, n. 105, p. 1139-1166, 2008.

DAVIS, C. L. F. et. al. **Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros**. São Paulo: FCC/DPE, 2012.

FOLHA DE SÃO PAULO (on-line). **São Paulo vai liderar o IDEB entre as capitais até 2019, promete o secretário**. 13 de janeiro de 2017. Disponível em <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2017/01/1849424-sao-paulo-vai-liderar-o-ideb-entre-as-capitais-ate-2019-promete-secretario.shtml>. Acesso em 11 de junho de 2018.

FREITAS, H.C.L. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1203-1230, 2007.

GILL, R. Análise de discurso. In. BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis/Rio de Janeiro: Vozes, 2008. p. 244-270.

MINAYO, M. C.S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: HUCITEC, 2014.

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. Campinas: Pontes editora, 2015.

SÃO PAULO. **Matrizes de referência para a avaliação do rendimento escolar**. São Paulo: SME, 2007.

SÃO PAULO. **Parâmetros e Perspectivas: rede municipal de ensino de São Paulo 2012**. São Paulo: SME, 2012.

SÃO PAULO. **Proposta de formação DOT- 2005**. São Paulo: SME, 2005.

SÃO PAULO. **Revista Magistério nº 4**. Avaliação um direito do estudante. São Paulo: SME, 2015.

SHIROMA, E. O. et. al. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 427-446, 2005.

# EDUCAÇÃO NÃO FORMAL E EDUCAÇÃO NÃO ESCOLAR: A PRÁXIS NAS ESCOLAS DE SAMBA E NAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

MATILDE MARIA DE MAGALHÃES ARENA CORRÊA  
DOUTORANDA UNICAMP – MMATILDINHA@GMAIL.COM

112

**Palavras-chave:** Comunidade. escola de samba. educação não formal.

## RESUMO

O presente artigo baseado na dissertação: Escola de Samba e projeto de trabalho com crianças: relações entre educação, arte e cultura, realiza uma metodologia de pesquisa teórica focando no que as escolas de samba como instituições não-formais poderiam contribuir com a educação formal, trazendo teorias, autores como Olga von Simson, e a pesquisa de campo de mestrado da autora deste artigo, que falam sobre as convergências entre os papéis do carnavalesco e do educador infantil. Através de um breve histórico sobre a Educação Popular no Brasil, que também se manifesta como educação não-formal, este objetiva demonstrar como a escola de samba pode ser popular, valorizar a cultura do nosso país, dar voz aos que não se veem representados numa educação tradicional, capitalista e excludente, e representar algumas ideias de Paulo Freire, como possibilitar autonomia, liberdade e práxis social aos sujeitos.

## JUSTIFICATIVA

Neste artigo são feitas relações entre a escola de samba, o Carnaval e a educação infantil formal (porém, entendida como não-escolar), focando o papel do carnavalesco, no âmbito da cultura como um educador popular e tendo convergências com o papel do educador infantil. Além disso, objetiva relacionar escola de samba, de forma genérica, à educação popular não formal que pode trazer inúmeras contribuições para a vida em comunidade e à educação formal, mais especificamente à educação infantil.



Simson (2007), traz o papel comunitário e educacional da escola de samba. Para ela, o Carnaval tem papel educativo na medida em que reúne o povo, que se organiza para a folia em prol dessa manifestação cultural, que reúne desde crianças até idosos de diferentes etnias, desenvolvendo inúmeras linguagens, e a noção de brasilidade como valor.

Revelar as contribuições sociais existentes, a união em torno de solucionar problemas, o convívio com todos os tipos de diferença entre as pessoas, o envolvimento de diferentes profissionais ao, por exemplo, construir carros alegóricos, fantasias, o aprender e ensinar música, dança, a compor músicas, pesquisar sobre um tema de enredo, o processo da criação envolvendo intencionalidades ou, como diria Araújo (2010): intencionalidade criativa e com sentidos e detentora de poéticas e estética próprias, não seriam objetivos que deveriam acontecer também na educação formal? Às escolas formais cabem valorizar a história do povo brasileiro, sua cultura e suas manifestações artísticas. O que poderia ser aprendido com os mediadores desses saberes: carnavalesco e educador infantil, o que eles têm em comum?

Diante dessas questões, nota-se uma educação popular e nacional. Paulo Freire trouxe desde sempre a preocupação com o caráter socializante da escola e, como local do que é aprendido socialmente, historicamente por homens e mulheres. É aprendendo que se percebe que é possível ensinar. Por isso, a importância das experiências informais nas ruas, comunidades, famílias, ambientes cheios de relações e significados. As escolas não devem ser locais apenas de transferências de saberes, ensino exclusivo de conteúdos formais (FREIRE, 1996).

Por isso, este trabalho visa contribuir com o currículo da educação formal, principalmente com a educação infantil, integrando a ela ideias e práticas cotidianas da escola de samba que é uma manifestação primordialmente nacional, não formal e popular da história e cultura do povo brasileiro.

## METODOLOGIA

A pesquisa teórico-metodológica que sustenta este artigo baseia-se na dissertação da mesma autora deste artigo intitulada: “Escola de Samba e projeto de trabalho com crianças: relações entre educação, arte e cultura” (CORRÊA, 2016), porém, o foco dirige-se às contribuições de autores e teorias citados nesta dissertação, e também à entrevista semi-aberta, realizada em campo com o carnavalesco da escola de samba Rosa de Prata, de Campinas, priorizando os aspectos educativos não-formais e populares que a escola de samba poderia contribuir à educação infantil vista como não-escolar, assim como as relações entre educador infantil e carnavalesco como mediadores dessas aprendizagens.

## DISCUSSÃO/ RESULTADOS

A escola de samba, como uma manifestação cultural educa os grupos, sejam eles os espectadores dos desfiles, ou seus participantes ativos, objetivando trabalhar

com o coletivo, a comunidade, contando a história de determinado bairro, de determinada época, de determinado tempo, de grupos e personagens ou personalidades, de forma questionadora, crítica ou satirizando temas cotidianos (SIMSON, 2007). Então, pode-se entendê-la como um espaço de educação não formal.

A educação não formal, segundo Gordo (2015), chegou ao Brasil na década de 90. Educação não formal não seria um espaço ou lugar para “tirar” jovens e crianças das ruas, um passatempo para eles, mas sim algo que contribua para a construção de um homem social, para o homem livre e autônomo, como defende Paulo Freire (FREIRE, 1967). Uma educação que leve a práxis social.

A escola de samba pode mudar o caminho de vida de muitos jovens dando, inclusive, oportunidade de entrar em contato com aprendizagens, saberes, que se acredita serem exclusivos das escolas formais.

Aprender a tocar um instrumento, dançar, representar, cantar, compor, desenhar, cortar, costurar, colar, transformar, criar, sonhar, se relacionar, se entregar para viver e aprender, assim como relacionar todo esse aprendizado com os conteúdos escolares, são processos vivos na escola de samba (GORDO, 2015, p. 18).

114

Estes saberes e essas linguagens precisam ser identificados, reconhecidos, aproveitados, e o tripé arte, cultura e educação que ocorre nas escolas de samba deve existir e ser reforçado na educação formal.

Então, vê-se que tanto o carnavalesco quanto o educador infantil devem ter intenções claras ao desenvolverem seus trabalhos.

Outra função do carnavalesco seria a de potencializar a escola de samba como uma instituição de expressão e comunicação social. Da mesma forma, a instituição de educação infantil opera com esses objetivos pelo papel do educador infantil.

Há muitas conexões entre os modos de pensar e fazer desses dois profissionais, o carnavalesco e o educador, para pôr em prática processos de construção de conhecimentos por meio da cultura e da educação.

## CONCLUSÕES

Enfim, nota-se uma total importância da escola de samba enquanto educadora popular e não formal. Primeiramente, por ser uma manifestação nacional que consegue reunir diferentes etnias, classes, que consegue rememorar a história do povo brasileiro, seja através da rememoração do menos favorecido, do negro, da mulher, do velho, do jovem, da criança alcançando um lugar na sociedade, num espaço que talvez os represente mais do que uma sala de aula e que propicia mais aprendizagens. Aprendizagens, que possam representar, talvez, para alguns a única oportunidade de conhecimento erudito. Aprendizagens, que se baseiam na arte e, na total valorização da comunidade e de suas tradições. Aprendizagens fundamentais como possibilitar um debate político, reflexões a respeito das dificuldades cotidianas, busca de soluções, de ideais, levando os sujeitos à práxis social. Aprendizagens criativas, que possibilitam momentos de lazer diante de um mundo tão caótico, consumista e egoísta. São saberes não formais, ou que vêm do povo, que deveriam

também fazer parte e serem valorizadas na escola formal, principalmente na educação infantil, em que se notam muitas dessas características já referidas, em que é possível relacionar o papel do educador e do carnavalesco, como grandes mediadores desse processo.

## REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, H. *Livros de Imagem: três artistas narram seus processos de criação*. Dissertação de mestrado (Instituto de Artes) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.
- CORRÊA, Matilde. *Escola de samba e projetos de trabalho com crianças: relações entre educação, arte e cultura* (Dissertação de Mestrado), Americana: Centro Universitário Salesiano de São Paulo, 2016.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 23 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- GADOTTI, M. Perspectivas atuais da educação. *São Paulo em Perspectiva*, v. 14, n. 2, p. 03–11, jun. 2000.
- GORDO, M. *O carnaval é o quintal do amanhã: saberes e práticas educativas na escola de samba Bole-Bole em Belém do Pará*. Tese de Doutorado – Universidade Estadual de Campinas, (Faculdade de Educação), Campinas, 2015.
- SIMSON, O. *Carnaval em Branco e Negro: carnaval popular paulistano 1914-1988*. Campinas: Editora Unicamp, 2007.

# A FORMAÇÃO SUPERIOR DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA ANÁLISE DOS DADOS DO CENSO ESCOLAR

PAULO CÉSAR GEGLIO – UFPB  
PGEGLIO@YAHOO.COM.BR

DAYSE DAS NEVES MOREIRA – UFPB  
DAYSENM@GMAIL.COM

116

**Palavras-chave:** Formação superior de professores.  
Censo escolar. Educação básica.

## INTRODUÇÃO

Em âmbito nacional, a formação dos professores há muito vem se constituindo como uma luta de educadores, pesquisadores e entidades que congregam militantes da educação, a exemplo da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope), cuja base de reivindicação está voltada para uma formação que tem como pressuposto a valorização profissional da educação, a profissionalização do magistério e o profissionalismo docente, a responsabilidade com a escola, a conscientização do professor para a transformação social e a autonomia do cidadão para a vida em coletividade.

O movimento pela formação do professor no Brasil encabeçado pela Anfope, perpassa as reformas e as políticas educacionais implementadas por diferentes governos. É uma luta que visa a valorização dos professores, não o sistema meritocrático, mas a formação continuada, salário digno, plano de carreira, boas condições de trabalho, carga horária compatível com as necessidades da profissão e, fundamentalmente, a liberdade de cátedra. Em seu histórico percurso de trabalho e reivindicações a entidade tem defendido a criação de um sistema nacional público de formação de professores.

[...] necessidade da constituição de um Subsistema Nacional Público de Formação dos Profissionais da Educação, visando a contribuir para a construção de um Sistema Nacional de Educação (estabelecido na Constituição Federal de 1988), que favoreça a articulação de políticas de formação e de valorização de professores

por todos os entes federados, em conformidade com o regime de colaboração e cooperação. (ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO, 2012, p.10-11)

O que se pretende, portanto, é a formação do professor como uma política de estado, com a responsabilidade total do poder público, tendo como perspectiva um sistema integrado nacionalmente com base na unidade de escola e formação docente, coerência e articulação com os entes federados, e pluralidade de contextos e necessidades. (FREITAS, 2012). A autora registra que a partir do ano de 2003 houve uma preocupação do governo federal que apontava para a construção de um sistema nacional de formação de professores de forma articulada com os entes federados, sobretudo com a criação de marcos legais e institucionais. Ela também registra que o Ministério da Educação (MEC), tardiamente, se incumbiu da responsabilidade da formação de professores e entre vários documentos legais instituiu o Decreto nº 6.755, de 2009, que estabelece a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, materializando, dessa forma, reivindicações e princípios históricos caros ao movimento pela formação de professores (FREITAS, 2012, p. 211-212).

Não obstante aos esforços empreendidos pelo poder público em torno da formação dos professores da educação básica, bem como do posicionamento das entidades educacionais ao longo dos anos, é importante entender como está a situação atualmente. O MEC, por meio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), divulgou no ano de 2018 os dados do censo escolar relativos a 2017, e no relatório síntese, denominado de ‘Notas Estatísticas’, há o registro de que 78,4% dos professores da educação básica possuem formação em curso superior. Considerando que a educação básica compreende três níveis de ensino, assim como a ampla dimensão e diferentes realidades do país, importa saber como esse percentual está distribuído, ou seja, qual a quantidade de professores com formação em nível superior em cada região e em cada seguimento de ensino.

## METODOLOGIA

Os dados examinados constam no censo escolar do ano de 2017, publicados no site do Inep em 2018. Os documentos são as ‘Notas Estatísticas’ e o quadro em pdf sobre o ‘Percentual de Funções Docentes com Curso Superior, Brasil, Regiões Geográficas e Unidades da Federação – 2017’. A análise procurou estabelecer uma comparação entre o percentual estatístico geral de professores com curso superior, em relação aos percentuais por nível de ensino (educação infantil, fundamental e médio) e as regiões do Brasil.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Conforme registrado no relatório de ‘Notas Estatísticas’ do censo escolar 2017, do Inep, “2,2 milhões de docentes atuam na educação básica brasileira [...] 78,4% [...] possuem nível superior completo. Desses docentes com graduação, 94,7% têm

curso de licenciatura” (BRASIL, 2018, p. 14-15). Esses dados são gerais e precisam ser relativizados quanto ao nível de ensino e região do país.

No que se refere ao nível de ensino (educação infantil, fundamental e médio), é possível notar que a maior concentração de professores com nível superior está no ensino médio (93,8%); seguido do ensino fundamental 82,1% (86,6% anos finais e 77% anos iniciais); e 67,8% na educação infantil (66,6% creche e 69,3% pré-escola). O que se observa, portanto, é que quanto menor a faixa etária dos estudantes, menor a exigência formativa dos professores. Fato que está relacionado à histórica desvalorização do trabalho docente que atua nos primeiros momentos da escolarização das crianças. Destacamos então, o caso da educação infantil, cujo problema é mais acentuado, pois até meados dos anos de 1990, antes da promulgação da LDB nº 9394/96 esse nível de ensino não constava como parte da educação básica. Somente com a referida lei é que se instituiu a obrigatoriedade da formação mínima de magistério de nível médio para atuar na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, o que se mantém dessa forma até os dias atuais, embora entidades como a Anfope *vêm defendendo de forma incisiva a formação do professor necessariamente no ensino superior e exclusivamente nos cursos de licenciatura*.

Quanto ao percentual de professores com curso superior nas regiões do país, é notório que a maior parte dos 78,4% registrados pelo censo escolar de 2017, está nos grandes centros urbanos e regiões onde há maior concentração de capital. Dessa maneira, a zona rural tem o menor percentual de profissionais com formação superior, sobretudo na educação infantil (52,8%). O Nordeste aparece com o menor quantitativo de professores com curso superior em todas as etapas da escolarização, na educação infantil são apenas 50,7%. Na sequência de menor quantidade estão localizadas as regiões Norte (61,9%), Sul (70,4%), Sudeste (74,7) e Centro Oeste (81,7%). Essa classificação também se estabelece, com uma ou outra alteração, para os níveis de ensino fundamental e médio

## CONCLUSÃO

Percebe-se que nos níveis mais elementares da escolarização estão aqueles que mais carecem de professores com formação universitária. No que diz respeito ao percentual daqueles que possuem esse grau de formação, há uma quantidade, embora em menor proporção (4,2%), de professores com curso de bacharelado, revelando que há cerca de 100 mil atuando sem ter a formação adequada, o que merece atenção quanto sua prática pedagógica e percepção de docência. Outro aspecto observado diz respeito às escolas privadas, que concentra o maior percentual de professores sem curso superior. Assim, é possível notar que o quantitativo de profissionais atuando na educação infantil, sem curso superior na rede privada do Nordeste é de 35,5% na zona urbana e 28,7% na zona rural. Percentual bem abaixo dos 78,4% apresentados no somatório geral.

## REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO (Anfope). **Documento final XVI Encontro Nacional da Anfope**. Políticas de formação e valorização dos profissionais da educação: PNE, Sistema Nacional na CONAE/2014 e Fóruns Permanentes de Apoio à Formação Docente. Anfope: Brasília, 2012.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Federalismo e formação profissional. Por um sistema unitário e plural. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 6, n. 10, p. 211-225, jan./jun. 2012. Disponível em:

<<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/203/370>>. Acesso em 10 mai., 2019.

BRASIL, Ministério da Educação. Inep. **Censo Escolar 2018**. Notas Estatísticas. Brasília-DF: Inep, 2017. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/censo\\_escolar/notas\\_estatisticas/2018/notas\\_estatisticas\\_Censo\\_Escolar\\_2017.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2018/notas_estatisticas_Censo_Escolar_2017.pdf)>. Acesso em: 20 mai., 2018.

BRASIL, Ministério da Educação. Inep. **Percentual de Funções Docentes com Curso Superior, Brasil, Regiões Geográficas e Unidades da Federação - 2017**. Brasília-DF: Inep, 2018. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/indicadores-educacionais>>. Acesso em: 20 mai., 2018.

# PENSANDO COM IMAGENS E COM ESCOLAS DE SERRA-ES: POR ENTRE LINHAS DURAS, LINHAS FLEXÍVEIS, LINHAS DE FUGA

RODRIGUES, JACONIAS DIAS – UFES  
JACONIASDIAS@GMAIL.COM

120

**Palavras-chave:** formação, currículos e imagens.

É experiência aquilo que “nos passa”, ou que nos toca, ou que nos acontece. (LARROSA, 2002, pag. 21).

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como intenção problematizar a questão da formação de professores a partir das imagens das escolas capturadas pelo carro da Google e que compõem o simulador de realidade chamado Street View. Para tanto, serão estabelecidos diálogos com Azevedo (2008), Certeau (1994), Carvalho (2009, 2016), Delboni (2016), Ferraz (2008), Gomes (2016), Larrosa (2012), Meirieu (2012), Santos (2007) e Vieira (2012). Na intercessão dos supracitados autores, discutiremos acerca dos clichês, das imagens fixas do pensar e do agir que imprimem sentidos únicos à prática docente. As imagens das escolas, retiradas do Street View, serão usadas para iniciar as interlocuções. Nessa esteira, intentam movimentar o pensamento dos professores no que tange os modos fixos de pensar e agir.

Como viver a experiência descrita por Larrosa (2002) na formação de professores sem deixar que os clichês sejam a marca fundamental de nossas práticas?

Acreditamos que Azevedo (2008), Certeau (1994), Carvalho (2009, 2016), Delboni (2016), Ferraz (2008), Gomes (2016), Santos (2007) e Vieira (2012) podem servir como placas que vemos nas rodovias. Elas nos dão sinais para seguir a caminhada, mas somos nós que estamos na direção, e nas vicissitudes do trajeto, vamos construindo nossos modos de ser e estar no deslocamento pela via. Assim também acontece com os nossos intercessores teóricos. Os autores elencados nessa pesquisa, nos servem como placas indicativas de algumas coisas, mas as interlocuções correm por nossa conta. Nessa perspectiva, como parte do estudo, organizamos rodas de conversas que tinham nas imagens das escolas um disparador para a interlocução.



O intuito era mover o pensamento para que fossem engendradas novas imagens do trabalho no cotidiano escolar.

## METODOLOGIA

Nessa perspectiva, considerando as imagens fixas, arborescentes do pensar e do agir que vão se perpetuam no cotidiano escolar por meio dos clichês, podemos usar táticas, como nos acena Certeau (1994) e criar possíveis movimentos de inventividade, criação, experimentação que se deslocam da lógica cartesiana dos processos de *aprenderensinar*.

Pensando desse modo, organizamos interlocuções com a subsecretaria pedagógica do município de Serra ES e formandos (as) do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

A primeira roda de conversa aconteceu com os técnicos pedagógicos da Secretaria de Educação da cidade de Serra e a segunda, com as alunas (os) do curso de Pedagogia da UFES. Os disparadores para a conversa foram as imagens das escolas capturadas pelo carro da Google e que estão no simulador de realidade chamado Street View. São fotografias não intencionais, tendo em vista que o objetivo do carro era cartografar as ruas da Serra. Nos indagamos: que imagens estão lá? Como as escolas aparecem para o mundo? Que pensamentos tais imagens disparam? Quais as forças que atuam no cotidiano escolar que estão para além das imagens? Quais os currículos que são vividos?

Trouxemos para a roda Deleuze (1985) e Bergson (2006) que nos auxilia na compreensão da imagem-movimento e da imagem-representação.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

Muitas vezes somos aprisionados por um só modo de fazer, e não atentamos para o que o espaço, os estudantes, o coletivo da escola nos anuncia. Assim, buscamos receitas, práticas modelares em contextos monológicos. A imagem-escola capturada pelo Google Maps é um recorte espaço-temporal que não revelam as tessituras de um cotidiano escolar cuja a marca fundamental é a diferença.

Carvalho e Gomes (2016, pag. 169) nos auxiliam na problematização de tal questão ao acenar que:

(...) o currículo escolar vai se desenhando pela produção de territórios existenciais que, por imagens fixas do pensar e do agir, produzem modos de ser e estar, alunos e professores, encobertos por clichês. A ocupação desses territórios como verdade sobre as práticas educativas e curriculares vai ajudando a compor a formação continuada de professores como uma máquina de subjetivação.

A perspectiva de Carvalho e Delboni (2016) revela modos fixos de pensar e agir, que nos alertam para uma prática que busca os padrões de normalidade. As autoras nos provocam ao trazer para a cena os fios da experiência do coletivo. Assim,

tais enunciados movimentam o pensamento para pensar em outras imagens, que em constante interação alteram os modos heterogênicos de ver o currículo escolar. Desse modo, praticar os currículos no intento ver as forças que atuam no cotidiano escolar só é possível quando atentamos para a produtividade heterológica e os espaços-tempos singularizados.

Romper os ferrolhos do modelo cartesiano de pesquisa requer inúmeros mergulhos, mortes e ressurreições. Caças não autorizadas. Vindas e idas. Vivências corporais do que é efêmero. Requer, ainda, assumir que nossos estudos são tão somente criações subjetivas. Necessidades e pessoais. Não existem fora de nós, mas junto a nós. Em essência, somos parte do próprio tema estudado. Com tudo que ele tem de bom e de ruim. (FERRAÇO, 2008, p. 113)

Esse enunciado de Ferração nos instiga em caçar outras maneiras de se viver a formação de professores. Na roda de conversa, técnicos pedagógicos e graduandos apontaram que à medida que nos indagamos sobre as linhas duras, linhas flexíveis e linhas de fuga presentes na escola, abrimos a possibilidade de engendrar outras possibilidades para os processos formativos, onde os professores e professoras são pesquisadores e pesquisadoras de suas práticas.

122

## CONCLUSÕES

Portanto, a experiência não tem seu fim na produção simbólica ou material, mas se completa nas marcas que deixa. Na experiência-sentido, segundo Larrosa (2002, pag. 21), o sujeito se opõe à experiência pautada pela razão científica, que prossegue em desconsiderar os sentidos como fontes de conhecimento verdadeiros. Desse modo, professores e professoras deslocando das imagens fixas que aprisionam, e criando outras imagens que libertam dos modos únicos de pensar e agir, provocam movimentos inventivos pautados não em receitas, mas em ideias que emergem na coletividade.

## REFERÊNCIAS

**BERGSON**, Henri. **A evolução criadora**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

\_\_\_\_\_. **Matéria e memória**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

**CARVALHO**. Janete Magalhães. **GOMES**. Larissa Ferreira Rodrigues. **ENTRE CINEFORMAÇÃO DOCENTE E O CINEMA DE UM CORPO SENSÍVEL: o que os jovens esperam da escola e de nós professores? ESPAÇO DO CURRÍCULO**, v.9, n.1, p. 24-38, Janeiro a Abril de 2016.

\_\_\_\_\_. Janete Magalhães de. **O cotidiano escolar como comunidade de afetos**. Petrópolis, RJ: DP et Alii; Brasília, DF: CNPq, 2009. **FERRAÇO**, Carlos Eduardo (org.). **Cotidiano escolar, formação de professores(as) e currículo**. São Paulo: Cortez, 2008.

\_\_\_\_\_. Janete Magalhães. **Delboni**, Tânia Mara Zanotti Guerra Frizzera

**ÉTICA E ESTÉTICA DA EXISTÊNCIA: por um currículo “estranho”.** Disponível in:

<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss1articles/carvalho-delboni.pdf>

Acessado em 20/11/2018.

**CERTEAU**, Michel De. **A Invenção do Cotidiano: artes de fazer.** Petrópolis: Vozes, 1994.

**DELEUZE**, Gilles. **Cinema 1: a imagem-movimento.** São Paulo: Brasiliense, 1985.

\_\_\_\_\_. **Cinema 2: a imagem-tempo.** São Paulo: Brasiliense, 2009.

**FERRAÇO**, Carlos Eduardo. **Eu caçador de mim.** In: GARCIA, Regina Leite (Org.).

**Métodos:** Pesquisa com o cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

\_\_\_\_\_. **Cotidiano escolar, formação de professores(as) e currículo**, 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

**LARROSA, J.** **Notas sobre a experiência e o saber de experiência.** Revista

Brasileira de Educação. São Paulo, n.º 19, Jan/fev/mar/abr, 2002.

# SUJEITO-CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS À FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DOCENTE

AUTORA: FRIZETE DE OLIVEIRA – UNB  
FRIZETE\_DE\_OLIVEIRA@HOTMAIL.COM

ORIENTADORA: PROF<sup>a</sup> DRA. INÊS MARIA M. ZANFORLIN PIRES DE ALMEIDA – UNB

124

**Palavras-chaves:** Formação e atuação docente.  
Educação Infantil. Psicanálise.

## INTRODUÇÃO

Por ocasião de ingresso no mestrado em Educação pela Universidade de Brasília em 2018 e tendo como aporte teórico-metodológico as contribuições da Psicanálise, buscaremos refletir como o sujeito-criança pode se constituir a partir de experiências vivenciadas na Educação Infantil e possíveis desafios na formação e atuação docente. Neste sentido, traremos uma vivência ocorrida em 2015, com crianças de 5 e 6 anos, em uma escola pública do Distrito Federal. Trata-se da brincadeira de ‘miss’. A professora observou o desenrolar da brincadeira entre duas meninas. Uma delas, com características do grupo étnico negro (pele, olhos e cabelos pretos e crespos), pegou uma coroa de brinquedo e a colocou na cabeça, preparando-se para desfilarmos, dizendo ser uma miss. Imediatamente, foi interrompida por outra colega de pele, cabelos e olhos claros, que afirmava categoricamente que não existia “miss preta”. Ao perceber a cena, a professora interveio, também indagando o motivo de não poder existir “miss preta”. A menina de pele clara, justificou dizendo que “não fica bonito o batom, o gloss não combina”. “Não dá pra ver a cor do batom”.

Ao utilizarmos a Psicanálise como metodologia e análise em pesquisa, traçamos uma forma singular de compreender e conceber a racionalidade humana, a produção de conhecimentos e a própria Ciência. Sigmund Freud (1856-1939), criador da Psicanálise, buscou apreender e denotar o funcionamento da mente, descobrindo que há uma força motriz que nos impulsiona à ação (pulsão) na busca pela satisfação dos nossos desejos. Neste sentido, Freud (1996) pontua que a mente humana apresenta um modo específico de funcionamento, uma relação entre os atos conscientes e inconscientes latentes no aparelho psíquico. Na maioria das

vezes, não é a consciência que dirige nossas ações. Em grande parte, agimos por impulsos e desejos inconscientes. Como essa constatação pode impactar o processo ensino-aprendizagem e a formação e atuação docente?

## DESENVOLVIMENTO

Ao sair do seio familiar, os primeiros contatos aos quais as crianças são submetidas são ambientes de creches e escolas, sendo os professores seus principais cuidadores e substitutos das funções materna e paterna. É inegável a importância que nossos professores exerceram (e talvez ainda exerçam) na constituição de nossa subjetividade. Neste sentido, pontuamos que a ação pedagógica pode desempenhar relevante papel no repertório, ou mesmo em bloqueios psíquicos em relação aos conhecimentos, conceitos e habilidades a depender das experiências vivenciadas neste contexto. Freud (1995) já destacava a relevância da ação docente:

[...] é difícil dizer se o que exerceu mais influência sobre nós e teve importância maior foi a nossa preocupação pelas ciências que nos eram ensinadas, ou pela personalidade de nossos mestres. [...] nós cortejávamos ou lhes virávamos as costas; imaginávamos neles simpatias e antipatias que provavelmente não existiam; estudávamos seus caracteres e sobre eles formávamos ou deformávamos os nossos (FREUD, 1995, p. 162).

A criança, inserida na creche ou escola, inicia seu processo de identificação com os professores e colegas – que não é literal, é reeditado e apreendido conforme as percepções, criações e experiências deste sujeito. Além disso, seu processo de aquisição da linguagem e, sobretudo da fala, evolui qualitativamente, inserindo-a no campo simbólico, no campo da fantasia, da imaginação e da abstração. Portanto, para além dos aspectos cognitivos e racionais, existe um sujeito que se fundamenta em nível do inconsciente, onde as impressões e imagens que lhes forem disponibilizadas servirão de base para sua constituição subjetiva. Quando retomamos a vivência aqui relatada (a brincadeira de miss), geralmente nos causa espanto admitir que crianças pequenas sejam capazes de segregar, tendo como referência a cor da pele (discriminação racial). No entanto, numa perspectiva psicanalista, as crianças apenas apontam as experiências vivenciadas e as marcas que lhes foram impressas, já no ambiente familiar e no ambiente escolar. Lajonquière (2010) nos lembra que as profissões impossíveis apontadas por Freud (educar, governar e psicanalisar) tem em comum o fato de serem profissões da fala onde a palavra é seu instrumento. Os sujeitos participantes do discurso lançam-se ao campo simbólico da linguagem sem garantias de que a palavra abarque os sentidos proferidos pelo emissor e captados pelo receptor do discurso. Por isso, propõe “[...] pensar a educação no interior do campo da palavra e da linguagem animada pelo desejo [...]” (LAJONQUIÈRE, 2010, p. 78). Trata-se de abrir espaço para a fala deste sujeito-criança, pois é na possibilidade de se comunicar, de transformar sua vivência em experiência que o sujeito se inscreve e se apropria simbolicamente do mundo. É no compartilhar de experiências que se efetiva a subjetividade, o que nos caracteriza como humano e nos

capacita a viver em sociedade. Através da narrativa podemos comunicar e afirmar o desejo, estabelecer um espaço de trocas e interações, instituir valores sociais e coletivos e realizar o laço social que nos aproxima uns dos outros.

## CONCLUSÕES

À luz da Psicanálise, trata-se de analisar o comportamento humano a partir de suas ações individuais e seu engajamento social. Freud em “Psicologia das Massas e a Análise do eu” (1987) aponta que os primórdios da formação do instinto social podem ser encontrados em círculos mais estreitos de relacionamento como os que ocorrem na família. Poderíamos dizer que a escola acolhe as representações que o sujeito traz do seio familiar ao mesmo tempo em que o insere num círculo maior de interações sociais. A escola, desta forma, pode intervir duplamente: na subjetividade individual e coletiva, quando este sujeito se submete aos anseios grupal ao qual se filia.

126

Portanto, a criança de pele branca que afirma não existir “miss preta”, pode estar apenas externando o sentimento de pertencimento ao grupo que lhe é familiar (pessoas brancas) em casa e até na mídia, devido ao silenciamento e invisibilidade dos sujeitos negros, indígenas e outros grupos denominados de minorias. Mais que um apanhado de leis que preconizam o respeito e a inclusão do sujeito, precisamos refletir sobre como nossas ações impactam o outro em sua subjetividade. Quais as matrizes e referenciais nos constituem e nos fazem ser o que somos. Quais marcas estamos imprimindo no outro. Estes podem ser alguns dos desafios que despontam acerca da formação e atuação pedagógica quando nos propomos analisar a partir de pressupostos da Psicanálise.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- FREUD, Sigmund. *Algumas reflexões sobre a psicologia do escolar*. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas. vol. XIII. Rio de Janeiro: Imago, 1995.
- \_\_\_\_\_. *Estudos sobre a histeria*. Edição Standard Brasileira das Obras Completas Psicológicas Completas. vol. II. Rio de Janeiro: Imago, 1996.
- \_\_\_\_\_. *Psicologia das massas e análise do eu*. In: Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas. 2. ed. vol. XVIII. Rio de Janeiro: Imago, 1987.
- LAJONQUIÈRE, Leandro de. *Figuras do Infantil: A psicanálise na vida cotidiana com as crianças*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

## REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE E O ENSINO DE HISTÓRIA: PRÁTICA PEDAGÓGICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

MARIA RITA DA SILVA (UFS)  
E-MAIL: MARIARITAUFSGMAIL.COM

AMANDA DOS SANTOS ODY (UFS)  
E-MAIL: AMANDAODY19@GMAIL.COM

LUANA DE JESUS SANTOS (UFS)  
E-MAIL: LUANAJS16@GMAIL.COM

JOÃO PAULO GAMA OLIVEIRA (UFS)  
E-MAIL: PROFJOAOPAULOGAMA@GMAIL.COM

GRUPO DE PESQUISA DISCIPLINAS ESCOLARES:  
HISTÓRIA, ENSINO E APRENDIZAGEM (PPGED/DEDI/UFS/CNPQ)

GRUPO DE PESQUISA RELICÁRIO (DEDI/UFS/CNPQ)

127

**Palavras-chave:** Ensino de História. Formação de Professores. Prática Pedagógica.

A formação docente para atuação nos anos iniciais do Ensino Fundamental é permeada por uma série de desafios, entre eles o trabalho com distintas áreas do conhecimento, inclusive a História. Diante das mudanças pela qual passa a História nas últimas décadas e um redirecionamento para o trabalho com perspectivas do cotidiano, do social, dos saberes e fazeres mais próximos da realidade dos discentes, urge repensar as práticas de formação e atuação do professor nos anos iniciais.

Nesse sentido, o presente trabalho propõe socializar uma prática pedagógica desenvolvida com alunos do 3º ano do Ensino Fundamental na Escola Estadual Eliezer Porto, situada no município de Itabaiana, no estado de Sergipe. A prática foi realizada por graduandas do curso de licenciatura em Pedagogia do Campus Universitário Professor Alberto Carvalho da Universidade Federal de Sergipe (UFS) e constitui-se como parte das atividades da disciplina Ensino de História nos anos iniciais do ensino fundamental, que integra o conjunto de disciplinas do 7º período do curso.

A proposta consistiu em articular aspectos teóricos-metodológicos do Ensino de História e da Formação de Professores, como também habilidades e competências da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), com a realidade da sala de aula de uma escola pública. Dessa forma, em um primeiro momento foram realizadas uma série de leituras e debates acerca do ensino de História, suas possibilidades e desafios. Autores como Carmen Gil e Dóris Almeida (2012), Itamar Freitas (2010), Selva Guimarães Fonseca (2009), entre outros, auxiliaram nas problematizações e formulações de propostas para a aula. Logo depois, ocorreu o reconhecimento do campo e a elaboração de um projeto interdisciplinar.

A observação viabilizou o contato com o ambiente escolar desde a equipe diretiva, funcionários e turmas. Foi possível analisar a rotina da escola e mais especificamente da turma do 3º ano que contém 27 alunos, com uma boa participação nas aulas e interação com a docente. Corroborando com a ideia de que o contato com o ambiente escolar proporciona “[...] tecer uma rede de relações, conhecimentos e aprendizagens, não com o objetivo de copiar, de criticar apenas os modelos, mas no sentido de compreender a realidade para ultrapassá-la.” (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 111). Ou seja, a aproximação por meio da observação permite possibilidades de ensino e aprendizagem que contribuem, sobremaneira, para a formação docente.

Durante a observação foi abordado o conteúdo Pré-História, ressaltando as formas de comunicação, as principais invenções do período histórico, tipos de vestimentas, atividades de sobrevivência (caça e pesca), instrumentos de trabalhos, entre outros. A aula ocorreu de forma dinâmica e muito participativa, propiciando o “movimento de reflexão/ação/reflexão” (FREITAS, 2010, p.14).

Destarte, diante das leituras realizadas e da observação efetuada iniciou-se o planejamento da prática pedagógica com o pensamento de que a aprendizagem histórica é um processo de aquisição de conhecimento que envolve a experiência histórica e auto realização. (CHAMINÉ, 2017). Assim, buscou-se proporcionar uma experiência histórica com auto realização aos discentes com uma prática pedagógica interdisciplinar que colocou em diálogo História e Arte na aula “Representações da Pré-História: fazendo e pintando”. Como postula Ana Claudia Urban:

As pinturas contribuem para uma melhor compreensão de determinados períodos históricos, bem como das sociedades ao longo dos tempos com seus hábitos e costumes, seu vestuário, alimentação, habitação, mobiliário e etc. (URBAN, 2015, p.30-31)

Aliando o pensamento da autora com os outros referenciais citados, a prática teve como objetivos: reconhecer a arte como uma construção histórica; apresentar aspectos da sociedade pré-histórica por meio da arte rupestre; utilizar a pintura como forma de expressão do “eu”, associando as representações das pinturas rupestres (“outro”) e possibilitar aos alunos contato com outras “representações” da História por meio do desenho e da pintura.

A partir desse diálogo planejamos e realizamos a prática pedagógica. Após a retomada das discussões realizadas sobre o conteúdo na aula realizada pela docente, como também a mobilização dos discentes acerca do tema em foco, iniciou-se a preparação para a atividade prática com a explicação do que seria construído e a necessidade da participação de cada um. De maneira mais detalhada pode-se explicitar



que foi organizado um círculo com os alunos sentados para produção de tinta caseira ao mesmo tempo que discutia-se sobre a importância da pintura e como existem semelhanças e diferenças entre o período estudado e a contemporaneidade. Para a produção das tintas foi utilizado: farinha de trigo, sal, água e corantes. Sendo que os discentes realizaram sua própria mistura de cores.

Logo depois as tintas foram utilizadas na pintura em papel chumbo. Um grande painel foi posto no meio da sala e todos os alunos, com suas tintas individuais, puderam desenhar aquilo que melhor lhes representava e também a sua representação da Pré-História. As imagens revelaram aspectos de “si” e do “outro” com diferentes apropriações e mesmo vários objetos como flechas, animais, carroças, datas e etc..

Concluído o momento de pintura, o painel foi colocado em contato com o sol enquanto discutia-se sobre o trabalho realizado e o que estava sendo estudado na disciplina de História. Posteriormente expôs-se o trabalho coletivo em uma parede na parte externa da sala de aula, de modo que os alunos pudessem ver sua obra. As discussões seguintes resultaram em uma série de ressignificações das pinturas efetuadas. Chama atenção também a observação do trabalho realizado pelo outro e as possibilidades de troca de conhecimentos diante do mesmo tema, como também o orgulho dos discentes diante da exposição da sua arte dentro da escola.

Diante do exposto, a prática pedagógica interdisciplinar que nasceu dentro da proposta de uma disciplina do curso de Pedagogia possibilitou a utilização da pintura na aula de História e um diferente caminho para proporcionar a reflexão e compreensão de períodos históricos distintos com a aproximação da história de “si” com o “outro”. Ensinar História, desenvolver a criticidade e a autonomia são tarefa árduas e necessárias diante dos objetivos que se deve alcançar com o trabalho nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Interligar a Arte e a História, o fazer e a imaginação, o ensino e a aprendizagem são desafios a serem superados na prática docente e que auxiliam na construção da identidade do professor com uma formação múltipla e repleta de significados.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF, 2018.
- CHAMINÉ, Maria Helena Aldinhas. **O ensino de História através das Artes**. (Dissertação de mestrado, ensino de História no Ensino Básico e Secundário.) Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Porto/Portugal, 2017. 137 p.
- FONSECA, Selva Guimarães. **Fazer e Ensinar História nos Anos iniciais do Ensino Fundamental**. Belo Horizonte: Dimensão. 2009.
- FREITAS, Itamar. **Fundamentos teórico-metodológicos para o Ensino de História** (Anos iniciais). São Cristóvão: Editora UFS, 2010.
- GIL, Carmen Zeli de Vargas; ALMEIDA, Dóris Bittencourt. **Práticas pedagógicas em História: espaço, tempo e corporeidade**. Erechim: Edelbra, 2012.

PIMENTA, Selma G.; LIMA, Maria S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2012.

URBAN, Ana Claudia. **Aprender e ensinar História nos anos iniciais do Ensino Fundamental**. São Paulo: Cortez, 2015.

# A TRAVESSIA DE PROFESSOR INICIANTE À COORDENADOR PEDAGÓGICO: CAMINHOS QUE SE ENTRECruzAM PERMEADOS POR SABERES EM CONSTRUÇÃO

ANDREIA CRISTIANE DE OLIVEIRA – PPGEDU/UFMT  
EMAIL: ANDREIA.PROF.CRISTIANE@OUTLOOK.COM

JÉSSICA LORRAYNE DA SILVA – PPGEDU/UFMT  
EMAIL: JESSICASILVA\_JEH@HOTMAIL.COM

JÚLIA ALESSANDRA MACHADO DE CASTRO – PPGEDU/UFMT  
EMAIL: JULIAACMACHADO@GMAIL.COM

SIMONE ALBUQUERQUE DA ROCHA – PPGEDU/UFMT  
EMAIL: SA.ROCHA@TERRA.COM.BR

131

**Palavras Chave:** Professores iniciantes; Coordenação Pedagógica; Saberes Docentes

## INTRODUÇÃO

O texto discorre sobre pesquisa desenvolvida no grupo de pesquisa InvestigaçãO, sobre o percurso inicial da docência e a inserção de professores iniciantes à coordenação pedagógica (CP). Interessou-nos investigar a constituição dos saberes deste professor iniciante que ao fazer a travessia de estudante a professor, vivenciando todos os desafios e possibilidades próprios deste processo, também enfrenta os dilemas que são comuns à fase de “travessia de professor a coordenador pedagógico” (CP).

Esta discussão, que ocorre em diferentes cenários, se evidencia no aumento das produções em nível nacional que tem a coordenação pedagógica como objeto de investigação, apontando sobre a importância desse profissional nas escolas e para a necessidade de compreensão sobre suas atribuições. (PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2011)

Neste sentido a presente pesquisa está ancorada na abordagem qualitativa, que de acordo com André (2013, p. 97), “concebe o conhecimento como um processo socialmente construído pelos sujeitos nas suas interações cotidianas, enquanto atuam na realidade, transformando-a e sendo por ela transformados”.

Objetivou-se responder às seguintes indagações: Que dilemas e desafios o coordenador pedagógico iniciante enfrenta no desempenho de uma função que

desconhece e exige experiência de docência? Que percepções tem de sua atuação e que aprendizagens apontam na fase inicial da coordenação?

Adotamos na coleta de dados entrevistas narrativas, por concordar com Oliveira (2011, p. 300) que os relatos possibilitam a análise das experiências de professores articulada com as aprendizagens, teorias, valores e crenças que “dão suporte ao pensamento sobre o ser professor”

As participantes da pesquisa são duas professoras iniciantes que atuam na coordenação pedagógica de um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) do município de Rondonópolis.

## PROFESSORES INICIANTE NA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: SABERES EM CONSTRUÇÃO

132

Por meio de estudos desenvolvidos por Cavaco (1999); Marcelo (1999); Vaillant e Marcelo (2012), depreende-se que a inserção na carreira docente é marcada por um período de tensões, e de reorganizações frequentes. O professor no início da carreira docente e que assume a coordenação pedagógica necessita de saberes disciplinares, didáticos, metodológicos, que irão paulatinamente compor seu arcabouço teórico prático, no sentido de articular as dimensões articuladora, formadora e transformadora necessárias ao exercício da função (PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2011). Ao escutar os dilemas das entrevistadas que tem os nomes fictícios de “superação” com um ano de docência e “cooperação” com seis meses de docência é possível observar:

### Limitações:

A primeira dificuldade foi me adaptar à nova função, na primeira semana me sentia deslocada sem minhas crianças, parecia que eu não estava fazendo “nada”. A primeira HTPC foi extremamente tensa, principalmente por ser uma das mais novas, tanto na idade quanto na experiência. Outra dificuldade foi decidir como ia acontecer as formações, aprender como era este momento de preparação, como acontece as coletas das demandas do CMEI. (Entrevista, Superação, 2019)

Minha primeira dificuldade foi a que menos esperava, não tive o acolhimento que esperava por parte da minha colega que estava na coordenação, por vezes me senti assistente da coordenadora [...]. Tive muita dificuldade nos momentos da HTPC, porque tinha que estudar para conseguir fazer a formação, mas não conseguia fazer isso na escola pois era a todo momento solicitada para resolver algum problema. (Entrevista, Cooperação, 2019)

A partir dos excertos acima, depreende-se que aspectos como a adaptação à nova função, a falta de experiência e o trabalho como formadoras de formadores foram os pontos nevrálgicos de sua atuação.

De acordo com Groppo e Almeida (2015, p. 97) “ao analisarmos a trajetória profissional até a chegada a professor coordenador, o que se sobressai é o valor da experiência acumulada ao longo do tempo da docência”. Neste sentido, as inseguranças

e angústias retratadas nas falas das entrevistadas iniciantes, corroboram o que propõe as autoras. Nas falas pôde-se observar:

Aprendizagens:

[...] na coordenação pude perceber que infelizmente o currículo oculto da escola muitas vezes nos “engole” e que as decisões não dependem de uma única pessoa. (Entrevista, Superação, 2019)

Minha atuação na coordenação pedagógica foi primordial para minha constituição docente, me proporcionou uma visão mais ampla do movimento da escola, pude fazer comparativos de situações enquanto professora e coordenadora, como decisões da gestão que vem de forma verticalizada. (Entrevista, Cooperação, 2019)

As professoras manifestam, que a atuação na função de coordenadoras pedagógicas possibilitou-lhes analisar as práticas dos colegas docentes e, por meio desta, identificar aspectos a serem apropriados por elas em suas próprias práticas, bem como uma visibilidade maior com relação ao processo educativo.

133

## ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

No que tange aos professores iniciantes que atuam na coordenação pedagógica, os aspectos da atuação, atribuições, acompanhamento e formação continuada dos pares estão circunscritos nas suas percepções enquanto docentes em construção, visto que trata-se do seu referencial de análise no percurso inicial da sua atuação enquanto CP.

Nos relatos das participantes evidenciam-se as dificuldades enfrentadas nas relações com os pares, na percepção de si enquanto CP, neste aspecto torna-se imprescindível que sejam destinadas à eles condições para que possam assumir o cargo com um mínimo de respaldo teórico-prático.

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazos Afonso de. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEBA** – Educação contemporaneidade, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul. /dez. 2013.

CAVACO, M. H. Ofício de professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão Professor**. Portugal: Porto Editora, 1999.

GROPPO, Cristiane; ALMEIDA, Laurinda R. Passagem de professor a professor coordenador: o choque com a realidade. In: **O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola**. ALMEIDA, Laurinda R. de; PLACCO, Vera M.N de S. (Org.). São Paulo: Edições Loyola, 2015.

MARCELO, C. **Formação de Professores**: para uma mudança educativa. Barcelona: Porto, 1999.

OLIVEIRA, Rosa Maria Moraes Anunciato de. Narrativas: contribuições para a formação de professores, para as práticas pedagógicas e para a pesquisa em educação. **Revista Educação Pública**. Cuiabá, v. 20, n. 43, p. 289-305, mai/ago.2011. Disponível em: file:///C:/Users/User/Downloads/Narrativas\_contribuicoes\_para\_a\_formacao\_de\_professores\_para\_as\_praticas\_pedagogicas\_e\_para\_a\_pesquisa\_em\_educacao.pdf

PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R.; SOUZA, V. L. T. (Coord.). **O Coordenador pedagógico e a formação de professores: intenções, tensões e contradições**. (Relatório de pesquisa desenvolvida pela Fundação Carlos Chagas por encomenda da Fundação Victor Civita). São Paulo: FVC, 2011.

VAILLANT, D; MARCELO, C. **Ensinando a Ensinar**: As quatro etapas de uma aprendizagem. 1. Ed. Curitiba: Ed. UTFPR, 2012.

## **OS LIMITES E AS POSSIBILIDADES DE UMA ESCOLA DE TURNO INTEGRAL DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PORTO ALEGRE/RS**

SÔNIA REGINA SILVA PEDROSO – SMED/PORTO ALEGRE  
SONIAPEDROSO@YAHOO.COM.BR

135

Este trabalho objetiva apresentar um diálogo reflexivo sobre a prática docente realizada em uma escola de turno integral do município de Porto Alegre. Essa prática envolve a realidade do aluno e sua família, as minhas formações pedagógicas (concepções de educação, trabalho docente e de mundo) e as políticas educacionais brasileiras dos últimos anos. A partir desta perspectiva organizo e escrevo este trabalho em forma de diálogo reflexivo para apresentar e discutir alguns limites e as possibilidades encontradas nos 9 anos de atuação docente nesta escola. Essas práticas vêm ocorrendo com alunos do ensino fundamental (2º e 3º anos). Uma escola de turno integral requer investimentos de recursos financeiros, criação e manutenção da estrutura e formação pedagógica por parte da mantenedora para atender a diversidade dos sujeitos que fazem parte da escola (sua grande maioria é formada por sujeitos vulneráveis socialmente e/ou com necessidades especiais diversas diagnosticadas e não diagnosticadas). Conforme os artigos 36 e 37 da resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010 (que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos) turno integral significa: período integral escolar de no mínimo 7 horas diárias (com carga horária anual de pelo menos 1.400 horas) e uma proposta educacional provedora da ampliação de tempos, espaços e oportunidades educativas. Este turno integral deve ser compartilhado com as famílias, demais seguimentos sociais e coordenada pela escola e professores visando alcançar a melhoria na qualidade da aprendizagem. A primeira destas demanda esta ligada a família e a primeira infância do aluno (muitas famílias com histórico de vulnerabilidade), ou seja, a criação/educação e os valores que forjam, a identidade desses sujeitos em formação é um dos pontos fortes que vai facilitar ou dificultar o ensino e a aprendizagem num período de 8 horas dentro do espaço escolar onde atuo. Vivenciamos cada vez a escola tendo de assumir a educação que deve ser das famílias. Cortella (2014) destaca, “As famílias confundem escolarização com educação.

Educar é tarefa da família.” Muito se fala entre os professores e demais profissionais do ensino fundamental, mas pouco se escreve e publiciza através de artigos dos profissionais que estão na linha de frente da educação básica, neste caso específico, o ensino fundamental sobre os limites e a possibilidades encontradas para ensinar os saberes escolares neste tipo de escola devido à transferência de responsabilidade por uma parcela significativa das famílias. Percebe-se em leituras sobre educação e ensino em geral, um olhar mais abrangente, mas que não dá conta de analisar quanto de difícil é atender as demandas transferidas pelas famílias para as escolas. Cortella (2014) relata que “A escola passou a ser vista como um espaço de salvação”, por muitas famílias que não conseguem dar conta de educar seus filhos e repassam essa responsabilidade. Na escola de turno integral isso é muito vivenciado. No seu artigo o autor ainda destaca a necessidade de a família assumir a responsabilidade de educar a criança para que esta ao ingressar na escola já tenha constituído valores para conviver no espaço escolar e da sociedade como um todo. Os professores e demais profissionais da educação nesse caso têm a obrigação apenas de ensinar e reforçar os valores sociais (de convivência humana) que as famílias já iniciaram. Mas aí se apresenta o primeiro limite que os profissionais da educação têm que resolver durante sua prática docente na escola de turno integral. Recebemos crianças despreparadas físicas, intelectual e emocionalmente. Não bastasse isso as políticas públicas para a educação, ou seja, pareceres, resoluções e decretos mudam muito e deixam para a escola resolver o que não é de sua responsabilidade. Todo mundo palpita na educação escolar e no trabalho do professor como se a educação fosse um jogo onde qualquer um pudesse jogar sem entender as regras que a constituem, os valores agregados e seu papel social. Vemos cada vez mais cobrança por parte dos dirigentes pela elevação do índice escolar. O professor se vê de mãos vazias e atadas já que as promessas não se concretizam na escola de turno integral, mas os muitos fatores limitantes a prática educativa, se multiplicam diariamente. Afirmo essa discrepância pensando na escola de turno integral onde atuo e ao qual Soares (2014) destaca: “É necessário espaço suficiente para que todos estejam ali ao mesmo tempo, desenvolvendo atividades que não se restrinjam à sala de aula.” Soares (2014)) continua afirmando “Isso significa ampliar as unidades já existentes, criando classes, bibliotecas, quadras e salas de informática, entre outros.” Portanto este trabalho reflete a prática diária em uma escola de turno integral que não possui tudo aquilo que é necessário a este tipo de escola, mas mesmo assim, não desiste de atingir o foco principal que é ensinar e atender a todos os alunos independente de seus limites. Sendo assim uso para ensinar no turno integral, tudo que for necessário e disponível ao meu alcance para que os sujeitos possam aprender ao ingressar nesse espaço escolar. Freire (1998) reforça minha concepção filosófica de que: “A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer.” Ensinar não é nada fácil, demanda muito jogo de cintura, paciência, foco, pesquisa, interesse, lutas, mudanças, aceitação, etc. É com essa realidade como professora de escola de turno integral, os limites destacados e a reflexão sempre atual de Freire que as minhas considerações atuais são apresentadas. Considero que: a) a escola de turno integral necessita de propostas educativas diferenciadas que auxiliem o aluno no seu crescimento global, já



que este fica mais tempo na escola; b) a curiosidade do docente é fundamental para aprender cada vez mais como ensinar e construir um espaço que favoreça a aprendizagem por inteiro do aluno; c) a construção de espaços criativos e significativos dentro de sala de aula para atingir o objetivo da aprendizagem, pois não dispomos de locais para atender toda a demanda escolar; d) todos que fazem parte desta têm que ter consciência que a escola de turno integral tem o papel de proporcionar um ensino e uma aprendizagem criativa mesmo não tendo as condições estrutural e financeira adequadas; e) Esta não tem que ser pensada/gestada para assumir os deveres que são da família e/ou do estado (cuidados com a saúde, alimentação, educação moral, segurança, etc.) perante a criança/adolescente. A escola de turno integral é um lugar de aprendizagens, de construção de conhecimentos, de possibilidades, de mudanças e de desenvolvimento social. Pensando nisso busco no lúdico e em propostas diferenciadas dar conta do ensino na escola de turno integral com o que disponho. Muitas atividades necessitam de materiais que a escola não dispõe e é necessário ser criativa e até mesmo investir comprando materiais para conseguir atingir os objetivos de aprendizagem a que me proponho. Debruço-me em Freire e nas palavras do sumário do livro *Pedagogia da Autonomia* para refletir e construir minha prática docente tendo sempre presente que: temos que ser curiosos, pesquisadores, críticos, correr riscos, aceitar o novo, e principalmente, ser sempre reflexivo e crítico sobre a prática, apesar de todos os desafios existentes hoje e sempre na educação e na escola (seja ela de turno integral ou não). A escola de turno integral continua sendo um desafio, pois ainda não conseguimos dar conta de tudo que ela demanda sozinhos, mas ela não deixa de ser uma proposta legítima. Palavras-chave: Limites. Possibilidades. Escola de turno integral.

137

## REFERÊNCIAS:

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 7**, de 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007\\_10.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf)> Acesso em 20 de junho de 2019.

CORTELLA, Mario Sergio. '**A escola passou a ser vista como um espaço de salvação**'. Disponível em: <<https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,cortella-a-escola-passou-a-ser-vista-como-um-espaco-de-salvacao,1168058/>> Acesso em 18 de maio de 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 8 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

SOARES, Wellington. **Ensino em tempo integral: por um Brasil com mais Educação, de verdade**. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/2848/ensino-em-tempo-integral-por-um-brasil-com-mais-educacao-de-verdade#>> Acesso em 20 de junho de 2019.

## EDUCAÇÃO AMBIENTAL, RELAÇÕES

# ÉTNICO-RACIAIS E EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: FORMAÇÃO CONTINUADA DE EDUCADORES DE ESCOLAS PÚBLICAS DE SÃO LOURENÇO DA MATA-PE

EVERALDO NUNES DE FARIAS FILHO, DOCENTE CODAI/UFRPE  
EVERALDOCODAI@GMAIL.COM

LOUISE CLAUDINO MACIEL, DOCENTE CODAI/UFRPE  
LOUISECLAUDINO@YAHOO.COM.BR

MÁRCIO ROMERITO DA SILVA ARCOVERDE, DOCENTE CODAI/UFRPE  
ROMERITOARCOVERDE@YAHOO.COM.BR

MARTA MILENE GOMES DE ARAÚJO, DOCENTE CODAI/UFRPE  
MARTAMILENE@GMAIL.COM

138

**Palavras-chave:** Currículo; Formação; Transversalidade.

## INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo apresentar uma experiência de formação continuada, envolvendo docentes do Colégio Agrícola Dom Agostinho Ikas da Universidade Federal Rural de Pernambuco (CODAI-UFRPE) e profissionais da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental atuantes nas escolas públicas municipais de São Lourenço da Mata - PE. A experiência deu-se como um projeto de extensão promovido por docentes do CODAI-UFRPE que, por intermédio da Secretaria Municipal de Educação de São Lourenço da Mata, realizaram um ciclo de formação continuada com 60 escolas públicas do município.

Com o 1º Ciclo encerrado no mês de junho de 2019, a ação visa oferecer formação sobre os temas da Educação Ambiental (EA), das Relações Étnico-Raciais e da Educação em Direitos Humanos, inicialmente com profissionais da Educação Infantil. A escolha dessas temáticas partiu da compreensão de que, apesar de essenciais no processo formativo de agentes críticos e reivindicadores da cidadania civil, política, social, cultural e ecológica, nem sempre elas são devidamente contempladas no percurso formativo dos professores e demais educadores.

Como aponta Socorro (2012), o professor tem o desafio de educar os sujeitos em sua heterogeneidade. Segundo Silva (2000), este profissional atua em contextos de uma sociedade em contínua mudança que apresenta novas exigências ao campo da educação. Dentro desse contexto surge a pergunta: como educadores formados em diferentes áreas do conhecimento podem inserir EA, Relações Étnico-Raciais e Direitos Humanos no processo de produção curricular na escola se estes temas ainda não estão tão presentes em suas trajetórias de formação inicial?

Partindo desse questionamento, nosso trabalho tem como objetivos apresentar esta experiência de formação continuada, abordando o contato com a Secretaria Municipal de Educação de São Lourenço da Mata com 60 escolas envolvidas e as contribuições dessa ação na inserção de temas transversais nas práticas curriculares das escolas a que pertencem os coordenadores participantes nesse projeto.

139

## METODOLOGIA

A ação foi desenvolvida através de um Ciclo de Palestras, com abordagem de temas: Educação Ambiental, Direitos Humanos, Relações Étnico-Raciais, para coordenadores de 60 escolas públicas do município de São Lourenço da Mata - PE (30 coordenadores atuantes na Educação Infantil e 30 coordenadores dos anos iniciais do EF), totalizando quatro encontros mensais com carga horária de quatro horas, cada. A fim de avaliarmos o impacto da ação na formação dos educadores, foi elaborado um questionário individual e, também, uma entrevista com um grupo focal, no terceiro encontro da ação.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Concluída a etapa de coleta de dados a partir de questionários e de entrevistas, apresentamos aqui uma breve discussão sobre os resultados que ainda estão sob análise. Destaque-se, primeiramente, a dificuldade na realização desse projeto de extensão. Inicialmente, pretendíamos realizar a formação continuada com os professores da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental. No entanto, na reunião com gestores da Secretaria Municipal de Educação de São Lourenço da Mata, essa proposta foi considerada inviável, sob a justificativa de que os professores não poderiam se ausentar das salas de aulas por quatro encontros ao longo da ação. Assim, foi apresentada a proposta de realizarmos o projeto com coordenadores que, além de maior disponibilidade, atuariam como agentes multiplicadores dessa experiência.

Nos encontros, os participantes demonstram forte interesse, refletindo a necessidade de implementação de ações contidas na formação. A coleta de dados sobre os coordenadores e sua atuação profissional, por meio dos questionários, encontra-se em curso e, quando finalizada, teremos um conjunto de indicadores sobre grau de formação, etc.

No que se refere aos impactos dessa ação, podemos destacar, por meio dos relatos em entrevista com o grupo focal, que ela modificou substancialmente a percepção dos coordenadores sobre as temáticas envolvidas no projeto. O modo como professores desempenham seu trabalho é guiado por suas visões de mundo, concepções epistemológicas e metodológicas e pelas vivências e aprendizado durante seu trajeto formativo, o que vem a repercutir nas definições curriculares assumidas pelas instituições de ensino.

No que se refere à Educação Ambiental, foi observada nessa experiência a prevalência de uma visão reducionista da temática entre os participantes, associando-a com estratégias individuais de ação, tais como economia doméstica de recursos, coleta seletiva, etc. Vale ressaltar, que entre os 3 principais conteúdos, este foi apontado como o mais ausente no processo formativo prévio dos coordenadores participantes. Em contrapartida, a ação procurou fomentar uma visão crítica e holística deste tema abrangendo: 1) a contextualização histórico-político-social em que se estabeleceu um padrão de civilização criado para satisfazer as necessidades de uma sociedade capitalista; 2) a compreensão da relação Sociedade e Natureza permeada por conflitos e contradições derivadas da organização das relações de produção no capitalismo e 3) uma crítica às saídas reducionistas e individualizantes que têm emergido no campo ambiental para o enfrentamento da crise ecológica.

Quanto a Relações Étnico-Raciais, observamos ao longo das discussões o quanto é arraigado na nossa sociedade o mito da democracia racial e o quanto as denúncias e resistência da sociedade civil organizada, do movimento negro, bem como os estudos acadêmicos convertidos devem continuar a se traduzir em ações de política pública, a exemplo da Lei 11.645. Também foi percebida uma ausência, nos coordenadores, de uma visão crítica e atualizada das questões acerca dos povos indígenas no país. Nesse sentido, a ação teve efeitos diretos, tendo em vista que a palestra sobre as Relações Étnico-Raciais foi realizada no mês de abril, considerado como um mês de conhecimento e reflexão sobre as etnias indígenas. Como repercussão positiva, o professor palestrante deste tema foi convidado por algumas escolas para participar das atividades relacionadas ao “Dia do Índio”.

Sobre Educação em Direitos Humanos, nomeado em segundo lugar como tema mais ausente no processo de formação dos participantes do projeto, e o último abordado na sequência do ciclo de palestras, consideramos como oportunidade de culminância dialógica. Esta etapa do ciclo foi avaliada pelos participantes como importante momento de reflexão sobre educação como ferramenta de garantia de dignidade a todas as pessoas, retomando elementos de experiências tanto de Educação Ambiental como Relações Étnico-Raciais.

## CONSIDERAÇÕES

O espaço escolar no contexto atual constitui-se de diversos desafios, entre eles a formação de uma cidadania plena capaz de lidar com conhecimentos relacionados e cuidado com a vida humana, social e o trato com o meio ambiente. Com a realização do Projeto de Extensão “Ciclo de Formação Continuada - Transversalidade

e Produção de Currículo na Escola: Educação Ambiental, Relações Étnico Raciais e Educação em Direitos Humanos” no CODAI/UFRPE, tem sido possível realizar uma formação de professores através de uma abordagem crítico-reflexiva que resulta em práticas pedagógicas consistentes em torno dos temas centrais do projeto. Mediando discussões teóricas e orientando a elaboração de planos de aula, acreditamos estar contribuindo para formação de agentes multiplicadores formadores de cidadãos completos, de maneira aberta para uma sociedade democrática, capazes de intervir na realidade que os cercam positivamente.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

\_\_\_\_\_. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/CNE: *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia*. Resolução CNE/CP nº 1 de 15 de maio de 2006. In: Diário Oficial da União. Brasília, 16 de maio de 2006.

SILVA, A. M. C. A formação contínua de professores: Uma reflexão sobre as práticas e as práticas de reflexão em formação. *Educação & Sociedade*, ano XXI, n. 89, v. 72, ago. 2000.

SOCORRO, A. Formação docente e o ensino dos gêneros do discurso: impasses e possibilidades na compreensão da teoria. In: *Formação inicial e continuada de professores: O múltiplo e o complexo das práticas educativas/ Adair Vieira Gonçalves; Maria Rosa Petroni (organizadores) – Dourados: Ed. UFGD, 2012.*

# PRÁTICA DOCENTE DO LICENCIADO EM PEDAGOGIA DA UEFS: FORMAÇÃO COMO ATOS DE CURRÍCULO QUE SE RESSIGNIFICAM

KARINE CERQUEIRA DOS SANTOS, UEFS  
EMAIL: KARYNNY.SANTOS.KS2013@GMAIL.COM

142

**Palavras-chave:** Formação; Prática Docente; Atos de Currículo.

## INTRODUÇÃO

O termo prática docente tem sido amplamente discutido no cenário educacional, visto que os estudos e pesquisas sobre formação e currículo têm indicado a necessidade de uma nova configuração tanto das experiências formativas quanto da organização do currículo dos cursos de licenciatura (MACEDO, 2007; NÓVOA, 1992;), visto a espera por melhores resultados no ensino e na educação ofertada na Educação Básica.

Desse modo, o presente trabalho tem como objetivo avaliar como os atos de currículo dos professores-formadores se ressignificam na prática docente do licenciado em Pedagogia da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), se constituindo qualificador de uma prática fundamentada.

Convém apontar que como estudante do curso de Licenciatura em Pedagogia tenho visualizado as dificuldades dos licenciandos em considerar os atos de currículo vivenciados na formação como qualificador da atividade docente, bem como a dificuldade dos professores em ressignificar suas experiências formativas em uma prática fundamentada, o que ocasiona muitas vezes um ativismo educacional principalmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Nesse sentido, o presente estudo se faz relevante à medida que possibilitará discutir o processo de formação de professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como sua atuação docente e os desafios enfrentados no cotidiano de suas atividades.

## METODOLOGIA

O presente estudo ainda se encontra em andamento e está sendo realizado no âmbito de iniciação científica, mediante uma pesquisa qualitativa, tomando aspectos da *etnopesquisa crítica e multirreferencial*, visto que segundo Macedo (2006, p.18), tais segmentos possibilitam “apreender o fenômeno situado”, contribui na formação de professores-pesquisadores voltados para a pesquisa em educação, implicando desse modo em uma formação pautada na compreensão e interpretação do que está oculto, ou seja, as relações.

Esta pesquisa tem por campo empírico uma escola da rede municipal de ensino da cidade de Feira de Santana, tendo como sujeitos 4 professoras da rede básica egressas do curso de licenciatura em Pedagogia da UEFS.

Utilizo como dispositivos para recolhimento de dados as narrativas e entrevistas individuais, visto que estes instrumentos me possibilitam escutar de modo sensível as angústias e sabores que envolvem os egressos desde a formação ao ensino vivenciado e atualmente ofertado por eles na Educação Básica, de modo que posso compreender o fato em sua realidade e avaliar a perspectiva dos sujeitos a respeito do objeto de estudo.

Responderam a entrevista 2 professoras (identificadas por Flor de Laranjeira e Flor de Maracujá;) que atuam a mais de 5 anos em sala de aula, tendo experiência no Ensino Fundamental anos iniciais. As respostas apresentadas aliadas à fundamentação teórica dos autores estudados resultam nas reflexões iniciais relatadas a seguir.

## A FORMAÇÃO COMO QUALIFICADOR DA PRÁTICA DOCENTE DO EGRESSO DA UEFS

Com a promulgação da Lei Nº 9.394/96 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB), anunciando em seu art. 62 que “A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior”, lançou-se um olhar para os cursos de licenciatura, uma vez que são eles que habilitam o exercício da docência.

Em recente pesquisa, Carmo (2017), aponta a existência da predominância de uma tendência tecnicista, de uma dicotomização curricular que segrega os componentes em conteúdo específicos e pedagógicos, impossibilitando uma formação pautada em uma práxis, de modo que a formação que é um “fenômeno hipercomplexo” (MACEDO, 2010, p. 49), acaba se perdendo e deixando de ser intrínseco e experiencial de cada pessoa, tornando-se muitas vezes sinônimo de uma capacitação profissional.

Não distante desta fragmentação, a formação do licenciado em Pedagogia ainda busca uma aproximação com o desenvolvimento de uma práxis pedagógica, o que por muito tempo foi refletido em um ativismo educacional na Educação Básica, uma vez que segundo Freire (1987, p. 67), “A teoria sem a prática vira ‘verbalismo’, assim como a prática sem teoria, vira ativismo.”

Tal citação ratifica a necessidade de a formação destes licenciados serem fundamentada e refletida por meio dos teóricos, de modo que possa se traduzir em um ensino consciente e crítico. A esse respeito umas das professoras entrevistadas narra:

Quando você tem uma teoria, um conhecimento, você sabe, é tipo um alicerce, você tem um alicerce para você ter segurança no que você vai passar, [...] você tem uma base de que você se apropria e que você pode ter segurança no que você está ensinando para o educando. (Flor de Laranjeira. Entrevista)

Assim, a narrativa da professora Flor de Laranjeira abre-se como uma possibilidade de reflexão para compreendermos como as experiências formativas transformam-se em atos de currículo que se materializam, visto a apropriação dessa teoria que ressignificada na prática do professor indica o caráter responsivo e responsável desse ato.

A medida em que via ensino os professores produzem em suas práticas docentes atos de currículo que qualificam o aprendizado de seus alunos, são criadas políticas de sentido entre os atores sociais que se negociam a partir das escolhas, percursos e direções, possibilitando uma relação fecunda e um aprendizado significativo. Assim uma das professoras relata:

[...] eu acho importante a gente se aproximar dos nossos alunos e isso interfere realmente na aprendizagem, eu tento ter uma boa relação com eles, [...] tento trazer isso para a minha prática. (Professora Flor de Maracujá. Entrevista)

A fala da professora, sinaliza as diversas negociações que se instituem no âmbito do vivido e que tecem implicações no desenvolvimento de sua prática. Essa narrativa ecoa sobre as perspectivas que anunciam a formação como qualificadora de uma prática humanística e emancipatória, em que se ressignificam as experiências formativas e surgem práticas mais fundamentadas, pautadas num processo de ação-reflexão-ação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar a formação e a atuação de professores é tecer considerações sobre uma ação formativa que deve qualificar profissionalmente estes sujeitos, pois é considerável que as experiências formativas quando ressignificadas como novos atos de currículo se constituem em práticas fundamentadas pautadas em um caráter teórico, prático e reflexivo.

Com isso, os dados iniciais da pesquisa apontam um avanço em direção a uma prática docente mais consciente e distante de uma racionalidade técnica, na qual a formação contribui, influencia e ressignifica as políticas de sentido estabelecida entre os atores sociais que desenvolve o processo de ensinar/aprender.

Neste sentido, é essencial pensar a formação de professores como uma política pública de resistência, para que assim possa haver a melhora na educação do nosso país e conseqüentemente a diminuição das desigualdades existentes. É preciso refletir e agir em prol de uma ação formativa e de uma prática docente que produza mudança.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Leis de Diretrizes e Bases**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

CARMO, M. C. S. **Atos de currículo como mediação nas políticas de sentido da didática**. Curitiba: CRV, 2017.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17º ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

MACEDO, R. S. **Compreender/ mediar a formação**: o fundante da educação. Brasília: Líber Livro Editora, 2010.

\_\_\_\_\_. **Currículo**: Campo, conceito e pesquisa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

\_\_\_\_\_. **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2006.

NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. 1. ed. Lisboa (Portugal): Dom Quixote, 1992.

## ACOLHIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

JOELMA GOMES DE OLIVEIRA BISPO-UNEB  
JOELMA.BISPO@YAHOO.COM.BR  
GRUPO DE PESQUISA FORPEC

146

Esse ensaio tem como objetivo debater a importância das práticas, planejamento e organização do espaço para favorecer o acolhimento na educação infantil. Faz parte de recortes de estudos desenvolvidos a partir da pesquisa “Caracterização da Educação Infantil no Município de Paulo Afonso –Ba” cujo objetivo tem sido o de compreender as perspectivas, demandas e desafios da Educação Infantil neste município. A investigação tem sido desenvolvida a partir da inspiração etnografia, com realização de observação participante, entrevista com professoras, realização do grupo focal. Este percurso tem fomentado reflexividades acerca de práticas, concepções sobre o currículo que tem sido praticado junto às crianças de até 5 anos e 11 meses de idade. Entre os dados que nos oferecem possibilidades de fazermos uma leitura da realidade, o acolhimento tem se apresentado no emaranhado de fenômenos que surgem e nos convidam a compreendê-lo e buscar identificar as ressonâncias nas práticas que tem ou não garantido essa experiência no contexto das instituições de educação infantil investigadas. Assim, nos aventuramos no exercício interpretativo de ensaiar nossas percepções iniciais.

Acolhimento! Palavra que precisa ser considerada na educação infantil de forma profunda! Acolher é sempre uma ação que envolve disposição daqueles que terão a responsabilidade de acolher impactando de forma positiva ou negativamente na relação da criança com os adultos que a cerca, com o ambiente e com seus pares.

Assim como um lar não se resume ao espaço físico de uma casa, a educação infantil, não pode ser resumida à “sala de aula”. Nesse sentido, o acolhimento diz respeito todos os profissionais que atuam/ trabalham na instituição. Diferente de colocar bolas de assopro espalhadas pela escola, o ambiente precisa ser agradável, acolhedor, seguro e, oferecer contextos interessantes que mobilizem os diversos sentidos das crianças.

Por muitos anos, vivendo nas escolas de Educação Infantil, achava natural que as crianças chorassem nos primeiros dias, afinal elas estavam chegando em um lugar desconhecido, com pessoas também desconhecidas para elas. Mas, fui aprendendo no processo de reflexão e estudos que o “ambiente” é determinante para

abrir, permitir e fazer fluir os ciclos de comunicação que serão desencadeados entre as crianças e adultos que fazem parte da instituição. Que “a forma como nos relacionamos com as crianças influencia o que as motiva e o que elas aprendem. O seu ambiente deve ser organizado para estabelecer a interação entre o reino das relações e do afeto” (GANDINI, 2016, p.61)

Mas, o choro, a resistência de algumas crianças em ficar na escola nos primeiros dias é algo ainda muito comum. Não se pode menosprezar o processo desafiador que é se inserir em um grupo social. Porém, quando olhamos para as experiências em campo, nos primeiros dias do ano letivo, podemos refletir sobre outras experiências que as crianças vivem em espaços, que talvez, na grande maioria se aproximem mais da “cultura lúdica” tão característica da infância. Assim indagamos: Porquê as crianças, mesmo as muito pequeninas, não choram quando ficam no “playground do shopping”?

Escola não é um parque! E a Educação Infantil, seria um ambiente de aprendizagem parecido com as “escolas” clássicas? Assim, considerar o que há nos ambientes que envolvem tanto as crianças, despertando o riso e a satisfação quase que imediata, pode contribuir para que o acolhimento seja compreendido como um momento de “acolher” a criança, sua infância, sua potência e seus interesses. O que interessa uma criança? Por quê os primeiros dias das crianças geralmente ocorrem dentro da sala de aula? Será que não há outras possibilidades das crianças viverem seus primeiros momentos em espaços diversos? Essas posturas demonstram quais são as cartas que usamos para conduzir esse jogo.

Conhecer e ser conhecido, aproximar e está próximo implica num complexo processo de comunicação! A partir do acolhimento no início do ano e das experiências que podemos favorecer cotidianamente para acolhermos e sermos acolhidos, favorecemos um determinado tipo de infância que permite ou não, as crianças se movimentarem, expressarem, interagirem, e agirem no e com o mundo.

Crianças interagem facilmente com as situações que potencializam a ludicidade! Assim, podemos deduzir o quanto é desafiador para uma criança gostar de uma instituição que estrutura sua dinâmica em prol da passividade da criança, da negação de seu desejo de explorar e conhecer o mundo através das diferentes linguagens. Raramente uma criança conhecerá, além da escola, uma instituição que determine o lugar que ela vai sentar, espaços compostos por cadeiras que as “prendem” em um lugar deixando-as quietinhas, olhando, esperando a autorização para fazer alguma coisa.

Corriqueiramente, mesmo com poucos elementos, recursos e possibilidades, as crianças exploraram os espaços físicos que dispõem. Elas procuram significar o mundo, descobrir, produzir. Talvez essa seja a essência para guiar nossa prática na educação infantil em prol de experiências que mobilizem as crianças, por meio de contextos interessantes e mobilizadores. E o acolhimento, diário, é parte fundamental da construção desse processo.

Construir ambientes interessantes, disponibilizar objetos, recursos, materiais que favoreçam a riqueza e a potencialidade que as crianças apresentam é uma condição para estruturarmos bons e proveitosos acolhimentos. Assim, nunca é demais lembrarmos de alguns recursos que podem ser nossos parceiros, amigos leais no

planejamento e construção desses ambientes.; a caixa de papelão, bolha de sabão, carvão, tecidos, gravetos, areia, água, etc Esses elementos são objetos que fazem parte da nossa cultura, estão impregnados no dia-a-dia das crianças, fazendo delas as crianças que são. E as nossas escolas precisam ter alguma semelhança com estes outros mundos que as crianças vivem. Para acolher bem, precisamos olhar para a escola com os olhos de crianças, como diz Rubens Alves: olhos vagabundos, que se interessa pelo voo das borboletas, pela folha que o vento sopra, etc.

Por tudo isso, esperamos que através de contextos interessantes, os ambientes das nossas escolas, traduzam em prática, nossa compreensão sobre a escola de educação infantil, como tempo e lugar para viver a infância, de forma intensa e qualificada. Que o riso das nossas crianças, suas nobrezas, seus modos simples e profundos de ser, sejam acolhidos diariamente pelas nossas práticas.

É com esse sentimento que esperamos que ao concluirmos a pesquisa em andamento tenhamos a possibilidade de contribuir para ampliação da compreensão da importância das práticas, planejamento e organização do espaço para favorecer o acolhimento na educação infantil. Como bem assinala Santos (2008, p.85) que o conhecimento desta investigação possa ser “compreensivo e íntimo que não nos separe e antes nos una pessoalmente ao que estudamos” e quem sabe, nos ajude a construir possibilidade para superarmos o desafio histórico da educação direcionada a primeira infância de estabelecer sua própria identidade. Ou seja, a de se constituir como processos desenvolvidos em espaços de vida, onde meninas/os possam compartilhar experiências, construir vínculos, estabelecer relações com seus pares e com outros adultos, desenvolvendo-se globalmente.

# PERFIL DOS PROFESSORES QUE TRABALHAM NA EDUCAÇÃO INFANTIL NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SALVADOR

MARLENE OLIVEIRA DOS SANTOS (UFBA-GEPEICI)  
DOSSANTOS.UFBA@GMAIL.COM

VALNÍVIA CASTILHO CONCEIÇÃO (UFBA-GEPEICI)  
VALNIVIACASTILHO@GMAIL.COM  
PIBIC-FAPESEB

149

**Palavras-chave:** Professores. Educação Infantil.

Docência na Educação Infantil.

## INTRODUÇÃO

O presente texto é um recorte da pesquisa *Docência na Educação Infantil: um estudo sobre o trabalho pedagógico com bebês e crianças pequenas em escolas de Educação Infantil da rede municipal de ensino de Salvador* vinculada ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil, Crianças e Infâncias (GEPEICI). Objetiva analisar o perfil dos professores que trabalham na Educação Infantil na rede municipal de ensino de Salvador, a partir dos microdados do Censo Escolar de 2018 do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). O estudo é uma iniciativa, socialmente relevante, tanto para o município de Salvador como para a Universidade Federal da Bahia (UFBA), pois as pesquisas nessa área ainda são escassas e carecem de atenção. Como GEPEICI, assumimos o compromisso de ampliar nossas investigações sobre a Educação Infantil (EI) e de produzir conhecimentos que possam incidir, cada vez mais, na melhoria e formulação de novas políticas públicas para a EI.

## CAMINHOS METODOLÓGICOS

Escolhemos as abordagens Quali-quantitativa da pesquisa em educação, como referência para esse estudo, por entender que ambas contribuirão para a compreensão do objeto de estudo delineado. A abordagem qualitativa, dada a sua pertinência,

o seu valor heurístico e o seu potencial para estudar questões relacionadas à escola (LÜDKE; ANDRÉ, 1986), permite que a docência com crianças de zero a seis anos de idade seja compreendida na sua complexidade.

Já a abordagem quantitativa, possibilita conhecer fenômenos sociais e educacionais, produzindo informações importantes que servem tanto para elucidar problemas como para complementar informações de pesquisas de natureza qualitativa e vice-versa. Na visão de Minayo (1994, p. 22), “o conjunto de dados quantitativos e qualitativos, porém, não se opõem. Ao contrário, se complementam, pois a realidade abrangida por eles interage dinamicamente, excluindo qualquer dicotomia”.

Para traçar o perfil dos professores que exercem a docência na EI na rede municipal de ensino de Salvador, baixamos os microdados do site do INEP e o seu processamento, por meio do Software Estatístico SPSS (*Statistical Package for Social Sciences*), está em andamento. Quadros e tabelas com diferentes variáveis foram organizados e já demos início à socialização dos resultados, como veremos a seguir.

150

## RESULTADOS E DISCUSSÕES INICIAIS

O total de docentes atuando na EI, no município de Salvador, em 2018, era de 8592 (MEC/INEP, 2018). Desses, 3590 professores trabalhavam na rede municipal de ensino de Salvador, sendo 1383 (38,5%) na creche, 2196 (61,2%) na pré-escola, 5 (0,1%) em turmas de EI unificada e 6 (0,2%) em classes com crianças da EI e do Ensino Fundamental (Multietapa).

Dos 3590 professores, 2824 foram identificados como docentes e 766 como Auxiliares de Desenvolvimento Infantil (ADI), ou seja, ambos estão na categoria de docentes da EI. As discussões sobre a identidade e a função do professor da EI são históricas e polêmicas, como mostram os estudos de Cerisara (2002) e de Côco (2010).

O tipo de contratação/vínculo com o poder público também foi abordado na pesquisa. Do universo de docentes citado acima, 50,8% eram concursados, 27,7% possuíam contratos temporários, 21,3% não informaram o tipo de contrato e 0,2% possuíam outros tipos de vínculo com a rede municipal de ensino de Salvador. É importante mencionar que os 21,3% eram as ADIs e que o tipo de contrato trabalhista desse grupo de profissionais não foi informado.

Em relação à idade dos professores, os maiores índices foram aqueles entre 28 a 38 (30,1%) e 39 e 49 anos de idade (41,1%), mas chamou a nossa atenção a presença de docentes na rede municipal de ensino de Salvador com idades entre 16 a 27 anos (3,1%) e 72 a 83 anos de idade (0,1%).

Sobre a identidade de gênero, 95,8% dos professores eram do sexo feminino e 4,2% do sexo masculino. A profissão docente é majoritariamente feminina, fenômeno histórico ainda presente nos dias atuais. Na EI, durante décadas, as mulheres foram reconhecidas como aquelas que possuíam as características mais adequadas para cuidar e educar crianças (OLIVEIRA, 2002). No que tange à raça, os dados mostram que dos 3590 docentes, 1774 (49,4%) não declararam sua cor, 966 (26,9%) se autodeclararam pardos, 600 pretos (16,7%), 215 (6,0%) brancos e 2 (0,1%) indígenas.

Somando os percentuais dos que se autodeclararam pardos e pretos, temos 43,6% professores negros.

O índice de escolaridade dos professores que trabalhavam na EI na rede municipal de ensino era maior no Ensino Superior (77,6%). No entanto, ainda localizamos 19,6% de docentes com Ensino Médio, 1,5% com Ensino Fundamental completo e 1,3% com Ensino Fundamental incompleto. Dos professores que possuíam nível superior, 2786 (77,6%), 57,1% fizeram sua primeira graduação em uma instituição de ensino superior privada, enquanto que 37,6% cursaram em uma instituição pública. 5,3% não informaram onde cursaram a primeira graduação. O curso de graduação com maior índice era o de Licenciatura em Pedagogia, 87,5%. Outros cursos de licenciatura e de bacharelado (Letras, Educação Física, Dança, Música, dentre outros) compõem o percentual de 12,5%. Esses dados confirmam as tendências reveladas na pesquisa realizada sobre a condição docente na Educação Básica, em sete estados brasileiros (OLIVEIRA; VIEIRA, 2012).

Em relação à pós-graduação, 39,8% dos 2786 docentes possuíam curso de Especialização, 1,0% Mestrado e 0,8% Doutorado. Os professores com Especialização concentravam-se mais na pré-escola (41,3%) e o percentual na creche era de 37,1%. Os profissionais com Mestrado e Doutorado exerciam a docência mais na creche (1,8% e 1,6%) do que na pré-escola (0,5% e 0,2%), respectivamente. Os percentuais de professores com pós-graduação ainda são baixos e, com as atuais políticas públicas neoliberais e neoconservadoras, esse acesso se tornará ainda mais difícil, pois a lógica da privatização da educação vem ganhando força no governo federal e no parlamento brasileiro.

151

## UM PONTO SEGMENTO

Tendo em vista que a pesquisa ainda está em andamento, os resultados apresentados são iniciais. O conjunto de dados expostos aponta para um perfil de professor da EI negro, com escolaridade de nível superior e com Licenciatura em Pedagogia. Os índices de docentes com pós-graduação ainda estão distantes do que prevê a Meta 16 do atual Plano Nacional de Educação, formar em nível de pós-graduação, 50% dos professores da Educação Básica, até o ano 2024. O tipo de vínculo com o poder público, como o crescimento do número de docentes contratados e/ou terceirizados na Educação Infantil, e a relação entre a identidade e a função do professor e do ADI no exercício da docência são alguns dos desafios identificados.

## REFERÊNCIAS

CERISARA, A. B.. **Professoras da Educação Infantil: entre o feminino e o profissional**. São Paulo: Cortez, 2002.

CÔCO, V. A. Configuração do trabalho docente na educação infantil. In: **Congresso Ibero-Luso Brasileiro de Política e Administração da Educação**, 6, 2010, Elvas, Portugal. Anais. [S.l.]: Anpae, 2010. Disponível em: <[http://www.anpae.org.br /iberulusobrasileiro2010/cdroom/118.pdf](http://www.anpae.org.br/iberulusobrasileiro2010/cdroom/118.pdf)>. Acesso em: 14 mar. 2017.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E.D.A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994.

**OLIVEIRA, D. A.; VIEIRA, L. F. (Orgs.)**. Trabalho na Educação Básica: **a condição docente em sete estados brasileiros**. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012.

OLIVEIRA, Z. de M. R. de. **Educação Infantil**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002.



## “OS BEBÊS PARTICIPAM DE TUDO NA ESCOLA”: NARRATIVAS DOCENTES

MARLENE OLIVEIRA DOS SANTOS (UFBA-GEPEICI)  
DOSSANTOS.UFBA@GMAIL.COM

153

**Palavras-chave:** Bebês. Professoras. Narrativas.

### INTRODUÇÃO

O presente trabalho decorre dos estudos realizados no Doutorado em Educação sobre currículos praticados com bebês em quatro Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI) de Salvador. A tessitura teórico-metodológica sustentou-se em concepções, ideias e argumentos de autores filiados a diferentes campos de conhecimento (Pedagogia, Sociologia, História e Antropologia), e nos saberes e experiências das professoras integrantes da pesquisa. Os resultados apontaram que a participação dos bebês nas atividades desenvolvidas pelas escolas é um tema que requer mais estudo entre as docentes e demais profissionais da educação. O reconhecimento do bebê como um sujeito potente e competente (RINALDI, 2016) não pode ser um alibi para submetê-lo a atividades com pouco ou nenhum sentido e significado para ele.

### CAMINHOS METODOLÓGICOS

O estudo desenvolvido possui características da abordagem qualitativa, do tipo descritiva, (TRIVIÑOS, 1987; LÜDKE; ANDRÉ, 1986) e o método de investigação foi sendo tecido no caminho narrativo da pesquisa com as narrativas de seis professoras que exerceram a docência com bebês, no ano 2016, na rede municipal de ensino de Salvador. As narrativas das professoras foram escutadas em encontros nomeados de Tertúlias Narrativas. No total foram 10 Tertúlias Narrativas, com duração de cerca de 2 horas cada. Nas Tertúlias Narrativas cada professora relatou suas histórias, escutou as narrativas de seus pares, teve seus gestos, expressões, palavras e silêncios acolhidos e tensionados, ampliando seu repertório narrativo e a sua experiência como narradora-ouvinte. Para armazenar as narrativas, na íntegra, recorri aos artefatos tecnológicos (gravadores de áudio (celular e gravador de voz),

máquina fotográfica, máquina de filmar), ao caderno de anotações e aos relatos escritos feitos pelas professoras. A esses artefatos dei o nome de *instrumentos de registro*. Outro instrumento que fez parte das Tertúlias Narrativas foi o cesto de tesouros, aqui nomeado de *instrumento de mediação*. Mediação porque ele permitiu que as professoras dialogassem entre si e entre elas e a pesquisadora sobre os currículos produzidos e praticados com os bebês a partir dos objetos, brinquedos, livros, materiais e documentos trazidos em cada Tertúlia Narrativa para o cesto de tesouros (GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006). O último instrumento, *o de síntese*, refere-se ao cesto de palavras, isto é, às palavras destaque anunciadas pelas professoras ao final de cada Tertúlia Narrativa, expressando uma síntese de suas experiências como narradoras-ouvintes.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

154

A expressão “Os bebês participam de tudo na escola” foi destacada das narrativas das professoras para esse texto por entender que ela revela princípios e concepções dos currículos praticados com os bebês no cotidiano do CMEI. Em primeiro lugar, cabe dizer que os bebês têm o direito de participar das atividades desenvolvidas pela escola, mas faço algumas indagações: os bebês precisam participar, mesmo, de tudo que a escola promove? As atividades frequentadas pelos bebês são compatíveis com seus processos de desenvolvimento e de aprendizagem? O que significa “participar de tudo”? Para as professoras, “participar de tudo” refere-se às atividades desenvolvidas pela escola, principalmente aquelas com fins festivos, de abertura e/ou de culminância de projetos de aprendizagem, que reúnem crianças, professores e, às vezes, as famílias no mesmo espaço, dia e horário, como revelam as narrativas:

Agora na segunda feira tivemos a culminância do folclore e bota todo mundo, todos os grupos, inclusive, o O também. Todos os grupos se apresentam, eles ficam lá vendo, teve o bumba meu boi, teve... eles ficam sentadinhos ouvindo. É claro que naquele ritmo de criança, pega aqui, mas ficam. (Íris, 2ª Tertúlia Narrativa, 2016, p. 12)

Às vezes, eu fico espantada com a movimentação que a gente faz hoje no Berçário. Porque na nossa sala eles participam de tudo da escola. Se tem um projeto da escola, os bebês estão envolvidos, por mais que a gente ache, mas ele vai entender isso? Não importa! Mas de alguma forma a gente vai envolver eles no projeto. (Brites, 7ª Tertúlia Narrativa, 2016, p. 8)

Lá os bebês participam ativamente de tudo que é proposto. Claro que tudo com as suas adequações. (Patrícia, 8ª Tertúlia Narrativa, 2016, p. 13)

Em segundo lugar, “participar de tudo”, na perspectiva das professoras, significa assegurar que os bebês sejam incluídos nas atividades promovidas pela instituição e não fiquem de fora. Cuidar para que os bebês não sejam inviabilizados e excluídos na escola é uma das tarefas docentes e da equipe de gestores. Mas será que

“participar de tudo” é o caminho mais viável para garantir a integração dos bebês no contexto da escola? Levar os bebês para participar de tudo que a escola propõe para as crianças não é sinônimo de integração dos bebês no contexto escolar. Ao contrário, a depender do tipo de atividade, pode significar um equívoco pedagógico, pois expor os bebês a atividades que eles ainda não conseguem acompanhar é provocar mais do que satisfação, irritação e inquietação.

Em algumas situações, a atividade pode até ser compatível com os processos de desenvolvimento dos bebês, mas o local, o tempo, o horário da atividade, o volume do som (se houver), o tipo de música (se houver) e a quantidade de pessoas no ambiente também interferirão no humor e no comportamento dos bebês. Por isso, é preciso ficar atento às manifestações deles para respeitá-los e retirá-los do ambiente quando não desejarem mais permanecer ali onde está sendo realizada a atividade para um lugar que lhes possibilite mais conforto e bem-estar, quiçá a sua sala de referência (TARDOS; SZANTO-FEDER, 2011).

Nem os bebês, nem as outras crianças são obrigadas a participar de tudo que acontece na escola. As atividades devem ser dispostas como itens de um cardápio que podem ser escolhidas por quem vai consumi-las. O “tudo”, nesse caso, tende a homogeneizar o que é da ordem da diferença e invisibilizar o que é singular de cada grupo.

## CONCLUSÕES

Os bebês não estão proibidos de participar das atividades que a escola propõe para todas as crianças, mas a decisão de levá-los deve ser bastante debatida entre a equipe pedagógica e os professores, para se avaliar a adequabilidade da atividade, os benefícios para os bebês e se eles terão conforto e bem-estar. Para tanto, podem ser feitas atividades em pequenos grupos com crianças da mesma faixa etária e/ou com idades diferentes.

A integração dos bebês, no contexto escolar, passa pela formulação de uma proposta pedagógica e curricular que reconheça o bebê com todas as suas especificidades e capacidades, pela organização de ambientes, tempos, materiais e atividades, pela adoção de uma metodologia condizente com o que os bebês podem e demandam no cotidiano da escola, pela formação dos professores e ADI e pela qualidade das relações entre os professores e bebês, entre os ADI e os bebês.

## REFERÊNCIAS

- GOLDSCHMIED, E.; JACKSON, S.. O cesto de tesouros. In: \_\_\_\_\_. **Educação de 0 a 3 anos**: atendimento em creche. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E.D.A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. SP: EPU, 1986.

RINALDI, C.. A pedagogia da escuta: a perspectiva da escuta em Reggio Emília. In: EDWARDS; GANDINI; FORMAN (Org.). **As cem linguagens da criança**: a experiência de Reggio Emilia em transformação (V.2). Porto Alegre: Penso, 2016, p. 235-247.

TARDOS, A.; SZANTO-FEDER, A.. O que é autonomia na primeira infância. In: FALK, J. (Org.). **Educar os três primeiros anos**: a experiência de Lóczy. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2011, p. 39-52.

TRIVINÕS, A. N. S.. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. SP: Atlas, 1987.

# A GESTÃO ESCOLAR COMO PRÁTICA DE LIDERANÇA DE QUALIDADE NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM DO CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL EDIVALDO MACHADO BOAVENTURA, EM SALVADOR- BA.

SHEILA PATRÍCIA DA HORA DE OLIVEIRA  
INSTITUIÇÃO: SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SALVADOR  
E-MAIL: SHEILA\_HORA@HOTMAIL.COM

157

**Palavras-chave:** gestão, educação infantil, intervenção

## INTRODUÇÃO

A motivação para a escrita desse trabalho surge da intensa percepção da necessidade de aperfeiçoar a qualidade do processo de ensino aprendizagem no segmento da educação infantil a qual deve estar fundamentada, entre outros aspectos, na competência humana e profissional do gestor escolar, na sua capacidade de orientar, apoiar e liderar as ações e processos promovidos no CMEI Edivaldo Machado Boaventura. Considerando esse cenário, este estudo procurou resolver o seguinte problema: a dificuldade de liderança da gestão escolar nas ações do Programa Nossa Rede Educação Infantil no CMEI Edivaldo Machado Boaventura. Desta maneira, o projeto de trabalho caracteriza-se como um Estudo de Caso por apresentar à observação e a análise da realidade do espaço escolar no ambiente natural e diversificado. Tem por objetivo geral melhorar o desenvolvimento de ações da liderança da gestão escolar que concretize processos de ensino aprendizagem na Educação Infantil.

## METODOLOGIA

O Plano de intervenção partiu da consideração de que os espaços de educação infantil são culturalmente construídos, marcados por conjuntos de ações humanas mediadas por modelos de crenças interligadas aos objetivos e prioridades para a aprendizagem. Foram analisados diversos documentos relativos às atividades

desenvolvidas e referentes à gestão escolar na educação infantil pertencentes ao arquivo do CMEI Edivaldo Machado Boaventura, referentes ao período de 2015 a 2016. Foi feita a leitura de todos os documentos, com o intuito de verificar elementos para a construção do Plano de Ação. Esses elementos foram afastados por ano e categorias, para que auxiliassem a análise dos dados. As categorias definidas foram: possibilidades e resultados.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir da observação e análise do ambiente escolar do Centro Municipal Edivaldo Machado Boaventura, a comunidade escolar e equipe gestora, diagnosticaram dados representados nas fortalezas e debilidades internas e externas. Contudo, frente às debilidades e fortalezas identificadas no CMEI, acredita-se que a busca pela qualidade nas diversas áreas que compõem a instituição, poderá ser uma realidade mediante a elaboração do Plano de Ação que apresentem propostas para as melhorias das debilidades e consolidação das fortalezas.

Diante deste contexto, as ações propostas para implantação do programa que visa Liderança e qualidade dos processos educativos prevêm formas para a efetiva implementação das ações que foram decididas coletivamente a partir de um plano de melhoramento do processo de ensino e aprendizagem na Educação Infantil. Por fim, para concretizar estas ações é preciso pautar-se na legislação vigente e em processos participativos com toda a comunidade escolar.

Nessa perspectiva, ao expor este Plano de Trabalho, nosso comprometimento é voltado para a liderança de uma gestão democrática, participativa de uma práxis pedagógica explícita em valores humanos, éticos e de manutenção no ambiente com ponto central na aprendizagem embasada nos princípios da administração pública: legalidade, moralidade, impessoalidade, publicidade, interesse público, finalidade, igualdade, legalidade e boa fé, motivação, razoabilidade e proporcionalidade (Art.37 da constituição Federal/ Lei nº 11.781 de 2000). Cabe-nos, portanto, neste Plano de Trabalho, planejar o executar e o agir; executar o que aí está preparado, segundo as políticas e legislação específica do sistema de ensino brasileiro.

O Plano de Ação foi desenvolvido para oferecer, garantir e fomentar estratégias que viabilizem a participação, a colaboração e a reflexão das práticas pedagógicas, administrativas e sociais, com o objetivo de enriquecer e diversificar o processo ensino/aprendizagem na educação infantil, através da gestão escolar.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações finais aqui apresentadas demonstram que nenhum assunto consegue se esgotar num estudo. Dedicamos este espaço às nossas últimas reflexões a respeito das observações sobre a liderança da gestão escolar na Educação Infantil do Centro Municipal de Educação Infantil Edivaldo Machado Boaventura.

Primeiramente, é extremamente importante retomar o objetivo dessa pesquisa. Este trabalho analisou como ocorrem as relações de liderança da gestão

escolar e pedagógicas num ambiente escolar de educação infantil tendo como norte o Programa Nossa Rede Educação Infantil de Salvador- Bahia e o Referencial Curricular Municipal da Educação Infantil a partir de uma experiência para promover o fortalecimento da gestão democrática e a melhoria da qualidade institucional a partir do envolvimento com a comunidade escolar. O presente trabalho procurou também desvelar como tem se configurado o trabalho de liderança do gestor escolar na Educação Infantil do Centro Municipal de Educação Infantil Edivaldo Machado Boaventura decorrendo das imagens produzidas por todos os sujeitos pertencentes ao universo da unidade educativa apresentada, sobre as suas atividades cotidianas, evidenciando a partir de indícios como a gestão tem sido vivenciada no segmento da Educação Infantil.

## REFERÊNCIAS

159

- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil, 1988**. Brasília: Senado Federal. Acesso: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constituicao.htm) Em 02. Maio. 2019.
- BRASIL. **Lei nº. 9.394/96, de 24 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF. Acesso: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm) Em:02.Maio.2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CEB nº 5/2009, de 17 dezembro de 2009. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: Conselho Nacional de Educação Básica.
- BRASIL..Estatuto da criança e do adolescente: Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 2002.
- \_\_\_\_\_. Lei de diretrizes e Bases da Educação n.º 12.796, de 04 de abril de 2013.
- BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil/** Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, v.1,2 e 3, 1998-2015.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil /** Secretaria de Educação Básica.– Brasília : MEC, -SEB, 2010.
- FREIRE 1996, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra. (Coleção Leitura),.
- FORNEIRO, Lina Iglesias. A Organização dos Espaços na Educação Infantil. In: Zabalza, Miguel **A. Qualidade em educação infantil**. Tradução Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- PIAGET, Jean. **A psicologia da criança**. 17ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.
- SAMENTO, M. J. **A globalização e a infância: impactos na condição social e na escolaridade**. In: Garcia, R. L. & Filho, A. L. (Orgs). Em defesa da educação infantil. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

## ENCONTROS E “CONVERSA COMPLICADA”

# **SOBRE CURRÍCULO ENTRE PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE FEIRA DE SANTANA.**

SARA BETANIA DE SOUZA SILVA  
UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA/UFBA  
SARA-BETANIA@HOTMAIL.COM

160

**Palavras- Chave:** Currículo. Conversa Complicada. Encontros Formativos.

## **INTRODUÇÃO**

Este trabalho tem por objetivo principal apresentar os resultados parciais da investigação em desenvolvimento, para a conclusão do curso de Mestrado em Educação pela Faculdade de Educação/FACED da Universidade Federal do Estado da Bahia/UFBA.

A referida investigação, intitulada: “Conversa Complicada” sobre concepções de currículo com Professores da Matinha, em Feira de Santana, pretende analisar as narrativas sobre concepções de currículo de Professores da Rede Municipal de Educação que atuam no distrito da Matinha, em Feira de Santana.

O termo “Conversa Complicada” é utilizado pelo autor William Pinar para definir currículo, numa perspectiva dialógica, que emprega o conhecimento escolar para complicar, para provocar e para problematizar a compreensão de ser e estar na sociedade, promovendo nos sujeitos exploração intelectual. E acrescenta: “Currículo não é apenas o sítio do nosso trabalho, torna-se o produto do nosso trabalho, mudando como somos mudados por ele. É uma conversa contínua, ainda que complexa. (PINAR, 2007, p. 188)”.

Desse modo, este trabalho assume o posicionamento de currículo como uma ação dialógica e provocativa, em que reflexões sobre concepção, realização e construção do currículo se fazem necessárias para a (re)significação da prática curricular.

## **METODOLOGIA**



A metodologia utilizada tem por base a Pesquisa Qualitativa e toma como estratégia de desenvolvimento, Encontros Formativos, ou seja, espaços de diálogo, de reflexão e de autoformação, inspirados nos estudos desenvolvidos por Macedo (2010, p. 160) que ao tratar da etnopesquisa-formação, esclarece que a etnopesquisa-formação adota o “princípio antropológico segundo o qual os membros de um grupo social conhecem melhor sua realidade que os especialistas que vêm de fora da convivibilidade grupal da comunidade ou da instituição”.

É bom ressaltar que a minha participação na pesquisa não se dá apenas como pesquisadora, mas implicada em minha experiência formativa e contínua. Busco com esse trabalho reconstruir saberes e refletir sobre a minha própria concepção de currículo.

Assim, os encontros formativos estão sendo desenvolvidos com professores (sujeitos da pesquisa) que se reúnem para narrar suas experiências e conversar sobre suas concepções de currículo e a repercussão destas na prática curricular.

161

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Após constatarmos, em nosso primeiro Encontro Formativo, que nós (professores) não temos discutido sobre currículo nas nossas escolas, decidimos por encaminhar esse tema como pauta do nosso segundo Encontro. Contudo, a reflexão se deu a partir do seguinte questionamento: O que nossas experiências nos dizem sobre currículo?

Essa questão nos inquietou muito, então fomos discutir o que nossas experiências nos ensinaram sobre currículo e as nossas narrativas revelaram que os conhecimentos atrelam-se com a seleção de conteúdos que temos à desenvolver.

A Professora Elane (Turma G4 e G5) comentou: “Sempre que penso em currículo me vejo com um monte de livros, notebook e meu caderno de planejamento organizando os assuntos para a aula. É assim que faço meu planejamento, cheia de livros e com o notebook acessando a internet, se precisar”.

As demais docentes concordaram e disseram que o currículo está diretamente ligado aos assuntos que levamos para a sala de aula todos os dias, como se estivessem chegando a um consenso do que concebem sobre currículo.

O que pude constatar nesse consenso é que, ao longo da história, temos sido levadas/os a definir currículo na perspectiva que o relaciona diretamente aos assuntos a serem desenvolvidos e ao plano de aula “Indo dos guias curriculares propostos pelas redes de ensino àquilo que acontece em sala de aula, currículo tem significado, entre outros, a grade curricular com disciplinas/atividades”. (LOPES; MACEDO, 2011, p. 19)

As autoras nos fazem lembrar o sentido que damos ao currículo: “organizar a experiência escolar de sujeitos agrupados” (2011, p. 20). E não devemos negar que o ensino, de fato, precisa ser organizado. Porém, reduzir os nossos conhecimentos sobre currículo apenas aos conteúdos a serem desenvolvidos é, por outro lado,

afirmar que tais conhecimentos são superficiais e, retrata que estamos precisando refletir sobre nossa identidade de educadores.

Sobre esse argumento, Arroyo (2013, p.24) assegura que “Parece entranho, mas as artes de educar nem sempre estiveram presentes em nossa formação. O ser educador(a), a identidade educadora nem sempre fez parte de nossa identidade profissional”.

Esse ponto sobre identidade educadora, abordado pelo autor, incitou desequilíbrio de certezas a respeito das convicções sobre currículo. A Professora Jussara, ao falar de suas experiências, fez o seguinte comentário: “os nossos cursos de formação estão mais preocupados a nos ensinar, de forma bem ligeira, o que fazer em sala de aula, digo da parte prática. E assim mesmo, nem todos”.

Estamos mesmo precisando (re)aprender sobre nossa identidade. Será que fomos preparados para educar ou treinados para dar aulas? A quem interessa essa ausência de discussão complexa sobre currículo?

Nessa discussão, ao narrarmos nossas experiências sobre nossos cursos de formação, vimos que a superficialidade ou a simplicidade de como falamos sobre os nossos conhecimentos de currículo está relacionado ao processo de formação de professores.

A Professora Leila, por exemplo, Geógrafa, regente da turma Multisseriada do 4º e 5º ano, comentou: “Gente, eu ouço vocês falando sobre currículo e fico perdida, pois como disse a vocês, na minha Licenciatura essa discussão não aconteceu. Eu sinto muita dificuldade em falar de currículo.”

Com a referida narrativa fica evidente que, de fato, nos cursos de formação temos sido treinadas/os para o domínio de competências. Conforme Arroyo (2013, p. 25) nossas identidades profissionais têm sido marcadas, pelo referente único de o que ensinar, e completa: “Os cursos de licenciatura formam o professor que as escolas exigem: a tempo completo, a vida completa. O termo aulista é a síntese: passar matéria, a tempo completo, sem outras atividades que nos desvirtuem dessa função nos tempos de aula”.

É preciso nos libertarmos desse reducionismo aulista e dessa crise de identidade que nos impede de ampliarmos nosso olhar sobre nós mesmos, de questionarmos nossas próprias concepções e de refletir sobre nossa prática curricular.

## CONCLUSÃO

Nesse segundo Encontro Formativo, em diálogo com professores e refletindo sobre nossas vivências e as experiências que constam nos textos de alguns autores, percebemos que os conhecimentos construídos, nos cursos de formação, organizaram e estruturaram nossa prática, de maneira intencional. Estamos percebendo que é preciso rompermos com a fronteira que nos limitam à técnica e ampliarmos nossas percepções para uma postura mais questionadora de nós mesmos e de nossa atuação profissional.

Essa concepção limitada, superficial e simples como tratamos o currículo nos remete a uma prática curricular de reprodução ou de marionetes, sendo

apenas treinadores de alunos para atingirem resultados esperados nas avaliações nacionais.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

**ARROYO, M. G.** Currículo, território em disputa. **5ª Edição – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.**

**LOPES, A. C; MACEDO, E.** Teoria de Currículo. **São Paulo, SP: Cortez, 2011.**

MACEDO, Roberto Sidnei. **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação.** Brasília: Liber Livro Editora, 2010.

PINAR, W. F. **O que é a Teoria do Currículo?** Tradução: BARROS, Ana Paula; PINTO, Sandra; Porto, Portugal: Ed. Porto 2007.

# IMPLICAÇÕES DAS CONDIÇÕES DE TRABALHO NO FAZER PEDAGÓGICO DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

SOLANGE CARDOSO – UNB  
SOLANGECARDOSO1908@GMAIL.COM  
CAPES

164

**Palavras-chave:** Professor de Educação Infantil; Intensificação; Precarização

Este trabalho parte da premissa que a vida profissional docente é uma trajetória relacional, marcada historicamente, contextualmente vivenciada e construída de modo individual e coletivo. E para compreendermos esse movimento de forma dialética e numa perspectiva crítica-emancipadora torna-se pertinente que as condições do trabalho docente, os desafios e exigências da sociedade sejam ponderados e correlacionados. Assim, nosso objetivo é apresentar algumas aproximações teóricas e discussões sobre as implicações das condições de trabalho no fazer pedagógico dos professores da Educação Infantil. Considerando que a história da Educação Infantil traz marcas e influência tanto a identidade, quanto a formação e a atuação desses profissionais.

A história da Educação Infantil brasileira aponta que a compreensão sobre a criança é algo recente e que esta por muito tempo foi vista como um ser sem significação social, inapto, a-histórico (Kramer, 1987). Essa compreensão favoreceu para que houvesse apenas a preocupação com o cuidar e, como consequência disso, admitia-se que, para trabalhar com essa faixa etária, bastava ser uma mocinha bonita, alegre e gostar de crianças (Kishimoto, 1999). O longo período de secundarização e preconceito fez com que esse campo não tivesse uma identidade definida, contribuindo para que houvesse diferentes maneiras de estruturar as instituições bem como diferentes profissionais que a ela se destinavam. Essa indefinição contribuiu para desqualificar os profissionais e, ainda hoje, os reflexos desse período são notados, como por exemplo, os baixos salários, a pouca atratividade pela profissão e o desprestígio social.

Assim, o nosso trabalho traz como problema de investigação as implicações das condições de trabalho sobre o trabalho docente dos professores da Educação

Infantil, mais especificamente os encadeamentos advindos da precarização e intensificação.

Optamos em um primeiro momento pela realização um estudo teórico, por meio de uma pesquisa bibliográfica com o propósito de aproximar da temática, evidenciar o problema, aprimorar ideias e dialogar com autores que fundamentam sobre as condições de trabalho docente na Educação Infantil. Temos como questão norteadora: como as condições de trabalho ressoam sobre o desempenho do professor e conseqüentemente sobre os resultados que se espera dele? Por que os professores são culpabilizados pela qualidade da educação sem se levar em conta as condições do trabalho docente?

Para respondermos essas questões partimos dos apontamentos feitos por Kuenzer e Caldas (2009) que entendem que as condições do trabalho docente são um conjunto de recursos que possibilita uma melhor realização do trabalho educativo e que envolve as condições físicas das escolas, a relação com os pares, a relação com os alunos, o número de alunos por turma, os recursos didáticos disponíveis, o sistema burocrático determinado aos docentes, o controle externo sobre o trabalho docente e as especificidades que marcam o segmento de ensino no qual o professor atua, bem como os serviços de apoio aos educadores e à escola. No entanto, no contexto do trabalho no sistema capitalista o professor é responsabilizado por sua própria formação, além de ser associado a ele também responsabilidades por questões sociais mais amplas.

Logo, temos nas escolas, professores que fazem de tudo, quando na verdade deveriam se responsabilizar pela sua função específica que é ensinar conhecimentos, ou seja, saber fazer aprender alguma coisa a alguém (Roldão, 2007). Sobre essa especificidade docente, Curado Silva (2011) chama a atenção para o fato de que embora a função específica do professor seja ensinar, essa tarefa não se pauta mais em uma simples passagem pelo saber, uma vez que por razões sócio históricas a valência de ensinar assume um papel diferente, devido ao desenvolvimento da globalização que reflete em informações vastas e acessíveis, mas mesmo assim a especificidade do trabalho docente refere-se ao conhecimento.

Em uma sociedade pautada pela lógica capitalista tanto a função da escola quanto a função do professor são definidas a partir de interesses voltados para atender a um mercado de trabalho explorador e alienador. E para manter a reprodução do capital, a educação passa a formar de acordo com os novos padrões de trabalho e consumo e para isso reestrutura o currículo escolar com o objetivo de preparar os indivíduos para estarem sempre aprendendo aquilo que é necessário em um determinado contexto e em um momento da sua vida, tornando-os flexíveis e adaptativos. A forma que o trabalho docente está organizado na sociedade capitalista aponta para o professor como um trabalhador a serviço da sociedade, que deve atender as aspirações capitalistas, vendendo sua força de trabalho e apresentando resultados. Dessa forma, o professor está submetido a orientações alheias, seja da administração educacional que abrange sua escola, seja das autoridades políticas e até mesmo das editoras dos livros didáticos. Evidencia-se que paralelo a esse trabalho alienado, os professores continuam sendo mal remunerados, com a necessidade de acumular jornada dupla de trabalho e sendo responsabilizados pelo fracasso da escola.

Essa ampliação da responsabilização e da culpabilização, fomentadas por um estado regulador, suscitam em precarização e intensificação do trabalho. Por intensificação do trabalho, compreende-se a energia que é despendida psíquica e fisicamente no trabalho e também a perda de energia emocional, no cumprimento da realização de obrigações que chegam a múltiplas instâncias como o preenchimento dos diários, relatórios individuais de aluno, ocorrências indisciplinadas, planejamentos, reuniões pedagógicas, etc. E por precarização considera-se as más condições materiais para exercer o trabalho docente, como: turmas numerosas de 40 a 50 alunos, salários baixos, falta de segurança, violência em seus vários formatos, falta de materiais didáticos, salas de aula com mobiliário em mau estado de conservação, etc.

Diante disso, concluímos que ao apontar o professor como o principal responsável pela sua performance profissional e melhoria dos resultados da educação, não é levado em conta a intensificação e precarização advindas das más condições de trabalho imposta pela lógica capitalista. Assim, o trabalho pedagógico não encontra, segundo acreditamos, as condições mínimas necessárias para ser bem desenvolvido. E mesmo em condições de desvalorização, precarização e intensificação do trabalho, encontramos professores que escolhem e permanecem neste segmento de ensino enfrentando as condições concretas do trabalho. Logo, evidencia-se a necessidade de se considerar as condições de trabalho que impactam nas atividades pedagógicas desses professores para que não sejam responsabilizados sozinhos pela melhoria da qualidade da educação.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CURADO SILVA, Kátia Augusta Pinheiro Cordeiro da. A formação de professores na perspectiva crítico-emancipadora. **Revista Linhas Críticas**, vol.17, nº 32. Brasília: Universidade de Brasília/FE.2011.

KISHIMOTO, T. M. Política de formação profissional para a Educação Infantil: Pedagogia e Normal Superior. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XX, n. 68, p. 61-79, dez. 1999.

KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 3. ed. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1987.

KUENZER, A Z.; CALDAS, A: Trabalho docente: comprometimento e desistência. In: FIDALGO, Fernando, OLIVEIRA, Maria Auxiliadora M., FIDALGO, Nara Luciene Rocha (Orgs): **A Intensificação do Trabalho Docente: tecnologias e produtividades**. Campinas, SP: Papyrus, 2009.

ROLDÃO. M. do C. **Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional**. In: Revista Brasileira de Educação. V. 12, n.34 jan/abr. 2007.

# A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA COMO ESPAÇO-TEMPO DE ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO E DE FORMAÇÃO CONTINUADA

THIAGO GONÇALVES FERREIRA DO NASCIMENTO. UNB.  
THIAGO.TGFN@GMAIL.COM

167

**Palavras-chave:** Coordenação Pedagógica. Formação Continuada. Organização do trabalho pedagógico.

## RESUMO

A presente pesquisa teve como escopo compreender as relações existentes entre coordenação pedagógica, formação continuada, projeto político-pedagógico e organização do trabalho pedagógico. Destarte, numa abordagem qualitativa, contou com a participação de 13 docentes dos anos iniciais da rede pública de ensino do DF, atuantes na Coordenação Regional de Ensino de Brazlândia. Utiliza os construtos de Veiga (1996), Fullan e Hargreaves (2006), Silva (2007) e Silva e Fernandes (2017) como aporte teórico e destaca a coordenação pedagógica como espaço-tempo primordial para a formação continuada e para a organização do trabalho pedagógico.

## INTRODUÇÃO

A formação docente, sobretudo após o grande número de reformas educacionais implementadas a partir da década de 1990, impulsionadas pelos direcionamentos de organismos internacionais como a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e o Banco Mundial, passou a ganhar destaque cada vez maior no debate político acerca das relações entre desenvolvimento econômico e social e educação, especialmente a educação escolar.

Neste contexto, de acordo com Silva (2007), imprescindível se fez atentar-se para os espaços e tempos capazes de contribuir com o processo de formação profissional e realização da ação educativa por meio do trabalho pedagógico, para que

seja plausível construir, por meio da educação, um projeto capaz de atender às demandas da sociedade sem, no entanto, prescindir de transformá-la.

Assim sendo, a coordenação pedagógica surge como um destes espaços-tempo em que há a possibilidade de se subsidiar o trabalho pedagógico, seja por meio da formação em serviço ou mesmo de seu potencial para organizar o trabalho pedagógico no que toca à avaliação ou ao planejamento, por exemplo.

Desta forma, embasado nesta premissa, o presente trabalho traz em seu bojo a seguinte problemática: de que maneira a coordenação pedagógica contribui ou pode vir a contribuir com a organização do trabalho pedagógico e quais as relações existentes entre coordenação pedagógica, formação continuada e projeto político-pedagógico (PPP)? E tem como escopo compreender as relações existentes entre coordenação pedagógica, formação continuada e projeto político-pedagógico, bem como de que maneira a coordenação pedagógica contribui ou pode vir a contribuir com a organização do trabalho pedagógico.

168

## METODOLOGIA

Teleologicamente ensejando adquirir o escopo proposto, foi realizada pesquisa qualitativa com professores dos anos iniciais do ensino fundamental da rede pública de ensino do Distrito Federal, atuantes na Coordenação Regional de Ensino de Brazlândia, a qual teve como instrumento para levantamento dos dados um questionário contendo questões para caracterizar os participantes e também questões abertas versando sobre a coordenação pedagógica e suas relações com o projeto político-pedagógico, a formação continuada e a organização do trabalho pedagógico. Ao todo, foram distribuídos 25 questionários, por meios eletrônicos, como *whatsapp*, *e-mail* e *Messenger*, tendo sido devolvidos respondidos 13 deles. Como aporte teórico, no diálogo acerca da análise dos dados, utiliza-se os construtos de Veiga (1996), Fullan e Hargreaves (2006), Silva (2007) e Silva e Fernandes (2017).

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados aferidos podem ser agrupados em 5 eixos: i) significado e contribuições da coordenação pedagógica; ii) realização da coordenação pedagógica; iii) formação continuada na coordenação pedagógica; iv) coordenação pedagógica e projeto político-pedagógico; e v) coordenador pedagógico.

No que diz respeito ao primeiro eixo, os docentes ressaltaram a importância do espaço-tempo da coordenação pedagógica como primordial para a realização de um trabalho coletivo, para planejamento e trocas entre os pares.

Quanto à realização da coordenação pedagógica, um dos respondentes indicou que ela se dá de forma coletiva e doze que ela ocorre tanto individual quanto coletivamente, sendo realizados planejamentos individualizados em determinados momentos e reunião com pares por ano/disciplina noutros. Houve ainda sua caracterização como espaço para informes diários, embora também comporte estudos.



No que toca ao terceiro eixo, onze dos treze respondentes indicaram que há formação continuada nas unidades escolares em que atuam, no entanto, dois revelaram não haver esta formação, o que faz ligar um alerta, uma vez que, em não havendo tal formação, aumenta-se a probabilidade de se perpetuar práticas reiterativas, reprodutivistas e de se realizar um trabalho alienado. Acerca da periodicidade com que ocorrem, seis indicaram que há formação a cada quinze dias, três disseram ser uma vez ao mês e quatro relataram ser as “necessidades” o propulsor de sua ocorrência.

Na relação entre coordenação pedagógica e projeto político-pedagógico, ao serem questionados se a previsão da realização da coordenação pedagógica está inscrita no PPP, dois dos respondentes alegaram não haver tal previsão e quatro disseram desconhecer se está ou não prevista, um fato preocupante, pois, estes, demonstram desconhecer o teor do que há no documento basilar do trabalho pedagógico na escola, e, para aqueles sequer há embasamento, uma vez que não há previsão no PPP. Entretanto, sete afirmaram estar ela, sim, inscrita no PPP.

E no que diz respeito à existência ou não de coordenador pedagógico e se haveria divisão de função entre eles, caso houvesse mais de um, todos afirmaram contar com coordenador pedagógico nas escolas em que atuam. Dois professores disseram contar com um, quatro afirmaram contar com dois, três disseram haver três em suas unidades escolares e quatro afirmaram contar com quatro coordenadores em suas escolas, cada um com suas atribuições bem definidas quanto ao grupo a que auxiliam, embora se afirme que não há engessamento quanto às divisões realizadas. Alguns entraves relatados quanto a atuação deste ator educacional foram a necessidade de que ele “substitua professores ausentes e que seja o xerocopiador de atividades e documentos, o que às vezes inviabiliza sua atuação com o grupo de professores” (Professor G).

169

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em que pese ainda haver desafios a serem superados, como, por exemplo, a definição clara das atribuições do coordenador pedagógico e uma maior consciência da importância e de valorização da coordenação pedagógica, tanto por parte do próprio sistema educacional, quanto de equipes gestoras e ainda alguns docentes para não se reduzir este espaço a um rele momento burocrático ou de repasses administrativos, a coordenação pedagógica é, de veras, um importante espaço-tempo de organização do trabalho pedagógico e de formação continuada, e, por meio dela, na articulação do tripé pedagógico: coordenação pedagógica, formação continuada e projeto político-pedagógico, pode-se caminhar na direção da práxis e de um trabalho pedagógico colaborativo que prime por uma educação crítica, reflexiva e emancipadora.

## REFERÊNCIAS:

FULLAN.M; HARGREAVES A. Escuelas totales. In: FULLAN.M; HARGREAVES A. **La escuela que queremos**: los objetivos por los cuales vale a pena luchar. Buenos Aires: Amorrortu, 2006.

SILVA, E.F.da. Coordenação pedagógica como espaço de organização do trabalho escolar: o que temos e o que queremos. In: VEIGA, I.P.A. (org.). **Quem sabe faz a hora de construir o projeto político-pedagógico**. Campinas, SP: Papirus, 2007.

SILVA, E.F.da; FERNANDES, R.C.A. Coordenação pedagógica: espaço e tempo de organização do trabalho pedagógico coletivo. In: VILLAS BOAS, B. (Org.). **Avaliação: interações com o trabalho pedagógico**. Campinas, SP: Papirus, 2017.

VEIGA, I. P. A. (org.). **Projeto político-pedagógico da Escola: uma construção possível**. São Paulo: Papirus, 1996.

# A EDUCAÇÃO FÍSICA E O TRATO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL: UMA ANÁLISE A PARTIR DO COMPONENTE CURRICULAR ESTÁGIO I

AMANDA SANTANA DE SOUZA - UEFS,  
AMANDA.SANTANAA@HOTMAIL.COM

AIANA CARVALHO CARNEIRO – UEFS,  
AIAANACARVALHO16@GMAIL.COM

PROF.<sup>a</sup> DR.<sup>a</sup> DENIZE PEREIRA DE AZEVEDO FREITAS – UEFS,  
DENIZEFREITASO5O5@GMAIL.COM

PROF.<sup>a</sup> DR.<sup>a</sup> SUZANA ALVES NOGUEIRA SOUZA – UEFS,  
SUZANAUFBA@HOTMAIL.COM

171

**Palavras-Chave:** Educação Física; Educação Infantil; Ensino Fundamental.

## REFLEXÕES A PARTIR DA OBSERVAÇÃO CRÍTICA NO COMPONENTE CURRICULAR DE ESTÁGIO I

O componente curricular do estágio supervisionado é disciplina de cunho obrigatório na matriz curricular do curso de Licenciatura em Educação Física na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), que tem como objetivo cumprir as exigências legais da formação profissional em Educação Física, oportunizando o contato dos discentes com a prática pedagógica e o exercício profissional em salas de aula da educação básica.

Considera-se o estágio como ato educativo escolar, que acontece de modo supervisionado geralmente pelo professor responsável, desenvolvido no ambiente escolar, objetivando à preparação para o trabalho produtivo do educando. Visa também o aprendizado de competências próprias da atividade profissional e à contextualização curricular, visando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho.

A partir das observações ao trato pedagógico docente no componente curricular de estágio supervisionado I, surgiu a inquietação de realização do estudo a fim de relatar e analisar o trato pedagógico no espaço escolar analisado. Assim, neste

estudo buscou-se realizar uma análise do ensino na Educação Infantil e Ensino Fundamental partindo da relação das aulas de Educação Física e seus objetivos nessas fases.

O estudo tem como objetivo analisar o trato pedagógico da disciplina de Educação Física na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, destacando as principais informações obtidas através das observações e frisar as experiências alcançadas durante o período de imersão na instituição de ensino.

## METODOLOGIA

No Estágio Supervisionado I, as observações ocorreram nos momentos de aulas das segundas-feiras das 07h30min às 11h30min e nas quintas-feiras das 07h30min às 10h30min, contando sempre com acompanhamento e supervisão da professora responsável pela turma do componente curricular.

As observações contaram com a colaboração de um Centro de Educação Básica, onde pode-se observar as turmas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, desde os momentos iniciais dos encontros pedagógicos até momentos finais das aulas.

A parte de obtenção dos dados e informações sobre a escola, professores, turmas e gestão escolar foi coletada através de conversas entre os intervalos das aulas com alunos, gestores e professores, onde pode-se ir conhecendo mais o perfil das turmas e funcionamento da instituição.

## A INSERÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÃO E ANÁLISE DAS POSSIBILIDADES

Quando se trata de falar da Educação Infantil é imprescindível ressaltar que, a disciplina de Educação Física apesar de ainda não se fazer legitimada nesta fase em todas as instituições de Educação Infantil, é componente constituído e obrigatório em todas as etapas de formação da Educação Básica conforme o artigo 26, inciso 3º, da LDB 9.394/96, que diz que “a Educação Física é componente curricular da Educação Básica”. Sendo assim, a Educação Física é componente obrigatório da educação básica, que inclui a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Desta maneira, verifica-se que a Educação Física fazendo parte como componente obrigatório da Educação Básica, deve ser ensinada também na Educação Infantil.

Durante as observações realizadas neste espaço, percebeu-se a necessidade da Educação Física para esta etapa da formação das crianças. De início pode-se destacar, primeiramente, a justificativa de que a Educação Física envolve o trabalho com desenvolvimento cognitivo e psicológico em todos os seus conteúdos. Assim, abre-se o espaço para o questionamento: Qual seria a fase mais importante para trabalhar tais aspectos cognitivos e físicos dos conteúdos da Educação Física, se não fosse a Educação Infantil? Justificando que esse seja o momento de maior desenvolvimento das crianças e de maior nível de aprendizado e descobertas?

Deste modo, se inicia o estudo destacando as lacunas que a falta desta disciplina nas aulas na Educação Infantil tem deixado na formação das crianças e ressaltando o modo de como poderia ser benéfica a presença do conteúdo específico com professores da área da Educação Física para estes alunos.

Nas aulas, podemos observar o quanto o desenvolvimento dos alunos ocorre muito rapidamente, tanto nos aspectos cognitivos, motores e de aprendizagens, as crianças neste período se encontram em constante fase de crescimentos, avanços e mudanças, isso justifica sua facilidade para aprendizagem e atenção para mínimos detalhes que são abordados em aula.

O papel do professor na fase da educação infantil é buscar a realização de uma mediação para que os alunos consigam ter acesso ao conhecimento de representações, significados e sentidos das culturas nas quais estão inseridos. Portanto, as aulas de Educação Física vão além de um espaço de experimentação de atividades lúdicas, influenciando a construção de um espaço de descobrimento, aprendizado e de acesso ao conhecimento em suas diversas dimensões sociais (LOUREIRO et al. 2011).

Torna-se válido o destaque sobre a influência e relevância que a presença de um professor de Educação Física teria nesta fase da Educação Infantil, pois, é neste período que a criança vai desenvolvendo de forma gradativa e constantemente, passando por cada uma de suas fases de desenvolvimento. Este fator somado com os conteúdos da Educação Física planejados especificamente para a aplicação nas aulas da Educação Infantil poderia proporcionar um trabalho muito mais significativo, ainda que levando em consideração a individualidade de cada criança, pois, as crianças não se desenvolvem de modo linear, em sua fase de desenvolvimento apresentam avanços que respeitam o tempo pedagógico necessário de desenvolvimento de cada uma. Desta forma, considera-se como importante e de grande contribuição para o desenvolvimento integral das crianças da Educação Infantil a inserção do professor de Educação Física.

Piaget (1975) afirma que, “o jogo não pode ser visto apenas como divertimento ou brincadeira para desgastar energia, pois ele favorece o desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo e moral”. Observa-se assim que, o jogo, que é um dos conteúdos específicos da Educação Física, sendo trabalhado como conteúdo e não somente como meio tem bastante a contribuir e colaborar na vida de uma criança em desenvolvimento.

## AS PRÁTICAS DOCENTES NO ENSINO FUNDAMENTAL: A EDUCAÇÃO FÍSICA NA PERSPECTIVA INOVADORA

O contato inicial com os momentos pedagógicos da Educação Física no Ensino Fundamental possibilitou que fosse percebido durante a sua prática que ainda após muito esforço, as aulas de Educação Física permanecem afastadas do restante do funcionamento escolar. Percebeu-se que uma parte do corpo docente da escola apresenta um certo desconhecimento de quando, por quem e como ocorrem as aulas de Educação Física dentro da instituição.

Ainda assim, pode-se notar o quanto os alunos vibram pela aula de Educação Física e aguardam por este momento, acredita-se que além do que o professor permite que aconteça, essa expectativa ocorra pelo fato de ser o momento de “libertação”, “do extravasar”, ou seja, as práticas corporais, também são momentos que a aula geralmente conta com estratégias de ensino diferentes das demais disciplinas, além do que o momento teórico prático geralmente ocorre em um espaço fora da sala de aula tradicional, onde os alunos anseiam por esse real momento.

A disciplina Educação Física enquanto um importante componente curricular da Educação Básica e obrigatório, de acordo com Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB no. 9.394/96) deve assumir a tarefa de integralizar e introduzir o aluno na cultura corporal do movimento, assim pode contribuir com a formação do indivíduo, que estará transformando a si mesmo, em busca de instrumentalizá-lo para que possa usufruir dos conteúdos da cultura corporal de movimento sistematizados histórica e socialmente pela humanidade, a saber dos jogos, dança, ginástica, esportes e práticas corporais, em benefício da qualidade de vida e desenvolvimento corporal e mental.

Segundo Betti e Zuliani (2002) “a Educação Física não pode transformar-se num discurso sobre a cultura corporal de movimento, sob pena de perder a riqueza de sua especificidade, mas deve constituir-se como uma ação pedagógica com aquela cultura”, assim, diante desta afirmação percebe-se que na Educação Física não podem ocorrer divisões entre a prática e teoria. Mas, entendê-la como práxis pedagógica, onde os conteúdos trabalhados e os momentos de vivências materializam o conteúdo apreendido, conseqüentemente, resultando assim em aprendizados mais concretos, mais estruturados e que podem acarretar uma apreensão de conhecimento muito mais significativa aos alunos que se permitem e se doam para o momento de apreensão do conhecimento.

174

## CONCLUSÕES

Destarte, de acordo com as análises e observações obtidas nas vivências no componente curricular de Estágio I, percebeu-se o importante papel do professor de Educação Física no desenvolvimento dos alunos na Educação Infantil e Ensino Fundamental, como também considerou-se que novas práticas docentes seriam necessárias para um melhor resultado da aplicação dos conteúdos nos ambientes escolares visitados, tanto na educação infantil, quanto no ensino fundamental. Acredita-se que para um melhor desenvolvimento devem ser estabelecidos conteúdos em comum acordo com os alunos e professor, acreditando que assim os momentos escolares se tornarão mais ricos em experiências significativas para formação de todos os sujeitos envolvidos no processo de formação educacional.

## REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional n.º 9.394/96**. Brasília: MEC/FAE, n.º 9.394/96. 1996.

BETTI, Mauro; ZULIANI, Luiz Roberto. Educação física escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, v. 1, n. 1, 2009.

LOUREIRO, Walk; DA CRUZ JUNIOR, Antônio Fernandes; SILVA, Elizete Aparecida. Educação física e artes: trabalhando na educação infantil de maneira interdisciplinar. **Cadernos de formação RBCE**, v. 2, n. 1, 2011.

PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança. 2 ed. **Tradução de Álvaro Cabral**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

# ATOS DE CURRÍCULO DO INSTITUINTE: CONTRIBUIÇÕES E IMPLICAÇÕES QUE TECEM A PRÁTICA DOCENTE DO LICENCIADO EM PEDAGOGIA DA UEFS

KARINE CERQUEIRA DOS SANTOS - UEFS  
EMAIL: KARYNNY.SANTOS.KS2013@GMAIL.COM

MARIA CLÁUDIA SILVA DO CARMO - UEFS  
EMAIL: MCARMO9@YAHOO.COM.BR

AGÊNCIA FINANCIADORA: FAPESB

176

**Palavras-chave:** Atos de Currículo; Formação; Ensino.

## INTRODUÇÃO

O propósito do texto constitui-se em apresentar o plano de trabalho intitulado “Atos de Currículo do Instituinte: contribuições e implicações que tecem a prática docente do licenciado em pedagogia da Universidade Estadual de Feira de Santana- UEFS”, o qual trata-se de um recorte da pesquisa “Tal formação, tal ensino? Uma (re)leitura das políticas de sentido do ensino de professores-formadores, como atos de currículo que podem qualificar a formação do licenciado e suas práticas docentes em sala de aula.” Tal pesquisa visa analisar a relação entre a formação e ensino na prática dos licenciados, ou seja, como os licenciados em suas práticas docentes em sala de aula qualificam ou não os atos de currículo dos professores-formadores produzidos em seu processo formativo.

Ao forjar o conceito de atos de currículos ancorado em Macedo (2007), busco compreendê-lo enquanto uma ação que conscientemente é construída pelos atores sociais envolvidos no processo de ensinar/aprender via seleção, posicionamento político, ideológico, pedagógico e cultural, que interfere diretamente na formação direcionada e vivenciada pelo outrem e que se constitui enquanto qualificador ou não de novas práticas.

Assim, pode-se compreender também os atos de currículo como dispositivos políticos, pedagógicos e curriculares em que a formação é compreendida como



fenômeno que se configura na experiência profunda e implicada do ser humano, que aprende de forma interativa e significativa, imerso em uma cultura e sociedade, por meio das suas diversas e intencionadas mediações.

Dessa forma, a pesquisa objetiva compreender como os atos de currículo do instituinte, ou seja, dos professores-formadores modificam ou alteram na prática docente dos egressos do curso de Pedagogia, podendo qualificá-las ou não, visto que compreender as políticas de sentido do ensino dos professores-formadores enquanto atos de currículo que podem qualificar ou não a formação do licenciado e suas práticas docentes configura-se em uma proposta pertinente e necessária face os desafios postos à formação e a atuação dos docentes da educação básica.

## FORMAÇÃO INICIAL: CONTRIBUIÇÕES A PRÁTICA DOCENTE

177

Pesquisas sobre formação e currículo têm indicado a exigência de uma nova configuração tanto da formação quanto do currículo (MACEDO, 2007; 2010; ALVES, 1999; GOODSON, 2008; NÓVOA, 1992), que contemple as dimensões política, ética, estética, cultural, epistemológica e pedagógica, uma vez que as práticas de formação desenvolvidas nos Cursos de Licenciatura, principalmente o de pedagogia, que é o responsável em formar um profissional pleno tanto para a docência quanto para a gestão e coordenação do ensino, ainda se encontram centradas no modelo da racionalidade técnica.

Segundo Macedo e Guerra (2013, p.03), o ensino constitui-se em ações mediadoras que veiculam conhecimentos, atividades, valores orientados por sistemas de crenças educacionais, estruturado por um currículo legitimado e suas intenções formativas, sendo uma referência, um modelo ao ator social em formação.

Neste sentido, o ensino do professor-formador pode influenciar no modo como o licenciado ensinará em seu contexto sócio profissional, uma vez que as experiências vividas na formação tendem a instituir não só uma determinada concepção formativa e pedagógica como uma prática de ensino específica e talvez mais humanizada. A esse respeito uma professora entrevistada relata:

Eu tinha uma professora que ela gostava sempre de fazer uma leitura para iniciar, para fazer um relaxamento e eu gosto de fazer essa leitura com os meninos sempre antes de iniciar a aula, ontem mesmo eu lembro que foi uma história de Ziraldo “Menina Nina” e eles assim ficaram bem emocionados com essa história porque ela traz uma mensagem bem bonita, então eu achava bem interessante essa questão dela, porque nós eramos já adultos de certa forma e ela fazia questão de estar trazendo uma leitura diferente para gente em todas as suas aulas e isso dela eu gostava bastante, sem falar a questão de tentar estar mais próximo. (Professora A.)

Tal depoimento, reitera a importância das práticas formativas, suas contribuições e implicações para a prática docente dos egressos, visto que estes atos se constituem responsável e responsivo na medida em que ele não é estritamente físico,

mas objeto de ação-reflexão-ação. Ademais, coloca em evidência a dimensão do ato de ensinar e aprender implicado com a aprendizagem significativa.

## METODOLOGIA

No desenvolvimento da pesquisa optamos pela abordagem qualitativa (LÜDKE, 1986), pautada nos aspectos da *Etnopesquisa Crítica e Multirreferencial* como aportes interpretativo-compreensivos do fenômeno investigado, respeitando-se princípios da etnografia (ANDRÉ, 2002). Escolhemos um modo de pesquisa que, por sua natureza, permite aos sujeitos falarem *por si e sobre si*, posto que compreendemos que os atores sociais produzem não apenas inteligibilidades, etnométodos que lhes são próprios, mas principalmente conhecimento socialmente referenciado.

O *lócus* escolhido para a realização da pesquisa é composto pela Universidade Estadual de Feira de Santana e uma escola municipal da rede básica, e constitui-se de 4 sujeitos, a saber professoras egressas do curso de Licenciatura em Pedagogia da referida Universidade e seus professores formadores. Nesse sentido, utilizamos a *entre-vista* e a narrativa da história de vida profissional, como dispositivos de recolhimento das informações, necessárias à compreensão do objeto de pesquisa.

178

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando que a pesquisa encontra-se ainda em processo de desenvolvimento, encontramos alguns achados da pesquisa indicam que muitos formadores não percebem que via ensino produzem atos de currículo que podem contribuir e implicar na prática docente do licenciado, assim como os egressos não percebem que são produtores de atos de currículo e ao mesmo tempo, reprodutores de atos de currículo dos professores-formadores. Outro achado nos indica que os licenciados em suas práticas em sala de aula refletem o “modelo” de formação e prática de ensino experienciada na Universidade.

Portanto, nossas conclusões apresentam que esta pesquisa contribui para a análise do ensino dos formadores enquanto um ato de currículo mediador da formação, do “modelo” de formação acadêmica vivenciado pelos licenciados e da prática de ensino desenvolvida pelos licenciados na educação básica e com isto, provoca mudanças nas propostas curriculares dos cursos e nas práticas de formação acadêmica.

## REFERÊNCIAS

ALVES, N. (Org.). **O Sentido da Escola**. Rio de Janeiro: D&P, 1999.

ANDRÉ, M.E.D.A. O cotidiano escolar: um campo de estudo. In: O coordenador Pedagógico e o cotidiano da escola. 6. Ed. São Paulo: Loyola, 2009.

GOODSON, I. F. **Currículo**: teoria e história. Petrópolis: Vozes, 2008.

LUDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, R. S. GUERRA, D. Da indissociabilidade como necessidade ao “interveniente estranho”: sobre a relação educação, ensino, currículo e formação. Disponível em: <http://www.fe.unicamp.br/gtcurriculoanped/35RA/trabalhos/TEAnped2012indissociabilidade.pdf>. Acesso em 03 ago. 2018

MACEDO, R. S. **Compreender/ mediar a formação**: o fundante da educação. Brasília: Líber Livro Editora, 2010.

\_\_\_\_\_. **Currículo**: campo, conceito e pesquisa. Editora Vozes, 2007.

NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. 1. ed. Lisboa (Portugal): Dom Quixote, 1992.

# A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DE GEOMETRIA: O USO DE ESPELHOS E CALEIDOSCOPIOS PARA O ENSINO E APRENDIZAGEM

TAISE LIMA DO NASCIMENTO – UEFS  
TAINLIMA2@GMAIL.COM

180

**Palavras-chaves:** Formação de professores, educação básica, Geometria, movimento da matemática moderna.

## INTRODUÇÃO

Percebe-se ainda consequências do Movimento da Matemática Moderna (MMM) para o ensino de matemática e principalmente para o ensino de geometria onde a maioria dos livros didáticos traz os conteúdos como os últimos do ano letivo e assim os professores acabam não explicando, pois não há tempo suficiente. Em algumas escolas foi utilizada a estratégia de separar matemática e geometria como duas disciplinas, porém deveria estudar-se na disciplina de matemática, pois a geometria é um dos ramos da matemática, sendo responsável por estudar ponto, reta, plano e superfície.

O (MMM) foi um movimento que segundo Fiorentini (1995), a escola teria um ensino voltado para o conhecimento das propriedades e das operações, focado o ensino do formalismo matemático principalmente em seu rigor e nas estruturas algébricas, com a abordagem internalista de que ela é autossuficiente. Com essa abordagem de ensino a geometria foi excluída do currículo por várias décadas.

Entretanto, segundo Pavanello (1993) o ensino de geometria sofre um gradual abandono nas últimas décadas no Brasil, apontando como uma das causas o fato do MMM propor um trabalho com a geometria sob o enfoque das transformações e os professores, por sua vez, que já enfrentavam problemas em relação ao conhecimento na abordagem tradicional, acabaram por ter dificuldades ainda maiores com a proposição de programas nos quais a geometria era desenvolvida sob o enfoque das transformações. (DUARTE e SILVA, p. 90, 2006)

Outro motivo para a exclusão da geometria no currículo escolar foi a promulgação da lei 5692/71 onde fornecia aos professores uma liberdade dos conteúdos a ser

ensinados e por consequência os professores ensinavam aqueles que tinham domínio melhor que não era a geometria, dando ênfase apenas à álgebra, prejudicando o conhecimento dos alunos que eram privados de conhecer a geometria e a importância dela para sua vida.

## A IMPORTÂNCIA DA GEOMETRIA

A geometria pode ser considerada o intermediário entre a matemática formal e a realidade do aluno, pois com seu aspecto visual os alunos podem enxergar a finalidade da matemática na sua vida relacionando ao seu dia a dia.

“A geometria está por toda parte”, desde antes de Cristo, mas é preciso conseguir enxergá-la... mesmo não querendo, lidamos em nosso cotidiano com as ideias de paralelismo, perpendicularismo, congruência, semelhança, proporcionalidade, medição (comprimento, áreas, volume), simetria: seja pelo visual (formas), seja pelo uso no lazer, na profissão, na comunicação oral, cotidianamente estamos envolvidos com a geometria. (LORENZATO, 1995, p. 5)

Além dessa relação Lorenzato (2005) afirma outras finalidades para a geometria que vai além da relação com o cotidiano. Entre elas o meio para o professor perceber a compreensão, meio de raciocínio e dificuldades dos alunos, facilitadora de processos mentais, apoio a diversas disciplinas fornecendo gráficos com figuras geométricas e imagens para facilitação da interpretação, esclarecimento de situações abstratas e a interligação das áreas da matemática. Essa interligação da matemática é feita através do aspecto visual presente na geometria.

Atiyah salienta a necessidade de cultivar e desenvolver tanto o pensamento visual, dominando na geometria, quanto o sequencial, preponderante na álgebra, pois ambos são essenciais aos problemas matemáticos autênticos. (PAVANELLO, 1993, p. 16).

Outro material que possui como característica principal a visualização são os espelhos onde são superfícies de vidro prateada em um dos lados que refletem os raios e os objetos colocados a frente dele.

Estes espelhos feitos com sustentação de vidro e costa refletora existem desde o fim do século XII e são produzidos em grande quantidade desde o século XVII. Atualmente, técnicas baratas de produção levaram a uma proliferação de seu uso, não só como luxos salpicados pela mobília, mas em guarda roupas, aparadores, em decorações de espaços públicos, como restaurantes, bares, e tudo o mais que conhecemos hoje e que são ornamentados com espelhos. Até mesmo como recurso didático para trabalhar temas da Geometria. (BATISTELA. 2005, P. 18)

Diante da grande fabricação e utilização dos espelhos atualmente existem espelhos planos e esféricos. Como recursos didáticos são utilizados espelhos individuais ou articulados entre eles.

## O USO DE ESPELHOS PARA O ENSINO DE GEOMETRIA

Os espelhos e caleidoscópios formam um kit de materiais produzido por Batistela (2005) composto pelos seguintes espelhos e caleidoscópios: espelho plano individual, espelho mágico (mira), dois planos verticais e paralelos caleidoscópios planos com dois, três espelhos (individual e modificado) e quatro espelhos, caleidoscópios generalizados, caleidoscópios especiais, ou espelhos articulados especiais.

Um aspecto interessante presente nos caleidoscópios denominado educacionais é a previsão do visual que vai obter, ao contrário do caleidoscópio tradicional. Outro aspecto interessante são os diversos conteúdos relacionados a geometria que podem ser ensinados com o auxílio do caleidoscópio entre eles simetria, polígonos, figuras geométricas, pavimentações do plano, coordenadas de ponto em um plano, reflexões, rotações, padrões simétricos, ângulos, isometrias e poliedros.

182

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

É de grande importância ressaltar a importância da geometria na graduação, pois ainda existe o preconceito de muitos professores em ensinar geometria na educação básica por não sentir confiança em ensinar o conteúdo que não foi visto na graduação ou foi visto superficialmente.

Nas licenciaturas especificamente deverá ser ressaltado a importância da geometria e formas diferentes da metodologia tradicional de ensinar, transformando o aluno em um agente ativo dentro da sala de aula, e o contato com os espelhos e caleidoscópios na formação do professor é excelente, pois traz para a sala de aula o significado de um material utilizado no dia a dia, apenas para se olhar e decorar locais da casa, encantando os alunos e assim fazendo se interessar pela aula.

## REFERÊNCIAS

DUARTE, Aparecida Rodrigues Silva; SILVA, Maria Célia Leme da. **Abaixo Euclides e acima quem? Uma análise do ensino de geometria nas teses e dissertações sobre o Movimento da Matemática Moderna no Brasil.** *Práxis Educativa*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p.87-93, jan./jun. 2006.

FIorentini, Dario. **Alguns Modos de ver e conceber o ensino de matemática no Brasil.** *Zetetiké*, Campinas, v. 3, n. 1, p.1-38, nov. 1995.

LORENZATO, S. Porque ensinar Geometria? A educação Matemática em Revista, São Paulo, v.3 n.4, p3-13, 1995.

# A EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM CAMINHO DE POSSIBILIDADES

URIEL VITOR SANTOS FALCÃO (UEFS)  
EU.URIELVITOR@OUTLOOK.COM

GLÊICE BARRETO LESSA (UEFS)  
GLEICELESSA566@GMAIL.COM

DRA. DENIZE PEREIRA DE AZEVEDO (UEFS)  
DENIZEFREITAS0505@GMAIL.COM

183

**Palavras-chaves:** Educação Física, Educação Infantil, Estágio Supervisionado.

## INTRODUÇÃO

Desde o primeiro semestre do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) adquirimos saberes curriculares que nos concedem subsídios teóricos relacionados a nossa área de atuação. Contudo, é a partir do 5º semestre que a sistematização teórico-metodológica se faz necessária para a construção e materialização dos planos de aulas nas disciplinas de Estágio Supervisionado. Para Antunes (2007), os estágios são o elo entre os saberes teóricos da formação inicial e o mundo do trabalho.

Na UEFS os estágios compreendem os quatro semestres finais do curso de Educação Física, sendo que no 6º período realiza-se a imersão dos discentes na Educação Infantil através do Estágio II. Sobre a presença da Educação Física na Educação Infantil, a mesma deve estar carregada de uma consciência crítica e emancipatória que possibilite ao educando uma aproximação e apropriação dos elementos da cultura corporal (SAYÃO, 1996; BASEI, 2008; CAVALARO; MULLER, 2009).

Este estudo tem por objetivo descrever as atividades desenvolvidas por estagiários no trato pedagógico com crianças da primeira etapa da educação básica, apontando possíveis caminhos para a superação dos jogos e brincadeiras como únicos conteúdos possíveis de serem trabalhados na Educação Infantil.

## MÉTODOS

No que tange as ações desenvolvidas, foram realizadas onze intervenções, divididas em dois eixos temáticos: 1) jogos e brincadeiras e 2) esportes. As aulas aconteciam as terças-feiras com duração média entre 30 e 40 minutos, no grupo 5 do Centro Municipal de Educação Infantil Agnaldo Ferreira Marques, localizado na Rua D. s/n, Campo Limpo.

## JOGOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Inicialmente trabalhamos os brinquedos cantados para uma avaliação diagnóstica com atividades direcionadas ao reconhecimento do esquema corporal, envolvendo a ludicidade e musicalidade. Após o relato da professora regente, que explicitou a dificuldade das crianças com os conteúdos matemáticos, relacionamos os jogos sensoriais de maneira interdisciplinar na construção de um circuito interativo. Para encerrar o tema, utilizamos os jogos imaginários abordando movimentos de diversos animais que pudessem contribuir no desenvolvimento motor dos alunos.

Segundo Rofatto (2005, p. 99) “o jogo e a brincadeira têm importância [...] para o desenvolvimento de processos psíquicos relacionados tanto direta quanto indiretamente a estas atividades”. Dessa forma, nosso objetivo ao trabalhar a temática, para além de contribuir no desenvolvimento das habilidades motoras básicas das crianças e estimular a expansão do repertório motor dos sujeitos envolvidos nas atividades, foi o de incentivar a criatividade, o uso das linguagens verbal e não-verbal e promover aspectos como a sociabilidade.

184

## OS ESPORTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

De acordo com Paes e Balbino (2009), o aprendizado do esporte na escola deve acontecer de maneira lúdica, propiciando ao aluno a oportunidade de conhecer, aprender e ter um interesse pela ação esportiva que contribua para a consolidação da Educação Física como uma disciplina, através de uma intencionalidade pedagógica que elucidem o esporte. À vista disso, as atividades propostas não estavam direcionadas a aprendizagem do gesto técnico do esporte, mas sim ao estímulo do repertório motor e a construção de uma memória inicial sobre a prática da Educação Física.

Selecionamos cinco modalidades para trabalharmos: atletismo, handebol, basquete, vôlei e futebol. De modo geral, as intervenções seguiram uma estrutura regular: iniciávamos a aula com uma roda inicial para apresentar o conteúdo a ser trabalhado, em seguida, utilizávamos desenhos animados que trouxessem informações relacionadas ao esporte; após o vídeo eram passadas as bolas da modalidade em questão para o (re)conhecimento por parte das crianças – sendo que no caso do atletismo foram passados simbolizações de alguns instrumentos do esporte –, e por fim desenvolvíamos as atividades práticas no pátio da escola trabalhando movimentos específicos de cada modalidade esportiva.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estágios caracterizam-se como uma ponte inicial entre a universidade e a escola, concedendo aos acadêmicos das licenciaturas um primeiro contato com o exercício da ação docente. Mediante a realização das intervenções, pudemos perceber que inúmeras são as contribuições do Estágio Supervisionado na formação inicial de um futuro professor. A sua execução caracteriza-se como espaço formativo e propiciador para a obtenção de saberes provenientes exclusivamente da prática.

O suporte fornecido pela professora do Estágio II, associado as leituras de estudos diversificados sobre o trato pedagógico na Educação Infantil, nos auxiliou na demarcação de estratégias que tornassem possível o desenvolvimento de atividades com conteúdos clássicos da Educação Física, como é o caso do esporte.

Identificamos que nesta etapa da educação básica muitas vezes se prioriza os jogos e as brincadeiras como sinônimo de ludicidade e prazer no processo ensino-aprendizagem, entretanto, percebemos que a confecção de materiais lúdicos, a utilização de desenhos animados, entre outros recursos, podem transforma-se em ferramentas pedagógicas que facilitem a aplicação dos demais conteúdos da Educação Física Escolar. Pode-se afirmar que, apesar das contribuições psicomotoras provenientes das ações pautados no jogo e/ou na brincadeira, a prática de outras temáticas da Educação Física é importante para que o aluno se aproprie da diversidade de elementos da cultura corporal.

185

## REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Alfredo Cesar. Mercado de trabalho e educação física: aspectos da preparação profissional. **Revista de Educação**, São Paulo, v. 10, n. 10, p. 141-149, 2007. Disponível em <http://www.pgskroton.com.br/seer/index.php/educ/article/view/2147/2044> Acesso em: 30 jan. 2019.
- BACCON, Ana Lúcia Pereira; ARRUDA, Sergio de Mello. Os saberes docentes na formação inicial do professor de física: elaborando sentidos para o estágio supervisionado. **Ciência & Educação**, v. 16, n. 3, p. 507-524, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v16n3/v16n3a01>>. Acesso em: 30 jan. 2019.
- BASEI, Andréia Paula. A Educação Física na Educação Infantil: a importância do movimentar-se e suas contribuições no desenvolvimento da criança. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 47, n. 3, p. 1-12, out. 2008. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2730353>>. Acesso em: 31 jan. 2019.
- CAVALARO, Adriana Gentilin; MULLER, Verônica Regina. Educação Física na Educação Infantil: uma realidade almejada. **Educ. Rev.**, Curitiba, n. 34, p. 241-250, 2009. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40602009000200015&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602009000200015&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 31 jan. 2019.
- PAES, Roberto Rodrigues; BALBINO, Hermes Ferreira. A pedagogia do esporte e os jogos coletivos. **DE ROSE, D. et al. Esporte e atividade física na infância e adolescência: uma abordagem multidisciplinar. Porto Alegre: Artmed**, p. 73-83, 2009.

ROFATTO, Edvaldo Aparecido. A Brincadeira e os Jogos: Aportes para a Construção do Conhecimento. **Revista de Educação**, São Paulo, v. 8, n. 8, p. 93-103, 2005. Disponível em: <<http://www.pgskroton.com.br/seer/index.php/educ/article/view/2216>>. Acesso em: 30 jan. 2019.

SAYÃO, Deborah Thomé. **Educação Física na Pré-escola**: da especialização disciplinar à possibilidade de trabalho pedagógico integrado. 1996. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis - S, 1996. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/76490/105591.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 31 jan. 2019.

# AÇÕES DE BEBÊS E SUAS PROFESSORAS EM PRÁTICAS INTERATIVAS MEDIADAS PELA LITERATURA: CONTRIBUIÇÕES PARA FORMAÇÃO DOCENTE

TACYANA KARLA GOMES RAMOS  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE  
TACYANARAMOS@GMAIL.COM  
AGÊNCIA FINANCIADORA: CAPES

187

**PALAVRAS-CHAVES:** Bebês. Práticas de leitura. Formação docente.

Os estudos sobre práticas de leitura com bebês e crianças pequenas no Brasil ainda são recentes, o que possivelmente torna essa pesquisa relevante, tanto do ponto de vista da ampliação dos estudos sobre essa temática como da produção de conhecimento sobre quem são os bebês, como podem participar ativamente das ações didáticas que lhes são dirigidas, delineando as especificidades da prática pedagógica com a criança pequena em instituições de Educação Infantil.

Cabe ressaltar que, apesar do ingresso de bebês na Educação Infantil, o estudo da organização de práticas de leitura para eles, ao longo das últimas décadas, mostrou-se ainda limitado. E quando o assunto é colocado em pauta, a maneira de considerá-lo revela-se controversa, como apontam alguns levantamentos (HAMPEL, 2016, por exemplo).

Partimos, então, do pressuposto de que a literatura, interpretada numa situação sociointerativa, mediada pelo(a) professor(a), propicie um contexto de apreensão e compartilhamentos de significados que insira a criança em práticas discursivas por meio das quais o bebê expressa disposições emocionais e cognitivas, em resposta às pistas fisionômicas, posturais, entonacionais e outros sinais comunicativos advindos do parceiro social. Dessa forma, pretendemos desvelar a dimensão expressiva dos atos sociais do bebê que comunicam a apreciação literária da criança e a sua participação em práticas leitoras que lhes são dirigidas.

Pela experiência vivenciada em estudos anteriores, percebemos que o método investigativo da pesquisa colaborativa (PIMENTA, 2005; FRANCO 2005; IBIAPINA, 2008) tem um caráter emancipatório e formativo, uma vez que se caracteriza pelo

mergulho do pesquisador na *práxis* do grupo social em estudo, considerando a voz do sujeito, sua perspectiva, seu sentido, não apenas para registro e posterior interpretação. Assim, a partir dos encontros de formação e das atividades realizadas, da estreita relação entre pesquisadores e sujeitos colaboradores, vai ocorrendo uma tomada de consciência por parte dos sujeitos de todas as transformações que ocorrem em si próprios e no processo investigado (FRANCO, 2005).

Diante do exposto, o presente estudo foi construído em duas fases com objetivos interdependentes. Inicialmente, buscamos apreender elementos que explicitem a organização didática que entrosa socialmente os bebês no fluxo de situações de leitura propostas por suas professoras e examinar os modos de participação social das crianças, bem como o papel mediador das docentes em tais situações. O segundo objetivo do estudo foi analisar as práticas leitoras observadas em ocasiões de formação continuada com as docentes integrantes da investigação.

Os participantes foram bebês e professoras que atuam com crianças no primeiro ano de vida, integrantes das salas de instituições municipais de Educação Infantil da cidade de João Pessoa/PB. Considerando os objetivos apontados para o presente estudo, buscamos a observação via videogravação como recurso metodológico, visando um detalhamento a partir da contemplação e da repetição sistemática do observado, na perspectiva de alcançar posturas argumentativas advindas desse exercício de compreender o fenômeno alvo de análise. A segunda parte da pesquisa, configurada numa abordagem colaborativa (FRANCO 2005; IBIAPINA, 2008), partiu da definição de estratégias de intervenção pedagógica geradoras de impactos no desenvolvimento profissional das docentes que atuam com bebês, com perspectivas de desdobramentos na (re)configuração de seus saberes e práticas, advindos do exercício coletivo de observação e análise das situações de leitura que foram videogravadas. Para tal empreendimento, foram organizadas oito reuniões quinzenais de estudo que objetivaram criar um contexto de aprendizagens coletivas que pudesse revelar pistas de aspectos teóricos a serem seguidos, de novas aprendizagens a serem investidas, de possíveis ajustes na ação docente em sintonia com a participação social da criança. Nessa direção, as professoras foram solicitadas a produzir relatos verbais, escrita de fichas e registros individuais de suas observações dos momentos de leitura com as crianças, os quais puderam ser posteriormente analisados nos encontros de formação com a pesquisadora.

As bases teóricas que sustentam a produção de dados na pesquisa estão ancoradas nos estudos da psicologia da criança (WALLON, 1971; TOMASELLO, 2003); assim como na pedagogia da pequena infância (FALK, 2004; GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006) e nas experiências de bebês com livros (CATARSI, 2005; RIZZOLI, 2005; BONNAFÉ, 2008; HAMPEL, 2016, por exemplo).

As ações interativas das quais a criança participou em práticas leitoras viabilizaram oportunidades de contato com a narrativa, de estabelecimento de formas de relação com o outro social, de experimentações e de usos de seus recursos sociocomunicativos para partilhar significados com o parceiro, do exercício de escolhas e de (re)criação de ações sociais por meio de seus recursos expressivos não verbais. São argumentos que situam a literatura, interpretada numa situação sociointerativa, como um *locus* promissor de apreensão e compartilhamento de significados

que insere o bebê em práticas discursivas por meio das quais ele expressa disposições emocionais e cognitivas, em resposta às pistas fisionômicas, posturais, entoacionais e outros sinais comunicativos advindos do parceiro, desvelando a dimensão expressiva de seus atos que elas dinamicamente exploram com as professoras e com os parceiros de idade em práticas de leitura e contação de histórias no berçário.

Os achados parecem confirmar resultados de outros estudos que demonstram que o bebê não é um ser passivo na relação social: ele cria e explora modos diferentes de comunicação, de solicitação do outro e também elabora diferentes respostas às manifestações do parceiro para consigo. Dessa forma, a criança mostra-se interlocutora dinâmica, desde bebê, utilizando-se dos recursos não verbais de que dispõe em situações de leitura mediadas pela professora.

## REFERÊNCIAS

189

- BONNAFÉ, M. **Los libros eso es bueno para los bebés**. Lirio Garduno y Jean Pierre Buono. Barcelona. Espana: Editorial oceano, 2008.
- CATARSI, E. A interação precoce com livros é a base de um desenvolvimento linguístico rico e articulado da criança. In: **Pátio: educação infantil**. Porto Alegre, v. 3, n. 8 (jul./out. 2005), p. 21-30.
- FALK, J. **Educar os três primeiros anos: a experiência de Lóczy**. São Paulo: JM, 2004.
- FRANCO, M. A. S. Pedagogia da Pesquisa-Ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005.
- GOLDSCHMIED, E.; JACKSON, S. **Educação de 0 a 3 anos: o atendimento em creche**. Porto Alegre: Grupo A, 2006.
- HAMPEL, L. C. dos S. M. **Os bebês, a professora e os livros de literatura: reflexões sobre a mediação de leitura no berçário**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação da UFPE. Universidade Federal de Pernambuco, Pernambuco.
- IBIAPINA, I. M. L. de M. **Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos**. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.
- RIZZOLI, M. C. Leitura com letras e sem letras na educação infantil no norte da Itália. In: FARIA, A.L.G.; MELLO, S.A. (Orgs.). **Linguagens infantis: outras formas de leitura**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.
- TOMASELLO, M. **Origens culturais da aquisição do conhecimento humano**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- WALLON, H. A expressão das emoções e seus fins sociais. In: **As origens do caráter na criança: os prelúdios do sentimento de personalidade**, São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1971. p. 89-94.

# DESAFIOS E PERSPECTIVAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

KARINA DE OLIVEIRA SANTOS CORDEIRO (UFRB)  
KOSCORDEIRO@UFRB.EDU.BR

190

**Palavras Chave:** Educação Infantil; Formação; Infância

## INTRODUÇÃO

Este resumo apresenta resultados de trabalhos dos discentes que integram o Grupo de Pesquisa “Infância, Políticas Públicas e Educação Infantil” cadastrado no Diretório de Grupos de Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e certificado pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Nosso grupo tem realizado estudos na área de Educação com ênfase na Educação Infantil, e tem produzido pesquisas que promovem a visibilidade dos sujeitos desse campo de estudo, por meio de discussões sobre as múltiplas infâncias em contextos escolares e não escolares, sobre a formação dos profissionais da Educação Infantil, além de analisar os impactos e desafios das políticas públicas para essa área. O grupo possui três linhas de pesquisa, a saber: Linha 1 – “Formação de Professores da Educação Infantil”; Linha 2 – “Infância, cultura e diversidade”; Linha 3 – “Políticas Públicas e Educação Infantil”

Para este evento selecionou-se a apresentação um conjunto de cinco pesquisas que atendem o tema proposto, qual seja, “Formação de professores: políticas, projetos, desafios e perspectivas de resistência”, além de apresentar algumas discussões sobre os aspectos formativos dos monitores de ensino voluntários e bolsistas que integram o referido grupo de pesquisa.

Alguns dos aportes teóricos que pautam nossas discussões e fundamentam as pesquisas do grupo são da Sociologia da Infância, a partir dos estudos de Sarmento (2007 e 2008) e Corsaro (2011), além de pesquisadores nacionais como Faria e Finco (2011).

## ANÁLISES E DISCUSSÕES

O primeiro trabalho apresenta resultados de uma pesquisa realizada em um Centro de Educação Infantil localizado no Bairro Santa Rita do município de Amargosa – Bahia. O objetivo geral consistiu em identificar qual o lugar destinado ao brincar nas práticas cotidianas e no currículo da referida instituição. Percebeu-se que as disputas curriculares estão presentes na formulação do currículo da Educação Infantil. Assim, identificou-se que é preciso participar das disputas curriculares para afirmem o lugar do brincar no currículo da Educação Infantil, bem como promover uma reflexão sobre a importância do brincar estar incluído tanto no documento curricular quanto em sala, nas práticas pedagógicas.

O segundo trabalho discutiu as práticas de educação e cuidado em um Centro de Educação Infantil no município de Amargosa – Bahia, localizado na área central da cidade. O objetivo dessa pesquisa foi compreender e analisar as expressões afetivas de educação e cuidado em uma determinada turma da instituição, com o intuito de compreender a importância de tais práticas para o desenvolvimento dos bebês. A partir da observação percebeu-se que os profissionais vivenciavam a relação cuidar-educar, suas expressões e desafios com respeito às especificidades das crianças.

O terceiro trabalho apresenta resultados de uma pesquisa realizada em um Centro de Educação Infantil localizado no Bairro Catiara do município de Amargosa – Bahia, registra-se que essa é uma área periférica da cidade. O objetivo geral consistiu em compreender como as relações afetivas contribuem para o desenvolvimento integral de crianças pertencentes ao contexto de vulnerabilidade social. Evidenciou-se que a afetividade permeia em todas as ações e práticas realizadas pelo professor em sala de aula seja direta ou indiretamente, de forma que as suas contribuições alcançam diversas instâncias na formação da criança pertencente a este contexto.

O quarto trabalho buscou compreender qual a contribuição da dança para o desenvolvimento das crianças, bem como perceber a sua importância nas escolas. A pesquisa aconteceu numa escola privada que atende a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental e se encontra localizada no município de Mutuípe-BA. Observou-se que é preciso dar visibilidade a dança, como um processo criativo e integral para a educação das crianças. Nessa instituição as aulas de dança ocorrem no contraturno semanalmente, nesse sentido, identificou-se que há por parte da escola um reconhecimento das contribuições que a dança pode proporcionar ao desenvolvimento das crianças, contudo, percebeu-se que existe uma lacuna nas disciplinas de Artes e Educação Física, pois a dança deveria ser abordada transversalmente nessas disciplinas.

O quinto trabalho teve como objetivo compreender como professoras alfabetizadoras elaboram ações pedagógicas por meio de atividade lúdicas para proporcionar que as crianças, ao final desse ciclo estejam alfabetizadas. Discutiu-se como o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) tem contribuído para a formação dos professores alfabetizadores. Desse modo, observou-se que é compreender a escola como um espaço coletivo, em que todos os sujeitos são responsáveis pelo processo educativo das crianças, pois é na ação coletiva que se pode fazer a diferença e construir laços que possam fortalecer os aprendizados e os conhecimentos.

Após a breve caracterização das pesquisas realizadas pelo grupo, apresenta-se o trabalho desenvolvido com três monitoras de ensino dos componentes curriculares do Curso de Pedagogia do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia na área da infância.

De acordo com os relatos dessas monitoras de ensino, essa experiência de aproximação com a docência tem sido fundamental para a compreensão dos processos pedagógicos. Além disso, elas evidenciam em seus relatos que o processo de monitoria voluntária e/ou remunerada tem contribuído para a reflexão sobre o ser professor nesse contexto de crise, pois é nessa ação que elas têm adquirido alguns saberes necessários para a prática de enfrentamentos e resistências para a sua futura profissão, conhecendo por dentro alguns processos vividos cotidianamente pelos docentes. As monitoras afirmam que diante dessas experiências trocadas na interação monitor/docente/discente desenvolvem conhecimentos enriquecedores e desafiadores, pois ao mesmo em que participam de todo processo organizacional dos componentes com o docente, colaboram nos grupos de estudo dos discentes dos componentes, além de se atentar para aprendizados adquiridos anteriormente enquanto ex-aluna dos componentes.

192

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A intenção de apresentar nesse evento as atividades desenvolvidas por um grupo de pesquisa de uma universidade pública, fruto do processo de interiorização do ensino superior, é para reafirmar a importância da inclusão social de sujeitos que estavam fora do espaço de formação superior, além de demonstrar a qualidade dessa formação. Nesse sentido, a fim de mobilizar formulações teóricas sobre a práxis pedagógica na Educação Básica, convoca-se outros pesquisadores para os enfrentamentos diante da injustiça, da precarização do trabalho docente e do desmonte atual das políticas públicas educacionais implementadas no Brasil.

É preciso considerar que a instalação, em Amargosa (Bahia), de um *campi* da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), desde 2006, constitui-se em importante incremento para as ações públicas de ampliação ao acesso à educação dos sujeitos que se encontram neste contexto regional, bem como para o desenvolvimento de ações capazes de intervir, seja através do ensino, da pesquisa ou da extensão, na realidade local.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICA

CORSARO, William A. **Sociologia da Infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

FARIA, Ana Lucia Goulart de. FINCO, Daniela. (Orgs). **Sociologia da Infância no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Culturas infantis e interculturalidade. In: DORNELLES, Leni Vieira (Org.). **Produzindo pedagogias interculturais na infância**. Rio de Janeiro: Vozes, 2007, p. 19-41.



\_\_\_\_\_. Sociologia da Infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, Manuel; GOUVEIA, Maria Cristina Soares (Orgs.). **Estudos da Infância**: educação e práticas sociais. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 17-39.

# FORMAÇÃO EM EXERCÍCIO DE PROFESSORES: UM POSSÍVEL OTOBIOGRÁFICO

NEURISÂNGELA MAURÍCIO DOS S. MIRANDA  
IF BAIANO/UFBA - NEURYMIRANDA13@GMAIL.COM  
FEP-UFBA/GEFEP-UNEB

MARIA INEZ CARVALHO  
UFBA - MISCARVALHO2809@GMAIL.COM  
FEP-UFBA

MÁRCEA A. SALES  
UNEB - MASALES@UNEB.BR  
GEFEP-UNEB

194

**Palavras-Chaves:** Otobiografia. Formação de professores. Acontecimento.

## INTRODUÇÃO

*Ouvir a vida nos registros humanos!* Essa é a metáfora *otofisiológica* presente na *otobiografia*, conceito criado por Derrida (1984; 2009), a partir de leituras cruzadas de Nietzsche e Deleuze e, posteriormente, reinventado por Monteiro (2004) como método de pesquisa em educação para “percorrer o labirinto das significações das forças presentes na produção humana, nos escritos, na autobiografia” (MONTEIRO, 2007, p. 481).

Percorrendo este labirinto, arriscamos uma desterritorialização da otobiografia, reinventando-a numa perspectiva pedagógica em contextos de formação em exercício de professores, a partir de narrativas de vida (bio), as quais não pretendiam-se estudadas (logia) e sim escritas (grafia); não uma escrita egocêntrica (εαυτός), mas escritas de si, para si (autografias) e narradas para outros de si, de tal modo que esse outro precisaria de orelhas (oto) para ouvir o outro de si (otobiografia) (DERRIDA, 2009).

Um “sobrevoo pela história” (DEL PRIORE, 2009) nos permite acessar diversas narrativas de vida em que, muitos, transgredindo padrões modernos impostos por leis superiores (Religião, Estado, Ciência), ousaram dizer EU. Em nossa pesquisa, investimos nesta ousadia como possibilidade de criação de outros cenários formativos *menos* regidos por leis superiores que regulam e *mais* experimentados como geotemporalidades narrativas de/da/na vida. Vida produtora de uma pedagogia

outra, constituída de uma promessa solidária, afetiva, política, local, autoral, prene de múltiplos sentidos, sujeitos, desejos, ouvidos – de múltiplos EU.

## O CONTEXTO, A PESQUISA, OS POSSÍVEIS CRIADOS

Na *bio* deparamo-nos com problemáticas tanto relacionadas à efetividade do trabalho docente (metas impostas), quanto ao sentido da prática educativa (questões ontológicas da professoralidade). Tais problemáticas nos mobilizaram para uma ação em rede colaborativa que envolveu pesquisa, ensino e extensão em ação conveniada entre uma Secretaria Municipal de Educação, no interior da Bahia e Grupos de Pesquisa que atuam na linha de *Currículo e Formação de Professores*, vinculados ao CNPq em duas Universidades públicas baianas; além de envolver atividades extensionistas de formação continuada de professores, vinculadas a um Instituto Federal.

Um Projeto forjado no *a-com-tecer* de uma pesquisa de doutoramento em Educação de uma das autoras que investiga formação e otobiografia tomadas como *dobras* de um processo de formação em exercício de professores, que provocou devires na escuta das vivências de professores de uma desta rede municipal de ensino, particularmente na Educação Infantil e no Ensino Fundamental e, com isso, produziu outros tempos, cenários e possíveis curriculares para a formação docente, sem perder de vista sua condição singular-plural.

Com o objetivo de *problematizar o potencial teóricoempírico da otobiografia, perspectivada em uma dimensão pedagógica em (con)textos de formação em exercício de professores*, a pesquisa produziu(se) e desenvolveu(se) (numa) política auscultiva de dizibilidades, atenta aos modos de ser professor (professoralidades), desconstruindo narrativas curriculares finalísticas e totalizantes que ainda imperam no cenário da formação continuada, as quais tomam o exercício como *status* ou critério para ingresso em cursos “prontos” de formação, e não como prática de produção/formação existencial.

Essa situação tem instigado resistências e produzido desejos por outros possíveis. Uma resistência entendida como força que se alimenta de outras forças, aumentando a potência dos corpos; como efeito de encontros que movem e criam possíveis [...]; criam um *re-existir*, ou seja, um existir de um outro modo. (PARAISO, 2016, p. 389). Essa resistência interpelou-nos sobre a *bio* e convocou-nos à escuta (*oto*) das escrituras (grafias) de professores, produzindo um currículo no/do “*a-com-tecimen-to* formativo, tecido em conjunto e de forma aumentada” (CARVALHO, 2008).

## ERRÂNCIA METODOLÓGICA: A INVENÇÃO, O DESCAMINHO

“Todos somos *bricoleurs*” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 11). Com este sopro em nossos ouvidos, definimos o que os metodólogos chamariam de método, como um errante serpen(tear) empírico por uma *Pesquisa-Formação Otobiográfica*, em que, bricolamos a pesquisa-formação (JOSSO, 2007) e a otobiografia (MONTEIRO, 2004). A primeira por contribuir para a formação dos participantes, considerando seu percurso de vida de forma retrospectiva e prospectiva; e, a segunda, por ouvir a vida como rastros produzidos em múltiplos contextos, tomando a formação como produção de si.

Não contrariando, mas transbordando e desarranjando tudo isso, escolhemos a pesquisa-formação-otobiográfica por entender que no *encontro* e nos *intervalos* desses três movimentos (pesquisa, formação e otobiografia) há devires capazes de abrir buracos nas paredes escolares, para fazer escapar uma possibilidade de formação de professores que rasteja por vida, à qual nos interessa a escuta.

196

## PRIMEIROS RASTROS, PRIMEIROS EFEITOS

Inspiramo-nos nas filosofias da linguagem e da diferença, bem como em estudos curriculares pós-críticos, para investir em uma ciranda de criação de possíveis (PARAÍSO, 2016) nas escolas pesquisadas, ressignificando, heurísticamente, as aulas complementares (ACs) e a própria sala de aula como geotemporalidades de planejamento-pesquisa-formação, em que o exercício da docência (planejamento, prática pedagógica, atividade complementar, dentre outras) foi acolhido como um “exercício de existencialização” (PEREIRA, 2013, p. 15) formativo e potencialmente preche de currículos *outros*. Um exercício que compreendemos não como um processo de repetição de uma identidade (estética universalista), mas como uma repetição de diferenças (microestética singular-plural).

Nesse movimento, instituímos o Projeto Integrado de Formação em Exercício de Professores – PROIFEP, emergido e movido por um currículo escutado-produzido-vivido que fez-se um caminho formativo alternativo – *outro*.

## (RE)ITERAÇÕES OUTRAS

Os encontros e o *a-com-tecer de uma formação* (CARVALHO, 2008) como atos pedagógicos e, também por isso, atos de resistência, deslocaram e pluralizaram discursos, dispositivos, pessoas, territórios, e deixaram terrenos propícios para produção de outros encontros, em um circuito singular-plural de formação que escapa às tecnologias de controle e *a-com-tece*.

Este *a-com-tecer* nos interessa e nos mobiliza!

## REFERÊNCIAS

CARVALHO, M. Inez. O a-con-tecer de uma formação. **Revista da FAEEBA** – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 17, n. 29, p. 159-168, jan./jun. 2008.

DEL PRIORE, Mary. Biografia: quando o indivíduo encontra a história. **Revista Topoi**. v.10, n 19, jul.-dez. 2009, p.7-16.

DELEUZE, Gilles.GUATTARI, F. **O anti-Édipo**: capitalismo e esquizofrenia 1. Trad. Luiz Orlandi. São Paulo: Editora 34, 2011.

DERRIDA, J. (1984) **Otobiografias**: la enseñanza de Nietzsche y la política del nombre propio. Buenos Aires: Amorrortu, 2009.

JOSSO, Marie-Christine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Educação**. P. Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 413-438, set./dez. 2007 Disponível em: <[http://wp.ufpel.edu.br/gepiem/files/2008/09/a\\_tranfor2.pdf](http://wp.ufpel.edu.br/gepiem/files/2008/09/a_tranfor2.pdf)> Acesso em: 03ago2017.

MONTEIRO, Silas B. Otobiografia como escuta das vivências presentes nos escritos. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 33, n. 3, p. 471-484, set/dez 2007.

\_\_\_\_\_. Quando a Pedagogia forma professores. Uma investigação otobiográfica. **Tese** (Doutorado em Educação), Universidade de São Paulo, 2004.

PARAÍSO, Marlucy. A ciranda do currículo com gênero, poder e resistência. **Currículo sem Fronteiras**, v. 16, n. 3, p. 388-415, set./dez. 2016.

PEREIRA, Marcos V. **Estética da professoralidade**: um estudo crítico sobre a formação do professor. Santa Maria: EdUFMS, 2013.

# A FORMAÇÃO CONTINUADA E OS DESCRITORES DO SAEB: UM ESTUDO NECESSÁRIO

ANDRÉIA CRISTINA SANTIAGO CARVALHO /SEMED MT  
DEIACRIS\_SANTI@HOTMAIL.COM

RENATA RIBEIRO MONTEIRO/SEMED MT  
RENATAMONTEIRO21@GMAIL.COM

ROSELI BATISTA DE JESUS/SEMED MT  
ROSELIBJESUS@GMAIL.COM

198

**Palavras-chave:** Formação continuada. Políticas de formação. Avaliação.

## INTRODUÇÃO

A Secretaria Municipal de Educação de Rondonópolis/Mato Grosso (SEMED/MT) tem por objetivo assegurar uma educação de qualidade, garantindo o acesso, a permanência e a formação cidadã do educando, sendo o Departamento de Formação Profissional responsável pela implantação e implementação da política de formação na Rede Municipal de Educação.

No ano de 2017 ocorreu a avaliação externa do SAEB/Sistema de Avaliação da Educação Básica e as professoras formadoras deste departamento oportunizaram uma formação para os professores dos 5º e 9º anos do Ensino Fundamental: Conhecendo e praticando os descritores da Prova Brasil – Língua Portuguesa e Matemática. A formação ocorreu no período de 16/08 a 26/10/2017, atendendo 35 professores, com carga horária de 42h.

Buscou-se um diálogo sobre a importância das avaliações externas enquanto instrumentos que avaliam a qualidade do ensino e norteiam políticas públicas educacionais. A formação pautou-se no estudo e análise dos descritores de Língua Portuguesa e Matemática.

## METODOLOGIA

A formação foi desenvolvida em 12 encontros, com duração de três horas. Além dos estudos presenciais, cada professor realizou uma avaliação escrita, via blog e participou do Seminário de Encerramento das Formações da SEMED/2017.

Os professores compuseram duas turmas, uma de Língua Portuguesa e outra de Matemática, com encontros às quartas-feiras. A formação se deu por meio de exposição do assunto com o uso de recursos tecnológicos/multimídia e realização de atividades práticas em grupos e individualmente (análise de provas anteriores, elaboração de questões com base nas matrizes de referência do SAEB/Língua Portuguesa e Matemática).

As temáticas trabalhadas foram: Prova Brasil: política de avaliação e monitoramento do desempenho dos alunos; Concepções de Linguagem e o ensino da Língua Portuguesa; Análise comparativa dos descritores da Prova Brasil e habilidades da Diretriz Curricular da RME; Descritores dos Tópicos I, II, III, IV, V e VI da matriz do SAEB/Língua Portuguesa; Descritores dos temas: Números e Operações, Grandezas e Medidas, Geometria e Tratamento da Informação; Elaboração de itens com base nos Descritores da Prova Brasil/Língua Portuguesa e Matemática.

Os professores cursistas realizaram uma avaliação acerca de todas as temáticas trabalhadas, destacando pontos positivos, e as contribuições para a prática pedagógica. Os resultados, com base nos excertos extraídos das avaliações realizadas pelos professores participantes foram analisadas e serão discutidos abaixo.

## CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO SOB O OLHAR DOS PARTICIPANTES

A formação deve possibilitar aos docentes, por meio de estudos individuais e coletivos e troca de experiências, conhecimentos pedagógicos que contribuam para a melhoria do trabalho enquanto educador e do processo de ensino aprendizagem dos alunos.

Segundo Imbernón (2011) é preciso que as propostas de formação ofertadas tanto no ambiente escolar como em outros espaços, propiciem condições para que os professores dialoguem sobre suas ações, seus planejamentos, suas dificuldades, de maneira que tais momentos se tornem significativos e valiosos. Para o autor, os processos formativos devem fundamentar-se na “[...] reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo a permitir que examinem suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc., realizando um processo constante de auto avaliação que oriente seu trabalho” (IMBERNÓN, 2011, p.51).

Os resultados alcançados, envolvendo contribuições e desafios foram revelados pelos professores cursistas através de um formulário avaliativo individual como requisito para finalização de formação ofertada. Ao indagarmos sobre o que representou a formação, a maioria dos professores enfatizou a importância desta enquanto oportunidade de diálogo e esclarecimento de conceitos específicos relacionados à prática pedagógica, conforme constatamos no excerto da Professora 1:

Os aportes teóricos e práticos contribuíram para aumentar meu conhecimento, pois através destes consegui perceber que em nossa prática diária acabamos

trabalhando mais uns descritores do que outros, alguns nem aparecem no livro didático e cabe ao professor ter essa percepção, para trazer materiais extras, no curso fomos despertados quanto a isso e tivemos contato com vários materiais que podem servir de base para as nossas próximas práticas. (Professora 1)

Os professores apontam a necessidade de aprofundar os conhecimentos específicos da prática pedagógica. É importante lembrar que uma formação, na perspectiva do desenvolvimento profissional, ultrapassa o domínio dos conteúdos, técnicas e metodologias de ensino, sendo “[...] elemento de estímulo e de luta pelas melhorias sociais e trabalhistas e como promotora do estabelecimento de novos modelos relacionais na prática da formação e das relações de trabalho” (IMBERNÓN, 2011, p.48).

Indagados sobre as contribuições da formação, considerando a área/disciplina em que atuam, os professores avaliaram de forma positiva, conforme segue o excerto da Professora 2:

Os descritores e as habilidades trabalhadas na rede municipal são bem próxima uma da outra. Um ponto claro a se desenvolver são atividades com exercícios significativos e que desperte o interesse do aluno em resolver pelo desafio e pela curiosidade de encontrar a solução do exercício exposto. (Professora 2)

Para os professores, a formação tem contribuído para a atuação profissional. Por meio do instrumento avaliativo, visualiza-se que estes têm consciência da importância da autoformação para o crescimento pessoal e profissional, como também se faz notório que a formação tem auxiliado na elaboração dos planos de aula e a relação entre as necessidades de aprendizagem dos alunos e as habilidades que devem desenvolver.

Para Carvalho (2005, p. 219) a formação contínua e a autoformação, articuladamente, são compreendidas como dimensões nucleares para a reflexão da prática docente, sobretudo para que os educadores possam perceber as contradições entre o que pensam e o que realizam no cotidiano escolar.

## CONCLUSÃO

Esta proposta de formação oportunizou um diálogo sobre os fundamentos que justificam os processos avaliativos, enquanto norteadores de políticas públicas, visando a melhoria do ensino. Nesse contexto, a preocupação central recaiu em subsidiar os professores na compreensão e elaboração de conceitos relacionados aos conteúdos/descriptores que embasam os diagnósticos aplicados pelo SAEB.

A partir do instrumento avaliativo, constatamos, de modo geral, que os professores se preocupam com a sua formação e percebem nesta uma forma de melhorar sua prática pedagógica, seja pelos estudos individuais ou pela troca de experiência.

## REFERÊNCIAS



CARVALHO, Ademar de Lima. **Os caminhos perversos da educação:** A luta pela apropriação do conhecimento no cotidiano da sala de aula. Cuiabá: EdUFMT. 2005.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional- formar-se para a mudança e a incerteza.** São Paulo: Cortez Editora, 2011.

RONDONÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. Políticas de Formação Continuada./Secretaria Municipal de Educação de Rondonópolis; organizadoras: Margarete Fátima Pauletto, Marisa Inês Brescovici Araújo. - Rondonópolis, MT: SEMED, 2016.45p.: il. (Coletânea de políticas e referenciais para a educação básica municipal de Rondonópolis – COPREM).

# REFLEXÕES SOBRE A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: EXPERIÊNCIA FORMATIVA NO PIBID IMPLEMENTADA NO CURSO DE PEDAGOGIA Á DISTÂNCIA

MÁRCIA TEREZA FONSECA ALMEIDA-UNEB  
E-MAIL: MARCIATFA@GMAIL.COM

JOCENILDES ZACARIAS SANTOS-UNEB  
E-MAIL: JOCENILDESSANTOS69@GMAIL.COM

KATHIA MARISE BORGES SALES- UNEB  
E-MAIL: KMARISE2@GMAIL.COM

202

**PALAVRAS CHAVE:** Educação Infantil. Iniciação à docência. EaD

## RESUMO

Esse texto reflete sobre a docência na Educação Infantil a partir da experiência do sub-projeto de Formação de Professores para Iniciação à Docência (ID) na Educação Infantil, em desenvolvimento no curso de Pedagogia ofertado na modalidade a distância pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), em parceria com a Universidade Aberta do Brasil (UAB). Com este objetivo apresenta o curso de formação docente, os princípios e desenho metodológico do Projeto de ID, refletindo sobre a Iniciação à Docência e a relevância deste projeto para o referido curso, destacando sua especificidade enquanto curso EaD.

O Curso de Pedagogia EaD da UNEB surge no ano de 2010, atendendo de início dois Polos presenciais na região Oeste do Estado da Bahia e, atualmente, é ofertado em dezessete municípios do Estado, com vinte turmas. A oferta desse curso tem potencializado o desenvolvimento de dois públicos alvo para formação docente nos municípios baianos: os professores que atuam nas redes municipais de ensino sem a licenciatura específica na área e a demanda social existente nos municípios, até então sem acesso ao nível superior.

Apesar de amplamente presente hoje na oferta da educação superior pública no país, a Educação a Distância é ainda uma modalidade desconhecida por grande parte da comunidade acadêmica, sendo alvo de muita desinformação e resistência (MILL, 2016). Possuindo características próprias que a constituem e diferenciam

da educação presencial, nos moldes didáticos e legais concebidos nos diversos sistemas de ensino, estas características específicas demandam desenhos pedagógicos também diferenciados. As Tecnologias Digitais disponíveis no cotidiano da sociedade contemporânea potencializam a mediação à distância e os desenhos pedagógicos possíveis, com mais interatividade, colaboração e autonomia (SALES e ALBUQUERQUE, 2018).

O curso de Pedagogia objetiva promover a autonomia do estudante, possibilitando-o ser gestor (a) do seu conhecimento. Pressupõe que os sujeitos do processo de formação significam e ressignificam a ação pedagógica em um movimento dinâmico garantindo um “saber ensinando” proposto por Freire (1996). A perspectiva deste curso é constituir pesquisadores da prática pedagógica inseridos em contexto de permanentes aprendizagens. Logo, se faz necessário, a partir do quarto semestre proporcionar aos estudantes o contato direto com a diversidade do campo da pesquisa e atuação, o que consideramos de suma importância e tem sido potencializado através do PIBID. Através desse Projeto os estudantes vivenciam a prática educativa refletindo teoricamente e intervindo sobre a mesma, o que constitui a verdadeira práxis.

Partindo do princípio de que grande parte dos profissionais que atuam na Educação Básica exercem a docência tendo como base sua experiência enquanto estudantes, faz-se necessário reconhecer que a prática pedagógica das(os) professoras(es) que trabalham na Educação Infantil está diretamente relacionada com a sua concepção de criança e infância. (ALMEIDA, 2014). Por outro lado, se esses profissionais considerarem a infância como uma fase do desenvolvimento humano distante do mundo dos adultos, podem encontrar dificuldades em se remeterem a essa fase refletindo sobre o momento atual. Podemos perceber que existem ambivalências nas falas dos docentes em relação à importância que os mesmos atribuem a atuação de professores na Educação Infantil. Nos espaços em que os processos educativos acontecem, sejam eles de caráter formal ou informal, percebe-se que as educadoras e educadores assumem posturas que estão diretamente relacionadas à sua identificação com o que fazem. Por outro lado, sabemos que a formação inicial, em cursos de Pedagogia não possibilita ao(a) professor(a) em formação estudos aprofundados sobre criança, infância e desenvolvimento e aprendizagem infantil. Em seus estudos sobre Professores do Brasil, Gatti e Barros (2009, p.153) ressaltam que “poucos cursos de licenciatura em Pedagogia propõem disciplinas que permitam algum aprofundamento e formação de competências na área de Educação Infantil”

Assim, há uma necessidade premente em qualificar a ação pedagógica desenvolvida nas instituições de Educação infantil, contribuindo para uma compreensão mais ampla e adequada desta etapa de ensino pela comunidade escolar com vistas à formação do licenciando, na articulação teoria e prática, na transposição didática dos conteúdos curriculares, bem como na identidade do profissional docente em formação.

Nessa perspectiva, nos apropriamos dos recursos das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação e de novas concepções de aprendizagem e metodologias, compreendendo que a formação do professor está na produção de conhecimentos acerca da própria prática, que perpassa pelas mediações pedagógicas dos sujeitos em constante processo de interação e interatividade com o conhecimento.

O Núcleo PIBID de Pedagogia/EAD tem suas atividades distribuídos em dois municípios, Lauro de Freitas e Dias D'Ávila. A metodologia deste Projeto pauta-se em pressupostos da pesquisa-intervenção, buscando a estreita relação entre teoria e prática com vistas à transformação na realidade estudada. O referencial teórico utilizado nos encontros de formação baseia-se em documentos oficiais e autores da área da formação como Gatti e Barros (2009) e **Favoreto e Filipak (2013)**, além de estudiosos que tratam sobre temas específicos relacionados a infância como Cerisara (2002) e Oliveira (2006), dentre outros, que permitiram um suporte teórico atualizado e interdisciplinar.

Sendo esta a primeira vez que o Programa PIBID inclui cursos na modalidade EaD, fez-se necessário adequações metodológicas para atender às especificidades da modalidade, em convergência com os princípios da Iniciação à docência e o Projeto Pedagógico do Curso. Dentre estas adequações destaca-se a formação do Núcleo envolvendo discentes de três polos presenciais e municípios diferentes, e a interação no ambiente virtual (AVA) para suporte ao planejamento e acompanhamento do projeto, integrando Bolsistas ID, Supervisoras e Coordenação do Projeto, além dos encontros presenciais.

204

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA; M. A construção de identidades de professoras de educação infantil a partir de uma análise preliminar de narrativas. In: *Anais do X Seminário Internacional da Rede Estrado*. UNEB, Salvador, 12 a 15 de agosto de 2014.

**CERISARA, A. De como o papai do céu, o coelhinho da páscoa, os anjos e o papai Noel foram viver juntos no céu! In: KISHIMOTO, T. (Org.). *O Brincar e suas Teorias*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002, p.123- 138.**

FAVORETO, E. e FILIPAK, S. O Caminhar da Formação docente para a Educação na infância no Brasil: O que dizem as políticas? In: ENS, Romilda T. e GARANHANI, M. Camargo (org). *A Sociologia da Infância e a formação de professores*. Curitiba: Champagnat, 2013, p.73-124.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 29 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GATTI, Bernadete Angelina, BARROS, Elba Siqueira de Sá. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009.

MILL, D. Educação a Distância: cenários, dilemas e perspectivas. In: *Revista Educação Pública*, Cuiabá, v. 25, n. 59/2, p. 432-454, maio/ago. 2016.

SALES K. M. B.; ALBUQUERQUE, J. Marco Regulatório da Educação a Distância no Brasil: Alterações e Decorrências do Decreto Presidencial 9.057/2017. In: *Anais do XV Congresso Brasileiro de Ensino Superior à Distância*. Natal - RN: UFRN, 2018. v. único. p. 01-13.

## UMA ANÁLISE DO DESEMPENHO EM MATEMÁTICA NO SAEB DOS ESTUDANTES BAIANOS MATRICULADOS NO 5º ANO DO

# ENSINO FUNDAMENTAL

ARIANE LUZIA DOS SANTOS  
UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO – UNESP  
ARIANE.SANTOS@UNESP.BR

**Palavras-chave:** Avaliação. Proficiência. Educação Básica.

205

## RESUMO

O presente estudo visa analisar o desempenho em Matemática dos estudantes baianos matriculados no 5º ano do Ensino Fundamental na edição do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) ocorrida em 2017. O objetivo deste trabalho é estudar de forma quali-quantitativa as médias em matemática obtidas pelos alunos no estado da Bahia, considerando os níveis na escala de proficiência em Matemática do SAEB. Os resultados indicam que as médias de desempenho dos estudantes baianos estão um pouco abaixo da média nacional e no nível quatro da escala considerada que possui dez níveis.

## INTRODUÇÃO

Atualmente há várias avaliações externas em larga escala que apreciam a qualidade do ensino fornecido nas escolas. O Sistema de Avaliação da Educação **Básica (SAEB)** é uma avaliação bianual que abarca os estudantes matriculados no 5º ano e no 9º ano do Ensino Fundamental e na 3ª série do Ensino Médio.

O SAEB é realizado pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) e objetiva apreciar a condição do ensino ofertado nas escolas, produzindo dados sobre os níveis de aprendizagem em Língua Portuguesa e em Matemática, gerando resultados para cada unidade escolar participante e para as redes de ensino.

Nesta conjuntura estamos interessados em estudar os dados fornecidos pelo SAEB em relação ao desempenho em Matemática dos estudantes baianos matriculado no 5º ano do Ensino Fundamental.

## METODOLOGIA

Este estudo quali-quantitativo analisa os dados do SAEB, fornecidos pelo *site* do INEP, referentes ao desempenho em Matemática dos estudantes baianos matriculados no 5º ano do Ensino Fundamental na última edição ocorrida em 2017. Os dados considerados são as médias dos estudantes inscritos nas escolas estaduais, municipais e privadas da capital Salvador, do estado da Bahia e do Brasil que fizeram a avaliação do SAEB.

## RESULTADOS

As matrizes de referência do SAEB estão divididas em quatro temas que estão em conformidade com os blocos de conteúdos definidos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1998, p.50).

A escala de proficiência em Matemática do SAEB do 5º ano do Ensino Fundamental inicia-se no nível 0 (desempenho menor que 125), depois a cada nível vai aumentando 25 pontos até atingir nível 10 (desempenho maior ou igual a 350). Em cada nível são acrescidas habilidades e competências cognitivas em Matemática, apreciando os temas da matriz de referência.

Esta seção analisa o comportamento das médias de desempenho em Matemática dos estudantes baianos matriculados no 5º ano do Ensino Fundamental na edição do SAEB realizada no ano de 2017, conforme a escala de proficiência em Matemática do SAEB.

A tabela a seguir apresenta, em média, as notas em Matemática na última edição do SAEB dos estudantes baianos e, de modo geral, dos brasileiros matriculados no 5º ano do Ensino Fundamental.

TABELA 1: NOTAS DE MATEMÁTICA DOS ESTUDANTES MATRICULADOS NO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL NO SAEB.

| <b>Local</b>    | <b>Esfera Administrativa</b>                          | <b>Média</b>  |
|-----------------|---|---------------|
| Salvador        | Estadual  | 217           |
| Salvador        | Federal   | -             |
| Salvador        | Municipal   | 212,46        |
| Salvador        | Privada   | -             |
| Salvador        | Total - Federal, Estadual e Municipal                 | 212,65        |
| <b>Salvador</b> | <b>Total - Federal, Estadual, Municipal e Privada</b> | <b>212,65</b> |
| Bahia           | Estadual  | 203,96        |
| Bahia           | Federal   | -             |
| Bahia           | Municipal   | 198,79        |
| Bahia           | Privada   | 236,78        |
| Bahia           | Total - Federal, Estadual e Municipal                 | 198,84        |
| <b>Bahia</b>    | <b>Total - Federal, Estadual, Municipal e Privada</b> | <b>205,59</b> |
| Brasil          | Estadual  | 217,62        |
| Brasil          | Federal   | 247,24        |

|               |   |               |
|---------------|---|---------------|
| Brasil        | Municipal   | 207,13        |
| Brasil        | Privada   | 241,62        |
| Brasil        | Total - Federal, Estadual e Municipal                 | 209,16        |
| <b>Brasil</b> | <b>Total - Federal, Estadual, Municipal e Privada</b> | <b>214,54</b> |

Fonte: INEP. Elaboração Própria.

Observa-se que a média em Matemática dos estudantes baianos está um pouco abaixo da média nacional. Em Salvador, a nota dos estudantes na esfera municipal está acima da média nacional na mesma esfera administrativa. O desempenho matemático dos estudantes baianos, de modo geral, está abaixo da média nacional nas esferas analisadas. Em relação à esfera federal não há dados no SAEB com relação aos estudantes do estado da Bahia. O mesmo acontece com os dados das escolas privadas da capital.

Apreciando a escala de proficiência em Matemática do 5º ano do Ensino Fundamental do SAEB podemos associar a Tabela 1 à tabela a seguir.

207

TABELA 2: NÍVEL DAS NOTAS DE MATEMÁTICA DOS ESTUDANTES MATRICULADOS NO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL.

| Local           | Esfera Administrativa                                 | Nível    |
|-----------------|---|----------|
| Salvador        | Estadual  | 4        |
| Salvador        | Federal   | -        |
| Salvador        | Municipal   | 4        |
| Salvador        | Privada   | -        |
| Salvador        | Total - Federal, Estadual e Municipal                 | 4        |
| <b>Salvador</b> | <b>Total - Federal, Estadual, Municipal e Privada</b> | <b>4</b> |
| Bahia           | Estadual  | 4        |
| Bahia           | Federal   | -        |
| Bahia           | Municipal   | 3        |
| Bahia           | Privada   | 5        |
| Bahia           | Total - Federal, Estadual e Municipal                 | 3        |
| <b>Bahia</b>    | <b>Total - Federal, Estadual, Municipal e Privada</b> | <b>4</b> |
| Brasil          | Estadual  | 4        |
| Brasil          | Federal   | 5        |
| Brasil          | Municipal   | 4        |
| Brasil          | Privada   | 5        |
| Brasil          | Total - Federal, Estadual e Municipal                 | 4        |
| <b>Brasil</b>   | <b>Total - Federal, Estadual, Municipal e Privada</b> | <b>4</b> |

Fonte: INEP. Elaboração Própria.

Considerando a tabela acima observa-se que o desempenho em Matemática dos estudantes baianos matriculados no 5º ano do Ensino Fundamental estava no nível 4 conforme a escala do SAEB que possui 10 níveis de proficiência em Matemática. As exceções ocorreram na esfera municipal em Salvador, que o nível era 3 e na esfera privada, com nível 5.

Cabe dizer que a análise dos dados do SAEB é importante, entre outras coisas, porque podem servir de subsídios para propor políticas públicas de formação de professores. Castro (2000, p.127) considera que a utilização das informações do SAEB permite “aos dirigentes das redes públicas desenvolverem um trabalho de formação continuada dos professores, com base nos resultados da avaliação da aprendizagem verificados” no Brasil.

Klein (2006, p.152) afirma que a apreciação da escala de proficiência do SAEB e dos dados sobre os erros dos alunos deveriam ser usadas para fornecer subsídios para programas de formação e capacitação de professores.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na edição do SAEB ocorrida no ano de 2017, constata-se um cenário básico das habilidades e competências cognitivas em Matemática nos estudantes baianos matriculados no 5º ano do Ensino Fundamental.

Vale ressaltar que as médias de desempenho em Matemática desses estudantes são menores que a média nacional. Ainda assim, essas médias estão distantes da maior nota na escala de proficiência em Matemática do SAEB.

Nota-se que é importante divulgar mais entre os gestores escolares e professores, as matrizes de referências e as escalas de proficiência de Matemática do SAEB tal como o resultado do desempenho em Matemática dos estudantes no SAEB. Isso poderá subsidiar a elaboração de proposta para formação continuada de professores.

208

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática. Brasília: MEC, 1998.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

**Matrizes e Escalas.** Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/saeb/matrizes-e-escalas> >. Acesso em: 10 set. 2018.

\_\_\_\_\_. **Resultados - SAEB/Prova Brasil.** Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/saeb/resultados> >. Acesso em 10 set. 2018.

CASTRO, M. H. G. Sistema Nacionais de Avaliação e de informações educacionais. **São Paulo em Perspectiva.** São Paulo, v. 14, n. 1, p. 121 – 128. 2000.

KLEIN, R. Como está a educação no Brasil? O que fazer? **Ensaio: Avaliação política pública educacional.** V. 14, n. 51, P. 139 – 172, abr./jun. 2006.

## FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: CICLOS E CLASSES MULTISSERIADAS





MARILENE SANTOS – DEDI/UFS

MARI.SANTOS@UOL.COM.BR

GRUPO DE PESQUISA EDUCAÇÃO E MOVIMENTOS SOCIAIS – GPEMS

## INTRODUÇÃO E METODOLOGIA

209

A educação escolar pleiteada pela população camponesa através de seus movimentos sociais do campo é um importante instrumento de fortalecimento da luta e da resistência na defesa do território camponês. Essa educação precisa superar estrutura e forma da escola moderna; requer a participação de todos os sujeitos desde a organização curricular até a gestão administrativa e pedagógica; necessita melhorar a qualidade social da formação escolar das crianças e dos jovens camponeses. A pesquisa, nesse sentido, se constitui como potencial aliado para refletir, analisar e contribuir na propositura de estratégias que garantam tais pleitos.

O presente trabalho tem como função principal apresentar resultados preliminares da pesquisa realizada durante o estágio pós-doutoral em 2018 no Programa de Pós Graduação em Educação – PPGEdu da Faculdade de Educação da UNIRIO, que teve como objetivo analisar a potencialidade pedagógica da organização da escola por ciclos de formação em classes multisseriadas como forma de elevar a qualidade da educação nas escolas do campo.

A pesquisa foi desenvolvida em três etapas envolvendo: pesquisa bibliográfica, documental, e de campo para proporcionar uma coleta de dados mais substancial sobre suas contribuições à educação do campo, os sistemas públicos de ensino e a escola com classes multisseriadas.

A pesquisa bibliográfica permeou toda a investigação e se desenvolveu por meio de levantamento e estudo de textos, artigos em periódicos, dissertações e teses que versam sobre a organização da escola por ciclos de formação, o ensino em classes multisseriadas e a educação do campo. Na etapa seguinte foi feita uma análise da legislação vigente que aborda a educação do campo e a organização da escola por ciclos de formação, buscando identificar os marcos regulatórios estabelecidos nessa área e documentos técnicos referente as experiências de ciclos em escolas públicas.

Na terceira etapa foi realizado entrevista com professores que trabalham em escolas do campo organizadas por ciclos no município de São Gonçalo no Rio de Janeiro.

## TRILHAS E PERCURSOS NA FORMAÇÃO

## CONTINUADA DE PROFESSORES:

Qualquer processo de organização e funcionamento da educação escolar não pode desconsiderar os profissionais da educação como sujeitos fundamentais, portanto, nessa pesquisa, contrariando a perspectiva hegemônica das políticas de formação docente, nos referenciamos por outra concepção de formação que não adere aos propósitos das políticas neoliberais, de responsabilização e individualização do docente sobre o êxito ou fracasso do aluno, sem considerar as condições socioeconômicas e culturais que envolvem os processos de aprendizagem (FREITAS, 2007).

Nessa pesquisa, compreendemos que o processo de formação docente se estabelece como uma dinâmica essencialmente relacional entre um sujeito (o professor) e o saber (os saberes considerados relevantes à sua imersão no processo pedagógico), imerso reflexivamente, tal como sugere Pombo (1993), em pelo menos três dimensões: a educativa, questionando as grandes finalidades da educação; a política, discutindo o significado e as funções da instituição escolar; e a epistemológica, exercitando permanentemente a autocrítica em relação ao próprio saber.

É nesse exercício que se funda a prática docente crítica, que envolve um movimento dialético entre o fazer e o pensar sobre o fazer, tecendo dessa forma o que Freire (1996) denomina de “Formação Permanente”, cujo momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática.

Nessa relação com o saber, o sujeito em formação deve considerar e entender “a força que o território, a terra, o lugar tem na formação social, política, cultural, identitária dos povos do campo. Sem as matrizes que se formam sem entender a terra, o território e o lugar como matrizes formadoras, não seremos capazes de tornar a escola um lugar de formação (ARROYO, 2007, p.163).

Nossa concepção se coaduna com as demandas dos movimentos e organizações sociais do campo, que indicam que as políticas e práticas de formação docente devem priorizar a formação humana dos educadores, para se colocar como agente participativo na construção de um novo projeto de desenvolvimento para o país, que afirme o lugar do campo nesse novo projeto.

Explicitamos mais uma referência para análise dos ciclos de formação nas classes multisseriadas, a abordagem que compreende o conhecimento como relacional, nesse sentido os pressupostos que embasam teoricamente os estudos sobre a organização da escola em ciclos de formação se constituirão em potenciais fundamentos teóricos nesse pesquisa. A experiência de ciclos de formação nas escolas de Porto Alegre ( FETZNER, 2014,) e de Belo Horizonte com a Escola Plural ( DALBEN, 2009; MIRANDA, 2007 ), entre outros, constituirão parte do corpus empírico do estudo.

## CONSIDERAÇÕES E RESULTADOS

Além do já conhecido sucateamento nas condições estruturais e materiais das escolas do campo, o multisseriamento tem se constituído em mero ajuntamento de crianças de anos escolares diferentes dentro de uma única sala de aula sem

considerar critérios pedagógico de enturmação que beneficie a aprendizagem HAGE, 2014). Os sistemas escolares implementam o multisseriado sem o regularizar, ou seja, mesmo com escolas multisseriadas os regimentos continuam deliberando pelo sistema seriado sem nenhuma referência ao multisseriado. Esses silenciamentos contribuem para a invisibilização e conseqüentemente o não investimento na melhoria da qualidade dessa forma de organização da escola.

Os livros didáticos que em algumas escolas são os únicos matérias disponíveis para os estudantes são também motivadores de angústias e insatisfação para os professores. Sejam os do Programa Nacional do Livro Didático - PNLD regular considerados por muitos professores como: “difícil para os alunos, eles não acompanham” – afirmam os professores, seja os do PNLD/Campo considerado pelos professores que participaram da pesquisa como “fraco ou resumido demais”.

Os livros didáticos destinados especificamente para os estudantes das classes multisseriadas não atendem as necessidades pedagógicas para os anos iniciais do ensino fundamental. Na compreensão dos/as professores/as (de escolas cariocas e sergipanas) os livros são muito resumidos. Trata o conteúdo escolar de forma superficial, além de não articular as temáticas apresentadas nas leituras com as atividades de aprofundamento do estudo.

As análises preliminares demonstram que a organização da escola por ciclos pode contribuir para melhorar a qualidade do ensino multisseriado. Tendo como referência a compreensão em relação à importância das crianças detentoras de saberes diferentes conviverem na mesma sala de aula (FETZNER, 2014) como fator que promove a aprendizagem, as turmas multisseriadas se constituem potencial lócus de aprendizagem.

Por fim enfatizo a potencialidade de organizar as escolas multisseriadas em ciclos de formação e a necessidade de mais estudos sobre o multisseriamento no âmbito do currículo, da avaliação e da produção de material didático.

## REFERÊNCIAS

- ARROYO, M. G. Políticas de formação de educadores(as) do campo. Caderno Cedes, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007.
- FREITAS, H. C. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. Educação & Sociedade, Campinas, v. 24, n. 100, p.1203-1230, out. 2007. (Número Especial).
- DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas. Os ciclos de formação como alternativa para a inclusão escolar. Rio de Janeiro: Revista Brasileira de Educação, v. 14 n. 40 jan./abr. 2009. P. 66-82.
- FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- FETZNER, Andréa Rosana. CICLOS & CURRÍCULO: À PROCURA DE SENTIDOS. ESPAÇO DO CURRÍCULO, v.7, n.1, 2014. p.5-12
- HAGE, et al. Relatório de Pesquisa: Cartografia sócio-territorial da educação no Baixo Tocantins e suas implicações para as políticas educacionais do Estado do Pará. Belém: Fundação Carlos Chagas; APACC/UFPA, 2014.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – PNAD. 2016.

MIRANDA, Glaura Vasques de. Escola Plural. Rev. Estudos Avançados. V.21 n.60 São Paulo, 2007. P. 61-74.

POMBO, O. Para um modelo reflexivo de formação de professores. Revista de Educação. V. 3, p. 34-7, 1993.

# O CICLO DE VIDA PROFISSIONAL DO PROFESSOR ALFABETIZADOR: UMA ANÁLISE DO ESTADO DO CONHECIMENTO

VIVIANE CARRIJO VOLNEI PEREIRA  
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB  
CARRIJOVIVI@GMAIL.COM  
GEPFAPE – UNB

213

**PALAVRAS-CHAVE:** ciclo de vida profissional, professor alfabetizador, práxis pedagógica.

## INTRODUÇÃO

Este trabalho é um recorte da pesquisa de Doutorado em Educação que tem como objetivo identificar e analisar como se constitui o professor alfabetizador da rede pública de ensino do Distrito Federal ao longo da vida profissional; considerando a “práxis” pedagógica e suas vivências. Nesse contexto, apresentamos o primeiro momento da pesquisa: o Estado do Conhecimento do objeto em estudo.

O professor é um sujeito histórico-social que, pela sua práxis, produz a realidade e também é produzido por ela, possibilitando o conhecimento da mesma. O professor é resultado de muitas determinações, num processo de descobertas e de ação sobre elas. Esse processo é real e histórico. Por isso, essa pesquisa se propõe partir do movimento, da mudança, da ação, da historicidade do fenômeno.

Assim, estabelecemos como objetivo geral da pesquisa: Identificar e analisar como se constitui o professor alfabetizador da rede pública de ensino do Distrito Federal ao longo da vida profissional. E como objetivos específicos: i) Identificar como e quando ocorre o processo de reconhecimento de ser professor alfabetizador; ii) Analisar que elementos são fundamentais na composição do ciclo de vida profissional do professor alfabetizador; iii) Identificar quais são os componentes constitutivos da “práxis” pedagógica do professor alfabetizador na perspectiva da formação continuada; iv) Relacionar o papel da formação continuada no ciclo de vida profissional do professor alfabetizador.

## REFERENCIAL TEÓRICO

O trabalho, referenciado por Marx (1982), tem a capacidade de modificar o sujeito da atividade, o homem, o gênero humano, a natureza e o meio social. A condição para que o homem se torne homem é o trabalho. A mediação entre ele e o mundo se realiza pela atividade material. Considerando nosso objeto de estudo, dialogamos com o trabalho docente na perspectiva de elemento criador e como princípio educativo, estabelecendo relações com a formação continuada e a vivência da experiência profissional no ciclo de carreira.

Dessa forma, segundo Brito (2011), o trabalho docente se insere nesta perspectiva, uma vez que este pertence a um grupo determinado, com saberes próprios, lugares formativos e funções próprias e que possui seu próprio status social, suas lutas e conquistas que o diferencia e o singulariza diante de outros tantos grupos. A autora ainda afirma que as vivências no ciclo de carreira profissional são decisivas para mudar o curso de vida pessoal e, também para o desenvolvimento do trabalho docente no espaço em que o professor se insere.

Acrescentamos ainda que nesse contexto de inserção do professor alfabetizador no Ciclo de Alfabetização e de sua vivência profissional no ciclo de carreira, temos um lugar de identidade individual que se produz num grupo, forjando uma identidade coletivizada, com sentidos, valores, particularidades que se localizam especificamente neste grupo, se produz e é produzido de acordo com a relação material que se projeta no dia a dia da construção história sobre ele.

214

## PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Considerando os nossos objetivos propostos, definimos o materialismo histórico e dialético como princípio teórico e metodológico dessa pesquisa; priorizando a história dos fenômenos no movimento da totalidade social, significando assim, entre outras questões, a possibilidade de perceber as condições concretas para a objetivação do gênero humano na individualidade dos sujeitos e a superação das condições constituídas na realidade atual. O materialismo histórico e dialético mobiliza um contínuo e complexo caminho em direção à formação da consciência crítica, jamais de modo finito ou conclusivo.

Assim, para a primeira fase de análise do nosso projeto de pesquisa, faz-se necessário o Estado do Conhecimento do objeto de pesquisa proposto. Na segunda fase da pesquisa, por meio de análise das narrativas dos professores alfabetizadores inseridos nas políticas públicas da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, será possível identificar elementos vivenciados pelos docentes durante o processo de formação continuada, interesses, projetos do sujeito histórico, manifestação da consciência humana, bem como relacionar a vivência profissional no ciclo de carreira e a constituição do professor alfabetizador. Para a terceira fase da pesquisa, partindo da aparência, visando alcançar a essência do objeto de análise, a observação da prática de alfabetização dos professores alfabetizadores possibilitará elencar os elementos norteadores da “práxis” pedagógica desses docentes, relacionando-os às vivências dentro do ciclo de carreira.

## PRIMEIROS RESULTADOS: O ESTADO DO CONHECIMENTO

Para o Estado do Conhecimento de nosso objeto de pesquisa foi realizado um mapeamento utilizando bases de pesquisa muito importantes para os estudos sobre educação e formação docente: i) Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICIT-Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações); ii) Portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); iii) Revistas de Educação (Qualis A1, A2, B1, B2); iv) Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED 2006-2019); v) Associação *Nacional de Política e Administração da Educação* (ANPAE 2006-2019); vi) Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (ENDIPE 2006-2019); vii) Rede Latino-Americana de Estudos sobre Trabalho Docente (REDESTRADO 2006-2019); viii) Congresso Nacional de Educação (EDUCERE 2006-2019); ix) Revista de Estudos Teóricos e Epistemológicos em Política Educacional (RELEPE 2006-2019).

Assim, nesse mapeamento trabalhamos com um levantamento a partir de descritores/palavras-chave: 1 – ciclo de vida profissional (3 teses, 3 dissertações e 5 artigos); 2 – ciclo de carreira dos professores (nada encontrado); 3 – ciclo carreira docente ou ciclo de carreira docente (4 artigos); 4 – ciclo de vida dos professores (nada encontrado); 5 – ciclo profissional docente (1 artigo); 6 – ciclo de vida profissional do professor alfabetizador (nada encontrado). De todos os trabalhos encontrados, apenas a tese de Brito (2011) retrata a perspectiva do ciclo de vida profissional docente, mas com o foco nos professores de Biologia da Universidade Federal de Uberlândia – UFU; não contemplando os professores da educação básica. Dessa forma, pretendemos avançar em nossa pesquisa, considerando o professor alfabetizador da rede pública de ensino do Distrito Federal ao longo da vida profissional.

A constituição do professor alfabetizador é uma categoria singular, dentro de um complexo estruturado, dialeticamente determinado pelas interconexões do geral e do particular. Nosso projeto de pesquisa busca compreender a singularidade da constituição do professor alfabetizador da rede pública de ensino do Distrito Federal; bem como a particularidade (narrativas e “práxis” pedagógica de alfabetização), e as contradições de formação continuada que neles se expressam, e, ademais, a vivência profissional no ciclo de carreira.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRITO, Talamira Taita Rodrigues. **O ciclo de vida profissional dos professores de Biologia da Universidade Federal de Uberlândia: trajetórias, carreira e trabalho.** 2011. Tese de doutorado (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2011.
- MARX, Karl. **O Capital – Volume I.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

# FORMAÇÃO DE PROFESSORES DAS SÉRIES INICIAIS NA CIDADE DO RIO DE JANEIRO: ENTRE A EXPANSÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA E A MANUTENÇÃO DO CURSO NORMAL

SILVANA MESQUITA, PUC-RIO  
SILVANAMESQUITA@PUC-RIO.BR

MÔNICA OLIVEIRA, PUC-RIO  
MMONICA.PED@GMAIL.COM

TAMARA VIEIRA, PUC-RIO  
TAMARAVIEIRA.PDGG@GMAIL.COM

PROFEX\_GRUPO DE PESQUISA SOBRE A PROFISSÃO, FORMAÇÃO E EXERCÍCIO DOCENTE

216

**Palavras-Chaves:** Séries iniciais; Pedagogia; Curso Normal

O texto vincula-se a pesquisa institucional “O jogo da formação de professores: tensões entre as práticas docentes, instituições formadoras e as políticas norteadoras” e procura responder a questão “Quem forma os professores das séries iniciais na cidade do Rio de Janeiro?”. Para efeito desse trabalho, a proposta é apresentar as análises dos dados estatísticos levantados sobre o nível de formação dos professores atuantes nesse segmento de ensino até a localização das instituições e modalidades de formação oferecidas no município. Têm-se como campo de investigação a cidade do Rio de Janeiro, os professores das séries iniciais em atuação e os respectivos cursos de formação desses docentes. Trata-se de uma pesquisa qualitativa que adota os seguintes instrumentos para produção dos dados: Levantamento estatístico e identificação das instituições formadoras de professores a partir dos dados de 2017 do ENADE, Censo da Educação Superior e da Educação básica; Revisão bibliográfica sobre o tema “Formação de professores das séries iniciais”, incluindo a busca por um panorama histórico dessa formação.

As análises se fundamentam nos estudos de formação e profissão docente (GATTI, 2010; SOUZA e SARTI, 2014, LELIS, 2019). Parte-se da ideia de que formação deve consolidar a posição de cada professor como profissional. Porém, Souza e



Sarti (2014) identificam o crescimento de um verdadeiro “mercado da formação docente” baseado na expansão dos cursos de formação inicial e continuada oferecidos pela rede privada. O texto apresenta-se estruturado em três eixos: Realidade dos professores das séries iniciais; Histórico da formação de professores; A Formação de professores na cidade do Rio de Janeiro.

A partir dos dados estatísticos de 2017, problematiza-se algumas evidências encontradas sobre os 37.190 professores atuantes na primeira etapa de escolarização: cerca da metade dos professores atuam na rede privada; o número de escolas privadas corresponde a 51% do total de escolas do município e são responsáveis por 38,46% de todas as matrículas da educação básica (BRASIL, 2017a). Assim, essa ampla rede privada, diferentemente da maioria das cidades do país, recruta um número significativo de professores, com exigências, níveis de formação e condições de trabalho bastante diversos (LELIS, 2019).

No que tange a formação de professores das séries iniciais, constata-se um debate histórico sobre o lugar dessa formação no cenário educacional que se associa à profissionalização docente e se inicia com a criação das primeiras escolas Normais no país. Porém, o debate avança ao longo dos anos para a necessidade de universitarização da profissão chegando à garantia da formação de professores em nível superior (SARTI, 2012). Assim, desde 2006, a legislação confere habilitação em nível superior para o exercício da docência na educação infantil (creche- pré-escola) e nos primeiros anos do ensino fundamental (1º ao 5º ano) através dos cursos de pedagogia, porém mantém a validade da formação no curso Normal de nível médio (BRASIL, 1996).

Na cidade do Rio de Janeiro, identifica-se que apenas cerca de 60% dos professores em atuação nessa primeira etapa de escolarização possuem formação em nível superior (BRASIL, 2017a), com concentração nas escolas privadas dos professores que possuem formação apenas em nível médio. Constata-se também que o curso Normal, continua sendo oferecido, majoritariamente, pela rede pública estadual, apresentando estabilidade no número de matrícula, totalizando, em 2017, 5.423 matrículas. Esse curso parece atender as classes populares, como campo de recrutamento dos novos professores, na qual a maior parte inicia a carreira docente na rede privada, em turmas de educação infantil de escolas pequenas de bairros com pouca regulação do Estado.

A ausência de formação superior constatada nos professores das séries iniciais em atuação na cidade parece estar no caminho contrário do movimento de profissionalização via universitarização da docência. Segundo Sarti (2012), a luta por elevar o nível de formação dos professores das séries iniciais, desde os anos de 1990, seria um importante dispositivo para que a docência ultrapassasse o status de mero ofício, pois permitiria aos professores a apropriação de saberes acadêmicos e o desenvolvimento de competências específicas para uma prática pedagógica consciente, autônoma e reflexiva, de modo a favorecer-lhe distinção profissional.

Além disso, a manutenção da formação dos professores em nível médio, como constatado na cidade do Rio de Janeiro, reforçar uma visão da docência como um fazer técnico e instrumental com desvalorização dos saberes acadêmico-científicos que poderiam contribuir para maior valorização de profissão docente.

Porém, esse o movimento de universitarização da formação de professores das séries iniciais também teve avanços na cidade do Rio de Janeiro, como em todo país, através da expansão dos cursos de Pedagogia, principalmente, a partir das novas diretrizes curriculares 2006, que os tornaram licenciatura e atribuíram a esses a formação de professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental (GATTI, 2010). No Rio de Janeiro, em 2017, foi totalizado 10.790 matrículas em Pedagogia, somente na modalidade presencial. O número de concluintes nesse ano foi de 1.623 alunos e de ingressos 3.048. É preciso esclarecer que as matrículas, na modalidade à distância, não são contabilizadas aqui, pois não são disponibilizadas por município, na base de dados utilizada. (BRASIL, 2017b).

Associada à expansão de matrículas no curso de Pedagogia, Gatti (2010) contata que o status de licenciatura dado ao curso trouxe uma ampliação de atribuições, pois embora tenha como eixo a formação de docentes para os anos iniciais da escolarização, esse também é responsável pela formação de professores para o ensino médio na modalidade Normal (confirmando a ideia de que esses cursos continuam em funcionamento) e para a educação de jovens e adultos, além da formação de gestores. Diante da complexidade curricular que passa ser exigida para esse curso, Gatti (2010) conclue que “fica bem reduzida à parte curricular que propicia o desenvolvimento de habilidades profissionais específicas para a atuação nas escolas e nas salas de aula” (p.372).

A partir dos dados do ENADE (BRASIL, 2017c), identifica-se que 21 instituições de ensino superior ofereceram o curso de Pedagogia na cidade do RJ. Dentre elas, cinco são públicas sendo três universidades. Dentre as 16 instituições privadas, quatro são classificadas como universidades, duas como centro universitário e dez como faculdades. Observa-se que, principalmente, as instituições privadas se multiplicam pela cidade com diferentes polos presenciais e a distância. Assim, a próxima etapa da investigação pretende aprofundar o debate sobre os números de matrículas de cada instituição e das diferentes modalidades oferecidas, para verificar a hipótese levantada sobre a consolidação (ou não) de um “mercado da formação docente” no Rio de Janeiro. Porém, já se pode aferir que a concentração de novos cursos de Pedagogia nas faculdades privadas é um indício de massificação de uma formação de professores, distante dos princípios da universidade e da pesquisa.

A realidade caminha para constatar que a tão almejada elevação do prestígio social do magistério via formação superior dos professores das séries iniciais não parece poder ser alcançada via modelo atual dos cursos de Pedagogia oferecidos pelas redes privadas, seja pela fragmentação curricular identificada (GATTI, 2010), ou pela lógica de mercado adotada (SOUZA E SARTI, 2014). Além disso, o curso Normal continua sendo fonte de uma massificação barata da formação de professores em nível médio, com vista atender a demanda da proliferação de escolas privadas populares pela capital (LELIS, 2019).

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. *Censo do Ensino Superior*, 2010. Brasília: MEC, 20107b

BRASIL. *Censo Escolar*, 2017. Brasília: MEC, 2017a

BRASIL. *ENADE*, 2017. Brasília: MEC, 2017c

BRASIL. *Lei de Diretrizes e B. Lei nº 9.394/96*, de 20 de dezembro de 1996.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.

LELIS, Isabel. Formação e condições de trabalho de professores de escolas privadas de rede: há sinais de desprofissionalização? In: *Formação de professores e experiência docente*. Sete letras, Rio de Janeiro, 2019

SARTI, Flavia Medeiros. O triângulo da formação docente: seus jogadores e configurações. *Educ. Pesqui.* [online]. São Paulo, 2012, vol.38, n.2, pp. 323-338.

SOUZA, D. e SARTI, F. *Mercado da Formação Docente: constituição, funcionamento e dispositivos*. Belo Horizonte: Fino Traço Editora, 2014.

# UM ESTUDO SOBRE O OLHAR SENSÍVEL DE PROFESSORAS DO ENSINO FUNDAMENTAL I PARA O BRINCAR LIVRE

MARILETE CALEGARI CARDOSO – UESB  
CALEGARICARDOSO-UESB@HOTMAIL.COM  
GRUPO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, DIDÁTICA E LUDICIDADE – GEPEL/UFBA

220

**Palavras-chave:** Brincar Livre; Formação docente; Escuta sensível.

## INTRODUÇÃO

Este trabalho é um recorte da minha pesquisa de Doutorado, que teve por objetivo compreender os sentidos construídos pelas professoras acerca do brincar livre de crianças do Ensino Fundamental I e suas ressonâncias para a profissionalidade docente, tendo o Baú Brincante, o ateliê didático e as escritas experipoiéticas como dispositivos de formação sensível. Uma pesquisa ação que nasceu da uma pesquisa colaborativa, intitulada “Baú Brincante” - realizada pelo Grupo de Pesquisa em Educação, Didática e Ludicidade (GEPEL/ PPGE/UFBA), em cooperação com Universidade Paris XIII, Sorbonne, desenvolvido em uma escola da rede municipal em Jequié – Bahia/Brasil.

A problemática desta investigação está relacionada com o potencial do brincar livre – também reconhecido como brincadeiras espontâneas e atividades livres, sendo reconhecido como uma forma linguagem e meio de produção da cultura infantil (BROUGÈRE, 2006; LOPES, 2018, dentre outros). Porém, pouco é visto ou reconhecido no contexto do ensino fundamental I, e, também, não encontramos estudos sobre o seu interligamento com a formação do professor e a profissionalidade docente.

Neste sentido, inspirados no olhar estético e poético de Maffesoli (2005, 2009), lançamos como proposta às professoras participantes do projeto Baú Brincante, uma formação contínua na perspectiva lúdica e sensível, à qual nomeamos “Ateliê Catadoras do Brincar”. Nesta experiência formativa sensível buscamos caminhos para que as participantes pudessem produzir suas narrativas, redescobrando o sentir, o pensar e o agir, como uma potência poética e criativa. Assim, procuramos responder: o que veem as professoras catadoras, quando olham para as brincadeiras

livre das crianças, mediadas pelo Baú Brincante? Quais os sentidos construídos por seus olhares, ao observarem o brincar livre das crianças?

Para este trabalho, portanto, discutiremos os sentidos produzidos pelas professoras, em forma de narrativas poéticas, acerca do brincar livre das crianças, especificamente, a partir de suas observações e compreensões.

## METODOLOGIA

Nesta pesquisa qualitativa escolhemos o método Etnopesquisa e Formação (MACEDO, 2006), atrelada ao método (auto) biográfico numa didática sensível (D'ÁVILA & MADEIRA, 2018) e ancorada na fenomenologia compreensiva de Maffesoli (1988, 2001, 2005). Adotamos a abordagem fenomenológica porque seus estudos nos levam a pensar sobre os fenômenos da vida social e a noção de sensibilidade para compreensão da vida cotidiana, abre caminhos para pensarmos sobre a presença e ausência das coisas. E, também, pelo nosso desejo de querer “compreender as compreensões” (MACEDO, 2010), das professoras acerca do brincar livre das crianças, durante o desenvolvimento do projeto “Baú Brincante”.

Utilizamos como dispositivos da pesquisa a observação do Baú Brincante atrelado ao ateliê; como técnicas auxiliares de colheita das informações: fotografias, narrativas orais e escritas. Neste ateliê formativo, o Baú Brincante é um dispositivo mediador para as narrativas e escritas Experipoiéticas das professoras – uma junção das palavras experiência e poiética, que significa uma forma experimental de metaforizar o que se vê e se sente ao observar ou contemplar um lugar ou uma cena (CARDOSO, 2018).

O lócus do trabalho constituiu-se de uma escola da rede municipal em Jequié-Bahia, e os sujeitos são cinco professoras e um professor – James, Amor, Luz, Vida, Marina e Flor, que trabalham com as turmas de 1º ao 3º ano - e, que aceitaram, voluntariamente, aderir à proposta do estudo. O desenvolvimento da pesquisa seguiu as seguintes etapas: 1) Observação participada do projeto Baú Brincante, com registros fotográficos e poéticos realizados pelas professoras sobre o brincar livre das crianças; 2) Ateliê formativo – Catadoras do Brincar - espaço de diálogo e partilhas de narrativas acerca da observação do Baú Brincante.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os sentidos do brincar livre produzido pelas professoras da escola Ilha das Flores, em forma de poemas, denotam compreensões, tais com: *dar sentido* (Jame e Marina); *sabor de criação* (Bella); *portal da imaginação* (Vida); *lugar de movimento* (Amor); *fonte de criatividade* (Flor); e, na visão de Luz, vai além do olhar, pois “*mexe com todos os sentidos*”.

Apoiamos na constatação de que somente pelo observar e vivenciar a experiência lúdica da infância, o adulto pode sensibilizar o olhar e mobilizar-se para a valorização do brincar livre da criança como uma ação. É imperioso, portanto, que

as escolas e profissionais dos primeiros anos do ensino fundamental se deem conta da evidente relevância dos resultados pedagógicos observados nas brincadeiras espontâneas na infância e no ambiente escolar.

As falas da professora apontam o olhar receptivo, aberto e inquieto para a cultura lúdica existe no ambiente escolar. Para Luckesi (2018), existirão ações, caracterizadas como brincadeiras, que, para um, será agradável, prazerosa, alegre e confortável. Porém, também será possível vermos brincadeiras que serão desagradáveis e desconfortáveis para nossos olhos. A brincadeira, na forma da livre improvisação, desenvolve nossa capacidade de lidar com o inesperado e um mundo em constante mutação. Para Maffesoli (2001, p. 206), falar do cotidiano significa preocupar-se com as cores, os gostos, os sons, é tentar encontrar, no seio da análise social, toda a importância do choque sofrido. O autor assegura que o “olhar significa também tomar conta de, cuidar de, zelar por. Isso é o que significa ver. Não ver através das lunetas ideológicas, de lentes deformantes, mas levar em conta aquilo que se dá a ver” (MAFFESOLI, 2009, p. 96). Daí a importância de aprender a contemplar e a reconhecer todos os sentimentos, pensamentos, sensações e intuições. Por fim, compreendemos o olhar de luz como receptivo, infinito e esperançoso para o brincar livre, pois é visto como uma atividade que “*mexe com todos os sentidos*”.

222

## CONCLUSÕES

Como principais resultados, constatamos que conhecimentos foram construídos, sentidos e produzidos durante a experiência formativa sensível, destacando-se: transformação na profissionalidade docente impactada pela experiência do Baú brincante e do ateliê didático, e avanço profissional, além dos significativos sentimentos de alegria e partilha entre os professores envolvidos no processo formativo.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e Cultura**. São Paulo: Cortez, 2006.

CARDOSO, M. C. **Catadoras do Brincar**: o olhar sensível das professoras acerca do brincar livre no ensino fundamental I e suas ressonâncias para a profissionalidade docente. 215 p. 2018. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018

D’ÁVILA, C.; MADEIRA, A.V (Org.). **Ateliê didático**: uma abordagem criativa na formação continuada de docentes universitários. Salvador: EduFBA, 2018.

LOPES, C. O. Aprender e ensinar a brincar. In: D’ÁVILA, C; FORTUNA, T. R. (Orgs.). **Ludicidade, Cultura Lúdica e Formação de Professores**. Editora CRV, Curitiba, 2018. pp.63-85

LUCKESI, C. C. Brincadeiras, Jogos e Ludicidade. In: D’ÁVILA, C; FORTUNA, T. R. (Org.). **Ludicidade, Cultura lúdica e formação de professores**. Editora CRV, Curitiba, 2018. p.93-112

MACEDO, R. S. **Etnopesquisa Crítica, Etnopesquisa** – Formação. Brasília: Líber Livro Editora, 2006.

\_\_\_\_\_. **Compreender/mediar a formação: o fundante da educação**. Brasília: Líber Livro Editora, 2010.

MAFFESOLI, M. **O conhecimento comum**: compêndio de sociologia compreensiva. São Paulo: Brasiliense, 1988.

\_\_\_\_\_. **A conquista do presente**. Natal (RN): Argos, 2001.

\_\_\_\_\_. **Elogio da razão sensível**. 3ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

\_\_\_\_\_. **A República dos Bons Sentimentos**. São Paulo, Iluminuras: Itaú Cultural, 2009.

# UM OLHAR PARA A FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DE CRECHE: A EXPERIÊNCIA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE ARACAJU/SE

DIANA VITURINO SANTOS  
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE ARACAJU  
DIANAVITURINO@YAHOO.COM.BR

VALÉRIA DE SOUZA REZENDE  
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE ARACAJU  
VSSOUZAVAL@GMAIL.COM

CORACY RIBEIRO SANTANA SCHUELER DE OLIVEIRA  
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE ARACAJU  
CORASCHUELER@GMAIL.COM

224

**Palavras-chave:** Educação Infantil. Educadoras (es). Formação Profissional.

## INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo descrever uma proposta de formação profissional e continuada para educadores que atuam na Educação Infantil (EI), com foco na qualificação tanto das (os) professoras (es) quanto dos atores que auxiliam os docentes nas classes de creche na rede municipal de ensino de Aracaju/SE. O referido município possui 75 escolas distribuídas em oito regiões educacionais, dessas 46 instituições ofertam a EI. Em 2018, conforme o censo escolar, a rede atendeu a 2.372 crianças na creche e 4.880 crianças na pré-escola. Diante dessa demanda muito se tem discutido a respeito do atendimento em creches e o potencial dessas instituições para a formação integral de crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos e 11 meses. O reconhecimento da criança como sujeito ativo, criativo, capaz de interagir com seus pares, de desenvolver suas potencialidades através da brincadeira, apontará as estratégias, os recursos adequados a serem utilizados para o desenvolvimento da construção dos saberes específicos para cada faixa etária. Isso requer um conjunto de conhecimentos essenciais: o conhecimento amplo sobre o desenvolvimento e as possibilidades da criança pautada em uma fundamentação teórica, o conhecimento sobre o papel das interações entre adultos e crianças, entre crianças e crianças e entre estas e os ambientes nos quais convivem,



e necessariamente o conhecimento das referências legais que norteiam as experiências a serem desenvolvidas em cada faixa etária visando assegurar os direitos de aprendizagem e desenvolvimento da criança. Compreendendo que todas as ações na creche são educativas faz-se necessário um profissional consciente do seu papel educador. Nesse ínterim, levanta-se a seguinte questão norteadora: Quais os limites e possibilidades de uma proposta de formação profissional e continuada para educadores (es) de crianças em creche da rede municipal de ensino de Aracaju? Conforme o censo de 2018 a rede municipal possui 97 professoras (es) na creche (64 efetivas (os) e 33 em contrato temporário), além das docentes atuam nas turmas 352 cuidadoras (es). A contratação de cuidadoras (es) de crianças para creche ocorreu em 2017, por meio de processo seletivo, com duração de dois anos e carga horária de oito horas e, desde 2018, a prefeitura realiza uma licitação para empresa terceirizada cujo contrato de trabalho das profissionais é de seis horas. Para contratação dessas (es) profissionais exige-se escolaridade de ensino médio completo. É importante destacar, portanto, que não se garante, desde a contratação, que profissionais que atuam diretamente com as crianças nas creches tenham uma formação específica na área. Ante o exposto faz-se necessário pensar a formação e atuação desses profissionais.

225

## METODOLOGIA

A partir de uma perspectiva de desenvolvimento profissional de forma reflexiva e crítica pretendeu-se contribuir para que as (os) cuidadoras (es) se vissem enquanto integrantes do processo educativo e corresponsáveis pelo cuidado, educação e desenvolvimento de bebês e crianças bem pequenas. Diante disso, a equipe da Coordenadoria de Educação Infantil (COEINF) da Secretaria Municipal de Educação de Aracaju tem ofertado desde o ano de 2017 cursos para a qualificação dessas (es) profissionais. A primeira formação, no formato de palestras e oficinas, ocorreu em 2017 com o tema “Educação Infantil e a perspectiva formativa na creche” organizado em parceria com a Secretaria de Saúde e a Coordenadoria de Educação Especial, ministraram a formação profissionais de diferentes áreas como psicologia, pediatria e pedagogia. Participaram dessa formação, com carga horária de 8 horas, 200 profissionais entre cuidadoras (es), professoras (es) e gestoras (es). Propôs-se, inicialmente, resgatar o sentimento de infância das (os) participantes, já que como nos lembra Bazarra (2008, p. 59) “Tudo o que nos rodeia, o que vivemos, nos constrói. E é em tudo e com tudo o que vivemos + o que imaginamos + o que conhecemos que se decide como nos construímos: como pessoas e como profissionais”. Além disso, refletiu-se acerca da creche como lugar de cuidados, educação e da atenção à saúde da criança e discutiu-se sobre o direito de brincar na creche. No ano de 2018, a formação teve como tema “Cantos e encantos da nossa escola – A importância do brincar e a organização dos espaços” cujo objetivo foi o de despertar o interesse da comunidade escolar para a organização do espaço, tornando-o atraente e convidativo ao convívio de crianças e adultos, para que assim possam vivenciar as interações e as brincadeiras de forma lúdica

e imaginativa. A formação, com carga horária de 16 horas, contou com a participação de 281 pessoas, entre cuidadoras (es), professoras (es) substitutas (os) e gestores (as). O encontro envolveu inicialmente Dinâmica Corporal: Um convite ao brincar, a proposta foi a de quebrar a rigidez corporal dos adultos, fazendo uma alusão a brincadeira e trazendo a criança interior de cada um (a) dos (as) participantes. A vivência realizada gerou um clima de descontração e interação entre as pessoas, destacando a importância do brincar na vida infantil. Outrossim, realizou-se a oficina de construção de cantos de atividades. Em 2019, discutiu-se sobre o tema “Cantos e encantos da nossa escola: A importância do Brincar”, nesse encontro, com carga horária de 8 horas, participaram 206 cuidadoras (es). Além de se promover uma discussão acerca do brincar também procurou-se qualificar o trabalho diário na escola com orientações para a recepção da criança; o momento da alimentação; higiene; sono; as atividades lúdicas; e orientações quanto as ações que não são permitidas às cuidadoras de creche.

226

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Observou-se como limites das ações formativas para profissionais de creche a rotatividade na contratação de pessoal e dificuldades na promoção de formações contínuas durante o ano letivo. E como possibilidades constatou-se a existência de um processo de catarse nessas profissionais o que culminou em reflexões sobre a sua própria vida e a prática profissional. Compreendemos que a formação precisa considerar o (a) educador (a) em sua integralidade, já que a sua identidade profissional está diretamente relacionada à sua identidade pessoal. Nesse sentido, faz-se necessário observar as concepções, crenças e valores dessas profissionais. Muitas vezes, as educadoras diante da complexidade e do caráter dinâmico do dia a dia das instituições de educação infantil tomam decisões sem que se tenha uma clareza sobre o que se faz, por que e para que se faz, gerando dessa forma ações mais intuitivas do que reflexivas. (PANTONI et al, 2011). Buscou-se, dessa forma, oportunizar às educadoras (es) ressignificar as suas concepções de criança, infância, como também o acesso a conhecimentos acerca das especificidades do trabalho na Educação Infantil.

## CONCLUSÕES

Cabe ressaltar que, a garantia de uma formação adequada para a atuação profissional de docentes e cuidadoras (es) de creche constitui-se condição essencial para se alcançar os padrões de qualidade adequados e necessários a essa etapa da educação básica.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAZARRA, L.; CASANOVA, O.; UGARTE, J. G. **Ser professor e dirigir professores em tempos de mudança**. Trad. Antonio Efro Feltrin. 2 ed. São Paulo: Paulinas, 2008.

PANTONI, Rosa V. et al. A formação nossa de cada dia. In: ROSSETTI-FERREIRA et al. **Os fazeres na Educação Infantil**. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

# POR QUE ESTUDAR HISTÓRIA? UMA INVESTIGAÇÃO SOBRE A CONSCIÊNCIA HISTÓRICA DE ESTUDANTES DE PEDAGOGIA

CAROLLINA CARVALHO R. DE LIMA  
UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA (UFBA)  
CAROLLINADELIMA@UFBA.BR

228

**Palavras-chave:** Ensino de História – Consciência histórica – Educação Histórica

## INTRODUÇÃO

O trabalho que ora apresento é o resultado parcial do projeto de pesquisa, “O ensino de história nas séries iniciais: práticas, saberes e formação docente”, que está em andamento e envolve tanto estudantes de graduação, quanto professores da rede municipal de Salvador. Partindo da premissa de que o processo de aprendizagem histórica, no âmbito escolar, é resultado da convergência das narrativas históricas presentes nos materiais didáticos e da consciência histórica de professores e estudantes. (GEVAERD, 2009), esta investigação busca levantar dados sobre as ideias que os sujeitos que atuam ou irão atuar no espaço escolar têm acerca da história e do conhecimento histórico.

Nessa primeira etapa da investigação busquei mapear a consciência histórica de estudantes de Pedagogia de cursos presenciais e à distância a fim de compreender o que elas pensam sobre o ensino de História e a natureza do conhecimento histórico. Inicialmente, a opção por dar ênfase à consciência histórica de futuros professores está relacionada ao entendimento de que estes serão peças centrais do processo de ensino e aprendizagem histórica e a necessidade de, como docente de cursos de licenciatura, (re)pensar estratégias didáticas e abordagens teóricas que contribuam para uma mudança estrutural na forma como os estudantes tratam e se apropriam das experiências no tempo e dos conhecimentos do passado, passando progressivamente de formas tradicionais para formas genéticas (RÜSEN, 2001).

Para este estudo, assumo a definição de consciência histórica desenvolvida pelo teórico alemão Jörn Rüsen, para o qual, trata-se “das operações mentais com as

quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo” (RUSEN, 2010, p. 57). A consciência histórica, por sua vez, se apresenta através da narrativa que se constitui a partir da experiência, da interpretação e da necessidade de orientação para vida prática.

Por fim, convém destacar que nossa pesquisa está conectada aos os pressupostos da Educação Histórica, campo de investigação que tem se consolidado no Brasil e no mundo, cujo foco é a análise do processo de ensino e aprendizagem histórica. As pesquisas produzidas nesse campo, em geral, privilegiam o espaço escolar, embora reconheçam que o processo de aprendizagem histórica não se dê exclusivamente nesse espaço, bem como investigam os sentidos e os significados que os indivíduos atribuem à História. (SCHIMIDT; GARCIA, 2006).

229

## METODOLOGIA

Nesta primeira etapa da investigação, analiso um corpus documental de 49 questionários com resposta aberta, que foram respondidos por 25 estudantes do curso presencial de Pedagogia e 24 alunas/os do curso de Pedagogia EAD. A partir dos pressupostos da análise de conteúdo, uma vez que se trata de uma pesquisa qualitativa, e da tipologia da consciência histórica proposta por Jörn Rüsen, analisei os dados e construí uma categorização provisória de padrões de ideias históricas das participantes, a fim de capturar o sentido atribuído por elas ao conhecimento histórico. Na perspectiva de Rüsen, todo indivíduo possui consciência histórica que o orienta no tempo e se exprime em forma de narrativa. Nessa perspectiva, a tipologia rüseana apresenta quatro níveis de consciência histórica, a saber: tradicional, exemplar, crítica e genética. (RÜSEN, 2010)

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com base no questionário formulado pela pesquisadora Marília Gago (2007), as participantes dessa primeira etapa escreveram sua opinião, respondendo à seguinte situação-problema:

*Atualmente, são comuns os questionamentos acerca da necessidade de manter a História no currículo escolar. Imagine que, em uma reunião da escola, as famílias dos estudantes se manifestaram a favor da extinção das aulas de História. Que argumentos você usaria para convencê-los de que este componente é tão importante quanto Matemática e Língua Portuguesa, por exemplo?*

A partir das respostas obtidas, à luz da tipologia rüseana, construí uma categorização provisória de padrões de ideias históricas das estudantes de Pedagogia que participaram da pesquisa. Desse modo, em linha gerais, classifiquei da seguinte maneira:

- a) “Conhece as origens e conhecerás a ti mesmo”

Parte significativa das estudantes apontaram que no processo formativo de seus alunos a História seria importante para que eles conhecessem suas origens. Nesse caso, nas origens se assenta a identidade pessoal e coletiva, sendo preservada ao longo do tempo pelo seu caráter tradicional.

b) “O passado ensina”

A maioria das participantes apresentaram justificativas pautadas na ideia de que do passado – entendido como a história – se pode extrair lições para a vida. Nesse sentido, há uma visão de que do passado emergem exemplos positivos e negativos com os quais se pode aprender e que, portanto, conhecê-lo é fundamental para a evolução.

c) “O que passou, passou”

Uma parcela menor, ao justificar a importância dos estudos históricos na Educação Básica deu ênfase à formação do pensamento crítico, pautado, sobretudo, pela perspectiva de que o presente é substancialmente diferente do passado. Esse grupo ressalta as mudanças e não reconhece, possíveis, permanências entre os diferentes contextos. O passado, nessa perspectiva, se apresenta como distante e ultrapassado.

d) “Conhecimento dinâmico”

Uma parcela ainda menor sinalizou que o conhecimento histórico é uma forma específica e dinâmica de ler o mundo. Para este grupo, a História é multiperspectada e (re)interpretada a partir de evidências, por isso, o componente seria fundamental para a valorização de diferentes pontos de vista e a problematização de uma narrativa única para os eventos do passado que, em última instância, contribuiria para uma formação crítica e investigativa.

## CONCLUSÕES

A análise dos dados indicou que a maior parte das participantes compartilham a ideia de que os sujeitos devem estudar história para aprender com os erros do passado. Essa perspectiva se insere, de acordo com a tipologia rüseana, no nível de consciência exemplar, no qual as experiências temporais são tomadas como “regras gerais” que isolam os casos, dando-lhes um caráter atemporal, nesse caso, “a história é vista como uma recordação do passado, como uma mensagem ou lição para o presente” (2010, p. 65). No entanto, os níveis de consciência não devem ser entendidos de forma hierárquica e excludente, pois servem para orientar os sujeitos em sua vida prática, emergindo como uma forma de lidar com as experiências temporais e as realidades passadas. Nesse sentido, em consonância com Marlene Cainelle e Heloisa Fazon (2017, p.686), “os sujeitos não são formados apenas por uma consciência histórica, pois mobilizam a cada momento um tipo, prevalecendo uma em detrimento da outra”.

A aprendizagem histórica é, portanto, o processo de mudança estrutural na consciência histórica, calcada, sobretudo, na apreensão dos conceitos substantivos da ciência histórica a fim de que os sujeitos não tomem a realidade passada como lições ou regras gerais a serem seguidas. Em alguma medida, a carência de

uma formação específica, sobretudo para os professores das séries iniciais, contribui para uma percepção equivocada acerca da cognição histórica, de modo que os conceitos desse campo do saber sejam confundidos com os processos de aquisição de conhecimentos em geral e não com uma maneira específica de ler, compreender e pensar o mundo historicamente. Esta forma peculiar de ler o mundo é o que Peter Lee (2006) chamou de *literacia* histórica. O desenvolvimento da *literacia* histórica, por sua vez, exige um professor que maneje de forma científica e adequada o fazer histórico, isto significa dominar conceitos substantivos que perpassam a área.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FAZION, Heloisa P; CAINELLI, Marlene. Aprendizagem Histórica: concepções de alunos do sexto no do Ensino Fundamental. In: **Epistemologias e Ensino da História** (XVI Congresso das Jornadas Internacionais de Educação Histórica). Porto, 2017.

GAGO, Marília. **Consciência histórica e narrativa na sala de aula de História:** concepções de professores. Tese de Doutorado em Educação. Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, Minho, 2007.

GEVAERD, Rosi. A narrativa histórica como uma maneira de ensinar e aprender história. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

LEE, Peter. Em direção a um conceito de *literacia* histórica. In: **Educar em Revista**, Ed.,UFPR, Curitiba, 2006.

RÜSEN, J. O desenvolvimento da competência narrativa na aprendizagem histórica: uma hipótese ontogenética relativa à consciência moral. In: SCHMIDT, Maria A; BARCA, I; MARTINS, E. (org) **Jörn Rüsen e o Ensino de História**. Curitiba: Ed UFPR, 2010.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica** – Teoria da História: os fundamentos da ciência histórica. Brasília: UNB, 2001.

\_\_\_\_\_. **História viva** – Teoria da História III: formas e funções do conhecimento histórico. Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; GARCIA, Tânia M. Braga. Pesquisas em Educação Histórica: algumas experiências. In. SCHMIDT, M. A. e GARCIA, T. M. B. (org). **Educar em Revista**: Número Especial. Curitiba, 2006.

# O DIAGNÓSTICO DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE ALAGOINHAS- BA

JOSELÍDIA BATISTA SANTANA (UNEB)  
JLIDIA.VV@HOTMAIL.COM

THIAGO LIMA CONCEIÇÃO (UNEB)  
THIAGO\_LIMA39@HOTMAIL.COM

DIANA MARTINS TIGRE (UNEB)  
DTIGRE55@YAHOO.COM.BR

AGÊNCIA DE FOMENTO: CAPES

232

**Palavras chave:** Diagnóstico; Educação física; Escola.

## RESUMO

O presente texto tem o objetivo de apresentar uma investigação sobre a percepção dos alunos do 9º ano de uma escola municipal de Alagoinhas - Bahia sobre as aulas de Educação Física (EF). Nesse recorte, pretende-se compreender as preferências e a satisfação dos alunos frente às atividades da cultura corporal nas aulas de EF. Trata-se de uma pesquisa quantitativa, que contou com a aplicação de um questionário com perguntas fechadas, respondido por 36 alunos regularmente matriculados.

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho é resultado da experiência no projeto: “Saberes docentes na/da cultura escolar”, do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), do curso de Licenciatura em Educação Física, da UNEB – CAMPUS II, que têm como um de seus objetivos, inserir o licenciando no espaço escolar, a partir do acompanhamento de um professor regente, para que os mesmos possam conhecer a escola, o seu cotidiano e aprender a lidar com as tarefas e situações vividas pelos professores em sala de aula.

Para tanto, os bolsistas de iniciação à docência (ID), passam por uma formação alicerçada na epistemologia da prática, buscando oferecer aos mesmos uma



formação mais sólida, uma vez que torna mais evidente a relação teoria e prática. Sendo assim, o desenvolvimento do projeto, pretende incentivar os futuros professores de EF ao aprendizado do ensino nas escolas de educação básica, a partir da mobilização coletiva e cooperativa entre professores e bolsistas, a fim de fomentar uma reflexão crítica e colaborativa do fazer docente.

Contudo, para a inserção dos bolsistas de ID, na escola parceira, se faz necessário uma preparação teórico prática, de forma que os mesmos possam conhecer os alunos e a escola de forma processual e dialógica. Seguimos então, os passos de Sanchez Vázquez (1968, p. 206-207): “Entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciências, de organização dos meios materiais e planos concretos de ação”, entendendo ser importante para o processo de ensino aprendizagem, entender como os alunos percebem as aulas de EF, seus conteúdos e preferências.

Desse modo, fora realizado antes da fase de inserção na escola (intervenção), um diagnóstico das aulas de EF, em uma turma de trinta e seis alunos do 9º de uma escola municipal da cidade de Alagoinhas (BA) parceira do projeto, tomando como referências as obras de Saviani (2009; 2013), Gasparin (2015) e outras para a reflexão do processo ensino aprendizagem.

233

## METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa que conforme Richardson (2010, p.70) caracteriza-se como sendo de abordagem quantitativa “[...] pelo emprego da quantificação tanto na coleta de dados de informação quanto no tratamento delas por meio de técnicas estatísticas”, onde há a “[...] solicitação de informações a um grupo significativo de pessoas a cerca de um problema estudado para em seguida, mediante análise quantitativa, obter as conclusões correspondentes dos dados coletados” (GIL, 2008, p.55).

O estudo foi realizado em 2018, a partir da análise de questionário aplicado a trinta e seis alunos, do último ano do ensino fundamental II, de uma escola da rede municipal de ensino da cidade de Alagoinhas-Bahia, parceira do projeto do PIBID em questão, visto que o questionário é: “[...] um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador” (LAKATOS, 2011, p. 201).

Foram requeridas informações acerca da satisfação com as aulas de EF nos âmbitos dos conteúdos, assim como preferências e sugestões. Após a análise dos dados da pesquisa, os mesmos serviram aos bolsistas de ID, como referência, junto com outras informações, para a elaboração do plano de ensino aprendizagem de EF a ser justaposto em 2019.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

A EF surgiu no cenário escolar como uma prática sistemática de movimentos corporais e posteriormente tomou corpo teórico, evoluindo para um campo do saber chamado de cultura corporal do movimento, sendo através da expressão corporal, realizada a sua mediação no processo de sociabilização das crianças e jovens. (COLETIVO DE AUTORES, 2004).

Essa compreensão fundamenta a intervenção pedagógica do professor de EF, sendo este campo de saber disposto em aspectos práticos e teóricos, que podem ser influenciados por diferentes fatores, sendo um deles o espaço escolar, mais especificadamente a sala de aula, sendo importante captar as condições de transmissão e assimilação do conhecimento (SAVIANI, 2013).

Então, consideramos que é no espaço da sala de aula, onde faz-se necessário considerar o aluno, como centro de todo o processo de interação professor-aluno, onde as aulas de Educação Física deveriam ter um duplo caráter: trata-se de um saber fazer e de um saber sobre esse fazer. (BRACHT, 2010).

Desse modo, conforme o diagnóstico realizado, identificamos que entre os conteúdos da EF, preferidos pelos alunos estão: esportes (35 %), jogos (21%), ginástica (9%), lutas (9%) e capoeira (3%). Sendo que 2% não responderam.

Em relação ao nível de satisfação nas aulas EF, 100% dos alunos disseram se sentiam satisfeitos, contudo, muitos alunos ao qualificar as aulas, em uma escala de notas de 0-10, informaram notas que variaram de 5 (cinco) para cima, demonstrando que possivelmente alguns deles estão mais satisfeitos do que outros.

Com relação às sugestões para as aulas de EF, 78% dos alunos disseram preferir as aulas práticas e, apenas 22% afirmaram preferir as aulas teóricas. Observamos ainda, que para os sujeitos aprendentes, o objeto da aprendizagem e a mediação do professor, “[...] é sempre uma relação tríade, marcada pelas determinações sociais e individuais que caracterizam os alunos, o professor e o conteúdo.” (GASPARIN, 2015, p.49).

Assim, entendemos ser importante percebermos como os alunos analisam as aulas de EF, pois a partir disso podemos repensar as aulas desse componente curricular e as relações estabelecidas pelas pessoas no espaço escolar.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa demonstrou as preferências dos alunos em relação aos conteúdos e as práticas de ensino nas aulas de EF, possibilitando aos futuros professores perceber alguns dos desafios que lhes esperam em sala de aula, quando os mesmos iniciarem a fase de iniciação à docência.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRACHT, Valter. A Educação Física no Ensino Fundamental. ANAIS DO I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – Perspectivas Atuais Belo Horizonte, novembro de 2010.

COLETIVO DE AUTORES. Metodologia do ensino da educação física. São Paulo: Autores Associados, 2004.

GASPARIN, João Luiz. Uma didática para a pedagogia histórico-crítica. Campinas, São Paulo: Autores Associados 2015.

GIL, Antônio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LAKATOS, Eva Maria. MARCONI, Mariana de Andrade. Metodologia científica. São Paulo: Atlas, 2011.

RICHARDSON, Roberto Jarry. Pesquisa social: métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 2010.

SÁNCHEZ, Vázquez. A. Filosofia das práxis. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1968.

SAVIANI, Dermeval. Escola e democracia. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia histórico - crítica: primeiras aproximações. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

## O DESENVOLVIMENTO PSICOMOTOR NA IDADE PRÉ-ESCOLAR

KELLYNAY LIMA SOUZA  
KELLYNAY@BOL.COM.BR  
FICS

LUANA REVERTI DE ARAÚJO SILVA  
REVERTILUANA4@GMAIL.COM  
FICS

236

**Palavras-chave:** Psicomotricidade. Educação Infantil. Formação continuada.

O presente trabalho discute como está sendo desenvolvida a psicomotricidade na idade pré-escolar na zona urbana de Sebastião Laranjeiras-BA. Sabemos que a psicomotricidade está presente em todas as atividades que desenvolvem a motricidade das crianças, contribuindo para o conhecimento e o domínio de seu próprio corpo, o que a torna indispensável para o desenvolvimento global e a base fundamental para o processo de aprendizagem dos indivíduos. A fase pré-escolar tem papel fundamental no desenvolvimento do sistema psicomotor da criança, pois, é nas séries iniciais, que a criança busca experiências em seu próprio corpo, formando conceitos e organizando o esquema corporal. De acordo com Le Boulch (1986) a educação psicomotora condiciona todos os aprendizados pré-escolares, levando a criança a tomar consciência do seu corpo no espaço e no tempo, adquirindo habilidades de coordenar seus gestos e movimentos, além de prevenir dificuldades que possam surgir durante o processo de ensino aprendizagem. Em nossa prática diária, como professores de Educação Física, percebemos a dificuldade dos alunos do ensino médio em realizar ações comuns, que se tivessem tido um desenvolvimento psicomotor adequado não teriam esse impedimento. Assim, surgiu a necessidade de compreender como a psicomotricidade está sendo desenvolvida na idade pré-escolar, mais especificamente na zona urbana de Sebastião Laranjeiras-BA. Buscamos identificar o conhecimento dos pesquisados sobre a psicomotricidade, a metodologia utilizada, a formação dos professores sobre a temática e a importância do trabalho psicomotor na pré-escola. O método que se apresenta é o estudo de caso. Através dele buscamos compreender os fenômenos sociais, permitindo uma

investigação significativa do objeto de estudo. Seu intuito é investigar o fenômeno partindo da realidade a qual se encontra inserido. O objetivo deste estudo está na compreensão do desenvolvimento da psicomotricidade na idade pré-escolar, por isso recorreremos às orientações dos estudos de natureza qualitativa, por essa possibilitar acesso aos espaços mais profundos das relações, e também a pesquisa quantitativa por essa trazer resultados uniformes facilitando o entendimento e quantificação dos dados obtidos. Assim, percebe-se que a pesquisa qualitativa complementa a pesquisa quantitativa, e vice e versa, sendo que a qualitativa é mais profunda, detalhando os valores de forma subjetiva, e a quantitativa possibilita a verificação dos apontamentos obtidos e se esses refletem realmente o posicionamento do grupo pesquisado. O campo desse estudo é a Creche Comunitária Primeiros Passos, sendo a única creche da zona urbana de Sebastião Laranjeiras-BA, que funciona no turno matutino e vespertino, e atende crianças de todas as classes sociais, o que a caracteriza como uma escola bastante heterogênea quanto à questão socioeconômica de seus alunos, tornando-se um campo ainda mais amplo para pesquisa. Os dados dessa pesquisa foram coletados através de questionários semiestruturados aplicados aos professores da instituição, observação das aulas para melhor entendimento da realidade estudada e análise do Projeto Político Pedagógico para ver se esse contempla o trabalho psicomotor de forma clara e objetiva. A observação foi feita sem interferência na realidade observada e serviu de apoio para descoberta das potencialidades e dificuldades do público pesquisado. De acordo com os resultados da pesquisa, percebemos que os professores entendem a importância do trabalho psicomotor na Educação infantil e julgam ser de extrema importância nessa etapa. Sánchez (2003) afirma que é na prática da psicomotricidade que a criança desenvolve a plenitude motora, estando assim a aprendizagem da criança ligada diretamente ao desenvolvimento psicomotor, ou seja, um mau desenvolvimento psicomotor pode desencadear dificuldades motoras, onde atividades simples do dia a dia podem se tornar difíceis de serem executadas. Le Boulch (1984) confirma que o trabalho psicomotor leva a criança a tomar consciência do seu próprio corpo, ajudando a dominar seus movimentos psicomotores. Deparamo-nos com professores que não possuem formação continuada sobre a temática, pois a eles não são oferecidos cursos ou formação que contribuam para o melhor desenvolvimento na sua prática pedagógica. O que se observa, é que apesar de não ser oferecida essa formação, os professores realizam atividades que buscam contemplar todas as habilidades motoras necessárias para um bom desenvolvimento psicomotor do aluno. É notado que as atividades contemplam os elementos básicos da psicomotricidade, como a motricidade fina e global, o equilíbrio, o esquema corporal, a organização espacial e temporal e a lateralidade. Elementos esses que são contemplados em atividades individuais e em grupo. Todos os professores concordam que os jogos e as brincadeiras devem ocupar lugar de destaque na educação infantil e segundo Silva (2011), “o lúdico faz parte das atividades essenciais da dinâmica humana. Caracterizando-se por ser espontâneo, funcional e satisfatório”. Ou seja, o lúdico deve ser incentivado e ser parte constante da educação infantil, pois trabalha com a cultura corporal, movimento e expressão (ALMEIDA, 2008 apud SILVA, 2011). A escola trabalha com a metodologia de projetos, como abordado no Projeto Político Pedagógico, tendo

como objetivo levar a criança a explorar e descobrir todas as possibilidades de seu corpo, favorecendo as relações com o mundo, as descobertas, se situando no espaço, e possibilitando o desenvolvimento de sua capacidade de observar, descobrir e pensar. Apesar das dificuldades encontradas pelo público pesquisado, o que se percebe, é a criatividade dos professores, que utilizam muito dos jogos e brincadeiras, de materiais reciclados, e propõem atividades que desafiam os alunos e os ajudam a superar suas dificuldades e limitações. Mesmo com a falta de incentivo, cabe ao professor conhecer o desenvolvimento infantil, as funções psicomotoras e depois seus alunos, principalmente as dificuldades por eles apresentadas, para que assim ele organize o seu planejamento diário, garantindo uma aprendizagem de qualidade, e proporcionando meios para que a educação psicomotora assuma a sua função no processo de ensino e aprendizagem. Assim, observamos nesse estudo, que a estimulação psicomotora correta contribui para uma aprendizagem completa e significativa e é de extrema importância no ensino pré-escolar, pois desempenha um papel fundamental para as aprendizagens. Os professores pesquisados se atentam para essa importância e buscam trabalhar a psicomotricidade de forma objetiva com seus alunos, favorecendo o desenvolvimento global dessas crianças. Portanto, a educação psicomotora está sendo trabalhada e deve continuar sendo contemplada nessa fase, como afirma Le Boulch (1986), a educação psicomotora deve ser considerada como a educação de base na pré-escola. Com o desenvolvimento das habilidades psicomotoras bem direcionadas e estruturadas, é possível um grau de aprendizagem satisfatório, gerando um processo de ensino aprendizagem que favorece o desenvolvimento afetivo, cognitivo e intelectual do aluno e o encaminhamento de uma evolução integral das crianças.

238

## BIBLIOGRAFIA

LE BOULCH, Jean. A educação pelo movimento: a psicocinética na idade escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.

\_\_\_\_\_. **O desenvolvimento psicomotor:** Do nascimento aos 6 anos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

SILVA, A. G. da. **Concepção de lúdico dos professores de Educação Física infantil.** Universidade estadual de Londrina. Londrina: SC, 2011.

SÁNCHEZ, P. A.; MARTÍNEZ, M. R.; PEÑALVER, I. V. **A psicomotricidade na educação infantil:** uma prática preventiva e educativa. Tradução Inajara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 2003.

# A IMPORTÂNCIA DA BRINCADEIRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

NÚBIA JOSANIA PAES DE LIRA – SEMED/ARACAJU/SE  
NUBIAPAESDELIRA@YAHOO.COM.BR

DIANA VITURINO SANTOS – SEMED/ARACAJU/SE  
DIANAVITURIO@YAHOO.COM.BR

VALÉRIA DE SOUZA REZENDE – SEMED/ARACAJU/SE  
VSSOUZAVAL@GMAIL.COM

239

**Palavras-chave:** Educação Infantil; criança; brincadeira.

## INTRODUÇÃO

Neste trabalho apresenta-se a temática da brincadeira como pressuposto fundamental do trabalho pedagógico dos professores na Educação Infantil para a aprendizagem e o desenvolvimento da criança. Tem como objetivo contribuir com a valorização do trabalho pedagógico dos professores da Educação Infantil como mediadores da aprendizagem e do desenvolvimento da criança a partir da brincadeira. A relevância desta temática aponta o alcance da perspectiva das interações e brincadeiras como o caminho indispensável para que a criança consiga, continua e gradativamente, se desenvolver, caminhando qualitativamente pelos processos pedagógicos proporcionados pelos professores da Educação Infantil.

## METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se por uma revisão teórica com análise bibliográfica em livros e artigos sobre as contribuições que apresentam perspectivas que justificam a brincadeira como importante eixo de aprendizagem e desenvolvimento da criança e sobre a importância da qualidade do trabalho pedagógico das professoras da Educação Infantil.

## DISCUSSÃO E RESULTADOS

A apropriação do mundo pela criança configura-se como pressuposto fundamental para o seu desenvolvimento. Ao afirmar que a criança se apropria do que a cerca, abre-se à análise nesse estudo, a importância das relações estabelecidas entre cada criança e os seus coetâneos, assim como os adultos com as quais convivem.

Um dos desafios identificados empiricamente nas instituições de Educação infantil, sejam as Creches (que atendem crianças até 3 anos e 11 meses) ou as Pré-escolas (que atendem crianças com idades entre 4 anos e 5 anos e 11 meses), é a incorporação da brincadeira na essência desta relação da criança com o conhecimento.

A brincadeira ainda carrega em seu sentido e significado, o peso pejorativo atrelado à perspectiva do aleatório e, portanto, ainda ocupa um valor secundário. Nesse contexto, o trabalho pedagógico vai se configurando, na maioria dos casos, em atividades que permitem, em alguns momentos, a aparição do lúdico como expressão da brincadeira, porém a mesma não se caracteriza como essência das atividades proporcionadas às crianças.

Dentre as perspectivas das vivências das crianças, deve-se ressaltar a presença marcante da brincadeira, como o caminho fértil para a apropriação dos conhecimentos sobre as coisas e as pessoas, completamente imersos na cultura da qual fazem parte, contribuindo na formação da sua personalidade e, conseqüentemente, no seu desenvolvimento integral. Como contribui Leontiev (2006a), a brincadeira da criança não tem sua origem no campo instintivo, pois se forja nas relações humanas oriundas da cultura, que ela desde muito pequena, se apropria na vida social.

A brincadeira vivida pela criança ocupa o lugar da realização dos fenômenos com os quais ela se depara, nas relações com os outros. Nas contribuições de Vigotski (2008), a brincadeira é a realização imaginária e ilusória de desejos irrealizáveis da criança, naquele momento da vida, ou seja, para o autor, a imaginação é o novo que está ausente na consciência da criança na primeira infância e, a consciência representa a forma exclusivamente humana que se origina na ação quando a criança vivencia a brincadeira colocando a imaginação em ação.

Como afirma Bakhtin (1990), a atividade mental dos seres humanos é determinada não por questões orgânicas, ou interiores aos indivíduos, e sim pelas significações e sentidos vivenciados e apreendidos a partir dos signos culturais presentes no cotidiano.

Portanto, nas escolas de Educação Infantil as crianças precisam acessar a cultura a partir das atividades que apresentam significado, explorando a brincadeira o trabalho pedagógico. Promovendo oportunidades para que a criança reproduza e reconstrua a cultura com a qual se defronta, aprendendo novas capacidades e formas de agir em sociedade, construindo assim sua humanidade. (LEONTIEV, 2006b e ELKONIN, 1998).

Entre os entraves da brincadeira como fenômeno pedagógico, está a concepção sobre o processo de desenvolvimento da criança como sujeito que faz da brincadeira o caminho prioritário para apreender o mundo. Nas contribuições de Vigotski (2008), ele aponta alguns caminhos para compreendermos a forma com a qual devemos lidar com a brincadeira, entre estas, está a perspectiva de que a criança na brincadeira faz o que mais deseja, pois o brincar está ligado à sua satisfação, mas que ela também aprende a agir se submetendo às regras. Neste processo os



professores precisam construir caminhos pedagógicos que promovam a transição das ações nas quais as crianças fazem o que desejam para a compreensão das regras como condição necessária à sua vida social.

A criança estabelece várias incursões e interpretações no cotidiano e, disto resulta a realização do seu imaginário e o conjunto de motivações para experimentar, aprender e, conseqüentemente, se desenvolver. Os significados e as situações imaginárias dos objetos modificados pela criança sempre contém regras. Na brincadeira, a criança é livre. Mas essa liberdade é ilusória (VIGOTSKI, 2008).

O eixo das interações e brincadeiras o trabalho pedagógico favorecem o interesse da criança, que ao viverem papéis sociais em suas representações nas brincadeiras, se esforçam para externar atitudes, procedimentos, valores, conhecimentos e regras de comportamento que terão que adotar para relacionar-se com os outros com os quais convive socialmente. (DUARTE, 2006).

Os professores na Educação Infantil lidam com a criança que brinca e interage permanentemente, como necessidade de aprender a ser e agir. Portanto precisa ser submetida a qualificadas atividades pedagógicas para se tornarem cada vez mais autônomas, constituindo de forma progressiva e contínua, mudanças qualitativas formando a consciência e personalidade. (ARCE e DUARTE, 2006). Portanto, várias vezes a criança precisa realizar suas ações objetivas e, gradativamente aprender a ser e agir cada vez mais consciente e sujeito da cultura da qual faz parte.

241

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando a brincadeira como o caminho imprescindível que a criança percorre para descobrir como ser e como agir com os objetos e com os outros, é extremamente relevante que esteja entremeada no trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores da Educação Infantil, como mediadores dos processos de transformação de cada criança. Tal fato confere ao professor uma função imprescindível na construção da sociedade.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARCE, A.; DUARTE, N. et al. **Brincadeira de papéis sociais na educação infantil: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin**. São Paulo: Xamã, 2006.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 3.ed. Trad. Michel Lahoud e Yara F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 1990.

DUARTE, N. **“Vamos brincar de alienação?” A brincadeira de papéis sociais na sociedade alienada**. In: ARCE, A.; DUARTE, N. Brincadeira de papéis sociais na educação infantil: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin. São Paulo: Xamã, 2006.

ELKONIN, D.B. **Psicologia do jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

LEONTIEV, A. N. **Os Princípios Psicológicos da Brincadeira Pré-escolar**. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone, 2006a.

LEONTIEV, A. N. **Uma contribuição à Teoria do Desenvolvimento da Psique Infantil**. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone, 2006b.

VIGOTSKI, L. S. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. Tradução: Zóia Prestes. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**, 2008.

# EDUCAÇÃO INFANTIL: BRINQUEDOS E INVENÇÕES BRINCANTES

MARIA JOSÉ DE QUEIROZ  
NANDA.ZEZA@HOTMAIL.COM – UFPB

JOÃO PEDRO ANDRADE DA SILVA  
PEUDEANDRADE@GMAIL.COM – UFPB

CARLOS EDUARDO MAIA DA SILVA  
CARLOSEDUARDOLIMOEIRO8@GMAIL.COM – UFPB

243

**Palavras-chaves:** Infância, Brinquedo, Brincante.

## INTRODUÇÃO

Esse trabalho apresenta um recorte das ações do projeto de extensão “Interações de linguagem e cultura lúdica da infância na Educação Infantil” - PROBEX 2018, vinculado as ações da Brinquedoteca/Laboratório de Ensino “O Grãozinho” da UFPB campus III - Bananeiras, que tem como objetivo mediar a compreensão das interações e experimentações de linguagem e sua relação com a natureza lúdica da infância no contexto da proposição dos campos de experiência para a organização da prática pedagógica na Educação Infantil. Nosso objetivo, a partir das ações já desenvolvidas do projeto, é discutir a relação entre a experiência brincante da criança e como a escola compreende o brinquedo na Educação Infantil.

Por meio de observações de como as crianças interagem no espaço brincante que a escola já oferecia e com base em estudos sobre o brinquedo e a brincadeira na Educação Infantil, propomos uma intervenção voltada à experiência com brinquedos não estruturados (caixas, cordas, bambolês, pneus...) que nos possibilitou perceber aspectos importantes na discussão sobre brinquedo e brincadeira na Educação Infantil.

## REFERENCIAL TEÓRICO

Na discussão acerca dos conceitos referentes à ação brincante da criança, compreendemos o brinquedo como um objeto que transcende as limitações físicas e que está diretamente ligado às relações experienciais de cada criança. Com isso,

entendemos que quando brinca, a criança inventa e reinventa o mundo, como pode ser compreendido na proposição de Aires (2013, p.21):

Consideramos o brinquedo [...] como um território, um lugar de narrativa, uma experiência de expressão. Assim o objeto brinquedo não o é sem a brincadeira, não se faz sem o corpo e a imaginação, não tem o caráter de narrativa sem o brincar. Brincadeiras corporais fazem do corpo brinquedo. Materiais colhidos na natureza entram no campo da criança para brincadeiras, entificam-se como brinquedos.

Nessa perspectiva, a estruturação física do objeto brinquedo se amplia para além do físico na relação brincante da criança, sendo que qualquer material, mesmo os que não sejam definidos como tal, podem se tornar brinquedo na ação brincante da criança.

Um pneu, uma corda, uma caixa... todas essas coisas, que a princípio não seriam brinquedos podem tornar-se castelos, carros, e uma variedade de coisas inomináveis e somente compreensivas para os sujeitos da experiência brincante, no momento da brincadeira. Quando pensamos tais questões no contexto da Educação Infantil, devemos levar em conta que o brinquedo que chega às escolas muitas vezes é colocado somente no âmbito dos jogos pedagógicos ou do brinquedo industrializado, ou seja, o brinquedo concebido a partir de uma função. Brougère (2010, p. 13), afirma que “o brinquedo não tem uma função precisa, é um objeto que assume significados para a criança na ação brincante não estando condicionado a regras externas”.

Nesse sentido, compreendemos que o brinquedo não está no plano do instituído. Ocupa um lugar na brincadeira que só pode ser definido pelo sujeito brincante. Partindo dessa concepção, o brinquedo e a brincadeira devem ocupar, nos currículos da Educação Infantil, o lugar da criação e da expressão.

## METODOLOGIA

A pesquisa foi realizada numa escola do campo no município de Bananeiras – PB, especificamente em salas de Educação Infantil e nos seus espaços brincantes. A partir de um processo inicial de observação percebemos alguns aspectos das brincadeiras das crianças, baseado no princípio de uma escuta mais sensível com base no olhar antropológico anunciado por Friedman (2015, p. 42) como “uma atitude metodológica voltada à infância, em que os pesquisadores observam respeitosa-mente os sujeitos da pesquisa, buscando uma proximidade com seus universos infantis sem que a presença do adulto seja tão invasiva”. Nesse sentido, a brincadeira é uma possibilidade de aproximação não invasiva, visto que, enquanto brincamos procuramos nos desprender da visão adultocêntrica e seus preconceitos para compreender os brincares de forma mais fiel, por isso, optamos por uma metodologia de observar e registrar brincando com as crianças.

Utilizamos como instrumentos para constituição de dados, a fotografia, a vídeo-gravação e registros escritos dos acontecidos e das falas das crianças. Com isso, e à luz de textos específicos sobre brinquedo, brincadeira e cultura lúdica da infância, percebemos alguns aspectos importantes para uma possível proposição de potencialização dos espaços brincantes das crianças. Sugestionamos a presença de

brinquedos não estruturados, (caixas, pneus, cordas, entre outros) que viabilizassem a liberdade de criação de regras próprias oriundas das relações das crianças e seus pares.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebemos com essa proposição, que ao possibilitar brincadeiras mais livres a partir dos brinquedos não estruturados, proporcionamos a experiência com processos de criação por meio de brincadeiras mais expressivas, que viabilizaram inclusive, a reinvenção sobre os brinquedos que já existiam no espaço (descer no escorregador dentro das caixas, brincar nas gangorras dentro de pneus...). Essa ação proporcionou experiências brincantes que ampliaram a noção do espaço definido pela escola baseado na função prática, para um espaço de criação da criança voltado para sua existencialidade brincante.

245

## REFERÊNCIAS

- AIRES, Joubert Gandhi Maranhão. **O brinquedo e a imaginação da terra:** um estudo das brincadeiras do chão e suas interações com o elemento fogo. Dissertação de Mestrado. João Pessoa – PB, p. 21, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/4231>. Acesso em: outubro 2018.
- BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura.** São Paulo: Cortez, p. 13, 2010.
- FRIEDMAN, Adriana. **O olhar antropológico por dentro da infância:** adentrando as casinhas das crianças. *In* Território do brincar: diálogos com as escolas. Renata Meirelles (org.). São Paulo – SP: Instituto Alana, p. 42, 2015. Disponível em: [https://territoriobrincar.com.br/wpcontent/uploads/2014/02/Territ%C3%B3rio\\_do\\_Brincar\\_-\\_Di%C3%A1logo\\_com\\_Escolas-Livro.pdf](https://territoriobrincar.com.br/wpcontent/uploads/2014/02/Territ%C3%B3rio_do_Brincar_-_Di%C3%A1logo_com_Escolas-Livro.pdf). Acesso em: outubro 2018.

# EDUCAÇÃO INFANTIL: EXPERIÊNCIA NA METODOLOGIA DE PROJETO

CARLOS EDUARDO MAIA DA SILVA  
CARLOSEDUARDOLIMOEIRO8@GMAIL.COM - UFPB

JESSICA KATHYLLEN PAZ DOS SANTOS  
JESSKHAS7@GMAIL.COM - UFPB

EFIGÊNIA MARIA DIAS COSTA  
EFIGENIAMDC@YAHOO.COM.BR - UFPB

246

**Palavra-chave:** Infância, Educação, Projeto.

## INTRODUÇÃO

As discussões abordadas neste trabalho, foram provenientes das experiências proporcionadas pela Disciplina de Estágio Supervisionado III com ênfase na Educação Infantil, que compõe o currículo do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Centro de Ciências Humanas, Sociais e Agrárias – CCHSA, campus III da Universidade Federal da Paraíba – UFPB. Então, elencamos como objetivo ampliar as discussões acerca das experiências de ensino baseadas na metodologia de projeto, discutindo suas contribuições para a formação dos educandos da educação infantil.

Realizamos o estágio na Escola Nossa Senhora do Carmo - ENSC, conhecida também como Escola Carmelo, localizada na zona rural da cidade de Bananieras – PB. Atualmente a instituição faz parte do programa de escolas transformadoras, lançado no Brasil no ano de 2015, em parceria entre o Instituto Alana e a Ashoka. A divisão de suas turmas é realizada por Nucleação, tivemos como campo de atuação a nucleação I, que corresponde a Educação Infantil. O espaço conta com 2 tutoras e 17 tutorandos, entre meninos e meninas. A faixa etária dos tutorandos é de 3 a 6 anos.

Em seu currículo, a escola utiliza a metodologia de projeto como referência para o processo de ensino-aprendizagem. Na especificidade da educação infantil, a escola já busca desenvolver suas atividades com base nos campos de experiências propostos pela BNCC para Educação Infantil. A saber: a) O eu, o outro e o nós; b) Corpo, gestos e movimentos; c) Traços, sons, cores e formas; d) Escuta, fala, pensamento e imaginação; e) Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

As questões apresentadas, no decorrer do trabalho, partem das nossas experiências enquanto estagiários. É um recorte do que pudemos observar, e

acreditamos que é de suma importância escrever sobre a experiência de ensino na educação infantil partindo da metodologia de projeto, considerando que é mínimo o número de escolas que utilizam esta metodologia como prática no processo de ensino aprendizagem.

## METODOLOGIA

A pesquisa realizada está inserida no campo qualitativo, tivemos como eixo metodológico a observação participante, o que nos permitiu estar próximo do cotidiano dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Ao chegarmos na escola para realizar o estágio, a turma já havia escolhido a temática a ser estudada no projeto, as tutoras logo nos informaram que as crianças escolheram “as frutas” como temática de estudo. Cada roteiro de estudo dura 15 dias, e se alcançado o objetivo de aprendizagem, escolhe-se um novo objetivo a ser trabalhado.

Durante o período de observação e regência das aulas no estágio, podemos participar de dois roteiros de aprendizagem, formulando atividades que estimulassem os alunos a participarem ativamente na construção de seus conhecimentos. O primeiro roteiro abordava como objetivo de aprendizagem conhecer os benefícios e as vitaminas existentes nas frutas. Já no segundo, o objetivo estava centrado no conhecimento dos sais minerais presentes nas frutas e seus benefícios para o organismo.

Dessa forma, propomos algumas atividades para os roteiros. Tivemos a preocupação de buscar atividades que incluísse todos os educandos e que estivessem de acordo com os campos de experiências proposto pela BNCC, que tem como eixo estruturante as interações e brincadeiras. Dentre as atividades destacamos a experimentação com a produção de Salada de Frutas e a produção de Suco, realizadas coletivamente, visita ao Laboratório de Frutas e a Brinquedoteca do Centro de Ciências Humanas, Sociais e Agrárias – CCHSA. Neste momento, foi perceptível o entusiasmo que os alunos tinham em participar da atividade, a todo momento nos interrogando, buscando participar da discussão da atividade a partir de seus conhecimentos prévios.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

A escola abordada neste trabalho, se distancia da concepção tradicional de escola. Consideramos tradicional, aquelas instituições de ensino que possuem um modelo em que:

[...]o professor passa para o aluno, através da exposição verbal da matéria, de exercícios de memorização e fixação de conteúdos, de leituras em livros didáticos, os conhecimentos adquiridos ao longo dos anos pelas diferentes culturas. O aluno recebe tudo pronto, não é incentivado a problematizar e nem é solicitado a questionar ou fazer relação do que aprende com o que já conhece. Por isso, é frequentemente caracterizado como passivo. É um ensino sem sentido para o educando, pois está desvinculado de sua realidade, descontextualizado. (OLIVEIRA, p. 02, 2006)

Destacamos então o compromisso que a Escola Carmelo firma com a comunidade na qual esta inserida de prover uma educação em que o educando é agente transformador de sua realidade, autônomo e participativo em seu processo de aprendizagem. O educador nessa perspectiva passa a ser um mediador, oferecendo diversas fontes de informação, ampliando as possibilidades de pesquisa que devem ser realizadas pelos alunos. Proporcionando atividades significativas que desenvolvam o potencial dos seus educandos, a escola distancia-se da ideia que a tarefa do educador “é apenas de transferir para as crianças o saber impresso no livro didático. Precisa lembrar que a criança carrega consigo uma experiência de vida que deve ser levada em consideração no momento da aprendizagem” (KLAUSEN, 2017, p. 6407)

A seleção dos saberes a ensinar deve ser feita a partir da investigação dos conhecimentos prévios dos educandos. O projeto nasce na problematização da temática escolhida – o objeto de estudo – pelo coletivo. A intencionalidade dessa proposta é proporcionar aos discentes, de maneira interdisciplinar, uma relação entre os conceitos que devem ser trabalhados em sala de aula – os conteúdos das disciplinas – e a utilização desses conhecimentos adquiridos no âmbito social, de forma significativa e funcional.

248

Projeto didático é uma alternativa de trabalho em sala de aula que procura superar as práticas habituais, levando em consideração que o aluno deve ser o sujeito da própria aprendizagem – a organização das situações escolares deve incluir as conceitualizações dos alunos sobre os objetos de conhecimento e permitir suas transformações na ação sobre estes objetos, na direção dos saberes socialmente válidos [...] Para isso é necessário selecionar os saberes a ensinar, planejar projetos institucionais (currículo) e elaborar coletivamente modalidades pedagógicas (práticas de sala de aula) (STELLA, 1998, p. 53).

As intervenções pedagógicas foram compostas de atividades práticas, que possibilitassem a experimentação. A produção de Salada de Frutas e a produção de Suco, possibilitou o trabalho em grupo, houve a intensificação do protagonismo dos educandos, considerando que neste momento eles transformaram as frutas em outro produto, com base nos seus conhecimentos prévios e as discussões realizadas na nucleação. Dessa forma, os educandos produzem seu próprio material de estudo e compartilham o aprendizado proporcionado pelas experiências adquiridas nas vivências das pesquisas com os demais colegas, construindo, assim, o saber através de diferentes perspectivas. A utilização de projetos didáticos gera o entusiasmo em sala de aula, contribuindo para o interesse do aluno em aprofundar-se em determinado assunto sem a obrigação de fazê-lo.

## CONCLUSÕES

Esta experiência nos permitiu refletir sobre as propostas de ensino na Educação Infantil no Brasil, com base na metodologia de projeto. Também nos possibilitou compreender que neste contexto, os educandos são sujeitos ativos em sua escolarização. O uso de projetos didáticos proporciona maior engajamento nas atividades, estimula o educando a pesquisar sobre o conteúdo discutido em sala de aula.



Dessa forma, vale registrar que o educador deve assumir uma postura diferente da concepção de professor da escola tradicional. Assume-se como mediador no contexto escolar, garantindo a autonomia no processo de aprendizagem do seu educando. Além de contribuir na garantia de respeito no processo de escolarização das crianças.

## REFERÊNCIAS

OLIVEIRA, CacildaLages. **Significado e contribuições da afetividade, no contexto da Metodologia de Projetos, na Educação Básica. Dissertação** de mestrado – Capítulo 2, CEFET-MG, Belo Horizonte-MG, p. 02, 2006. Disponível em: [http://www.tecnologiaprojetos.com.br/?l=lista\\_artigos.asp](http://www.tecnologiaprojetos.com.br/?l=lista_artigos.asp). Acesso em: 20 maio 2019.

KLAUSEN, Luciana dos Santos. APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA: UM DESAFIO. In: XIII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - EDUCERE, 2017, Curitiba. **Anais...** Curitiba: EditoraUniversitáriaChampagnat, 2017. p. 6407. Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/25702\\_12706.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/25702_12706.pdf). Acesso em: 22 maio 2019.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Brasil. **Base Nacional Comum Curricular: Os Campos de Experiências**. P. 40, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 22 maio 2019

STELLA, Paula. Projeto Didático. **Atualidades em Educação**, São Paulo, p.53, jun. 1998.

# SIGNIFICADOS E SENTIDOS ATRIBUÍDOS AO SER PROFESSOR E À FUNÇÃO DOCENTE

QUÉREM DIAS DE OLIVEIRA SANTOS - UNB  
QUEREM.KEL@GMAIL.COM

250

**Palavras-chave:** Ser professor. Função docente. Sentidos e significados.

## INTRODUÇÃO

O ser professor é constituído por múltiplas determinações imbricadas na formação inicial, no contexto de trabalho, no conhecimento específico da profissão que por meio de relações contraditórias significam e ressignificam o ser professor. Estes ganham significados e são ressignificados com mais intensidade no início da carreira docente, pois é um momento em que os professores estão em intensas aprendizagens sobre o que é ser professor e sobre a sua função. Diante disso, questiona-se: quais os sentidos e significados que tem constituído o ser professor e a sua função docente no início da carreira? Para tanto, delinea-se como objetivo geral investigar quais os significados e sentidos atribuídos ao ser professor e à função docente pelos professores iniciantes.

Para Marx o trabalho constitui-se em uma atividade vital humana, pois esta produz história, modifica o homem e é modificado por este; sendo o ser humano um ser histórico. Este ser é objetivado no mundo a partir de sua atividade que não tem como finalidade apenas a sobrevivência, mas a formação do gênero humano. Entende-se que sendo histórica se transforma, e que na apropriação da objetividade de sua atividade produzida historicamente o ser humano se constitui. Assim, “a formação do indivíduo é resultado da permanente e essencial dialética entre a objetivação da atividade humana e a apropriação da atividade objetivada nos produtos materiais e ideativos” (DUARTE, 2013, p.54).

Facci (2004, p.25), evidencia que “o professor faz parte de uma classe profissional, com direitos trabalhistas já conquistados historicamente, com especificidades no desempenho de seu trabalho, com suas características pessoais, entre outros aspectos”. Nesse sentido, é importante ressaltar a história da profissão docente, constituída a partir de transformações sociais, políticas, econômicas, culturais, entre outras; uma vez que o ser professor foi se constituindo ao longo dessa história.

Portanto, o ser professor ao longo de sua história vem se transformando, buscando sentidos e significados que estão imbricados na sua história. Diante desses aspectos constitutivos da profissão professor, há uma especificidade nessa constituição: é um profissional que exerce socialmente uma função e que tem como objeto de trabalho o conhecimento acumulado historicamente pela humanidade.

Para Roldão (2007) a função docente já passou por muitas transformações: com o passar do tempo foi se constituindo em diferentes formatos, chegando à modernidade com a necessidade de se consolidar um grupo profissional com a função do professor conceituada como a ação de ensinar. Esse ensinar adquiriu diferentes formatos e perspectivas que impulsionam a reflexão de que a função do professor hoje não é apenas a transmissão de conhecimento devido as transformações sócio-históricas que atribuíram significados e sentidos à profissão docente.

Diante dessa relação entre o ser professor e a função docente, nos atentamos para os professores iniciantes que segundo Huberman (2000) estão em um momento da carreira de intensas aprendizagens, inseguranças, dificuldades e descobertas que atribuem significados e sentidos ao ser professor e ao seu trabalho.

251

## CAMINHOS METODOLÓGICOS

Este trabalho é um recorte do trabalho monográfico intitulado “Aprendendo a profissão: os sentidos e significados de ser professor iniciante e ingressante”. Esta pesquisa foi realizada com professores iniciantes efetivos da Secretaria de Educação do Distrito Federal. Participaram da pesquisa 50 professores iniciantes, estes atuantes das diferentes modalidades de ensino da educação básica. Como instrumento de pesquisa foi feita uma entrevista semiestruturada, considerando que para se alcançar os sentidos e significados do ser professor, imbricados nas palavras e expressos na fala dos professores, segundo Aguiar e Ozella (2007), pois é um instrumento rico que permite ter acesso aos processos psíquicos do sujeito, ou seja, aos sentidos e significados.

Para a análise das falas dos professores, nos fundamentamos nos processos metodológicos apresentados por Aguiar e Ozella (2013), os núcleos de significação. Constituídos a partir de pré-indicadores destacados de uma leitura flutuante das falas dos professores, em seguida, indicadores, aglutinados pelas similaridades e contradições nas falas dos professores, e por fim sintetiza-se a partir de uma interpretação, em núcleo de significação. Para este trabalho, analisamos o núcleo interpretado e denominado como professor multitarefa.

## QUAL A FUNÇÃO DO PROFESSOR? SER PROFESSOR MULTITAREFA?

O início da carreira docente é marcado por desafios, inseguranças, dificuldades e descobertas que constroem significados e sentidos de ser professor. O professor multitarefa foi interpretado e sintetizado a partir de indicadores que foram evidenciados nas falas dos professores, em que para exercer a função docente o professor

tinha que ser mais que professor: um pouquinho de tudo, pai, mãe; sendo considerada uma das profissões mais difíceis, pelo fato de ter que exercer várias funções.

Diante desses indicadores percebemos os sentidos e significados que estão sendo atribuídos não somente ao ser professor, mas à função de professor. Devido há uma desvalorização profissional e condições de trabalhos mínimas, o professor não consegue se realizar como professor. Evidenciando a dificuldade em delimitar a função do ser professor, pois no atual contexto não está claro o seu papel, que contribui para ele integrar outros sentidos e significados ao ser professor e à função docente.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O professor multitarefa é entendido como o professor que realiza diversas funções para conseguir realizar o seu trabalho. Percebe-se um distanciamento do ser professor e da sua função docente, uma vez que realizam diversas funções que não contribuem para a constituição de significados e sentidos de ser professor; ao contrário, dizem respeito às funções de pais, educador, psicólogo, entre outras. Reflete-se que esses significados e sentidos são constituídos pelo distanciamento da formação inicial com o contexto e condições de trabalho e pela desvalorização profissional, onde o professor nunca exerce apenas a função de ensinar, de modo que há intensificação de trabalho e de funções.

O ser professor e a função docente têm uma relação dialética em que um constitui o outro, atribuindo significados e sentidos a partir do trabalho docente, constituído por aspectos ontológicos, epistemológicos, políticos, econômicos e culturais. Evidencia-se a necessidade de políticas públicas que aproxime a formação inicial com o contexto de trabalho dos professores em seus aspectos ontológicos e epistemológicos.

252

## REFERÊNCIAS

- AGUIAR, W. M. J. de; OZELLA, S. **Núcleos de significação como um instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos**. Ed. rev. Psicol. cienc. prof., 2007.
- DUARTE, N. **A individualidade para si: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo**. Ed.rev - Campinas SP: Autores Associados, 2013.
- FACCI, M. G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas – SP: Ed. Autores Associados, 2004.
- HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: Nóvoa, A (org) **Vida de professores**. 2 ed. Porto, Portugal: Porto Ed, 2000. p. 31-61, 2000.
- ROLDÃO, M. do C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12 n. 34 jan. /abr. 2007.
- TCHALEKIAN, B. B. A. **Os sentidos e significados atribuídos por uma professora da rede pública de ensino de São Paulo aos impasses e dificuldades para a realização da atividade docente**. ABRAPÉE, 2012.

# UTILIZAÇÃO DA LUDICIDADE E EXPERIMENTAÇÃO NO ENSINO DE BIOLOGIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – EJA

NÁGYLLA DE FÁTIMA DA SILVA SENA/IFPA  
NAGYLLA.SENA@GMAIL.COM

DANIEL DE MATOS ROCHA JUNIOR/IFPA  
DJ4896338@GMAIL.COM

253

**Palavras-chaves:** EJA, Ensino de genética, Ludicidade.

## INTRODUÇÃO

O processo de ensino-aprendizagem na área de biologia nos anos iniciais é importante para formação não só de alunos, mas também de cidadãos conscientes sobre os processos educacionais. As ciências biológicas é um desafio para muitos alunos, já que ela trabalha com um universo muito amplo indo do macro ao micro, possui diversos símbolos e nomes científicos que não são usados constantemente no cotidiano dos alunos.

Trabalhar biologia na educação de jovens e adultos (EJA) requer um planejamento diferenciado, pois é uma turma que já traz conhecimentos populares de experiências de vida, mas que precisam ser aperfeiçoados por meio do ensino regular. Além disso, muitos desses alunos não tiveram a oportunidade de cursar as séries na idade certa e é por meio do EJA que esses alunos podem continuar, já que esta é uma modalidade de ensino reconhecida na LDB 9.394/96, que no seu art.37, no qual destaca: “A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria” (BRASIL, 1996, p.15).

Muitas vezes os alunos da EJA apresentam dificuldades e frustrações por acharem o ensino de biologia muito complexo, e com isso, não percebem a importância dessa disciplina no seu cotidiano. Trabalhar a biologia através da ludicidade e da experimentação, são didáticas bem interessantes para o aluno, pois eleva o seu raciocínio, instiga a sua curiosidade e melhora sua percepção de mundo (PEDROSO, 2009).

A experimentação tem se tornado indispensável no ensino de Biologia, isso porque nesse tipo de atividade o estudante é estimulado a pensar e a observar o fenômeno acontecer, aproxima a teoria à sua realidade (ARAÚJO, 2011). Este trabalho tem por objetivo analisar a contribuição de aulas lúdicas feita por alunos do curso de licenciatura em ciências biológicas, na elaboração de uma atividade no ensino de biologia em uma turma de educação de jovens e adultos (EJA), instigando a uma breve reflexão sobre a importância dos assuntos da área da genética. Assim, aumentando sua relevância por trazer à tona contribuições para a educação de jovens e adultos, através da utilização de metodologias que valorizam a participação dos alunos na construção do conhecimento, com aplicação de práticas pedagógicas que inserem o aluno no contexto estudado.

## METODOLOGIA

254

A pesquisa foi realizada com uma turma de EJA das séries iniciais do ensino fundamental na escola Professor Maximiano Rodrigues, localizada no município de Abaetetuba do Baixo Tocantins no interior do Estado do Pará. A turma estava dividida entre 1º a 4º ano do Ensino Fundamental. Sendo composta por 22 alunos no turno da noite, no qual a duração da aula esteve em torno de 2 horas. A faixa etária dos alunos encontrava-se em torno de 23 a 64 anos de idade.

Foram realizadas as apresentações inicialmente com aulas expositivas feita pelos graduandos na turma sobre os principais eixos da genética básica dos organismos vivos, incluindo as atividades lúdicas. A aula caracterizou-se pela exposição de conteúdos a respeito do tema “herança genética”, juntamente com uma explicação prévia sobre evolução dos organismos vivos, levando em conta o conhecimento prévio dos alunos, sendo o professor o mediador para que os alunos pudessem questionar, interpretar e discutir o objeto de estudo.

Em seguida, foi realizada uma atividade lúdica com as duas turmas, da atividade consistiu na construção de uma árvore genealógica dos alunos, onde foram escolhidas características como: a cor dos olhos, cabelo e pele para que os alunos fizessem a análise da transmissão de caracteres hereditários. Ao final da atividade foi aplicada perguntas sobre genética e a atividade lúdica, possibilitando com isso, analisar a opinião dos alunos em relação às heranças adquiridas.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

As exposições de assuntos de genética na área das ciências biológicas mostraram ser algo inédito para os alunos. Na perspectiva dominante, educação de jovens e adultos é aquela que se volta para atividades educativas compensatórias, ou seja, para a escolarização de pessoas que não tiveram a oportunidade de acesso à escolarização regular prevista na legislação (OLIVEIRA, 2007). Tratar de temas complexos, a introdução de materiais didáticos tornou-se uma boa maneira de analisar o tema exposto.

Na aplicação da pergunta discursiva, o ensino da genética e conhecimento sobre os caracteres adquiridos entre todos os alunos, foi algo novo, no qual todos afirmaram nunca ter participado de uma palestra referente ao assunto exposto. Considerando a importância do assunto e sua complexidade, a avaliação entre os alunos sobre a construção da árvore genealógica é um método de fixação de conhecimento, que pode ser evidenciada pela fala de um dos alunos quando afirma “*boa, desembaraça mais a gente, aprende as características melhor*”. Frente a essa opinião as atividades lúdicas são de extrema importância para a formação do indivíduo seja de qualquer nível de escolarização.

Uma das maneiras de repassar o ensino das ciências no ramo da biologia de forma clara e objetiva é incluindo a história do surgimento da mesma citando a evolução dos organismos e seus diversos colaboradores como Charles Darwin, Jean-Baptiste de Lamarck, Gregor Mendel como uma das principais ferramentas de encontro com o conhecimento nessa área.

De acordo com Lilian Martins (1998), a história da ciência pode ser utilizada como um dispositivo didático útil, contribuindo para tornar o ensino mais instigante além de facilitar a aprendizagem. Logo, a educação de jovens e adultos requer uma proposta diferenciada, vinculada ao contexto social vivido pelos educandos (MOREIRA; FERREIRA, 2011) incluindo, assim, esses dispositivos didáticos.

255

## CONCLUSÃO

O trabalho buscou relacionar por meio da experimentação e de materiais lúdicos o conteúdo com o cotidiano dos alunos. Levando, assim, não somente a importância dos assuntos na área da genética, mas elementos de aprendizagem para melhor compreensão do ensino das ciências biológicas, sendo de suma importância as atividades lúdicas no cotidiano do aluno do EJA. Ao término da pesquisa pode-se concluir que trabalhar com diferentes didáticas pode potencializar a capacidade de compreensão dos alunos, estimulando o pensamento crítico-reflexivo para que eles possam se posicionar diante de assuntos científicos.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, M. P. *et al.* **As atividades experimentais como proposta na abordagem contextualizada dos conteúdos de biologia.** Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), 2011.

BRASIL. **Ministério da Educação e Cultura. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** 1996. Disponível em: <ftp://ftp.fnde.gov.br/web/siope/leis/LDB.pdf>. Acesso em 15/08/2008.

PEDROSO, C. V. *et al.* **Uso de jogos didáticos no ensino de biologia: Um estudo exploratório nas publicações veiculadas em eventos.** Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, Florianópolis, 2009.

MARTINS, L. **A história da ciência e o ensino da biologia.** *Ciência & ensino*, n° 05, Campinas, São Paulo, 1998.

MOREIRA, F. A.; FERREIRA, G. A. L; **Abordagem temática e contexto de vida em uma prática educativa de ciências e biologia na EJA,** *Ciencia & Educação*, v.17, n 3, p.603-624, Belo Horizonte, Minas Gerais, 2011.

OLIVEIRA, I. B. **Reflexão acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA.** Educar, editora UFPR, Curitiba, 2007.



## QUE PROFESSORES O PROGRAMA GESTÃO PARA A APRENDIZAGEM FORMA?

MELÂNIA MENDONÇA RODRIGUES – UFCG  
MELANIA.R@UOL.COM.BR

MÔNICA MARTINS DE OLIVEIRA – PMCG  
MONIKAMARTINS@GMAIL.COM

257

**Palavras-chave:** Formação de professores.  
Fundação Lemman. Trabalho docente.

### INTRODUÇÃO

Voltando-se, em larga medida, à análise de programas e cursos de formação inicial ou continuada, a já ampla produção acadêmica desse campo finda por negligenciar o processo formativo a que os professores estão submetidos, no cotidiano do seu trabalho, por meio de projetos e programas implementados nas escolas, muitos dos quais concebidos e coordenados por institutos empresariais, eufemisticamente denominados de entidades do terceiro setor.

Assim compreendendo, as autoras vêm investigando a formação de professores da rede pública municipal de ensino do município de Campina Grande, estado da Paraíba, realizada por alguns dos referidos institutos com os quais a Secretaria Municipal de Educação (SEDUC-CG) firma acordos de parceria, desde os anos finais da década de 1990.

Decorrente dessa pesquisa, o presente trabalho objetiva discutir a formação ético-política (GRAMSCI, 2000) dos professores da rede municipal de Campina Grande, empreendida pela Fundação Lemann, por meio do Programa Gestão para a Aprendizagem, elaborado e executado por esse organismo empresarial. Mais especificamente, trata-se de desvelar, com base nas análises de Queiroz (2016), que determinação do trabalho docente o referido programa busca reforçar nos professores.

As aproximações ao objeto estudado fundamentam-se, primeiramente, na compreensão de que o incentivo à criação de fundações empresariais, “destinadas a difundir os preceitos da [...] sociabilidade [neoliberal]” (MARTINS, 2011, p.1), constitui um dos movimentos da nova pedagogia da hegemonia, definida, pelo Coletivo de Estudos em Política Educacional, como a estratégia de construção de consenso e de

legitimação hegemônica empreendida pela burguesia nos anos finais do século XX e início do século XXI (NEVES, 2005).

Respaldam-se, ainda, no entendimento de que as ações da Fundação Lemann – entidade da sociedade civil – constituem expressão do Estado educador, objetivando a formação do homem coletivo, ou seja, a construção do conformismo social (Gramsci, 2000).

Com efeito, desde a década de 1990, o empresariado brasileiro, sob a retórica de uma pretensa responsabilidade social, vem interferindo mais incisivamente na educação brasileira, mediante programas voltados à gestão e aos processos pedagógicos. Legitimados pelo discurso da melhoria da qualidade da educação, conforme a entende a concepção (neo)produtivista-gerencial, os organismos empresariais concebem, implementam e monitoram o desenvolvimento de tais programas nas escolas públicas, visando assegurar o alcance dos almejados “resultados exitosos”.

Alinhadas a esse processo de reconfiguração das relações entre o Estado em sentido estrito e a sociedade civil, as sucessivas administrações municipais de Campina Grande-PB, desde os anos finais da década de 1990, firmam parcerias com organizações empresariais, como sejam: Instituto Ayrton Senna, Instituto Alpargatas/Grupo Camargo Corrêa, Instituto C&A, Instituto Natura, Instituto Mary Kay/Centro Ruth Cardoso, SESCOOP – PB/ SICREDI e, desde 2016, a Fundação Lemann.

Em se tratando do trabalho docente, o aspecto destacado pauta-se nas formulações de Queiroz (2016) acerca da dupla determinação desse trabalho: “a práxis, sua condição ontológica, e [a alienação], sua condição histórica” (p. 153).

Para a análise do Programa Gestão para a Aprendizagem, adotou-se o procedimento da análise documental, cujo corpus foi constituído de formulários, constantes do sítio da Fundação Lemann – Retomada e análise do diagnóstico da comunidade escolar; Roteiro para desenvolvimento da atividade de observação de aula; Roteiro para observação de aula e Orientações para *feedback* aos professores – e do livro *O planejamento estratégico: um instrumento para o gestor de escola pública*, de Claudia Dalcorso, fonte basilar para compreensão dos fundamentos teórico-metodológicos adotados pela Fundação, entregue a todos os profissionais inseridos na formação.

## O PROGRAMA GESTÃO PARA A APRENDIZAGEM

Concebido com o objetivo de melhorar os resultados de aprendizagem das redes públicas, o Programa Gestão para a Aprendizagem (GPA) “oferece formações para diretores e coordenadores escolares com foco na gestão pedagógica de seus professores e melhores práticas para a aprendizagem” (FUNDAÇÃO LEMANN, sd). O processo formativo, com 360 horas, compreende quatro etapas: 1 – Gestão estratégica; 2 – Gestão Pedagógica e formação de professores; 3 – Plano de ação; 4 – Implementação do Plano de Ação.

Conforme esclarece o sítio da Fundação, o plano de ação, elaborado na etapa 3, constitui um “plano estratégico para o desenvolvimento de uma gestão pedagógica eficiente e capacitada para alcançar resultados de excelência” (FUNDAÇÃO

LEMANN, sd). Na quarta e última etapa, as atividades previstas nesse plano devem ser implementadas pelos professores, cujos planejamentos e aulas são objeto de análise e observação por um integrante da equipe técnica do Programa no município.

Após essa observação, o Programa estabelece que o observador dê *feedback ao professor*, gravado em formato de vídeo, a ser enviado, virtualmente, para a plataforma do programa.

No ano de 2018, o Programa alcançou 70 escolas (aproximadamente 65%) da rede municipal de ensino de Campina Grande – PB.

## CONSIDERAÇÕES

Conforme se apresentou no item anterior, o GPA consubstancia-se como um programa regido pela racionalidade técnico-gerencial, em que as atividades de planejamento são desenvolvidas por gestores ou coordenadores pedagógicos, cabendo, aos professores, apenas o papel de executores, sob fiscalização daqueles primeiros.

Assim, na dimensão ético-política desse processo formativo, pode-se considerar que o GPA busca conformar o trabalho docente a sua condição histórica de trabalho alienado, concorrendo para a desqualificação dos professores, ao excluí-los da participação no planejamento das atividades a serem desenvolvidas, elemento essencial no exercício da docência.

259

## REFERÊNCIAS

DALCORSO, Claudia Zuppini. **O planejamento estratégico**: um instrumento para o gestor da escola pública. Jundiaí, SP: Palco Editorial, 2012.

FUNDAÇÃO LEMANN. **Gestão para a aprendizagem**. Disponível em: [www.fundacaolemman.org.br/gestao-para-aprendizagem/](http://www.fundacaolemman.org.br/gestao-para-aprendizagem/). Acesso em 15 de setembro de 2018.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**: Maquiavel. Notas sobre o Estado e a política. Editor Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000. v. 3. 420 p.

MARTINS, André. **Conceitos importantes para o Coletivo**: síntese organizada a partir da produção e de notas de reuniões do Coletivo. Juiz de Fora, 2011. 6 p. Digitado.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.). **A Nova Pedagogia da Hegemonia**: estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005.

QUEIROZ, Vanderleida Rosa de Freitas e. *O trabalho docente e sua dupla determinação: práxis e alienação*. In: SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de; MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira (org.). **Formação, profissionalização e trabalho docente**: em defesa da qualidade social da educação. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016. p. 151-176. (Coleção As Dimensões da Formação Humana)

# A PARTICIPAÇÃO NA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: REPRESENTAÇÕES NO COTIDIANO ACADÊMICO E PROFISSIONAL

JESSICA ROMANOSKI - UPF  
JESSICAROMANOSKI21@GMAIL.COM

ELISANDRA ZANOTTO LOCATELLI - UPF  
ELISANDRAZL@HOTMAIL.COM

ELIARA ZAVIERUKA LEVINSKI - UPF  
ELIARA@UPF.BR

260

**Palavras-chave:** Formação Docente. Extensão. Educação Básica.

## INTRODUÇÃO

Com o presente trabalho desejamos colocar em pauta a participação de acadêmicos e profissionais da educação básica no Projeto de Extensão: o feito, o necessário e o possível, do Grupo de Pesquisa e Extensão Políticas e Gestão da Educação (GPEPGE), ancorado no Centro Regional de Educação, da Faculdade de Educação (FAED), da Universidade de Passo Fundo, visando a necessidade e a importância da formação continuada, o projeto se torna um dos meios de fomentar essa formação, já que oferece espaços para reflexões, trocas de experiências, questionamentos e muitas aprendizagens.

## DESENVOLVIMENTO

Tendo como foco principal a formação inicial e continuada dos acadêmicos e profissionais da educação, nos questionamos sobre as contribuições que o Projeto de Extensão: o feito, o necessário e o possível, e o Grupo de Pesquisa e Extensão em Políticas e Gestão da Educação (GPEPGE), já proporcionaram, tanto aos acadêmicos quanto aos profissionais da educação que participam do mesmo.

A formação inicial se dá através dos cursos de graduação. Toda formação que ocorre após a graduação, é uma formação continuada. Como direito na LDBN 9394/96, a formação continuada é mais que fundamental para um docente que atua diretamente no espaço escolar. Ambas desenvolvem um papel muito importante,

pois capacitam as pessoas para exercerem uma profissão. O projeto de extensão, busca proporcionar momentos de aprendizagem e trocas de conhecimentos. Para quem está na formação inicial, o projeto é uma base para a atuação no campo profissional. Já para quem está em formação continuada, é um aperfeiçoamento das práticas docentes. Percebe-se aqui, a notabilidade da Universidade na formação inicial e continuada, pois como assegura o Art. 207, da Constituição de 1988, “As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”, o que contribui muito para que grupos como o GPEPGE possam oferecer momentos de formação que, muitas vezes, são falhos em outros espaços.

O GPEPGE é um grupo aberto ao público e possui uma dinâmica muito acolhedora, há uma socialização não só das experiências, mas também das frustrações e inquietações que acontecem no cotidiano de um acadêmico ou profissional docente. Os encontros acontecem duas vezes ao mês e são discutidas questões que envolvem a política e a gestão da educação. Além desses encontros, também são realizadas as salas temáticas, que são espaços abertos para todos os profissionais da educação básica da região, que permitem discussões de temas pertinentes à políticas e gestão da educação, e esses são espaços de formação continuada gratuita.

Participar de um projeto de extensão como acadêmico e/ou profissional da educação básica contribui significativamente no desenvolvimento pessoal e profissional. Enquanto acadêmico podemos frisar que o desempenho em sala de aula melhora, pois os estudos dão base à um processo de questionamentos, que na qual o aluno sempre vai querer saber sempre mais. Também possibilita estar em outros ambientes que não somente a sala de aula, participando em eventos, conhecendo autores, trocando experiências com outros profissionais da região ou do Brasil e podendo se confortar ao expor as dificuldades encontradas durante o processo da graduação.

Participar do projeto enquanto profissional da educação básica amplia os conhecimentos referentes as políticas educacionais, gestão escolar e outros temas geradores de discussões na área da educação. O grupo torna-se um momento de reflexão das práticas vividas, onde é possível perceber em que ponto é possível melhorar e como são necessárias trocas de conhecimento dentro do âmbito escolar. Assim, segundo Magalhães e Azevedo (2015, p.31), a formação de um docente não se faz somente acumulando cursos, mas sim pela reflexão do trabalho educativo e sua identidade pessoal e profissional.

Os colegas do grupo constantemente em suas falas afirmam que o grupo abastece e fortalece as suas práticas cotidianas nas suas escolas. Assim, para a colega A “A experiência de participar no GPEPGE é extremamente rica em muitos aspectos relacionados aos elementos formativos do sujeito onde reside o profissional. Há, pela socialização das experiências, das inquietações, das frustrações, dos avanços, o fortalecimento do sujeito que, coletivamente busca a formação que reafirma nossas concepções, ao mesmo tempo em que problematiza as ações para que a reflexão nos possibilite ampliar e aprofundar o conhecimento. Desse modo, nos sentimos desafiados a pesquisarmos sobre temas pertinente ao cenário educacional que tem implicações no contexto local e global, e a formação do professor/pesquisador é a

gênese de um processo, na minha opinião, transformador da educação pública que necessita de tensionamentos para constituir política pública que assegurem a qualidade social. [...]”.

Para a colega C, “os momentos que possuímos no GPEPGE são momentos que nos possibilitam refletir, estudar e nos capacitar com o coletivo que estamos envolvidos. Através de um contato direto, e uma relação muito boa entre o grupo temos a liberdade de nos expressar e abrir nossas vivências e angústias. Nos nutrimos por meio de inquietações compartilhadas e estudamos. Ter momentos de escrita nos formam e nos tornam profissionais mais capacitados, além da relação humanizada que temos, muitas vezes sendo o gás diário que precisamos [...]”.

Para a colega T “o projeto possibilita a experiência de ao fazer formar-se na perspectiva democrática. As vivências, os estudos, as aprendizagens no grupo são formativas e formações que contemplam a formação acadêmica humanística que transpassa apenas a academia. São experiências humanas ímpares para a construção de ser humano profissional e pessoal socialmente responsável pela finalidade educativa de conhecimento sócio-histórico [...]. Entramos “gente, mas nos transformamos em pessoas”. Hoje consigo olhar para mim como um ser humano melhor, e sempre em construção. Não me finalizo em mim, me reconstruo com o outro e aprendo a cada dia principalmente com as pessoas especiais que aprendi a conviver”.

Diante disto, percebemos o quanto o grupo contribui significativamente na vida profissional e pessoal dos integrantes. Estar no GPEPGE é ressignificar a prática docente a cada encontro, melhorando e contribuindo com os espaços de ensino onde essas práticas são desenvolvidas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto de extensão: o feito, o necessário e o possível, do GPEPGE, ampliou os conhecimentos para acadêmicos de licenciaturas, profissionais da educação, gestores do ensino público regional. Assim, percebe-se a importância do estudo e da prática reflexiva na formação de profissionais que atuam com a educação.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

MAGALHÃES, Lígia Karam Corrêa de Leny; AZEVEDO, Cristina Soares Souza. Formação continuada e suas implicações: entre a lei e o trabalho docente. *Cad. Cedes*, Campinas, v. 35, n. 95, p. 15-36, jan./abr. 2015.

## PROTAGONISMO INFANTIL: UM CONCEITO EM COMPOSIÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

QUEILA ALMEIDA VASCONCELOS (UFRGS)  
QUEILALMEIDA@HOTMAIL.COM

MARIA CARMEN SILVEIRA BARBOSA (UFRGS)  
LICA.BARBOSA@UOL.COM.BR

SARIANE DA SILVA PECOITS (UFRGS)  
SARIANE.PECOITS@GMAIL.COM

263

**Palavras-chave:** participação das crianças;  
protagonismo infantil; formação em serviço.

Este trabalho é fruto da discussão de uma pesquisa de doutorado em andamento a qual tem como questão principal investigar como a participação das crianças e a ação pedagógica dos adultos atribuem sentido ao conceito de protagonismo infantil e como a composição destes elementos problematizam e indicam caminhos para a escola e a pedagogia. No atual momento histórico e político cujo cenário indica um crescente investimento para reverter conquistas a respeito da participação social, esta pesquisa pretende promover um pequeno espaço de resistência nas duas escolas de Educação Infantil que fazem parte do campo investigado. Tendo em vista que as ações de intervenção nos contextos visam promover a participação das crianças e a reflexão dos adultos, pertencentes às comunidades escolares, sobre a importância do tema na formação de uma sociedade democrática e igualitária.

O pano de fundo teórico desta discussão está pautado nos conceitos de participação e protagonismo das crianças. Produções científicas de Alejandro Villarán Cussiánovich, pedagogo Peruano, precursor da discussão sobre Protagonismo Infantil na América Latina, apontam que os significados destes dois conceitos – protagonismo e participação - possuem diferenças e especificidades fundamentais. Em conferência intitulada “Protagonismo infantil, co-protagonismo, y pedagogía de la ternura” em 2017, Cussiánovich destaca que protagonismo e participação não são a mesma coisa, muito embora estejam relacionados, afirmando que falar de protagonismo é falar de plenitude de direitos, de atores sociais com características e opiniões próprias.

Quanto ao significado atribuído à participação dos bebês e das crianças, Vasconcelos (2015) afirma que esta “precisa se dar desde a chegada das crianças ao mundo. Contudo, para que esse direito se efetive, precisamos refletir sobre as especificidades de interação das crianças bem pequenas.” (p.28).

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) a Educação Infantil tem como finalidade descrita em seu artigo 29º “o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”. Nesse sentido, investigar a composição do conceito de protagonismo das crianças na escola de Educação Infantil exige conhecer e respeitar a infância e suas diversas formas de atuação no mundo, bem como considerar as relações entre crianças, família, escola e comunidade.

Buscando compreender a composição deste conceito foram elaboradas estratégias metodológicas que envolvem os bebês, as crianças, as professoras, as estagiárias e assistentes, as equipes de apoio (cozinheiras, serviços gerais), coordenação pedagógica, direção e as famílias das crianças. A principal orientação metodológica refere-se à “Abordagem do Mosaico” (CLARK, 2017) que evoca a constituição de uma estrutura composta por uma variedade de estratégias; de formas de se relacionar e de interpretar os dados na busca de uma escuta honesta às crianças pequenas e àqueles que com elas convivem.

Compõe, também, este mosaico investigativo a formação em serviço dos profissionais da escola, que são acompanhadas pela pesquisadora quinzenalmente em uma escola e mensalmente em outra. Essa ferramenta de pesquisa tem como objetivo promover um espaço de qualificação profissional e tomada de consciência a respeito das ações pedagógicas que constituem o cotidiano escolar.

Portanto, a característica fundamental do desenho metodológico dessa pesquisa é tentar visualizar uma composição do conceito de protagonismo infantil considerando as diferentes esferas que o consolidam, ou seja, considerando a criança e o adulto, o individual e o coletivo.

Três aspectos da discussão desta pesquisa são contemplados neste trabalho, o primeiro deles é referente à configuração das escolas em relação com seu tempo de atividade, o segundo diz respeito ao envolvimento da equipe de profissionais nas reflexões sobre o currículo e como cada função está implicada na constituição do mesmo, o terceiro refere-se à organização do planejamento das professoras como instrumento de promoção da participação das crianças e da construção de uma ideia de docência na Educação Infantil.

As escolas participantes dessa pesquisa possuem duas características importantes, uma delas está sendo acompanhada desde seu projeto de abertura e atualmente tem um ano de atividade, a outra escola tem treze anos. Embora ambas tenham como princípio fundamental o protagonismo infantil, os profissionais têm consciência da complexidade deste conceito. A fragilidade da formação inicial da Pedagogia à respeito das especificidades da docência na educação infantil é apontada pelas profissionais das duas escolas como um fator de influência em suas práticas pedagógicas, por outro lado sinalizam o quanto a formação em serviço tem contribuído para tornarem-se conscientes de suas escolhas a partir da investigação do próprio contexto. Nesse sentido, tanto uma escola que inicia seu percurso quanto outra que vem buscando legitimar o direito de participação das crianças através dos anos, revelam o valor da formação situada, na qual à luz das teorias pedagógicas participativas torna-se possível avaliar, refletir e qualificar o contexto escolar a que pertencem.



Tradicionalmente a escola tem se organizado de forma compartimentada, onde cada profissional exerce sua função sem refletir no coletivo as implicações que suas ações tem na vida das crianças e de seus colegas. Ao envolver os diferentes profissionais da escola na discussão sobre um currículo que garanta o protagonismo das crianças percebe-se uma mudança significativa nos seus modos de atuação. Em uma das escolas funcionárias responsáveis pela organização do refeitório agora compartilham esse momento com as crianças e realizam encontros com a coordenadora e a pesquisadora para avaliar suas ações e discutir sobre as aprendizagens que são construídas pelas crianças com essa prática. Da ação mecânica e objetiva de arrumar as mesas para as refeições, pode-se observar uma transformação na relação entre adultos e crianças que sentam juntos, com tempo, para pensar estratégias para calcular quantos copos precisam estar em cada mesa.

Por fim, as análises construídas individualmente com a professora e a coordenadora pedagógica em uma escola e com a equipe de professoras, assistentes e estagiárias na outra, sobre o planejamento resultou em formas diferentes de organização deste instrumento, porém, com a garantia de elementos que ajudam a refletir sobre as escolhas pedagógicas, a continuidade, o tempo, os materiais e as intervenções das professoras na relação com as crianças. Além disso, outro resultado significativo foi a discussão do conceito de currículo na Educação Infantil conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e as orientações da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil. Desta discussão pode-se perceber maior consciência do papel docente na articulação do currículo, tendo as crianças como protagonistas em suas escolhas.

As reflexões desta pesquisa dizem respeito às diferentes manifestações que o cotidiano da escola de Educação Infantil oferece para avaliarmos os princípios afirmados pelas escolas e sua real efetivação na prática pedagógica. Além disso, sugerem que há uma diversidade de modos de composição desse mosaico de ações e relações das crianças e dos adultos, que podem constituir um conceito para a ideia de protagonismo infantil. Finalmente essas conclusões iniciais apontam para a formação em serviço como estratégia fundamental para a garantia da qualificação da ação pedagógica, da compreensão dos conceitos que fundamentam a atual legislação para a Educação Infantil no Brasil, bem como para a efetivação do direito das crianças à serem protagonistas da suas experiências escolares desde a primeira infância.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996. Seção I, p.27834-27841.

CLARK, A. **Listening to Young Children**: A guide to Understanding and Using the Mosaic Approach. Expanded third edition. London; Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers, 2017.

CUSSIÁNOVICH, A. V. Conferencia: Protagonismo infantil, co-protagonismo, y pedagogía de la ternura. In: **FORO INFANCIAS, PROTAGONISMO Y DERECHOS PARA EL LEKIL KUXLEJAL (BUEN VIVIR):** Saberes y experiencias com niñas, niños y adolescentes em México y Latino-america, 11 - 12 de agosto de 2017, IFEJANT, Lima – Peru. Disponível em: <https://youtu.be/ftzmp-vpVag>

VASCONCELOS, Q. A. **Crianças bem pequenas no cotidiano da escola: tecendo relações entre participação e interesses de aprendizagem.** Porto Alegre. 2015. 151p. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

# TUTORIA DE EDUCADORES NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL: DEMOCRATIZAÇÃO DE SABERES E POSSIBILIDADES DE FAZER JUNTOS

CEANE ANDRADE SIMÕES  
UEA. CEANE@UEA.EDU.BR

LÚCIA CRISTINA CORTEZ SANTOS  
SEMED. CRISCORTEZ449@YAHOO.COM.

GRUPO DE PESQUISA  
REDES DE CONHECIMENTOS E PRÁTICAS EMANCIPATÓRIAS NO COTIDIANO ESCOLAR

267

**Palavras-Chave:** Tutoria de educadores; Educação Integral; Cotidianos escolares.

## INTRODUÇÃO

Neste trabalho, apresentamos a tutoria de educadores como uma proposta formativa em contexto escolar, realizada na Escola Municipal Prof. Waldir Garcia. Esta atividade acontece desde 2017 com a agência de outros atores convidados pela escola, e tem se caracterizado a partir de dois princípios que se articulam de maneira interdependente, assumindo o processo complexo e contínuo da formação de educadores no chão da escola: a democratização de saberes e a experimentação da prática de fazer juntos como exercício de uma política de cooperação (SENNET, 2012). A partir de nossa implicação com as tutorias e de nosso pensar sobre elas, apontamos que esse processo tem apoiado e valorizado as artes de fazer cotidianas na/da escola e estimulado relações mais solidárias entre os educadores, acolhendo e reconhecendo os seus diversos conhecimentos. Além disso, está em consonância com as transformações que estão sendo vividas no projeto político-pedagógico de educação integral da escola.

Situamos este trabalho no campo dos estudos nos/dos/com os cotidianos escolares, uma vez que esse tem considerado a complexidade das experiências produzidas nos espaços e tempos educativos e as redes de conhecimentos, neles tecidas, como válidas e necessárias (ALVES, 2000; 2008). Para isso, é importante compreender o cotidiano como o espaço-tempo dos “aconteceres” que, para além da

repetição, comporta em si a criação, ainda que nele nada pareça se passar (PAIS, 2003).

Por esta razão, a busca de compreensão do que se passa nos cotidianos exige outras lógicas inseparavelmente teórico-epistemológica-metodológicas de pesquisa. Assim, concordamos com Oliveira (2008, p. 163) quando afirma que:

A convicção de que o desenvolvimento epistemológico da noção de cotidiano é indissociável daquele das metodologias das pesquisas que nele, com ele e sobre ele se desenvolvem tem tornado obrigatória a associação das discussões epistemológica e metodológica. Além disso, sabemos que os limites epistemológicos do pensamento moderno têm, também, um caráter político, na medida em que a ideia de que o conhecimento para ser válido tem que ‘científico’ tem servido para excluir e marginalizar outras formas de conhecimento, as práticas sociais a eles associadas – seus modos de estar no mundo –, seus portadores e representantes. Assim, recuperar a importância e a validade dos conhecimentos e práticas da vida cotidiana, a importância de pesquisá-las reconhecendo-lhes a especificidade e a riqueza é, também, uma ação política. Ou seja, o reconhecimento da indissociabilidade entre essas diferentes dimensões traz consigo o desafio da coerência teórico-metodológico-política.

Diante dessa perspectiva, narramos uma das vivências acontecidas em um dos grupos de tutoria de educadores da escola. Antes, porém, é necessário situar as circunstâncias de seu surgimento.

268

## A TUTORIA DE EDUCADORES: ORIGENS E CIRCUNSTÂNCIAS

A partir do ano de 2016, a EMEF Prof. Waldir Garcia assume um amplo processo de mudanças no seu projeto político-pedagógico que a coloca como protagonista na construção de uma experiência de educação integral na Rede Municipal de Ensino de Manaus. Até àquela altura, a Secretaria Municipal de Educação – SEMED não havia elaborado uma política pública comprometida com o fomento de escolas de tempo integral em sua rede de ensino. Nesse âmbito, cabe esclarecer que concordamos com Cavaliere (2009) quanto à compreensão da natureza da *Escola de tempo integral* como aquela em que há o fortalecimento da unidade escolar por meio da realização de mudanças em seu interior para abranger o alargamento de tarefas e responsabilidades perante o alunado, significando a incorporação articulada de mais tempo, mais espaços; mais equipamentos e profissionais com formação diversificada; com o enriquecimento da vida cultural da instituição por meio da incorporação das diversas experiências populares e a inserção de novos atores sociais em seu interior, tomando a escola em sua condição de centralidade na formulação intencional de um projeto político-pedagógico que garanta a diversificação e o aprofundamento das vivências partilhadas entre alunos e professores em sua dimensão educativa.

Tendo assumido esse protagonismo com seu conjunto de educadores, estudantes e a comunidade, a EMEF Prof. Waldir Garcia, com o apoio da SEMED e de um coletivo de famílias – Coletivo Escola Família Amazonas (CEFA) –, iniciou um conjunto de

mudanças em seus tempos e espaços educativos considerando a complexidade cognitiva, social, afetiva, cultural, social e simbólica que, indissociavelmente, acompanha a formação humana. Além disso, tem buscado assumir uma concepção integral de educação que valorize a convivência e a pluralidade de saberes dos seus sujeitos.

Inspirada em outras experiências de escolas públicas brasileiras que democratizaram radicalmente os seus projetos educativos, e mantendo interlocução com educadores dessas escolas, a EMEF. Prof. Waldir Garcia inaugura mudanças importantes em seu currículo de educação integral. Disso, decorrem a realização e valorização de assembleias estudantis, de oficinas, de grupos de responsabilidade e de tutorias estudantis como ações curriculares.

Posteriormente, surgem as tutorias de educadores ante as dúvidas e inquietações vividas no cotidiano da escola. Portanto, elas decorrem das necessidades formativas emergidas nesse contexto de mudanças com a concepção de educação integral assumida pela escola e se caracterizam como atividade de formação continuada em seu contexto. Considerando os diversos saberes que circulam na escola, as tutorias de educadores acontecem em grupos constituídos não apenas pelas professoras, mas também pelo pessoal técnico e de apoio, tendo seu início no ano 2017. Assim, foram organizados quatro grupos de tutoria constituídos por oito educadores e um tutor. Os tutores convidados pela direção da escola são pessoas que já estabeleceram aproximações com o cotidiano da escola e gozam da confiança dos educadores. Todos têm formação superior e pertencem ao quadro da SEMED ou de universidades públicas. Em 2018, os encontros passaram a ocorrer quinzenalmente, com duração de uma hora e meia, com cada grupo definindo horário e dia distintos para as atividades de conversa e estudos. Como são encontros realizados nos horários de trabalho, um acordo solidário foi estabelecido entre a equipe da escola para dar cobertura às ausências em sala ou nas demais atividades desenvolvidas pelos participantes, no momento em que estivessem reunidos com o seu grupo.

269

## UMA EXPERIÊNCIA DE FAZER JUNTOS NA TUTORIA DE EDUCADORES

Concordando com Oliveira (2008) de que, se há no processo de conhecer o cotidiano a consideração das múltiplas redes de conhecimentos, valores, poderes, fazeres que se entrelaçam na experiência social, então:

A tarefa é a de reinventar o próprio ato de pesquisar, incorporando a ele a noção da tessitura do conhecimento em redes de múltiplos saberes, valores e crenças, as múltiplas interações sociais entre os sujeitos dessas redes com suas diferentes experiências, bem como as emoções e valores que estes mobilizam e outras dimensões das suas existências (OLIVEIRA, 2008, p. 166).

Assim, implicadas nessas redes, num dos encontros de um dos grupos de tutoria que participamos como “tutoras”, o tema proposto por nós foi a “teoria da escola”, a partir da exibição do filme homônimo de Maximiliano Valerio López (2017a), um documentário dedicado a captar o cotidiano de uma escola pública de Juiz de Fora - MG. Nele, nenhum depoimento é coletado, não interessam, necessariamente, os

discursos feitos sobre a escola. O exercício filosófico é de enxergá-la na riqueza de seus detalhes. Esse exercício de teorizar o cotidiano da escola não tem pretensões de explicá-lo, mas de apresentá-lo, mostrá-lo, considerando que a origem grega da palavra “teoria” remete a ver, olhar, contemplar (LÓPEZ, 2017b).

Ao final da projeção, Verônica, uma estagiária do curso de Pedagogia, comentou: “O filme é sobre o modo como a gente vê as coisas” e, a partir dessa percepção, discutimos o que foi “visto”, evocando detalhes das cenas cotidianas da escola apresentada na obra. Disso, apresentamos ao grupo uma proposta que consistia no exercício de se deter não sobre “as coisas”, mas, especificamente, sobre as práticas e os conhecimentos produzidos pelos participantes no seu exercício profissional cotidiano na escola. Foram, então, formadas duplas por sorteio para a realização desse exercício (a merendeira com a estagiária de Educação Física; a professora do 4º ano com o porteiro da escola; a professora de Inglês com a tutora e a coordenadora pedagógica com a estagiária do curso de Pedagogia).

No encontro seguinte, Verônica apresentou um pequeno filme sobre o trabalho da Amanda (coordenadora pedagógica da escola), montado com fotos que ela registrou durante a semana anterior e acompanhado de uma narração, da qual transcrevemos o seguinte trecho:

*Amanda sabe como lidar com determinadas situações e ajuda o professor a criar propondo palestras e estudos. Realiza conversas com os alunos a fim de orientá-los na escola (...) atende também os pais, os orientando. Organiza a parte burocrática da escola, tendo aí uma grande responsabilidade. Podemos ver no seu olhar e no seu sorriso, como o seu trabalho é um lugar que a inspira; exerce a sua função acreditando no potencial de cada aluno e de cada professor.*

Após o exercício em que foi “teorizada” ou, melhor dizendo, “vista”, Amanda reflete:

*Eu quero agradecer por esse olhar da Verônica. Realmente o nosso dia a dia é muito intenso na escola e ela colocou muito bem a questão da equipe pedagógica, porque a gente não faz nada sozinho. Uma das coisas que me inspira nesta escola, e que eu não conseguiria ser feliz se não fosse deste jeito, é o trabalho compartilhado das responsabilidades; o apoio que a gente recebe uns dos outros (...) A gente tenta apoiar muito a Lúcia nas decisões, mesmo quando a gente não pensa da mesma forma. Porque, na maioria das vezes, a gente não pensa igual, mas apoia. Aqui a gente tenta resolver os problemas; tem problema que ainda nem é resolvido e já aparece outro e a gente vai levando. Eu vejo que a gente vive isso aqui e ama estes espaços. É exatamente como a gente viu no filme, aqueles barulhos; eu senti até o cheiro mesmo não sendo real, quando aparecia a merenda, exatamente como aqui. Também quando a gente ouve os gritos das crianças, aquela alegria; outras expressões não tão alegres e é o tempo todo a gente lidando com esses sentimentos dos professores, dos alunos. (...) Eu, muitas vezes, venho com problemas de casa, mas quando chego no portão e vejo o sorriso das crianças chegando na escola com uma esperança naquele dia; elas trazem no olhar uma esperança e eu esqueço os meus problemas, por mais que a gente saiba que isso não é possível, mas a gente vai respirando e segue.*

Em seguida, diante da pergunta, “Como foi, Verônica, fazer esse trabalho?”, ela responde:

*Foi muito bom observar a Amanda porque antes disso, eu não sabia realmente o que o pedagogo fazia, apesar de estar cursando Pedagogia. Então quando eu passei a observar a Amanda, percebi o que ela fazia e como o trabalho dela contribuiu para o avanço da escola. Antes de fazer este trabalho de observar, eu não havia notado que todo o santo dia a Amanda está na frente da escola recebendo os alunos. Às vezes a gente não se dá conta desses gestos!*

Esse exercício gerou alguns efeitos teórico-práticos. O primeiro foi a própria dedicação ao exercício e o cuidado de Verônica em “olhar”, produzir registros e, a partir deles, uma narrativa sobre o trabalho da coordenadora pedagógica. A percepção dessa estagiária parece tê-la situado em seu campo profissional. Outro aspecto foi a pedagogia sobre si mesma e sobre o seu trabalho, reconhecendo a conflitualidade existente na escola, inclusive nas formas de pensar diferente (“*Porque, na maioria das vezes, a gente não pensa igual, mas apoia. Aqui a gente tenta resolver os problemas*”). Desse modo, são produzidas possibilidades de diálogos para a resolução dos conflitos da escola.

Por fim, consideramos que a experiência narrada, assim como outros acontecimentos vividos na tutoria de educadores, aponta para um espaço-tempo de possibilidades que se abre para que os educadores analisem a complexidade do cotidiano escolar e as relações nele estabelecidas. Assim, as práticas de pensar e fazer juntos como uma política de cooperação (SENNET, 2012), estimulada por meio das tutorias de educadores, representa uma aposta na democratização dos saberes dos praticantes da escola.

271

## REFERÊNCIAS

- ALVES, Nilda. Tecer conhecimento em rede. In: ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite. (Orgs.). **O sentido da escola**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000, p. 111-120.
- ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho – os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda (Orgs.). **Pesquisas dos/nos/com os cotidianos escolares**: sobre redes de saberes. Petrópolis, RJ: DP et Alii, 2008. p. 15-38.
- CAVALIERE, Ana Maria. Escolas de tempo integral *versus* alunos em tempo integral. MAURÍCIO, Lúcia Velloso (Org.). **Em Aberto** n. 80, vol. 22. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. Abril 2009. p. 51-63.
- LÓPEZ, Maximiliano Valerio. **Teoria da escola** [Filme]. Direção de Maximiliano Valerio López. BRA: 2017a, 33 minutos, documentário, colorido.
- LÓPEZ, Maximiliano Valerio. Filmar a escola: teoria da escola. In: LARROSA, Jorge. **Elogio da escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017b. p. 225-233.
- OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Estudos do cotidiano, pesquisa em educação e vida cotidiana: o desafio da coerência. In: **Educação temática digital**, Campinas, v. 9, n. esp., p. 162-184, out. 2008a – ISSN 1676-2592.
- PAIS, José Machado. **Vida cotidiana**: enigmas e revelações. São Paulo: Cortez, 2003.
- SENNET, Richard. **Juntos**. Os rituais, os prazeres e a política da cooperação. Together (trad.). Rio de Janeiro: Record, 2012.

## BNCC: ESGOTAMENTO DAS INFÂNCIAS PELA LÓGICA LEGAL

ADRIANA DO CARMO CORRÊA GONÇALVES – UERJ-FEBF  
DENDRIKAGONCALVES@GMAIL.COM

VIVIANE LAUREANO DOS SANTOS – UERJ-FEBF  
VIVILAUREANO1997@GMAIL.COM

272

**Palavras-chave:** BNCC, educação infantil e diferenças

### CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este texto é recorte de um estudo que articula docência e pesquisa na educação superior, em andamento no curso de Pedagogia na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, na unidade da Baixada Fluminense em Duque de Caxias (Faculdade de Educação da Baixada Fluminense). Seu objetivo foi pensar, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), para educação infantil potencializa a elaboração de um currículo padronizado. Compreende-se que a padronização das infâncias pelo currículo, só é previsível no texto legal, já que, contextos plurais e desiguais não favorecem a constituição de um currículo homogêneo. Ancorou-se nas contribuições da pesquisa exploratória e na análise de conteúdo como técnica de análise do documento.

### CRIANÇAS, INFÂNCIAS E EDUCAÇÃO INFANTIL

Faz-se necessário registrar as conquistas em prol das infâncias e da educação infantil no contexto brasileiro, pós a Constituição Federal de 1988 que reconhece a criança como sujeitos de direitos. A criança brasileira que ora transitou pelas políticas assistenciais, ora pelas iniciativas higienistas, desde 1988, tem assegurado no texto legal sua condição de cidadã. Soma-se ao texto constitucional as legislações da década de 90, que ratificam essa condição da infância, por exemplo, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), lei de nº 8.069/90 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/96. Segundo Arroyo (2013) “a presença da infância na sociedade era reconhecida, ora como objeto de cuidados, de proteção, de assistência, ora como incômodo” (...) (p. 179).



As conquistas no campo da infância nos anos 90 possibilitam novos enfrentamentos e novas políticas em prol dos direitos das crianças, neste caso, trata-se da educação. A atual LDBEN nº 9.394/96 dedica três artigos – 29, 30 e 31 – voltados para essa etapa da educação básica, como prever o 29 a educação infantil tem por finalidade propor o desenvolvimento integral das crianças de 0 até 5 anos.

No tocante as conquistas legais, reconhece-se sua importância e magnitude para o desenvolvimento de políticas públicas e também para reconfiguração social do status das crianças. Em contrapartida, assinala-se que as crianças vivem suas infâncias, entre lugares diversos, algumas se constituem sujeitos social distante dos textos legais, contrastando criança legal e encarnada, pondo em xeque as conquistas legais que não se materializaram para as crianças em suas diversidades e desigualdades. “Merecia, ainda, organizar dias de estudo do ECA e oficinas onde propor intervenções nas escolas, no trabalho docente para se conformarem como espaços e profissionais da garantia desses avanços” (ARROYO, 2013, p. 181).

273

## CURRÍCULO E INFÂNCIAS: O QUE DIZ A BNCC?

As DCNEI/2010 são um marco importante para discussão. Concebem o currículo para além da descrição de conteúdo ou lista de objetivos, uma vez que, se constitui no cotidiano de cada instituição, de acordo com as experiências e realidades que caracterizam as interações das crianças. Advoga-se por um currículo que contemple as singularidades das infâncias, suas interações e experiências, de modo que as vozes infantis sejam a bússola do trabalho pedagógico, indicando o caminho a ser trilhado.

Na BNCC percebe-se uma ligeira proximidade com essa perspectiva.

A BNCC expressa o compromisso do Estado Brasileiro com a promoção de uma educação integral voltada ao acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno de todos os estudantes, com respeito às diferenças e enfrentamento à discriminação e ao preconceito (BRASIL, 2017, p. 5).

Alguns instantes de leitura possibilita a compreensão de que a BNCC está alinhada com as vozes plurais, seus enunciados são em prol das diferenças e do reconhecimento das infâncias. Porém, a sistematização de sua proposta não envida esforços para suplantando identidades plurais e desiguais em jogo no currículo.

Cury et al (2018) nos advertem que não podemos negar a natureza curricular da BNCC, ainda que o texto legal não assumira essa concepção, pelo contrário, percebe-se esforço para sua negação. Na educação infantil essa pretensão fica evidente, ao articular campos de experiências com objetivos pré-definidos, anunciados como direitos de aprendizagem.

**“EIO1E006** - Interagir com outras crianças da mesma faixa etária e adultos, adaptando-se ao convívio social” (BRASIL, 2017, p.44).

O termo adaptação ao convívio social demonstra que não prevalece as interações e as experiências, mas a sujeição do outro às regras daquele convívio, ainda que estas sejam estranhas as crianças, neste caso, bebês de zero a 1 ano e 6 meses devem

adaptar-se, independentemente de suas experiências. A partir Arroyo (2012), indaga-se, a adaptação será forçada para os “corpos precarizados que interrogam nossa ética profissional”? As práticas para essa adaptação ao convívio dos bebês estão abertas para se relacionar com os corpos que não se ajustam à nossa ação pedagógica e os que não se forjam pela normatividade?

Para Sarmiento e Marchi (2017):

É importante sublinhar que essa orientação normativa sobre a infância não existe apenas na produção legislativas. Um conjunto de assunções, formas de conhecimento, ideias, pressuposições representações sociais incorporam, no seu todo, modos ominantes de resposta às questões: o que ser criança? (p. 955).

A perspectiva de ajuste corporal e cultural encontra-se delineada em outro objetivo: “**EIO2CG01** “Apropriar-se de gestos e movimentos de sua cultura no cuidado de si e nos jogos e brincadeiras” (BRASIL, 2017, p. 45). A concepção de criança sujeitos de direitos, precisa ser melhor esclarecida na BNCC, na medida em que, as crianças na condição de sujeitos, interpretam e reproduzem gestos e movimentos próprios de sua cultura, durante as interações e experiências, ou seja, essa apropriação ocorre pela socialização e pelas relações sociais com diferentes contextos. No Brasil plural, quais gestos e movimentos a escola deve priorizar em relação ao cuidado de si no contexto das culturas infantis? Arroyo (2012) fala sobre os corpos que são desejados na sala de aula. E em contrapartida, os que sofrem com propostas pedagógicas de ajuste: “corpos de crianças-adolescências condenadas precocemente a vidas precarizadas (...)” (p. 23).

O currículo estruturado para padronização, tende a sufocar e esgotar as possibilidades das infâncias e não reconhecer as crianças em suas dimensões sociais, culturais, geográficas, étnicas e religiosas, como demonstrado a partir dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento acima, o esforço é para ajustar, espera-se que o corpo, o movimento e os gestos sejam adaptados em função de uma cultura dada *a priori*. Entretanto, esse é o dilema anunciado no texto, embora a BNCC em seus enunciados se articule com uma ideia de criança cidadã e plural, a estrutura fechada em objetivos sufoca as identidades institucional, individual e coletiva, em nome de uma suposta adaptação. A proposta de ajuste não traduz os gestos e das dinâmicas dos sujeitos encarnados que vivem a educação infantil nos diferentes contextos brasileiros.

## REFERÊNCIAS

**ARROYO**, Miguel G. Currículo, território em disputa – 5. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

\_\_\_\_\_. Miguel G.; SILVA, Maurício R. **Corpo infância**: exercícios tensos de ser criança; por outra pedagogia dos corpos. Petrópolis: Vozes, 2012.

**BRASIL**. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Base nacional comum curricular. Brasília, DF, 2018. Disponível em: < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>>. Acesso em: março de 2018. BRASIL.

.....Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial da União**, Brasília, 5 de outubro de 1988.

..... **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº. 8.069/90.

.....Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 de dezembro de 1996.

..... Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação.

**Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil**. Resolução n. 2, de 7/4/1999, Brasília: MEC, 2009.

CANEN, Ana. **O multiculturalismo e seus dilemas**: implicações na educação: Comunicação & Política, v.25, n. 2, mai./ago., 2007.

CURY, Carlos R J (org). REIS, Magali e ZANARDI, Adriano C. Base nacional comum curricular: dilemas e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2018.

SARMENTO. Manoel. J e MARCHI. Rita de Cássia. **Infância, normatividade e direitos das crianças: transições contemporâneas**. Educ. Soc., Campinas, v. 38, nº. 141, p.951 – 964, out-dez., 2017.

# ESTUDOS E PESQUISAS QUE FOCALIZAM O TRABALHO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

PATRICIA GUIMARÃES PAIM (UFBA-GEPEICI)  
PGPAIM@YAHOO.COM.BR

MARLENE OLIVEIRA DOS SANTOS (UFBA-GEPEICI)  
DOSSANTOS.UFBA@GMAIL.COM

LINHA DE PESQUISA POLÍTICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO

276

**Palavras-chave:** Coordenador pedagógico. Educação infantil. Pesquisas.

## INTRODUÇÃO

Este texto faz parte da pesquisa “O trabalho do coordenador pedagógico em um Centro Municipal de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Salvador”, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)/Mestrado em Educação, da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Objetiva refletir sobre os achados de uma pesquisa bibliográfica sobre o trabalho do coordenador pedagógico em bancos de teses e dissertações e grupos de pesquisa brasileiros. Os artigos, as teses e as dissertações analisados evidenciam uma lacuna literária sobre o constructo da pesquisa, em andamento, demonstrando a necessidade de outras pesquisas com foco na gestão do trabalho do coordenador pedagógico, na ação específica de acompanhamento do trabalho dos professores no cotidiano da escola, especialmente, na rede municipal de ensino de Salvador, pois esse é o primeiro estudo que investiga o trabalho do coordenador pedagógico no acompanhamento dos professores no referido município.

## PERCURSO METODOLÓGICO

Realizamos o levantamento das pesquisas nas seguintes bases de dados: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações- IBICT; Portal da ANPED, através do GT 07 – Educação de Crianças de 0 a 6 anos e GT 05 – Estado e Política Educacional; Repositório da UFBA e Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.

Com o descritor “Gestão do coordenador pedagógico” encontramos cerca de 20 pesquisas. No portal da ANPED encontramos 01 estudo no GT 07, já contemplado na pesquisa realizada na base do IBICT e nenhuma pesquisa no GT 05. No Repositório da UFBA, localizamos 04 trabalhos, sendo 01 também já contemplado na plataforma do IBICT, focando no coordenador pedagógico, apesar de não contemplarem, especificamente, o segmento da Educação Infantil. No banco da CAPES, através do descritor “Gestão do coordenador pedagógico na Educação Infantil”, encontramos em torno de 20 pesquisas, além de alguns trabalhos já localizados na base do IBICT.

Organizamos esses materiais em uma tabela, contendo a referência completa e os resultados das pesquisas, separando-os de acordo com as bases de dados nas quais foram encontradas. Para a análise, selecionamos os achados que mais eram evidenciados nos estudos e categorizamos conforme os aspectos teóricos destacados nos mesmos.

277

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Diante do levantamento das pesquisas sobre a gestão do trabalho do coordenador pedagógico na Educação Infantil identificamos nove aspectos que são considerados pelos autores em seus estudos, os quais serão denominados de temáticas. Podemos inferir que as mesmas estão voltadas para a atuação do coordenador pedagógico no âmbito da formação e das relações estabelecidas nas instituições e redes de ensino.

A primeira temática, apontada em muitas das pesquisas encontradas no levantamento realizado, constitui-se na *parceria entre gestor e coordenador pedagógico*. Destacamos, por exemplo, na pesquisa de Oliveira (2017), a atuação colaborativa da equipe gestora para qualificação das práticas pedagógicas.

A segunda temática que aparece recorrente nas pesquisas refere-se às *políticas de formação continuada para/pelos coordenadores pedagógicos*, possibilitando a ressignificação de seus saberes profissionais e experienciais, bem como o seu papel na formação continuada dos professores. A terceira temática está relacionada aos *desafios encontrados no exercício das funções do coordenador pedagógico*. As pesquisas revelam as dificuldades enfrentadas pelos coordenadores pedagógicos nas instituições, no que se refere às relações com os atores da comunidade escolar, às intercorrências do cotidiano, às descontinuidades das ações formativas, à rotatividade no quadro de profissionais, ao precário diálogo entre formação inicial e continuada, aos desvios de função.

Observamos uma quarta temática com destaque para o significativo *papel do coordenador pedagógico no segmento da Educação Infantil*, demonstrando o quanto é relevante a existência desse profissional e das especificidades de sua atuação nas rotinas das instituições que ofertam esta etapa da educação. Sua presença representa contribuições para a qualidade das relações no âmbito das instituições, assim como para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

A quinta temática elucidada nas pesquisas diz respeito à *formação em serviço*, tendo em vista o papel formador do coordenador pedagógico junto aos professores, promovendo reflexão das ações e articulação com as teorias estudadas.

Como sexta temática, encontramos as *resistências construídas pelos coordenadores pedagógicos*, a partir do enfrentamento às imposições do sistema, das definições contrárias aos princípios da autonomia de uma gestão participativa e, ainda, das próprias dificuldades apresentadas nos âmbitos pessoal, coletivo e institucional. Já a *perspectiva de mercado* aponta para a sétima temática, apresentada, sobretudo, na pesquisa de Souza (2018), na qual considera a política educacional do município de Salvador balizada pelos ditames das agências internacionais.

Como oitava temática, depreendemos a *construção da identidade do coordenador pedagógico* desenvolvida no dia a dia, no processo das relações intra e interpessoais, no diálogo com o grupo, na construção de rotinas, na partilha das responsabilidades, no trabalho integrado e articulado com a direção da escola.

Por fim, a nona temática caracteriza-se pelas *estratégias utilizadas na formação continuada*, cujas bases metodológicas fomentam um acompanhamento da prática docente, tais como observações, tematização da prática, dupla conceitualização, homologia dos processos, devolutivas aos professores e registros reflexivos.

Importante destacarmos que de todos os trabalhos consultados, aparece, apenas uma vez, a palavra “acompanhamento”, no sentido de acompanhar as práticas educacionais em creches (SULA, 2016). Do mesmo modo que não encontramos nas pesquisas a expressão “gestão do trabalho do coordenador pedagógico”, pois a palavra gestão é registrada, em vários momentos, como gestão escolar, gestão educacional, gestão da Educação Infantil, gestão do cotidiano, gestão das instituições, gestão pedagógica, gestão democrática, mas não relacionada à categoria de trabalho do coordenador pedagógico.

## NOTAS FINAIS

Concluimos, após esse levantamento bibliográfico, que existe uma lacuna literária, em diferentes bancos de dados, tanto no que se refere à gestão do trabalho do coordenador pedagógico, à ação específica de acompanhamento do trabalho dos professores como ao trabalho desse profissional nos Centros Municipais de Educação Infantil do município de Salvador. É fundamental, portanto, que novas pesquisas sejam realizadas a partir dessas lacunas encontradas.

## REFERÊNCIAS

- OLIVEIRA, Elisângela Carmo de. **O coordenador pedagógico como agente de mudanças na prática docente**. Dissertação de Mestrado Profissional em Educação. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2017.
- SOUZA, Denise Silva de. **Nós na rede**: Formação continuada na perspectiva do coletivo de coordenadores pedagógicos de Salvador: tensões, desafios e potenciais. Tese de Doutorado. Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2018.
- SULA, Margarete Cazzolato. **O tempo, o caminho e a experiência do coordenador pedagógico da creche**: as rotinas e os saberes que articulam, formam e transformam suas práticas educacionais. Dissertação de Mestrado Profissional em Educação. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2016.

# PROGRAMA MAIS ALFABETIZAÇÃO NA PERSPECTIVA DE PROFESSORES DE ERECHIM/RS: DA IMPLANTAÇÃO À FORMAÇÃO

ZORAIA AGUIAR BITTENCOURT (UFFS)  
ZORAIABITTENCOURT@GMAIL.COM

279

**Palavras-chave:** Alfabetização; Políticas educacionais; Formação de professores.

O Programa Mais Alfabetização (PMALFA), instituído por meio da Portaria nº 142, de 22 de fevereiro de 2018, é uma política educacional criada pelo Ministério da Educação como uma estratégia para contribuir com as instituições escolares na alfabetização de crianças de 1º e 2º anos do Ensino Fundamental. Trata-se de uma proposta que visa substituir uma política anterior que o Governo Federal interpretou que não atingiu os objetivos propostos, ou seja, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). O PNAIC, diferentemente do PMALFA, emergiu de um pacto entre Distrito Federal, estados e municípios com o objetivo de alfabetizar todas as crianças até os oito anos de idade e, assim, atender à Meta 5 do Plano Nacional da Educação (PNE), que estabelece a obrigatoriedade de “alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º ano do Ensino Fundamental”. Para tal, o Governo Federal firmou parcerias com as universidades federais públicas de todo o país para que essas assumissem o compromisso com um dos eixos estruturantes desse programa: a formação de professores. Pela sua abrangência nacional, o PNAIC configurou-se, assim, como a maior política brasileira de formação de professores dos últimos tempos. Implantado em 2012, os demais eixos constitutivos do PNAIC foram a articulação entre diferentes instâncias governamentais para atingir o objetivo de alfabetizar todas as crianças até os oito anos de idade, a distribuição de material pedagógico para as turmas de 1º, 2º e 3º anos das escolas que aderiram ao programa e a avaliação externa como forma de averiguar a efetividade da política e a aprendizagem das crianças. Após quatro anos do início das formações continuadas dos professores nas universidades parceiras, foi aplicada em 2016 aos alunos do 3º ano

a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA). Diante dos baixos resultados nessa avaliação, o Governo reduziu os investimentos no PNAIC até que, ao final do ano de 2017, o programa foi extinto. Logo em seguida, foi criado, então, o Programa Mais Alfabetização (PMALFA). No entanto, esse apresenta significativas mudanças em relação ao PNAIC, sendo as principais a antecipação da idade para sete anos para que as crianças estejam alfabetizadas ao final do 2º ano do Ensino Fundamental, a inclusão de assistentes voluntários de alfabetização sem necessariamente formação docente para auxiliar os professores de turmas de 1º e 2º anos e, por fim, a oferta de formação online para os agentes da escola em detrimento da continuidade das parcerias com as universidades federais para formação dos professores. Diante dessas mudanças nas orientações referentes a essa etapa da alfabetização, o presente trabalho teve por objetivo investigar, junto a professores alfabetizadores que participaram do PNAIC e que, agora, participam do PMALFA, a avaliação que eles fazem dessa transição e, especificamente, desse primeiro ano de implantação dessa política em escolas públicas do município de Erechim/RS. Justamente pelo pouco tempo de existência dessa nova política de alfabetização, ainda são escassas as publicações sobre essa temática, o que justifica a importância de pesquisas como a que aqui se apresenta, pois o sucesso desse programa também dependerá de como foi e está sendo esse momento inicial de trabalho nas escolas. Quanto aos aspectos metodológicos, o presente estudo constitui-se como uma pesquisa de caráter bibliográfico, documental e empírico baseada na Abordagem do Ciclo de Políticas (BOWE; BALL; GOLD, 1992), na qual foi realizada uma análise de artigos científicos e documentos legais para compreender o Contexto de Influência e o Contexto de Produção de Texto dos quais emerge o PMALFA. Para última etapa, o Contexto da Prática foi investigado a partir da distribuição de questionários a 15 professores, os quais responderam uma questão única sobre como estava ocorrendo o processo de implantação do PMALFA em suas escolas. Todos os respondentes, por questões éticas, assinaram um Termo de Consentimento Informado e Esclarecido para que suas respostas pudessem ser utilizadas em produções científicas. As respostas aos questionários foram analisadas pelo viés da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2010). Os resultados do estudo apontaram que houve uma ruptura de uma política para outra sem orientações pedagógicas claras aos professores sobre a antecipação da alfabetização e com a contratação de assistentes sem conhecimento sobre o processo de construção da leitura e da escrita, o que levou muitos professores a restringirem sua tarefa a acompanharem crianças com “dificuldades de aprendizagem”. A falta de formação inicial desses assistentes e de formação continuada aos alfabetizadores é destacada como uma grande perda em relação ao investimento que era feito no PNAIC. Para os professores participantes desse estudo, diferentemente do PNAIC, o PMALFA não prioriza a formação de professores. Nesse sentido, questionam o sucesso dessa política, uma vez que se sabe que é bastante difícil implantar qualquer política educacional sem o investimento de tempo e de dinheiro na formação dos professores. Os docentes percebem também uma maior atenção com as avaliações externas, uma vez que, agora, estão previstas três avaliações, as quais servem de parâmetro para ver como as crianças “entram” e como “saem” do ciclo de alfabetização. Diante disso, conclui-se, também, que o PMALFA está muito



mais direcionado para o cumprimento de uma agenda internacional voltada para rankings e resultados, o que se coloca como desafio às escolas que aderiram ao programa, aos professores alfabetizadores e, mais ainda, às crianças de 1º e 2º ano do Ensino Fundamental que estão sendo avaliadas.

# A FORMAÇÃO EM CONTEXTO NO CENÁRIO DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE NO GOVERNO DEMOCRÁTICO POPULAR

LUCIENE BATISTA – SME/ UFG

DENISE SILVA ARAÚJO – UFG/PUC GOIÁS

282

**Palavras-chave:** Políticas educacionais; Formação docente; Formação em contexto

Neste texto, apresenta-se o resultado de pesquisa documental acerca da formação em contexto instituída pelo Sistema Municipal de Ensino de Goiânia, no período do governo democrático popular dos presidentes Lula e Dilma. Inicialmente, analisa-se a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica de 2006 (BRASIL, 2006), o Decreto 6.755 de 2009 (BRASIL, 2009), o Decreto 8.752 de 2016 (BRASIL, 2016) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação de 2015 (BRASIL, 2015), a fim de discutir os limites e as possibilidades das políticas estabelecidas a partir desses documentos. Discute-se a política de formação continuada dos docentes da Rede Municipal de Goiânia, a partir do documento Política de Formação em Rede de 2013, a fim de compreender como as políticas nacionais se concretizam na realidade goianiense, por meio da formação em contexto, organizada pela Secretaria Municipal de Educação e Esporte de Goiânia – SME.

## A POLÍTICA NACIONAL DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

A formação continuada do docente apresenta-se como um campo de inúmeras deliberações, preconizada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB nº 9.394/96 (BRASIL, 1996). Desde o ano de sua promulgação, diferentes documentos foram publicados pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), no sentido

de ampliar a formação continuada. Dentre eles, encontra-se o que regulamenta a Rede Nacional de Educação Continuada dos Professores da Educação Básica - REDE (BRASIL, 2006), constituída em julho de 2004. A REDE, é composta pelo SEB/MEC, pelos Sistemas de Ensino e os Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação (universidades públicas e comunitárias responsáveis pela elaboração dos projetos), constituindo-se em parceiros no desenvolvimento e proposição de programas de formação continuada (BRASIL, 2006).

Outro relevante documento que trata da formação docente é o Decreto nº 6.755/2009, cuja a finalidade consiste em organizar, em colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica. Esse decreto instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, visando o estreitamento da relação entre a formação inicial e formação continuada. Essa legislação foi substituída pelo Decreto nº 8.752 de 2016, que apresenta um avanço em relação ao anterior, que tratava somente da formação dos docentes básica. O novo decreto estende a formação a todos os profissionais desse nível de ensino. Todavia, em seu Art. 12º, inciso IV, ao definir a formação inicial do magistério, relaciona, dentre as possibilidades formativas, aquela realizada “em nível médio, na modalidade normal para atuantes em todas as redes de ensino, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental na função do magistério” (BRASIL, 2016).

O referido documento reconhece as instituições educacionais como locus de formação e enfatiza a importância da articulação teoria e prática, na promoção da valorização profissional, bem como a necessidade de estabelecer parcerias entre pesquisadores acadêmicos e professores, no sentido de construir juntos conhecimentos necessários para o desenvolvimento do trabalho docente. Entretanto delineia um retrocesso ao admitir, na docência da educação básica, profissionais com formação apenas no ensino médio na modalidade normal (BRASIL, 2016).

Destaca-se a aprovação e homologação, no ano de 2015, das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, por meio no Parecer CNE/CP n. 02/2015 (BRASIL, 2015a) e na Resolução CNE/CP n. 02/2015 (BRASIL, 2015b). Apresentam, como intenção, garantir uma maior organicidade para a formação inicial e continuada dos professores da educação básica. De acordo com Dourado (2015), por esse motivo e em consonância com a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, as novas DCN definem os “princípios da formação inicial e continuada dos professores da educação básica e sinalizam para maior organicidade nos projetos formativos e maior articulação entre a educação superior e a educação básica” (DOURADO, 2015, p.306).

## FORMAÇÃO CONTINUADA NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE GOIÂNIA

Atendendo à legislação vigente, a Rede Municipal de Educação de Goiânia, no ano de 2013, formulou a Política de Formação Continuada em Rede, que se constituiu

no primeiro documento a delinear os pressupostos epistemológicos, políticos e pedagógicos, com exposição da responsabilidade dos diferentes segmentos inseridos na Diretoria Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação e Esporte – SME para a construção, implementação, acompanhamento e avaliação dos projetos e ações formativas, bem como apresenta o perfil do profissional que se espera consolidar.

Segundo o documento analisado, a Política da Formação Continuada, implementada pela Secretaria Municipal de Educação de Goiânia, “deve primar pela postura investigativa e problematizadora da realidade, tendo em vista uma formação crítica e propositiva que interroga, questiona e que, coletivamente, promove mudanças qualitativas nas ações cotidianas” (GOIÂNIA, 2013, p.9). O documento adota o entendimento de que uma importante modalidade de formação é aquela desenvolvida nas trocas de experiências, no contexto das instituições educacionais, ou seja, uma “formação em contexto”, que rompe com a ideia de aprender somente em cursos.

A “formação em contexto” é um conceito que se refere a práticas e programas de formação continuada, realizados no âmbito das instituições educativas. Essa proposta de formação tem por princípio ser centrada na escola, nas práticas pedagógicas dos professores. Nessa proposta de formação deve predominar uma concepção crítico-emancipadora, contribuindo com o desenvolvimento da consciência crítica, a autonomia e a emancipação desse profissional.

A referida Política visa implementar uma formação continuada na Rede Municipal de Educação de Goiânia, comprometida com uma educação pública de qualidade social, consistindo em um bem comum para todos, promover o desenvolvimento profissional dos diferentes sujeitos que dela participam, contribuindo com a sua formação, valorização e profissionalização.

284

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- BRASIL. **Diretrizes curriculares para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica.** Brasília, MEC/CNE, 2015.
- \_\_\_\_\_. **Política nacional de formação de profissionais do magistério da educação Básica.** Decreto nº 6.755 de 29 de janeiro de 2009, Brasília.
- \_\_\_\_\_. **Rede nacional de formação continuada.** Orientações gerais: objetivos, diretrizes e funcionamento. Brasília, 2006.
- \_\_\_\_\_. MEC. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional.** Brasília: MEC, 1996.
- DOURADO, L. F. **Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica:** concepções e desafios. Educação e Sociedade, Campinas, Vol. 36, nº. 131, p. 299-324, abr.-jun., 2015.
- FREITAS, H. C. L. **A (nova) política de formação de professores:** a prioridade postergada. Educação e Sociedade, Campinas, Vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1203-1230, out. 2007.
- GOIÂNIA, **Secretaria Municipal de Educação de Goiânia.** Política de Formação em Rede. Janeiro de 2013.

## A RELEVÂNCIA DO ESTATUTO DA CRIANÇA

## E DO ADOLESCENTE (ECA) NA FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS (AS)

LAIS FERNANDA DA SILVA  
LAISFERNANDA.SILVA@HOTMAIL.COM  
UFSCAR

KETHLEN LEITE DE MOURA  
KLMOURA2@UEM.BR  
UEM

285

**Palavras-chave:** Formação Docente/ Formação de Pedagogos (as).  
Estatuto da Criança e do Adolescente. Diretrizes do Curso de Pedagogia.

Esse trabalho é uma pesquisa de cunho documental e bibliográfico, tem por objetivo apresentar uma reflexão sobre a relevância do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA na formação docente, mais especificadamente na formação do pedagogo (a). Apontamos reflexões sobre a pertinência do ECA no currículo do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá (UEM), com a finalidade de debater sobre o cenário de contradições na formação docente, assim como investigar qual é o papel do pedagogo/ gestor perante este documento. Para conduzir este trabalho visitamos obras com pressupostos teóricos críticos, tais como: de Gil (2002), Libâneo (1991), Libâneo; Pimenta (1999) e Cury (1986). Buscou-se analisar a constituição histórica que envolve a criação da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que institui o ECA como lei de proteção integral a criança e adolescente, promulgando os direitos e deveres de crianças e adolescentes, trataram também, das diretrizes curriculares que dispõe sobre o curso de pedagogia no Brasil. A resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, do Conselho Nacional de Educação – Conselho Pleno - CNE/CP, instituiu diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação de Licenciatura em Pedagogia, definindo em sua redação princípios, condições de ensino e aprendizagem, procedimentos a serem vivenciados durante a graduação e a avaliação dos acadêmicos, que deverão ser acatados pelos órgãos e instituições de ensino superior do país. A Resolução que institui Diretrizes Curriculares Nacionais (2006) para o curso de Licenciatura em Pedagogia concebe a docência como uma ação educativa, assim como sendo um processo intencional. No ano de

2015, foi aprovada a Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, que complementa resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, define as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de 2ª licenciatura) e para a formação continuada. A resolução encontra-se organizada por capítulos que dizem respeito a temas de núcleos comuns. Alega-se que a formação de profissionais do magistério deve proporcionar a base nacional comum, sendo pautada no processo de emancipação e a práxis pedagógica, sempre levando em conta sua realidade. Destaca-se que o(a) iniciantes no curso, tanto de formação inicial quanto de formação continuada, deve possuir um repertório de conhecimentos e práticas que possibilite ao(a) mesmo(a) ao estudante: planejar, executar e desenvolver projetos educativos, desenvolver ações coletivas que valorizem o trabalho educacional, bem como o trabalho coletivo, analisar o processo pedagógico, sistematizar atividades em portfólios, trabalhar na promoção de desenvolvimento de sujeitos, participar da gestão da instituição da educação, dentre outras habilidades e funções. A Formação inicial do magistério da educação básica em nível superior tem estrutura e currículo pré-definidos, argumenta-se a necessidade de incluir no processo de formação o preparo para gestão escolar e os processos educativos escolares e não escolares. Referente à duração, os cursos de licenciatura deverão ter, no mínimo, 3.200 horas, sendo, no mínimo, oito semestres ou quatro anos, os quais devem compreender: 400 horas de estágios supervisionados, 400 horas de prática, 2.200 horas de atividades formativas. Os cursos devem garantir formação na área de políticas públicas, gestão educacional, direitos humanos, diversidades, língua brasileira de sinais (Libras), educação especiais e direito educacionais de adolescentes e jovens, em cumprimento às medidas socioeducativas, e o estágio curricular supervisionado é obrigatório nos cursos de licenciaturas e pedagogia. Consideramos que a inserção de outras demandas na grade curricular dos cursos de licenciaturas é uma tentativa de esvaziamento do conhecimento científico, ofertado por instituições mais reacias à demanda do sistema capitalista e mais tradicionais. A organização curricular do curso de pedagogia, aprovada em 2014 da UEM, encontrava-se organizada por ciclos formativos, estrutura proveniente das políticas neo-liberais. O ECA, passou por mudanças determinantes, atualmente com direitos relatados na lei, e preservados perante a sociedade, direitos à integridade física e psicológica, a uma família, à escola, educação, ao lazer, cultura e direito também de conhecer o próprio ECA, para tanto que se adicionou ao currículo do ensino fundamental o tema norteador de direitos de crianças e adolescentes. Portanto, faz-se necessária uma adaptação no currículo do curso de pedagogia, para que os futuros profissionais que se formem atendam a demanda da educação também para a cidadania. Conforme análise a pesquisa evidenciou que: I) consideramos que a inserção de outras demandas na grade curricular dos cursos de licenciaturas é uma tentativa de esvaziamento do conhecimento científico; II) o ECA estabelece orientações para a formação docente, julgamos importante uma maior discussão e interação por parte das universidades e acadêmicos; III) a Diretriz Curricular do Curso de Pedagogia (2014) da UEM forma pedagogos para promover a educação cidadã, bem como atende as propostas do ECA, uma vez que considera que a criança vai aprender também por meio do

brincar, da cultura, de esportes e de atividades intencionais, orientamos em uma possível reformulação da Diretriz Curricular, mais carga-horária para o estudo do ECA, sendo que não existe disciplina que estuda o documento na íntegra.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente:** Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8069.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm)>. Acesso em: 10 set. 2016.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm)>. Acesso em: 7 set. 2016.

BRASIL. **Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º Graus, e dá outras Providências. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/sileg/integras/136683.pdf>>. Acesso em: 7 set. 2016.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1,** de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf)>. Acesso em: 10 set. 2016.

CURY, Carlos R. Jamil. **Educação e contradição:** elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. 2. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1986.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. **A didática e as tendências pedagógicas.** São Paulo, FDE, 1991. (Série Ideias).

LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. **Educação & Sociedade,** Campinas, v. 20, n. 68, p. 239-277, 1999.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ. Departamento de Teoria e Prática da Educação. Grade curricular do curso de pedagogia. 2014. Disponível em: <<http://www.dtp.uem.br/grade-curricular/gradecurricular/view>>. Acesso em: 7 set. 2016.

# RELATOS DE EXPERIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM OLHAR ALÉM DAS PRÁTICAS CONTEUDISTAS

CAMILA COELHO FERREIRA REBOUÇAS  
MILLACOELHOFR@GMAIL.COM

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ - UESC  
CÂNDIDA MARIA SANTOS DALTRO ALVES  
CANDIDA\_ALVES@YAHOO.COM.BR

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ - UESC  
CRISSIA GONÇALVES DOS SANTOS  
CRISSIA\_MIL@HOTMAIL.COM

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ - UESC

288

**Palavras-chave:** Educação Infantil; Práticas Brincantes; Pedagogia Waldorf.

O presente trabalho tem como objetivo trazer um entendimento acerca das práticas baseadas na pedagogia Waldorf e de como elas tem ajudado nas vivências com as crianças da instituição pública da educação infantil, e em especial no que diz respeito a relação professor-aluno e os processos de ensino e aprendizagem que se apresentam um tanto fragilizado nesses espaços. Para sistematizar o estudo realizado durante o período de estágio foi utilizada a abordagem qualitativa que se preocupa com o entendimento mais profundo de um grupo, no caso o grupo de crianças de 03 a 05 anos da educação infantil. A metodologia utilizada foi a pesquisa-ação que se propõe a uma ação deliberada visando uma mudança no mundo real, comprometida com um campo restrito, englobado em um projeto mais geral e subtendendo-se a uma disciplina para alcançar os efeitos do conhecimento (CHIZZOTTI, 2003) nesse entendimento trazemos para a pesquisa, a ação deliberada de melhorar as práticas brincantes das crianças nos espaços educacionais, visando a melhoria da realidade ali presente. Durante o período de estágio pude perceber como essas práticas brincantes estão sendo esquecidas e substituídas por brincadeiras que trabalham as faculdades mentais da criança sem o respeito ao seu desenvolvimento cognitivo induzindo as crianças às atividades mecanizadas e deixando de lado o que é orgânico do seu desenvolvimento. Segundo



Steiner (2013) até a troca dos dentes, a criança está predisposta a imitar. E aquilo que a seriedade posterior da vida exige, e que também entrelaça o trabalho, é praticado pela criança no brincar, mas num brincar que para ela é, antes de tudo, cheio de seriedade. É na brincadeira que a criança desenvolve suas capacidades, físicas, cognitivas, psíquicas e sociais, é onde vai possibilitar desenvolver suas habilidades e competências para começar a ler o mundo ao seu redor. Podemos também nos respaldar pela BNCC (2017) quando trás em seu texto que a criança tem a capacidade de interagir, conviver, criar e modificar a cultura e sociedade em que vive. Ela possui um poder de imaginação surpreendente, o que justifica ser reconhecida pelos documentos legais como protagonista do conhecimento, ensino e aprendizagem. Por isso, Ignácio (2014), em seu livro *Criança Querida*, atenta que o pequeno potencial do pensar dos três aos cinco anos, não se manifesta num pensar lógico ou abstrato, mas na magnífica fantasia infantil. Se pensarmos na teoria do desenvolvimento de Piaget veremos que esse tipo de pensamento se concretiza no período das operações formais que se entende na idade de 11 ou 12 anos em diante (BOOK, 2002) logo podemos perceber que não tem porque antecipar habilidades na criança que elas irão desenvolver espontaneamente, no seu tempo de maturação. Por exemplo: ao proporcionamos às crianças a possibilidade de explorarem o brincar livre, elas aprendem a desenvolver a imaginação do ser brincante e ajuda o desenvolvimento da autonomia e de sua confiança no mundo que está posto a sua frente e cria uma relação de confiança e amorosidade com o professor/educador, assim como também a introdução de um ritmo com uma rotina semanal que proporciona a criança um entendimento maior sobre os comandos que o professor orienta na sala de referência. Ao finalizarmos o estágio percebemos o quanto que obtivemos mudanças das crianças, à medida que fomos introduzindo as atividades e práticas que nos propomos a realizar durante nossa atuação, voltadas ao brincar livre, o quanto de desenvolvimento, de autonomia e habilidades motoras e corporais pudemos propiciar a essas crianças com todas as atividades brincantes propostas em sala de aula. Isso nos tornou visível quando ao longo do estágio pudemos qualificar suas destrezas e habilidades motoras que mais tarde irão contribuir de forma eficaz no desenvolvimento integral do ser, respeitando suas fases, suas especificidades e sua maturação.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** – MEC. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>>. Acesso em: 09 de junho de 2019.
- BOCK; Ana M. B, FURTADO; Odair, TEXEIRA; M de L. T. A psicologia da aprendizagem. In: \_\_ **Psicologias: uma introdução ao estudo da psicologia**. 13 Ed. São Paulo: Saraiva, 2002
- CHIZZOTTI; Antonio. **Pesquisas em ciências humanas e sociais**. 6. Ed. São Paulo: Cortez, 2003.

IGNÁCIO; Renate Keller. **Criança Querida:** O dia a dia da Educação Infantil. Ed 3. São Paulo: Atroposófica: Associação Comunitária, Monte azul, 2014.

KONIG; Karl. **Os três primeiros anos da criança.** Tradução Karin Glass. 6 edição. São Paulo Editora Antropófito, 2014.

STEINER; Rudolf. **A Prática Pedagógica:** Segundo conhecimento científico-espiritual do homem. Tradução Christa Glass. 2 edição. São Paulo: Antroposófica, 2013.

# O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA: REFLEXÕES ACERCA DE SEU PRINCÍPIO FORMATIVO

MILENE TRAJANO DA SILVA - PPGED/UFMG  
MTSMILENE@HOTMAIL.COM

ANDRÉIA FERREIRA DA SILVA - PPGED/UFMG  
SILVAANDREIA@UOL.COM.BR

291

## INTRODUÇÃO

O trabalho analisa a proposta de formação continuada do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), criado pelo Governo Federal no ano de 2012. Para tal, inicialmente, realiza a contextualização e apresentação do PNAIC, em seguida, reflete sobre a formação continuada do PNAIC, buscando identificar características desta formação, bem como o perfil do professor que se propôs a formar. O texto é resultado da análise de documentos e da revisão de bibliografia sobre o tema.

## CONTEXTUALIZANDO O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA

O PNAIC foi instituído pelo Ministério da Educação, por meio da Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012. O Pacto é um compromisso formal assumido pelos governos federal, distrital, estaduais e municipais e sociedade de “alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental, aferindo os resultados por exame periódico específicos” (BRASIL, 2012a, art. 1º).

O Pacto é constituído por um conjunto integrado de ações, organizadas, pelo MEC, em quatro eixos de atuação: 1) a promoção da formação continuada com os professores alfabetizadores e seus orientadores de estudos; 2) o oferecimento de materiais didático-pedagógicos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais; 3) avaliações sistemáticas; e 4) gestão, controle social e mobilização (BRASIL, 2012a).

O presente trabalho se detém no exame do eixo relativo à formação continuada de professores alfabetizadores, considerado pelo MEC como o principal eixo do programa. Esse eixo visa formar o professor alfabetizador, para que esteja melhor

capacitado para alfabetizar as crianças na idade certa e, assim, colaborar para a melhoria dos resultados dos índices das avaliações externas

De acordo com o *site* oficial do MEC, a formação do PNAIC no ano de 2013, capacitou 281.725 mil professores alfabetizadores, oriundos da rede pública de ensino. Em 2014, foram formados 267.375 mil, em 2015, 235.983 mil, e em 2016 foram 226.808 professores alfabetizadores em todo o território nacional, atendidos com cursos de carga horária de 100h a 120 horas, com ênfase em leitura, escrita e letramento matemático (BRASIL, 2017).

Vale destacar que a partir do golpe que culminou no *impeachment* da presidente Dilma Rousseff, no ano de 2016, o PNAIC foi enfraquecido. Michel Temer, ao assumir à Presidência da República, de acordo Lino e Arruda (2017), determinou mudanças nos programas que vinham sendo desenvolvidos, que passaram por processos de desinvestimentos do MEC. No ano de 2018, a formação foi realizada apenas no mês de março e maio, para concluir o ciclo, ainda, referente ao ano de 2017, chegando assim ao encerramento do programa.

292

## PNAIC: A FORMAÇÃO CONTINUADA EM FOCO

A formação continuada do PNAIC possui uma organização em que universidades, secretarias de educação e escolas deveriam se articular para o desenvolvimento do processo formativo dos professores alfabetizadores.

O corpo docente da formação continuada é formado por dois grupos de professores. O primeiro grupo é composto pelos formadores, que são os professores das universidades públicas. O segundo grupo, são os orientadores de estudos, profissionais escolhidos pelos gestores dos municípios, a partir de critérios estabelecidos pelo MEC. Na organização do programa os formadores, formam os orientadores de estudos em polos organizados pelas Instituições de Ensino Superior responsável. Já os orientadores de estudos, com base nos mesmos princípios formativos, realizam a formação dos professores alfabetizadores nos municípios.

Esse modelo de capacitação adotado pelo PNAIC, segundo Gatti e Barreto (2009, p. 202), consiste no modelo “em cascata”, no qual “um primeiro grupo de profissionais é capacitado e transforma-se em capacitador de um novo grupo que por sua vez capacita o grupo seguinte”. Nesta proposta, em que os conhecimentos relativos aos processos de alfabetização vão passando de formador para orientador de estudos, não se pode garantir que estes cheguem da maneira desejada ao professor alfabetizador.

Também faz parte do funcionamento da formação continuada, o coordenador local, que é o responsável pela logística da realização dos encontros de formação no município ou estado. O coordenador deve responsabilizar-se, também, pelo cumprimento da carga horária do curso pelos orientadores de estudos e professores alfabetizadores.

Os Cadernos de Formação foram elaborados e distribuídos como apoio didático para a formação dos professores alfabetizadores e serem utilizados nos encontros presenciais. Desse modo, os Cadernos deveriam servir “de referência para todos os atores envolvidos no PNAIC” (BRASIL, 2015, p. 30).

No ano de 2012, o MEC publicou o documento “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: formação de professores no Pacto pela Alfabetização na Idade Certa”, para apresentar os princípios necessários no processo formativo com os professores e as estratégias formativas a serem adotadas no PNAIC. O documento definiu os seguintes princípios: 1) a prática da reflexividade; 2) a mobilização dos saberes docentes; 3) a constituição da identidade profissional; 4) a socialização; 5) o engajamento; e 6) a colaboração.

Para o desenvolvimento da reflexividade, o programa deveria realizar a atividade de análise de práticas de sala de aula. O documento destaca, ainda, que os saberes já presentes no universo dos docentes devem ser trabalhados na formação, considerando os diferentes níveis de acesso e as suas diferentes fabricações. Para isso, é sugerido dar voz aos professores para que seja colocado em cena saberes diversos e assim eles sejam confrontados, estudados, analisados e aprendidos (BRASIL, 2012b).

Para o desenvolvimento da identidade profissional, é sugerida a ação de “proporcionar ao docente a oportunidade de revisitar suas experiências profissionais e de formação para, por meio delas, analisar a sua atuação no presente” (BRASIL, 2012b, p. 6). Para trabalhar a socialização, o documento propõe que nas formações, o docente deve ser estimulado a trabalhar, a comunicar-se por meio de atividades em grupo, exercitando “a troca de turnos entre os pares, a argumentação e a intervenção com colegas e com alunos” (BRASIL, 2012b, p. 17).

O engajamento do profissional docente nas formações e na sua prática cotidiana deve ser favorecido pelo gosto em continuar a aprender a descobrir coisas novas. Tal princípio pode ser buscado através da ação de “provocar o professor com diferentes desafios e questionamentos, valorizando o conhecimento e o saber que ele traz” (BRASIL, 2012b, p. 18).

A colaboração é vista como um elemento importantíssimo no processo de formação, pois, rompe com o individualismo. Por meio da colaboração, nos processos de formação continuada, busca-se alcançar um aprendizado coletivo, onde os professores exercitem a participação, o respeito, a solidariedade, a apropriação e o pertencimento (BRASIL, 2012b).

A partir da análise dos seis princípios orientadores da formação pode-se traçar o perfil de professor almejado pelo PNAIC: um professor reflexivo, capaz de modificar a sua prática; que demonstre aprendizagens, mas que demonstre, também, o interesse em modificar essas aprendizagens já existentes; que seja capaz de aderir ao que a formação propõe como o ideal para ser colocado em prática; esteja disposto a avaliar constantemente as suas experiências e, se for o caso, modificá-las; tenha a capacidade socialização com os seus pares; demonstre o gosto de continuar sempre aprendendo em meio a sua trajetória profissional e que colabore constantemente com a aprendizagem dos seus pares.

Observa-se como base para a formação desse perfil docente uma supervalorização da reflexão da própria prática e/ou das experiências já existentes, que devem ser pensadas, repensadas e, se necessário, modificadas. Nessa proposta, se percebe a pouca valorização de um estudo teórico que é fundamente a prática reflexiva.

Constata-se na proposta de formação do PNAIC o alinhamento aos fundamentos da teoria do professor reflexivo, que coloca o professor no centro do debate

educacional. Nesse sentido, “os professores são encarados como ‘ativos’ no processo pedagógico, tendo a possibilidade de guiar as suas práticas e os seus saberes valorizados” (FACCI, 2004, p. 62). A própria terminologia dessa teoria, a “reflexão” ou a “reflexividade”, tem uma aparência bastante progressista, porém faz-se necessário analisar o que está além da aparência.

Facci (2004) tece algumas críticas a respeito dessa teoria, da forma como é proposta nas políticas de formação docente. Dentre as críticas, destaca que a teoria do professor reflexivo tem fundamentos pragmáticos, ao reconhecer a importância da prática, mas, não descartar a importância do conhecimento teórico para analisar e modificar a prática pedagógica. A teoria tem importância fundamental na formação dos professores, pois proporciona a eles possibilidades de compreender os contextos, históricos, sociais, culturais, organizacionais e aquelas nos quais se inserem como profissionais da educação (FACCI, 2004).

Duarte (2010), ao refletir sobre a teoria do professor reflexivo, constata que o conhecimento decisivo para as decisões que o professor toma em sua atividade profissional não é aquele proveniente dos livros e das teorias, mas, o conhecimento tácito que se forma na ação, no pensamento que acompanha a ação e no pensamento sobre o pensamento que acompanha a ação. (DUARTE, 2010).

Mazzeu (2011) constata que a pedagogia do professor reflexivo reduz o trabalho educativo a um saber-fazer circunstancial e valoriza os saberes e os conhecimentos construídos na e pela prática e a formação de competências no lugar da formação teórica e acadêmica. Para o autor, uma formação que preza pela valorização das competências, em detrimento ao ensino, passa a ser bem mais um treinamento do que uma formação.

De acordo com Mazzeu (2011), é uma formação sólida que dará condições ao educador comprometer-se com uma educação escolar que promova o desenvolvimento das máximas possibilidades de formação humana emancipatória dos indivíduos. Tal ênfase não se faz presente na teoria do professor reflexivo e nem na proposta de formação do PNAIC.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do exposto, pode-se dizer que o fato de o governo federal ter colocado na agenda das políticas educacionais um programa que atrela dois pontos importantes para a educação, a alfabetização infantil e a formação continuada, deve ser reconhecido como relevante. Porém, o que se questiona é o fato dessa formação ter um caráter predominantemente pragmático, que desconsidera a igual importância do conhecimento científico para a formação de professores.

Diante do exposto, se faz necessário um projeto de educação que traga à tona uma Política Nacional de Formação de Professores diferente da que vem se materializando desde a segunda metade dos anos de 1990. Política que venha contribuir com a formação do professor como um profissional/intelectual, e que ofereça condições para a formação de sujeitos críticos, autônomos e capazes de questionar a realidade vigente. Defende-se como alternativa a concepção de formação docente

crítico-emancipadora, pois ela defende como uma de suas categorias a indissociabilidade entre teoria e prática na práxis. Concorde-se com Silva (2011), de que é só na unidade entre teoria e prática que poderá haver uma práxis transformadora da realidade, pois, é a teoria que possibilita, de modo indissociável, o conhecimento da realidade e o estabelecimento de finalidades para sua transformação.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **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. 2012a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pacto Nacional da Idade Certa**: formação de professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Brasília, DF, 2012b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: apresentação. Brasília, DF, 2015.

DUARTE, Newton. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton (Org.). **Formação de Professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

LINO, Lucília Augusta; ARRUDA, M<sup>a</sup> da Conceição Calmon. Programas de formação continuada: o desmonte das políticas e a crise. In: XXVIII Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação, 2017, João Pessoa. **Anais Eletrônicos**. João Pessoa: ANPAE, 2017. v. 45. Disponível em: <<https://www.anpae.org.br/XXVIISIMPOSIO/publicacao/AnaisXXVIISimposio2017.pdf>>. Acesso em: 12 set. 2018.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro. A formação de professores na concepção crítico-emancipadora. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 17, n. 32, p. 13-31, jan./abr. 2011.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2004.

MAZZEU, Lidiane Texeira Brasil. A política educacional e a formação de professores. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. **Pedagogia histórica-crítica**: 30 anos. Campinas: Autores Associados, 2011. p. 147-165.

# O ATO DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ESIEL PEREIRA SANTOS, UNEB  
ESIEL3@BOL.COM.BR

MAIARA HORA DA CRUZ, CPM  
MAIARAHORAA@GMAIL.COM

OSVALDO HENRIQUE OLIVEIRA DE JESUS, UNEB  
OSVALDO295@HOTMAIL.COM

EDMARIA CONCEIÇÃO FRANCO SANTOS, SEDUC  
AIRAM.DE@HOTMAIL.COM

296

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho busca refletir sobre como o brincar impacta no processo de aprendizagem na educação infantil de forma positiva. Precisamos levar em consideração que o brincar faz parte da atividade diária da criança e que devemos pensá-la como um caminho possível para a aprendizagem nos processos educativos, uma vez que o tal ato, o brincar, faz parte de todo o contexto cultural e social da criança (BROUGÈRE, 2001).

A educação acontece em todos os processos do desenvolvimento humano, este que o possibilita em sua plenitude desenvolver-se em suas habilidades, podendo desenvolver diversas competências e habilidades necessárias para a sua formação integral através do ensinar e do aprender por meio da interação e mediação entre pares e com os adultos.

Assim, o ato de brincar se constitui como uma proposta pedagógica com objetivo de promover o pleno desenvolvimento da criança, respeitando o seu contexto social e cultural, do desenvolvimento de sua identidade, respeitando a princípios éticos, estéticos e políticos (BRASIL, 2010).

A própria Lei de Diretrizes e Bases (LDB), em seu Art. 1º diz que “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL, 2017).



## RESULTADOS E DISCUSSÕES

Concebida como a primeira etapa da Educação Básica, a Educação Infantil se caracteriza por atender as crianças da idade pré-escolar compreendida entre 0 a 05 anos, sendo administradas pelas creches (para idade de 0 a 3 anos) - não obrigatória, mas direito de todos - e pré-escolas (para as idades de 04 e 05 anos) - obrigatória segundo a lei de número 12.796 que altera a LDB (BRASIL, 2013). É nessa etapa formativa que se “tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” conforme descrito no Art. 29 da lei número 12.796 (BRASIL, 2013).

A proposta de desenvolvimento integral na Educação Infantil visa não somente contribuir para que as crianças consigam organizar informações - relacionadas ao desenvolvimento cognitivo - como também os aspectos físicos, emocionais e afetivos, além de promover a integração da mesma com o meio. É nesse sentido que, não somente se prepara a criança para o mundo que já existe muito antes de seu nascimento, como os esforços pedagógicos promovem uma aproximação desse mesmo mundo ao universo da criança em suas peculiaridades (ARENDRT, 1997).

Algumas das características inerentes à infância são o interesse e motivação natural para explorar o mundo ao seu redor, sendo uma das potencialidades para o seu próprio desenvolvimento, principalmente da autoestima e autonomia.

Nesse sentido, o brincar se torna essencial para o estímulo a autonomia, a construção de mundo, de valores éticos e morais, costumes, além do desenvolvimento cognitivo e afetivo que envolve aspectos físicos, motores, da memória e das emoções.

Cabe ressaltar que os primeiros aprendizados da criança advêm do seio familiar, esta que possibilita a ter os primeiros processos construtivos de hábitos e costumes, da moral e valores éticos e sociais. Muitos desses aprendizados acontecem de forma brincante passar os ensinamentos os quais vão direcionar a vida social e cidadania.

É importante considerarmos que as crianças não são seres incompletos como se acreditava há tempos atrás, pelo contrário, ainda que estejam em estado inicial de desenvolvimento, as crianças participam de um universo próprio, cheio de sentidos e significados compatíveis ao seu estágio de desenvolvimento, ou seja, são inteiramente plenas em seu momento de desenvolvimento, assim compreendemos que as crianças são:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2010, p.12).

Portanto refletir e conhecer os aspectos construtivos da educação é nos preencher de informações e aplicar estas nas práticas cotidianas, pois nos cabe refletir a educação infantil como algo desafiador para o sujeito de pesquisa e construção de identidade. Atualmente a educação infantil vem se tornando desafiador aos educadores, uma vez que, além dos brinquedos e brincadeiras tradicionais, as tecnologias vêm se fazendo cada vez mais presentes no universo infantil, não apenas como

entretenimento, mas também como experiências lúdicas construtivas, uma vez que a geração atual se caracteriza como nativa da era digital (PRENSKY, 2001).

#### Metodologia

Esta pesquisa foi desenvolvida com base em uma perspectiva interdisciplinar com uma abordagem qualitativa, por meios da leitura em diversas fontes primárias e secundárias, em livros e artigos científicos. Para Cunha (2001) fazer uso de fontes de informação científica e tecnológica é a chave para se alcançar sucesso em pesquisa ou em qualquer atividade ligada à ciência e tecnologia, pois, além de otimizar, evita a duplicação de trabalhos já desenvolvidos – essa ação pode levar a economia de tempo, recursos materiais, humanos e financeiros, além de ser manancial para a criação de idéias ou para o desenvolvimento delas.

## CONCLUSÃO

298

A partir da breve discussão aqui encaminhada, podemos concluir que professores da Educação Infantil devem se atentar a questão de que a construção do imaginário da criança é, também, uma tentativa de construção da realidade concreta, por tanto, as simulações, representações e fantasias são profundamente naturais e necessárias. Contudo, há que ser feita pelo adulto a alguns momentos de mediação de forma pertinente para haja a passagem gradual da acentuada representação imaginária para a percepção e construção do mundo concreto.

Essa passagem pode ser realizada por meio do estímulo a brincadeiras que proporcionem momentos de construção e desenvolvimento de aspectos globais, tais como motricidade, lateralidade, percepção de cores, volume, textura, tamanho e proporção, etc. Tal trabalho também não pode deixar de lado o surgimento das tecnologias, sobretudo digitais, estas que já fazem parte do cotidiano das crianças desde seu nascimento, proporcionando a elas um ambiente cultural em muitos pontos significativos, distintos do que foi há vinte ou trinta anos. Atualmente as experiências lúdicas se ampliaram em termos de possibilidades, e o brincar assume novas configurações, contudo, algo não mudou, a estrutura das relações da criança do as brincadeiras se mantém as mesmas, uma vez que tal ato se configura como um aspecto peculiar de mediação da própria criança com o mundo em que ela se encontra, promovendo um paralelo entre o seu mundo interno e o meio natural, social e comum.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARENDDT, Hannah. **Entre o passado e o Futuro**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1997.
- BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil /Secretaria de Educação Básica**. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 12.796 de 04 de abril de 2013.** Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm)>, acesso em: 12 de maio de 2019.

\_\_\_\_\_. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional.** – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. 58 p.

CUNHA, Murilo Bastos da. **Para saber mais:** fontes de informação em ciência e tecnologia. Brasília: Briquet de Lemos, 2001.

PRENSKY, Marc. **Nativos Digitais, Imigrantes Digitais.** Tradução de Roberta de Moraes Jesus de Souza / Marc Prensky. Digital natives, digital immigrants. MBC University Press, Vol. 9 No. 5, 2001.

## FORMAÇÃO CONTINUADA E RURALIDADES EM ILHA DE MARÉ - SALVADOR BAHIA

ZIZIANE OLIVEIRA DE MACÊDO  
UNEB/PPGEDUC  
GRUPO DE PESQUISA DIVERSO  
OLIVEIRAZIZIANE@GMAIL.COM

JANE ADRIANA VASCONCELOS PACHECO RIOS  
UNEB/PPGEDUC  
GRUPO DE PESQUISA DIVERSO  
JHANRIOS1@YAHOO.COM.BR

300

**Palavras-chave:** Formação continuada. Ruralidades/ Maritimidade. Pesquisa (auto)biográfica.

### ADENTRANDO A ILHA (DES) CONHECIDA

Este trabalho se refere a Pesquisa de Mestrado *Docência na Ilha de Maré: formação continuada e maritimidade*, que integra a Pesquisa Profissão Docente na Educação Básica na Bahia<sup>2</sup> desenvolvido pelo Grupo de Pesquisa Docência, Narrativas e Diversidade na Educação Básica – DIVERSO. Resulta de experiências construídas ao longo de mais de 10 anos de atuação na formação de professores no sertão da Bahia e em Salvador.

Nessa pesquisa nos dedicamos especialmente às questões voltadas para a formação continuada de professoras da Ilha de Maré<sup>3</sup> em Salvador - Bahia, para compreender os modos como essa formação é vivenciada pelas docentes na relação com as maritimidades<sup>4</sup>, tendo em vista o levantamento de possíveis singularidades do trabalho docente desenvolvido na Ilha, tendo como campo empírico, cinco escolas das comunidades rurais, a saber: Praia Grande, Porto dos Cavalos, Santana, Botelho e Bananeiras.

2 Pesquisa financiada pela Chamada Universal MCTIC/CNPq nº 28/2018, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEDUC, da Universidade do Estado da Bahia – UNEB.

3 A Ilha de Maré está localizada a aproximadamente 5 km de São Tomé de Paripe, subúrbio de Salvador, Bahia, e é formada por pequenas localidades da borda litorânea da Baía de Todos-os-Santos (SOUZA, 2015).

4 Conforme Costa (2015) referem-se aos usos, costumes, cultura e formas de viver das pessoas que vivem em regiões marítimas, nas Ilhas.

Diante disso, tomamos como centralidade apenas questões concernentes à formação continuada das docentes que atuam na Ilha de Maré, com o objetivo de compreender os modos como a formação continuada é vivenciada pelas docentes na relação com as maritimidades, tendo em vista possíveis singularidades do trabalho docente no contexto marítimo. Para isso, investigamos as seguintes questões: De que maneira a formação continuada é vivenciada pelas docentes na Ilha de Maré? Como as maritimidades das Ilhas de Salvador atravessam o processo de formação dos professores?

### Rotas trilhadas – fundamentos metodológicos

Trata-se de uma pesquisa qualitativa de abordagem (auto)biográfica, cuja opção teórico-metodológica assenta-se nas contribuições de Nóvoa, Souza, Rios, Delory-Momberger, Josso e outros. Neste sentido, o trabalho se desenvolve a partir de entrevistas narrativas de seis professoras da Rede Municipal de Ensino que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, na Ilha. Desse modo, a pesquisa foi realizada em duas etapas: (1) estudo exploratório do campo e levantamento do perfil biográfico dos sujeitos participantes, (2) utilização de entrevista narrativa com as professoras<sup>5</sup>, por compreender que é necessário o protagonismo destas, a partir de suas próprias narrativas de formação.

Assim, investigamos as experiências das professoras em processo de formação, a partir do conceito de experiência de Josso (2004) que se traduz na capacidade de resolver problemas, através de experiências transformadoras. Dessa ótica a experiência existe a partir do fazer e do feito e são elas que fazem significar as aprendizagens.

### Rotas de navegação: ruralidades e formação continuada

Para pensar a formação continuada a partir de questões que envolvem ambientes rurais e suas ruralidades, faz-se necessário refletir sobre os modos de viver e ensinar nas escolas da Ilha. Considerando que o docente é o protagonista do processo de formação continuada, a escola é o espaço vivo no qual as ruralidades se manifestam, assim é fundamental compreender sobre quais ruralidades estamos tratando ao trazer os processos de formação e suas singularidades no contexto das Ilhas.

Nesse contexto, concebemos ruralidades a partir de Martins (2001), que considera estas como uma ressignificação do rural, dando lugar aos saberes e singularidades de um povo, não com uma visão preconceituosa entre campo e cidade, pelo contrário, tomamos a Ilha como um espaço social rico em manifestações culturais e saberes próprios, carregado de singularidade. Dessa forma, a concepção de formação é compreendida como desenvolvimento profissional que ocorre ao longo da vida, na construção da identidade de forma subjetiva e singular na interação com o

5 Adoto o substantivo feminino para fazer referência a todos os sujeitos da pesquisa, por ser esse público formado por professoras que exercem a docência do 1º ao 5º ano na Ilha de Maré e por essa profissão ser majoritariamente feminina.

conhecimento seja no acesso aos saberes institucionalizados ou na interação com os seus pares em todo o tempo, na descoberta e valorização das suas singularidades e nas ressignificações das suas próprias experiências, JOSSO (2010).

Quanto ao processo de formação continuada a pesquisa se alicerça nos estudos de Nóvoa (2002) que considera que a formação que ajuda os professores é fundamentada numa ação efetiva dentro da escola, pautada em três medidas: *Passar a formação dos professores para dentro da profissão. Promover novos modos de organização da profissão. Reforçar a dimensão pessoal e a presença pública dos professores nas situações de escolha e avaliação dos programas formativos.* Assim propõe um trabalho formativo onde são dadas aos professores as condições de mergulhar na individualidade da sala de aula, e não apenas como parte de um contexto.

Essa proposição dialoga com Imbernón (2011) ao considerar que professores trabalhando juntos, aprendem uns com os outros e na partilha de experiências encontram soluções. Já o professor isolado tende ao enfraquecimento e a limitação, ao tempo em que revela uma cultura pedagógica que não valoriza e nem incentiva o desenvolvimento profissional.

302

## DE VOLTA AO PORTO – (IN) CONCLUSÕES

No decorrer da pesquisa fica posto que a maioria das professoras fazem a travessia diariamente de Salvador para Ilha e lidam, concomitantemente, com a organização curricular e a formação continuada definida pela Secretaria Municipal de Educação de Salvador nos moldes das escolas urbanas apesar do contexto marítimo que as define de forma tão diferenciada.

Desse modo, a pesquisa identificou os modos de atravessamentos das maritimidades nas Ilhas de Salvador no processo de formação das professoras, bem como as ruralidades que envolvem o universo escolar identificadas nas condições de trabalho e nas temporalidades específicas da Ilha de Maré, em especial as questões relacionadas às demandas das classes multisseriadas, com os seus diferentes tempos e ritmos de aprendizagem. E revela que a formação continuada é vivenciada pelas professoras na busca por ressignificar a formação oferecida pela Rede Municipal de Ensino, adequando as especificidades da docência na Ilha. Inclusive como estas professoras vêm experimentando, possibilidades criativas e desafiadoras em seu fazer pedagógico com uma metodologia que enfatiza agrupamentos produtivos de alunos de diferentes séries/anos e que estas professoras investem tempo e recursos em seu próprio desenvolvimento profissional em detrimento da ausência do profissional coordenador pedagógico para a condução da formação continuada ser promovida pela escola, bem como falta de tempo disponível dentro da carga horária para a realização de atividades coletivas com os colegas mais experientes e buscam outros espaços para continuidade da formação que é essencial à docência, apesar de considerarem que a formação continuada posta na rede é importante, porém precisa ser realizada com foco na coletividade e nas demandas locais.

Nessa perspectiva a formação segundo essa concepção se coloca como um desafio para a Rede Municipal de Ensino de Salvador no sentido de promover novos

modos de organização da profissão, que reforce a dimensão pessoal e a presença pública dos professores da Ilha nas situações de escolha e avaliação dos programas formativos que atendam às suas especificidades.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

COSTA, Silvano Sulzart Oliveira. **Docência nas águas: diversidade cultural, maritimidade e travessias na Ilha de Itaparica**. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) - Universidade Estadual da Bahia. Salvador. 2015.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. Cortez. São Paulo. 2011.

JOSSO, Marie-Christine. **Caminhar para si**. Tradução Albino Pozzer, revisão Maria Helena Menna Barreto Abrahão. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiência de vida e formação**. Cortez, São Paulo 2004.

MARTINS, José de Souza. O futuro da sociologia rural e sua contribuição para a qualidade devida rural. **Estudos Avançados**. Rio de Janeiro, v.15, n.43, p.31-36, out, 2001.

NÓVOA, Antonio. **Formação de Professores e trabalho pedagógico**. EDUCA Lisboa, 2002.

# O DIREITO DE BRINCAR: UM ESTUDO ETNOGRÁFICO SOBRE O BRINCAR NA HORA DO RECREIO DAS ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS

ANGELA DO CÉU UBAIARA BRITO<sup>a</sup> - UEAP  
ANGELA.BRITO@UEAP.EDU.BR

ANDRESSA FABIANY SANTIAGO DE SOUZA<sup>a</sup> - UEAP  
FABIANYSANTIAGO.AP@GMAIL.COM

304

**Palavras-chave:** Brincar. Recreio. Aprendizagem

## INTRODUÇÃO

A problemática que preside hoje, de rotinas fixas na escola, exacerbada preocupação com conteúdo, camufla o ato de brincar no ensino fundamental anos iniciais, quando a criança vem da primeira etapa da educação básica (educação infantil) o brincar passa a ser inexistente, até mesmo na hora do recreio. Assim, Ensino fundamental deixa de trabalhar o brincar e desenvolver atividades habilidades e competências que se aprendem no momento da brincadeira. Dessa forma, este tema surgiu da preocupação com a redução do brincar quando a criança adentra o ensino fundamental anos iniciais, que alicerça a pesquisa cuja tem como objetivo entender o direito da criança em brincar no ensino fundamental, principalmente na hora do recreio.

Os questionamentos que fundamentaram a pesquisa consistem em: O brincar é uma atividade vigente na escola no ensino fundamental anos iniciais que envolve a criança e a sua interação? O educador se empenha em oferecer o brincar como direito da criança? De que forma as crianças brincam na hora do recreio? Quais as brincadeiras que mais gostam de realizar? O brincar dialoga com a realidade da criança? O brincar oferece construção de autonomia para a criança? Sintetizando as questões a pesquisa objetivou compreender: Quais as brincadeiras que as crianças realizam durante o recreio das aulas no sentido de desenvolverem a habilidade e competências para o ensino fundamental?

A investigação consistiu em abrir caminhos para o desenvolvimento da criança através do brincar, dando suporte para prosperidade de seu aprendizado. Não



dando ênfase ao brincar em si, mas sim ao brincar como forma de contribuição para a questão do caminho de aprendizagem da criança.

## METODOLOGIA

A pesquisa fundamentou-se na abordagem qualitativa, na metodologia etnográfica voltado para o contexto educacional que investiga principalmente, o direito de brincar das crianças com ênfase no ensino fundamental I. O lócus da pesquisa foi uma escola de ensino fundamental anos iniciais. Os sujeitos da pesquisa foram crianças de 6 e 10 anos de idade e as professoras do grupo turma.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

305

Foram 04 meses de convivência etnográfica com as crianças de 06 a 10 anos. Os resultados consistiram:

### Empenho do professor em oferecer o brincar como direito da criança

Não se constatou um oferecimento do brincar pelos educadores, tendo em vista que Vygotsky(1978), Lila & Rubio(2014), Maluf(2004) destacam a importância da mediação no ato, apesar de este ser um ato de liberdade da criança. A maioria das crianças seguia uma rotina de sentar/lanchar/voltar para sala, estas que não se manifestavam até então para brincar não se comunicava muito. Os primeiros meses foram os mais retraídos em relação ao brincar, poucas crianças se manifestavam, e as que brincavam não tinham uma observação de forma diagnóstica e fomentadora, logo, o brincar sendo reduzindo a simples passa tempo, e não como instrumento de desenvolvimento e aprendizagem.

Tendo em vista que o brincar favorece as relações, a comunicabilidade, e o desenvolvimento se dá através das interações ao não brincar, não interagia, logo, não estabelecia interações, o que ressalta o fato de timidez das crianças (Vygotsky, 1978).

Já as crianças que brincavam, comunicavam bastante e se expressavam de forma mais acentuada, algumas começavam a brincar sozinhas, e depois iam aos poucos se juntando aos grupos.

### Como e com o que as crianças brincam

Notou-se que algumas crianças utilizavam alguns objetos como forma de brincar (copo, garrafa, tampas, lenços), e esses utensílios ganhavam outras formas nesse momento, um copo virava um carro, a garrafa um navio, as tampas pessoas e os lenços uma calçada e essas brincadeiras eram realizadas em conjunto. Desta maneira, as crianças no ambiente da recreação criavam seu “faz de conta” através do que estava ao seu alcance, denotando a criatividade por intermédio do brincar como Vygotsky salienta em sua Obra Formação social da mente.

## Quais brincadeiras mais gostam

Para isso, foi realizada uma entrevista durante três semanas, com 10 crianças em cada. As crianças mostraram apreciação pelas brincadeiras de corrida “pega-pega, pira-cola, escorrega pula”, e pela averiguação pode-se também constatar esse fato. Das 30 entrevistadas, 19 concordaram nesse eixo.

TABELA 2: PREFERÊNCIA DE BRINCADEIRAS

| BRINCADEIRA  | ALUNOS |
|--|--------|
| Brincadeiras de corrida “Pega-pega, pira-cola, escorrega-pula” | 19     |
| Boneca/ carrinho   | 6      |
| Outros   | 5      |

Fonte: Próprio autor

306

Esse brincar traz consigo regras, estas estão presentes nos coletivos o que fomenta a interação. De acordo com Martins e Queiroz (2002, p.13) “o brincar é o fazer em si, um fazer que requer tempo e espaço, que constitui experiências (...) e conduz relacionamento grupais, podendo ser uma forma de comunicação consigo mesma (crianças) e com os outros.” ao observar as crianças correndo, explicando as regras da brincadeira, interagem uma com as outras, percebeu-se, também, que elas se comunicam de forma extrovertida, e se movimentando bastante.

O horário do recreio é propício a valorização do brincar em diálogo com os âmbitos apresentados, neste pelo ambiente disposto, deixa a criança mais livre, ao passo de cada brincadeira, constatou-se uma inovação, seja no nome da corrida, na interação, ou nos diferentes papéis que foram dados aos brinquedos.

Ao tomar as iniciativas do brincar que são espontâneas, se trabalhava a autonomia, e nas inovações a criatividade e a diversidade, pois, nas brincadeiras observou-se que os petizes brincavam juntos e partilhavam objetos, uma relação mútua valorizada por Vygotsky como instrumento de desenvolvimento.

## CONCLUSÃO

Portanto, pelas análises discorridas, a qualidade do brincar com os eixos apresentados partiu da espontaneidade das crianças, e não de um oferecimento por parte do docente, o que ocasiona a questão da falta de estímulo que quando perpassa a educação infantil e chega ao fundamental anos iniciais deixa de ser explorada como forma de aprendizagem.

Visto que, o fundamental anos iniciais, deve garantir o elo firmado na educação infantil como caminho contínuo do processo de aprendizagem, pela delonga e timidez ao início da investigação, constatou-se a prerrogativa levantada que o brincar transpassado a educação infantil não é instigado, diante os pontos traçados, o que diz respeito à mediação e estímulo ao brincar por parte dos professores, este não se observou o que relaciona com a intensidade do brincar desses alunos.

## REFERÊNCIAS

Lira, N. & Rubio, J. (2014). A importância do brincar na educação infantil. Revista eletrônica saberes da educação. Vol.5 nº1, 2014.

MALUF, ÂngelaCristina Munhoz. BRINCAR, Prazer e Aprendizado. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 2004

QUEIROZ, Tânia Dias e MARTINS, João Luiz. Pedagogia Lúdica: Jogos e brincadeiras de A a Z. São Paulo, Rideel, 2002.

VYGOTSKI, L. S. **Mind in society**: the development of higher psychological processes. Cambridge, EUA: Harvard University Press, 1978.

# ENTRELAÇAMENTOS ENTRE O OFÍCIO DE CONTAR HISTÓRIAS E A FORMAÇÃO DOCENTE: UMA NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA

CORACY RIBEIRO SANTANA SCHUELER DE OLIVEIRA  
CORASCHUELER@GMAIL.COM

DIANA VITURINO  
DIANAVITURINO@YAHOO.COM.BR

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE ARACAJU

308

**Palavras-chave:** Contação de histórias. Formação docente. Pesquisa autobiográfica

## INTRODUÇÃO

A proposta aqui, a partir de uma pesquisa narrativa autobiográfica, é descrever em que pode auxiliar a arte de contar histórias na formação e atuação docente. Articulando o ofício de contadora de histórias com a vivência como professora, buscou-se trazer rigor científico à prática, caracterizada pela experiência. Nesta construção teço-me, como disse Rubem Alves (2004) “Aprendiz de mim”. No fazer docente a experiência de trazer à memória a infância, ouvir sua criança interior num exercício de sensibilização de sua essência como professor (a) que convive diariamente com as crianças constitui-se um exercício fundamental. Como nos lembra Clandinin e Connelly (2015, p. 22) “Educadores estão interessados em vidas. Vida, pegando emprestada a metáfora de John Dewey, é Educação. Educadores estão interessados na aprendizagem e no ensino e em como esse processo ocorre, eles estão interessados em saber lidar com as vidas diferentes, os valores diferentes, as atitudes diferentes, as crenças, os sistemas sociais, as instituições, e estruturas e como eles estão todos unidos para aprender e ensinar”. Nesse ínterim, experiências educativas relacionadas à Arte, dentre elas, a Literatura são basilares na promoção do desenvolvimento integral de crianças, adolescentes e jovens. Na escola, a arte de contar histórias deve fazer parte do currículo desde a Educação Infantil, pois é ouvindo e lendo histórias que se conhece formas distintas de se relacionar com o outro e com o mundo. Nesse processo o (a) professor (a) atuando como um (a) contador

(a) de histórias assume um relevante papel na formação de leitores e apreciadores da literatura. Metodologia: Definimos para fundamentação teórica a pesquisa narrativa com foco na experiência e história de vida. Essa constitui-se uma proposta de pesquisa qualitativa, experiencial, relacional que atende às ciências sociais, podendo ser encarada ora de forma complementar, ora se opondo à pesquisa dominante (CLANDININ; CONNELLY, 2015). Resultados e Discussão: O termo “Contar a história”, me deixa muito à vontade, o que pretendo é usar as histórias que trago em minha memória como textos de campo, selecionando a relevância, investigando e interpretando as vivências que influenciam meu olhar, as escolhas de temas na produção das histórias, a escolha dessa arte como expressão e ofício. As histórias dos caminhos que me levaram a ser contadora de histórias e professora além da minha família passam também por outras tantas contribuições, pontuo aqui a busca em reproduzir a arte admirável que vi pela primeira vez na igreja evangélica que participava enquanto criança. Alguém me contou a história das duas casas “A casa que foi construída na areia e a casa que foi construída na rocha”, mostrou o desenho que a ilustrou, numa figura que me pareceu feita a mão numa cartolina e cantou uma canção cheia de gestos e onomatopeias que encantaram irremediavelmente em meu coração de criança, hoje faço o que ela fez com mais recursos e espero, com o mesmo encantamento. Tomei a literatura através da contação de Histórias como o meu ofício, dialogando com o universo infanto-juvenil e os profissionais que se ocupam deste público partilhando suas experiências em oficinas que acontecem em espaços educacionais formais e informais. Essas vivências em vários espaços que acabaram se tornando preciosas experiências, embora eu não tivesse, de início, a pretensão de fazer Educação no sentido mais profundo da palavra, mas a educação disponível na arte e na cultura cujo objetivo geralmente é proporcionar uma experiência subjetiva, agradável, prazerosa e isto me bastava. Com o passar dos anos, essas experiências passaram a ser percebidas por mim de uma maneira mais rica, pois a reação das pessoas na interação com a arte proposta traziam seus relatos, observações, fizeram com que eu percebesse que algo maior poderia ser esperado, compreendido, aperfeiçoado. A Educação acontece na vida, onde as pessoas estão, no Movimento dos Sem Terra, brota no sertão árido e pobre, na música de Luiz Gonzaga na identidade de sua arte, na sua formação popular cultural, artística, poética. A Educação exala seu perfume nos cordéis, na poesia de Patativa do Assaré, na cultura de um povo visto como menor no Brasil nosso povo nordestino. Dentro da escola há sempre uma outra escola, há alguém pensando e ensinando uma educação das minorias, educação de resistência, libertária, crítica. Há sempre um grupo minoritário que se opõe, que vai tentar como formiguinha influenciar uns poucos, para que esses poucos possam continuar buscando uma outra Educação dentro da Educação. Que liberta pessoas, que inclui pessoas e privilegia a prática, a vivência prazerosa e lúdica, considerando que as crianças aprendem na brincadeira, as contações de histórias se transformam em experiências brincantes e artísticas que de forma indireta, participam na configuração e preservação da criatividade nas escolas de educação básica. Conclusão: A voz expõe, traz à tona, externa o que está no nosso interior, a memória articula passado e presente numa busca de sentido à história única onde, como, porquê e quando são colagens que

compõem particularidades em processo de constante atualização e construção do que se vive, enquanto vive. Tudo faz parte do todo. Dar significado e relevância a esse todo é escolha. Partindo da consciência de tudo no todo, da montagem de tudo que se vive, na escolha de dar significado à sua e às outras vidas ao seu redor. O (A) contador (a) de histórias reivindica ao (a) professor (a), participação indissociável na construção de um currículo próprio para a educação da criança. Convida o (a) docente na sua intencionalidade pedagógica, trilhar o caminho de encantamento e brincadeira, enquanto linguagem a ser seriamente considerada pelo adulto que se pretende professor (a) de crianças. Coexistindo o (a) professor (a) e contador (a) de histórias, haverá sempre um chamado subjetivo a preservar e respeitar a infância buscando o olhar do ponto de vista da criança para que sua prática passe pela vivência com a criança, e não seja engessada dentro do contexto intelectual, acadêmico distanciado da experimentação que traz vida à escola. O (A) contador (a) de histórias convida o (a) professor a uma prática de novos repertórios de ações a semelhança da constante busca de novos repertórios de histórias. O (A) contador de história entendendo a sua arte como volátil, se reinventa, inaugura a cada nova história o modo de contar, para que o encantamento não seja perdido e a história cumpra o seu papel sensitivo e sociohistórico. Se há algo cristalizado, sedimentado na arte de contar histórias é a necessidade de sua preservação e prática no universo infantil, mas o modo de contar e de fazer com que a história chegue a uma criança é diverso, sempre novo, jamais alguém conseguirá contar uma história exatamente do mesmo jeito sempre, há de se ter um novo suspirar, uma gargalhada mais alta, uma pausa mais longa ou curtíssima, que faz a delícia da história. O (A) contador (a) de histórias convida o (a) professor a quebrar sua resistência, buscar o lugar onde o bem do novo vence o mal cristalizado, para que, no que depender de contadores (as) de histórias e professores (as), as crianças possam ser felizes enquanto crianças.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Rubem. *Aprendiz de mim: Um bairro que virou escola*. Campinas/SP: Papirus, 2004.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michel. *Pesquisa Narrativa: experiências e histórias na pesquisa qualitativa*. 2 ed. rev. Trad. Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2015

# IMPLEMENTAÇÃO DA RESERVA TÉCNICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL ELEMENTO DE FRAGMENTAÇÃO DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

CAMILA COELHO FERREIRA REBOUÇAS/UESC  
MILLACOELHOFR@GMAIL.COM

MARINA CARVALHO DOS SANTOS/UESC  
CARVALHOMARINA25@GMAIL.COM

ROSENAIDE PEREIRA DO REIS RAMOS/UESC  
ROSERAMOSUESC@GMAIL.COM

311

**Palavras-chave:** Anos Iniciais EF; Ensino; Reserva Técnica.

Este texto discute a recente implantação na jornada de trabalho do professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental, do período destinado a estudos e planejamento pedagógico, sob a denominação de *reserva técnica*, em um município do Sul da Bahia, e seus impactos no desenvolvimento curricular, na distribuição dos professores, na organização didática e no processo de ensino e aprendizagem. A implantação tem amparo na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), n. 9.394/96, a qual, sem atender a todas as reivindicações da categoria dos profissionais de educação, se constitui em um documento que possibilitou avanços significativos na área da educação básica e superior. Dentre os avanços, conforme determina o artigo 67, inciso V, os sistemas (federal, estadual e municipal) de ensino, deverão fazer constar em seus planos de carreira para o magistério período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho, para os (as) professores (as) em regência de classe (BRASIL, 1996). Com fundamento na Lei maior, publicou-se a Lei Federal, denominada de Lei do Piso, n. 11.738/2008, que em seu artigo 2º, § 4º determina que “Na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos”. (BRASIL, 2008). Por demandar dos sistemas

disposição orçamentária, essa nova forma de organização da carga horária dos professores, foi muito lenta, principalmente pelos municípios, haja vista a necessidade de contratação de novos profissionais para cobrir o período em que os professores se afastam da classe para estudos e planejamento. Assim, somente em 2018 o Conselho Municipal de Educação da cidade de Ilhéus-Ba, publicou a Resolução, n.3, dia vinte de dezembro de 2018, definindo as diretrizes para implantação da reserva técnica de um 1/3 da jornada de trabalho dos professores do ensino fundamental, determinando três momentos distintos de planejamento: o Planejamento Escolar (PE); Planejamento Coletivo em Rede (PCR); e o Planejamento Livre Escolha (PLE); bem como define os dias da semana para o planejamento pedagógico por área de conhecimento e a forma de contratação de estagiários do curso de Pedagogia e de Educação Física, para assegurar atendimento aos alunos no momento em que os professores cumprem os horários destinados às atividades que compreendem a reserva técnica. (ILHÉUS, 2018). Apesar de recente, a implantação da reserva técnica na carga horária dos professores dos anos iniciais já traz resultados que podem ser percebidos e analisados por diferentes segmentos da sociedade como pelo próprio sistema, profissionais de educação, alunos e seus familiares. Nesse sentido, as percepções discutidas neste texto foram adquiridas no período da realização do Estágio Supervisionado (2019) do curso de Pedagogia, em uma sala do 5º ano de uma escola pública da rede municipal da cidade de Ilhéus, mais especificamente nas etapas de observação e coparticipação, quando foi possível observar a dinâmica de sala após a implantação da reserva técnica, iniciando com a mudança da unicodência (um professor para todas as disciplinas em uma turma) para a pluridocência (dois ou mais professores para várias disciplinas em uma única turma). Foi a partir dessa mudança que conseguimos perceber o impacto da implantação da reserva técnica: a) no desenvolvimento curricular, quanto a distribuição das disciplinas, seguindo o modo de distribuição feita para os anos do Ensino Fundamental e Médio; b) na distribuição dos professores que, acostumados a trabalharem com todas as áreas de conhecimento passaram a assumir uma ou duas áreas de conhecimento e, por isso, a atuarem em diferentes turmas e anos de ensino; c) na organização didático-pedagógica, visto a perceptível dificuldade de integração dos professores, desde o comprometimento do planejamento (realizado por área de conhecimento e em turnos diferentes) às discussões sobre problemas da sala e dos alunos individualmente, impossibilitando com isso, uma melhor compreensão das necessidades dos alunos. Outro fator observado por nós foi a presença de diferentes perfis docentes atuando em uma única classe, que faz com que cada professor atue de maneira diferente em uma sala com os mesmos alunos, sem perceber as singularidades da turma e as individualidades dos alunos, principalmente pelo pouco tempo que ficavam na sala, devido a programação de mais de uma disciplina por turno. Além disso, ocorre o impedimento da prática pedagógica de modo interdisciplinar, resultado da falta de diálogo e articulação dos professores que fazem o planejamento das aulas separadamente, em dias distintos. Frente a esse quadro de inquietações, podemos dizer que ao presenciar situações decorrentes da implantação da reserva técnica, nos levou a refletir sobre o quanto a implantação de políticas públicas impactam a dinâmica e funcionamento da escola, especialmente quando interferem na organização



curricular e didática, tornando-se um desafio para professores, equipe técnico-pedagógica, para o processo de ensino e de aprendizagem e por fim, o grande impacto, por nós percebido, foi o comprometimento, pelo curto tempo das aulas, nas relações professor-aluno, tão necessárias nos anos iniciais e responsável pela construção de vínculos que podem estimular o melhor desempenho dos alunos, como a confiança e a afetividade. A partir dessas percepções, avaliamos que o nosso estágio nos anos iniciais nos proporcionou não apenas a experiência da regência de classe, mas inserção em um contexto de significativas e complexas mudanças decorrentes da implantação da reserva técnica. Das reflexões sobre os impactos percebidos com a nova política de organização da jornada de trabalho dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, inferimos que apesar de recente, já causa impactos no processo de aprendizagem das crianças e, por isso, precisa ser sistematicamente discutida e acompanhada, para assim evitar que uma política advinda de lutas históricas da categoria dos profissionais de educação, passe a ser analisada como responsável pela fragmentação do currículo, do conhecimento, do ensino, da aprendizagem e limitadora de processos interativos, formativos e colaborativos entre professores e os alunos.

313

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. LDB: **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei 9.394/1996, 1996. 2. ed. Brasília: Câmara dos Deputados: Coordenação de Publicação, 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. CNE. **Relatório Preliminar das Novas Diretrizes da Carreira do Magistério**: Lei do Piso, n. 11.738/2008, 2008. Brasília, 2008.
- ILHÉUS, Conselho Municipal de Educação de Ilhéus, **Resolução n. 003 de 18 de 2018**. Diário Oficial Eletrônico – ANO III | Edição n. 311, Caderno I. Ilhéus, 20 de dezembro de 2018. Disponível em: <[http://www.ilheus.ba.gov.br/abrir\\_arquivo.aspx?cdLocal=12&arquivo=%7B1ACEACED-AACC-031E-EAB0-8D2D662CDC60%7D.pdf](http://www.ilheus.ba.gov.br/abrir_arquivo.aspx?cdLocal=12&arquivo=%7B1ACEACED-AACC-031E-EAB0-8D2D662CDC60%7D.pdf)>. Acesso em: 11 de jul. 2019.

# A DIMENSÃO ESTÉTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM OLHAR PARA EXPERIÊNCIAS DAS CRIANÇAS COM MATERIAIS DIVERSIFICADOS

JOSÉ GUSTAVO VIEIRA DA SILVA - UFPB  
GUSTAVOVIEIRA15498@GMAIL.COM

JALMIRA LINHARES DAMASCENO - UFPB  
JALMIRALINHERES48@GMAIL.COM

JANIELLE SANTOS TOMAZ - UFPB  
JANIELLETOMAZO2@GMAIL.COM

314

**Palavras-chave:** experiência, estética, educação infantil.

## INTRODUÇÃO

Esse trabalho apresenta ações do projeto de extensão intitulado “Interações de linguagem e cultura lúdica da infância na Educação Infantil” desenvolvido no âmbito do Programa de Extensão da Universidade Federal da Paraíba. Nosso objetivo é discutir sobre a experimentação estética na Educação Infantil a partir da experimentação de materiais como possibilidade de criação. O locus de desenvolvimento do trabalho foi uma sala de aula de Educação Infantil de uma escola do campo localizada do município de Bananeiras - PB. A análise aborda uma reflexão sobre o conceito de experiência em Larrosa (2001) e experimentação estética na Educação Infantil, apresentando como referência os estudos sobre arte na infância desenvolvidos por Stela Barbieri (2012). A discussão sobre experiência e experimentação no contexto das ações do Projeto de extensão na Educação Infantil. Bem como, proposta de experimentação de materiais desenvolvida no Projeto de extensão.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

As experimentações estéticas se constituem nessa como possibilidade de formulação de conhecimentos e novas experiências construídas por meio da exploração e criação de materiais que ultrapassa a compreensão da manipulação de um objeto físico, sendo pensada enquanto relação vivencial da pessoa com o mundo e

consigo mesma. Referente a essas relações, é preciso que se compreenda a experimentação estética das crianças como um processo que tem um fim em si mesmo, ou seja, o objetivo de tais ações não é a produção de um objeto artístico específico, mas, a expressão corporal, a busca por materiais, a sensação das diversas texturas na pele, o movimento de apreciação. Para isso, é preciso que se pense todo o processo, desde a ambientação do espaço à disponibilidade de materiais diversificados. (BARBIERI, 2012).

## METODOLOGIA

A proposta de experimentação de materiais desenvolvida no Projeto de extensão foi elaborada a partir das observações feitas no contato direto com as crianças e com a organização do trabalho pedagógico realizado pelas professoras. Exercitando a escuta sensível, concebida por Barbier (2007), como um processo que exige a sensibilidade de todos os sujeitos envolvidos numa pesquisa, apoiando-sesobretudo na empatia, ou seja, compreendendo o outro a partir dele mesmo. Nessa perspectiva, passamos a conversar e brincar com as crianças objetivando a construção de uma relação que nos possibilitasse perceber o universo de experimentações que faziam parte de suas vivências cotidianas na escola e especificamente na sala de aula, cujo trabalho pedagógico está organizado a partir de uma rotina diária que envolve o estudo de temas por projetos.

Identificamos que as crianças apreciavam modelar e pintar, mas essas ações eram limitadas ao uso de um campo restrito de materiais que se encontravam dispostos na sala, bem como a brincadeira com areia molhada vivenciada no parque. A partir dessas observações propusemos por meio de oficinas a experimentação de materiais diversificados. Organizamos sequências de atividades que contemplavam a modelagem, pintura, colagem e expressão corporal proporcionando a experiência com texturas, tamanhos e formas diferenciadas. As oficinas tinham uma proposta de experimentação na qual as crianças pudessem estar em contato com materiais comumente dispostos na sala como a massa de modelar e a tinta, quanto com novos materiais como a argila, tipos diferenciados de papel, pedaços de tecido, entre outros.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

A proposição das oficinas inferiu no ambiente da sala de aula transformando-o em um espaço de experimentação e criação. A experimentação estética nesse processo envolve um encontro com a arte e amplia as possibilidades de organização do currículo da Educação Infantil. Percebemos ao final das oficinas que muitas daquelas crianças nunca tinham experimentado a modelagem com argila ou utilizado a tinta com a liberdade de escolha sobre os suportes que materializavam seus desenhos e misturas. Entre esses suportes escolhidos estava o próprio corpo. O fato marcante foi a possibilidade de identificarmos como a experiência é algo único.

Enquanto umas das crianças descobria no seu corpo um espaço de expressão para pintura, uma outra, chorou porque havia sujado os dedos, e esse fato só afirma o quanto a experiência afeta pessoas de maneiras e intensidades diferentes.

## CONCLUSÃO

Dessa forma, além do trabalho com as dimensões estéticas, também foi possível perceber relações íntimas da personalidade e vivência de cada criança, conhecendo-as a partir do que elas expressam na ação experiencial.

Larrosa (2001), ao fazer uma reflexão sobre a experiência e a emoção, afirma que “a experiência não é o que passa ou o que acontece, mas o que “me” passa e acontece “comigo”, algo que “me” afeta”, ou seja, pressupõe um acontecimento que toca o sujeito. Na dimensão estética, as experiências devem valer-se desse sentido, de buscar tocar ao mesmo tempo em que desperta no íntimo da criança o potencial para a expressão e a criação. Assim, a experimentação desses materiais permitiu a cada criança a vivência de um momento único de descobertas de mundo e de sua própria natureza, em meio aos encontros e afetos que foram sendo experimentados.

316

## REFERÊNCIAS

BARBIERI, Stela. **Interações: onde está a arte na infância?** São Paulo, BLUCHER, 2012. (coleções interações)

BARBIER, René. **A pesquisa-ação.** Brasília: Líber Livro Editora, 2007.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana:** danças, piruetas e mascaradas, Belo horizonte: Autêntica, 2001.

# FORMAÇÃO DOCENTE EM AMBIENTES DE CO-CRIAÇÃO EDUCATIVA A PARTIR DE PROJETOS CRIATIVOS ECOFORMADORES

ARLEIDE ROSA DA SILVA, FURB  
AROSA@FURB.BR

DANIELA TOMIO, FURB  
DTOMIO@FURB.BR

HELOIZE CRISTINA DA CUNHA, FURB  
HCCUNHA@FURB.BR

JÉSSICA LENITA KRUG, FURB  
DEDYLENITA@HOTMAIL.COM

APOIO: PROPEX/FURB

PROEXT/MEC

317

## INTRODUÇÃO

Ao socializarmos a experiência de um coletivo formado de profissionais de educação da universidade, da escola e estudantes de licenciaturas que se mobilizaram para juntos desenvolverem projetos criativos ecoformadores nas escolas, ratificamos que ações extensionistas transcendem a ação de comunicação vertical de conhecimentos da universidade para escola e passa a ser um espaço compartilhado de criação e inovação educacional.

O principal objetivo foi promover formação docente em ambientes de co-criação educativa a partir de projetos criativos ecoformadores (PCE). A metodologia ativa de organização curricular por meio de Projetos Criativos Ecoformadores (PCE) foi idealizada por Torre e Zwierewicz (2009, p.155) e que “representa um referencial de ensino e de aprendizagem baseado na autonomia, na transformação, na colaboração e na busca do desenvolvimento integral da pessoa”. As ações foram realizadas por um coletivo da FURB - Universidade Regional de Blumenau envolvendo docentes extensionistas do grupo HABITAT e pesquisadores/extensionistas dos Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e de Ensino de Ciências Naturais e Matemática (PPGECIM), além de professores de escolas públicas da região.

Neste contexto fala-se de melhora, de mudança de ideias e práticas e para que isso aconteça é imprescindível estar totalmente aberto ao novo, para as possíveis transformações, sendo flexível às novas propostas. Torre (1998, p. 18, tradução nossa) define inovação como “a conceitualização de uma série de mudanças específicas,

que podem ocorrer em qualquer âmbito da atividade humana, com propósito de difundir-se ou consolidar-se. Trata-se portanto, de uma nova linguagem sobre a realidade e suas modificações.

Para Carbonell (2002, p.19), inovação educacional “é um conjunto de intervenções, decisões e processos, com certo grau de intencionalidade e sistematização, que tratam de modificar atitude, ideias, culturas, conteúdos, modelos e práticas pedagógicas”.

Para atendermos essa expectativa, justificamos a biodiversidade para estudo com os professores e licenciandos, pois este tema foi foco do projeto de extensão submetido e aprovado no edital PROEXT 2015 - Programa de Extensão Universitária MEC/SESu com recursos advindos do governo federal.

Compreendemos que a ecoformação possibilita práticas de formação docente e de ensino nas escolas que colaboram para criatividade e inovação educacional. Torre (2008, p. 21) define ecoformação “como uma maneira sistêmica, integradora e sustentável de entender a ação formativa, sempre em relação ao sujeito, à sociedade e à natureza”. Nessa perspectiva, considera-se que potencializar e desenvolver a criatividade dos estudantes está diretamente relacionada à capacidade de criar e inovar dos professores.

318

## METODOLOGIA

Desenvolvemos uma proposta metodológica que trouxe como princípios norteadores, a Ecoformação para servir de base organizacional para formação de professores e suas práticas educativas em suas escolas, sendo parte de um conjunto mais amplo de ações que integram a Rede Internacional de Escolas Criativas (RIEC), em que a FURB tem uma parceria institucional com a Universidade de Barcelona desde 2012.

Nesta perspectiva, compreendemos que a extensão universitária pode ser um importante espaço de ampliar o acesso da comunidade ao conhecimento científico acerca da biodiversidade e suas relações com o contexto socioambiental e, no caso específico, dos professores, possibilitar-lhes expandir referências e práticas educativas para os seus trabalhos nas comunidades escolares.

Assim, formou-se, de forma voluntária e por adesão a proposta, um coletivo constituído de 21 professores da Educação Básica (uma da Educação infantil; 8 professoras dos anos iniciais; 11 professores/as dos anos finais: Educação Física, Geografia, História, Biologia, Informática e Matemática; uma professora que atua na biblioteca escolar. Importante destacar que desses, três eram professores da rede municipal da cidade de Massaranduba/SC que soube da proposta e solicitou sua participação. Somado aos professores, também participaram 10 estudantes de licenciatura FURB (cursos: Ciências Biológicas, Química, Artes, Matemática, Letras), além da equipe extensionista da FURB. A proposta de trabalho foi articular professores experientes com acadêmicos de licenciatura/mestrado no desenvolvimento de projetos criativos ecoformadores nas escolas.

Todas as ações extensionistas foram pautadas nos conceitos de Ecoformação e organizadas em duas etapas que ocorreram articuladas: a formação docente e o desenvolvimento de projetos criativos ecoformadores, partindo do tema *biodiversidades* nas escolas.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Alcançamos uma produção colaborativa e qualificada que proporcionou a implementação de dezenove projetos por professores da Educação Básica em parceria com licenciandos da FURB em dezesseis escolas públicas da região.

Também realizamos dois seminários para polinização dos trabalhos entre o coletivo participante e representantes da Secretaria de Educação de Blumenau, além de divulgação em redes sociais. Estamos organizando a publicação de um livro com as práticas educativas desenvolvidas a partir de uma escrita compartilhada entre professores e licenciandos, concebidos como autores. E aos licenciandos oportunizou-se uma incursão na escola e em outros ambientes de educação não formal, contribuindo para refletirem aspectos da sua futura profissão docente.

319

## CONCLUSÕES

Acreditamos, assim como Nóvoa (1992), em uma formação caracterizada como um processo permanente, em que a escola é concebida como um ambiente formativo, onde trabalhar e formar não sejam atividades distintas. Entendendo a escola como um espaço formativo, os professores procurarão por práticas pedagógicas que possibilitam o desenvolvimento da autonomia, da criatividade, do espírito colaborativo e da transformação do estudante na construção do conhecimento.

Para isso é preciso romper com algumas convicções que muitos de nós, professores, temos com relação à educação: os currículos prescritos, a atenção voltada mais aos conteúdos do que nos estudantes, a supervalorização de algumas disciplinas, como Português e Matemática e o valor à nota como principal índice de desempenho escolar (TORRE, PUJOL e SILVA, 2013).

Entendemos que quando a universidade dialoga com as escolas da educação básica, contribui para impulsionar o potencial criativo da escola e o seu, como ambientes de co-criação educacional. Esperamos que a sistematização dos conhecimentos produzidos na extensão motive a comunidade, especialmente docentes e gestores, para a implantação de propostas pedagógicas condizentes com as demandas atuais e atentas às incertezas diante do futuro.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

CARBONELL, J. **A aventura de inovar**: a mudança na escola. Tradução Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PUJOL, M. A. A escola que queremos: escolas de desenvolvimento humano. In: TORRE, S.; PUJOL, M.A.; SILVA, V.L.S. (Org.). **Inovando na sala de aula**: instituições transformadoras. Blumenau: Nova Letra, 2013, p. 13-31.

NÓVOA, A. et al (Org.). Formação de professores e profissão docente. In: Os **Professores e a sua Formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

TORRE, Saturnino de la. **La innovación como proceso de cambio**: Cómo innovar en los centros educativos. Estudio de casos. Madrid: Escuela Española, 18-20, 1998.

TORRE, S.; PUJOL, M. A.; MORAES, M.C. **Transdisciplinaridade e Ecoformação**: um novo olhar sobre a educação. São Paulo: Triom, 2008, p. 19-59.

TORRE, S. Escolas criativas: escolas que aprendem, criam e inovam. In: TORRE, S. ZWIEREWICZ, M.; **Uma escola para o século XXI**: escolas criativas e resiliência na educação. Florianópolis: insular, 2009, p.55-69.

**Palavras-chave**: Projetos Criativos Ecoformadores. Co-criação educativa. Ecoformação docente.



# O COORDENADOR PEDAGÓGICO E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO MUNICÍPIO DE TOMÉ -AÇU

AUTOR/A : GISLAYNE CARVALHO PIRES, UFPA  
E-MAIL: ROSNYPIRES@HOTMAIL.COM

CO-AUTOR/A: MARIA ZILÁ FURTADO DE MEDEIROS, UFPA  
EMAIL: MZILA\_M@HOTMAIL.COM

321

**Palavras-chaves:** Formação continuada, Coordenação pedagógico, Práticas Educativas.

## INTRODUÇÃO

As modificações que permeiam a sociedade provocam questões recorrentes no campo educacional, a exemplo a formação de professores, seja ela inicial ou continuada muitas vezes é oferecida de forma inadequada, transformando a prática educativa difícil de ser desempenhada quando se é colocado a frente da realidade escolar, para lidar com este cenário, temos na linha de frente das ações o coordenador pedagógico. É nessa direção que o entendemos como o profissional na escola que é também responsável pela formação continuada dos professores.

## METODOLOGIA

O presente trabalho tem como objetivo analisar as formas de atuação da Coordenação Pedagógica e a Formação Continuada para os professores na escola na Cidade de Tomé-Açu. Por meio de pesquisa de campo foi analisado a existência da ação participativa na formação dos docentes, pois a escola democrática que garante a formação continuada foi constituída como referencial do processo educacional, passível de transformação da sociedade e de formas de conhecimento que permeiam o processo de apropriação de conhecimentos para a vida.

Nesse sentido eis a problemática: Como é realizado o trabalho do coordenador pedagógico e qual sua contribuição na formação docente nas escolas do município de Tomé- Açu? A pesquisa foi desenvolvida baseada na abordagem qualitativa.

Segundo Minayo (2001), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes (...). Com base nesta abordagem o procedimento da pesquisa se deu por meio de análise de campo, que para Fonseca (2002) caracteriza-se pelas investigações em que, se realiza coleta de dados junto a pessoas, com o recurso de diferentes tipos de pesquisa.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao analisar as respostas dos informantes sobre a importância do trabalho do coordenador pedagógico obtivemos as seguintes afirmativas:

“É de suma importância, ele auxilia tanto o docente quanto o discente no processo de ensino aprendizagem. Embora a coordenação pedagógica da escola se omita nesta tarefa, pois a mesma não desenvolve este acompanhamento com o professor, se restringe a processos administrativos dentro da escola. Exemplo: colocar aluno para dentro de sala de aula auxilia na secretaria da escola” (Informante G1).

322

O informante G1 compreende a importância do trabalho do coordenador pedagógico, “cuidar do pedagógico, auxiliar os professores, apoiá-los em suas angústias, lidar com a parte técnica do pedagógico, etc. “Estar junto” com o professor” (Informante C2).

Ao perguntarmos sobre a importância da formação continuada para a prática docente, as seguintes respostas nos foram dadas;

“A formação continuada é de grande importância na nossa prática docente, pois a mesma nos capacita para o melhor desenvolvimento dos nosso trabalho, ampliando nosso conhecimento, renovando nossas ideias e nos proporcionando novos métodos de ensino, sendo que a nossa clientela está sempre mudando e nós devemos estar aptos para receber qualquer uma delas” (Informante P3).

“Sendo bem realista essa formação continuada não acontece, pois já aconteceu muito na escola de liberar os alunos para HP e quando chega a hora os professores ficam folheando revistas, no celular, então aproveito para dá os avisos da semana e falar de outras coisas, seria muito bom se os professores e o coordenador se empenhassem para fazer uma HP boa, vendo a situação que ocorria na HP hoje já não liberamos mais alunos por causa de HP porque eles perdem dia letivo para nada” (Informante G3).

O informante P3 compreende a formação continuada na sua forma genuína, especificando a sua verdadeira finalidade, sua fala é coerente com o que diz Vasconcellos ao falar da formação continuada;

A Educação Continuada se faz necessária pela própria natureza do saber e do fazer humano como práticas que se transformam constantemente. A realidade muda e o saber que construímos sobre ela precisa ser revisto e ampliado sempre. Dessa forma, um programa de educação continuada se faz necessário para atualizarmos nossos conhecimentos, principalmente para analisarmos as mudanças

que ocorrem em nossa prática, bem como para atribuímos direções esperadas a essas mudanças (2004, p.9)

Um espaço propício para a construção de saberes é menosprezados por alguns profissionais que não possuem o menor interesse de aprimorar suas práticas e postura errada também a do coordenador que não toma pra si esta responsabilidade, segue o ritmo dos demais professores e acaba não fornecendo este suporte tão importante nos dias atuais. Quando bem elaborada a Formação Continuada pode tornar-se um ambiente de construção e troca de conhecimentos

“A formação continuada se dar nas horas pedagógicas onde recebemos orientação das coordenadoras, na qual realizamos trabalhos em conjunto e assim trocamos experiência e conhecimento uns com os outros e também através de mini cursos que a gestão junto com a coordenação da escola nos proporciona trazendo excelentes profissionais para ampliar nosso conhecimento e renovar nossas práticas” (Informante P3).

323

Dada à importância da formação continuada dos professores, é de suma que seja bem elaborada a fim de promover a união entre teoria e prática, uma das formas de promover a interação é garantir a participação na escolha dos conteúdos que serão abordados nas formações;

“Quem escolhe é o diretor e o coordenador, através de análise que o coordenador faz observando as aulas, então leva para o diretor e o mesmo que é pedagogo e tem um conhecimento de nível elevado ele sugere um tema” (Informantes C3).

Referente à colocação do informante C3, percebemos que a escolha dos conteúdos não é feita de maneira participativa junto aos professores, segundo o informante C3 existe na escola um profissional com conhecimento mais elevado que os demais que é o gestor. Diante deste cenário de conflitos, o coordenador pedagógico tem sujeição de sua autonomia, pois não consegue em muitos casos se distanciar do autoritarismo desta forma, não desenvolve o seu trabalho e acaba por abordar questões para o mau andamento do trabalho pedagógico, por esta razão a omissão é uma porta de escape geradora de um sentimento de perda de identidade profissional, pois o maior desafio do coordenador pedagógico é o processo de construção do seu perfil profissional e demarcar seu ambiente de atuação.

## CONCLUSÕES

A pesquisa mostra com seus resultados, as ações do coordenador pedagógico que podem contribuir para a melhoria do ensino e o que este profissional tem priorizado no seu cotidiano, que na maioria das vezes tem desempenhado tarefas alheias as suas atribuições. Entre essas ações, a formação continuada dos professores é apresentada como uma das tarefas primordiais do coordenador pedagógico, pois pensar na profissionalização do professor é proporcionar momentos de reflexão sobre a ação docente com os próprios docentes, descartando dúvidas e

estabelecendo metas para garantir uma melhor aplicabilidade dos conteúdos ministrados nas aulas, desta forma propiciar aos alunos um melhor entendimento do que está sendo ensinado.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICA

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

MINAYO, M. C. S.; MINAYO-GOMÉZ, C. **Difíceis e possíveis relações entre métodos quantitativos e qualitativos nos estudos de problemas de saúde**. In: GOLDENBERG, P.; MARSIGLIA, R. M. G.; GOMES, M. H. A. (Orgs.). **O clássico e o novo: tendências, objetos e abordagens em ciências sociais e saúde**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2001. p.117-42.

VASCONCELLOS, Celso. **Coordenação do Trabalho Pedagógico**. São Paulo: Ed. Libertad, 2004.

# SAPINHOS DA LAGOA: UMA PROPOSTA DE LAZER PARA CRIANÇAS NA CIDADE DE SANTO ESTEVÃO-BA

CELESTINO AMORIM AMOEDO – UEFS  
E-MAIL: CELESTINOAMOEDO@HOTMAIL.COM

HILMARA FERREIRA LIMA – UEFS  
E-MAIL: HILMARA.FLIMA@HOTMAIL.COM

325

**Palavra-chave:** Criança; Lazer; Intervenção.

## RESUMO

O projeto “Sapinhos da Lagoa” foi desenvolvido na Lagoa de Plínio, que está localizada no centro da cidade de Santo Estevão-BA, envolvendo crianças de sete a doze anos. Utilizando como conteúdo os jogos e brincadeiras no âmbito do lazer. O projeto sapinhos da Lagoa foi criado com o intuito de promover o lazer para as crianças na cidade de Santo Estevão, pois no centro da cidade temos como cartão postal a Lagoa de Plínio, onde conta com uma área de recreação muito ampla, mas infelizmente não há uma participação efetiva da população, principalmente por parte das crianças. Os jogos e brincadeiras são uma característica primordial na vida das crianças, e tem uma grande importância, pois através delas, além de desenvolver sua própria identidade, sua capacidade psicológica, psicomotora, a criança consegue desenvolver também sua capacidade cognitiva, física, social, emocional e cultural. Nesse contexto buscamos realizar um Projeto de Intervenção com o tema Jogos e brincadeiras no âmbito do lazer com crianças do município, pelas possibilidades de práticas corporais no espaço da Lagoa de Plínio. A realização desse Projeto possibilitou o meu desenvolvimento enquanto acadêmica do curso de Licenciatura em Educação Física, de modo que realizei esta intervenção com a minha prática pedagógica, enfrentando diversas situações para crescimento profissional e pessoal, trabalhando com crianças de perfis diferentes, executando os planos de aulas elaborados, foi um processo de construção que estimulou uma rede de conhecimentos e práticas que contribuirão para a minha formação acadêmica. O objetivo deste trabalho foi de promover atividades lúdicas de lazer para as crianças do município, e assim foi escolhido os jogos e brincadeiras pela importância no desenvolvimento infantil, onde irá promover a interação e cooperação, assim como as atividades

das intervenções foram intituladas com diversas nomenclaturas lúdicas de acordo com o local e o tema no projeto, para chamar a atenção das crianças. Segundo Piaget (1975 apud MAFRA, 2008, p. 11): “através da brincadeira, a criança se apropria de conhecimentos que possibilitarão sua ação sobre o meio em que se encontra”, ou seja, através das atividades de lazer e recreação será produzida uma reação dentro do meio em que elas estão inseridas, modificando-as ou modelando-as de acordo com a experiência vivenciada no grupo. A construção dos planos de aula foi fundamentada na abordagem construtivista-interacionista, que traz a importância que os alunos brinquem e conheçam o rico patrimônio da humanidade ligado aos jogos e brincadeiras. De acordo com Azevedo e Shigunov (pág. 3) Na Abordagem Construtivista-Interacionista, a intenção é a construção do conhecimento a partir da interação do sujeito com o mundo, respeitar o universo cultural do aluno, explorando as diversas possibilidades educativas de atividades lúdicas espontâneas, propondo tarefas cada vez mais complexas e desafiadoras com vistas à construção do conhecimento. O projeto de intervenção proporcionou para as crianças atividades lúdicas na Lagoa de Plínio, como opções de lazer na cidade. Ampliando as possibilidades no campo do lazer através dos jogos e brincadeiras, desenvolver atividades recreativas para todas as crianças, proporcionar aulas com momentos de aprendizagem, diversão e cooperação, assim oportunizar atividades de integração social. O projeto foi executado através de aulas semanais com o tema Jogos e brincadeiras no âmbito do lazer, que tiveram uma duração de 40 a 50 minutos, realizadas aos sábados, com início às 09:00 horas da manhã. Poderão participar crianças com a faixa etária de sete a doze anos de ambos os sexos. Nos espaços da Lagoa de Plínio foram desenvolvidas algumas atividades como: brincadeiras tradicionais, jogos cooperativos e ressignificações de esportes. As aulas foram planejadas seguindo os fundamentos da abordagem construtivista-interacionista, que traz a importância que os alunos brinquem e conheçam o rico patrimônio da humanidade ligado aos jogos e brincadeiras. Durante as aulas foram elaboradas fichas de participação de cada criança, preenchida pelos pais ou responsáveis, contendo informações básicas que trarão maior segurança, controle, organização e conhecimento individualizado de cada uma. As aulas foram divididas em um momento inicial que denominamos de “Conhecendo o Sapinho”, posteriormente o segundo momento intitulado de “Pulo na Lagoa”, e ao final de cada aula foram realizados momentos que as crianças iriam relatar o que vivenciaram esse momento foi intitulado de “Arte de Aprender”. Como parte dos resultados chamado de “encontrando o sapinho” pude observar como esses momentos eram importantes para as crianças, como elas se sentiam motivadas a vivenciar todo aquele espaço cultural da lagoa, com atividades que incentivavam o trabalho em grupo, a valorização do outro, jogos e brincadeiras que proporcionavam uma interação com o mundo ao seu redor. Assim como todas as pessoas, a criança, tem direito a melhores condições de vida. O lazer é um direito de todos e precisa ser garantido com eficiência para a construção de uma sociedade com melhor qualidade de vida. “A criança é um ser especial, em desenvolvimento, ela faz parte de uma sociedade, onde existe uma pluralidade cultural, composta por diversidades entre elas: a social, a histórica, a econômica, a política e a religiosa.” (GUSSO; SCHUARTZ, pág. 237). A cada intervenção realizada foi notável uma maior

participação, entrosamento e maior facilidade em ministrar as aulas planejadas, assim obtendo a atenção das crianças, disposição, boa receptividade com as atividades propostas, mesmo aquelas atividades não tão conhecidas para elas. É visível a necessidade que crianças tenham espaços privilegiados para brincadeiras em grandes e pequenas cidades. O complexo sistema da globalização, com o aumento da violência vem tirando o espaço essencial para a infância. Como afirma SILVA; TOLOCKA; MARCELLINO; (2007) “A crescente e desenfreada urbanização ocorrida nas últimas décadas tem feito com que várias limitações sejam criadas à utilização dos espaços de lazer, afetando, conseqüentemente, as brincadeiras e jogos infantis.”. Como conclusão intitulada de “Os últimos pulinhos” trouxemos ao termino das intervenções e as muitas leituras e o aprofundamento acerca do tema jogos e brincadeiras no âmbito do lazer, foi tomado um conhecimento sobre a importância do lazer na vida de qualquer criança, das brincadeiras e jogos e das diversas atividades feitas com os elementos da cultura corporal. Observamos que os conteúdos da Educação Física, dos quais os jogos é um grande exemplo, não devem ser esquecidos. Assim adquirir experiência para a formação profissional, pois pude conhecer e vivenciar mais os conteúdos que foram trabalhados, e assim desenvolvendo atividades lúdicas para as crianças. Cabe ao professor avaliar as possibilidades de intervenção presentes em seu local de trabalho. Por que não experimentar? Trouxemos para as crianças o lazer como uma experiência que eles se sentissem livres, podendo conversar e brincar com outras crianças, o que na nossa atualidade está cada vez mais difícil por conta de vários fatores como foi citado. Uma característica observada após o projeto, foi que grande maioria dos pais das crianças relataram uma maior utilização dos locais da cidade como prática de lazer com seus filhos, em especial na Lagoa de Plínio onde foi realizado o projeto.

327

## REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, de. S.E; SHIGUNOV, V.; **Reflexões sobre as Abordagens Pedagógicas em Educação Física.**2010.
- DAMASCENO, Igor Zumba; MILARÉ Tathiane; OLIVEIRA, Luiz Antonio Andrade de. Et al. **O uso de jogos e brincadeiras no desenvolvimento da lateralidade e estímulo de sentidos.** Disponível em: Acesso em: 29/10/2017.
- DUMAZEDIER, J. **Lazer e cultura popular** – 3a ed. – São Paulo: Perspectiva, 2001
- GUSSO; SCHUARTZ. **A criança e o Lúdico: A importância do “Brincar”,** PUCPR pág. 237
- LUZ, M.G; RAYMUNDO, S.L; KUHNEN, A. **Uso dos espaços urbanos pelas crianças: uma revisão.** Psicologia: Teoria e Prática – 2010, 12(3):172-184.
- RECHIA, Simone. **Parques públicos de Curitiba: a relação cidade-natureza nas experiências de lazer. Tese (Doutorado em Educação Física)** – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.
- TSCHOKE, A.; RECHIA.S. **O lazer das crianças no bairro Uberaba em Curitiba: A dialética entre os espaços de lazer e a Problemática urbana na periferia.** Rev. Bras. Ciênc. Esporte, Florianópolis, v. 34, n. 2, p. 263-280, abr./jun. 2012.

# FORMAÇÃO CONTINUADA EM PROJETOS COLABORATIVOS UMA POSSIBILIDADE DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

ELIZABETE GASPAR DE OLIVEIRA – EDUVALE  
ELISABETEGASPARO@HOTMAIL.COM

SIMONE ALBUQUERQUE DA ROCHA –UFMT  
SA.ROCHA@TERRA.COM.BR

MARLY SOUZA BRITO FARIAS –SEMED  
SOUZABRITOFARIAS@GMAIL.COM

DULCINETE RODRIGUES DOS SANTOS ALVES DE SOUZA –SEDOC  
DULCESOUZA2@HOTMAIL.COM

328

**Palavras-chaves:** Professores. Formação. Reflexão

## INTRODUÇÃO

A formação continuada do professor é uma discussão constante na atualidade. Pesquisas tem apresentado que a formação inicial não tem atendido os professores em suas necessidades formativas e tem sido insuficiente para aos desafios do início da profissão . Assim sendo, a formação continuada tem sido a responsável em atenuar as carências e fragilidades da formação, consistindo em um espaço de possibilidades de continuidade de sua formação. Nesse sentido, o presente artigo tem por objetivo discutir as possibilidades de o professor ter na formação continuada um espaço de desenvolvimento profissional a partir das relações entre colegas em diferentes espaços formativos, por meio de projeto colaborativo universidade/escola. A formação continuada busca trazer nas discussões a realidade vivida enquanto elemento mediador de reflexão da ação educativa.

Considerando que a formação inicial é uma das etapas essenciais do desenvolvimento profissional docente, compreendemos, assim como Imbernón (2011), que esta deve propiciar uma análise global das situações educativas por meio de estratégias e métodos de intervenção para a ação docente, de modo a promover aprendizagens interativas e dialéticas.

O texto aborda a formação continuada no espaço escolar, entendida como perspectiva de mudança das práticas, que se inicia no âmbito dos docentes, nas



relações com os pares na escola, possibilitando a experimentação do novo e do diferente a partir das experiências profissionais que ocorrem neste espaço e tempo, articulados com a universidade em projeto colaborativo. Passos (2016, p. 167) ressalta que, “[...] se o professor não tem possibilidade de compartilhar as práticas realizadas em seu cotidiano e refletir sobre elas, não consegue avançar em sua profissionalidade docente”.

Imbernón (2011), Carlos Marcelo (1999) e André (2017) tem investido em estudos que envolvem os professores em sua formação, buscando investigar de que forma os espaços colaborativos na/da escola, junto aos pares, contribuem para o desenvolvimento profissional dos docentes envolvidos.

Neste sentido, a formação continuada proposta requer da escola preparo para atender às necessidades formativas de seus professores envolvendo diretamente o coordenador pedagógico nesta complexa tarefa. Sua experiência na docência é fundamental para promover discussões e então contribuir para o desenvolvimento profissional dos professores. A escola continua sendo um local específico onde os professores aprendem em articulação com projetos colaborativos universidade-escola, ricos em experiências que possibilitam estabelecer relações interpares em espaços diferenciados. Este texto aponta justamente esta proposta, quando um grupo de três escolas desenvolvem esta formação coletiva, interescolas com professores iniciantes.

329

## METODOLOGIA

O trabalho apresenta duas narrativas de professoras iniciantes que participam da formação continuada nas escolas, conforme apontamos anteriormente. Apresentamos o recorte de narrativas de duas professoras que adotaram o memorial de formação como documento revelador de seu desenvolvimento profissional. Seus nomes mantêm o anonimato pelo codinome de Ester e Sara.

A pesquisa alicerçou-se na abordagem qualitativa, que, segundo André (2013, p. 97), se dá “[...] numa perspectiva que concebe o conhecimento como um processo socialmente construído pelos sujeitos nas suas interações cotidianas”.

Para a produção de dados, optamos pelo memorial de formação, que permitiu narrar as experiências formativas dos professores. Nascimento (2008, p. 85), afirma que no memorial “[...] a escrita de si leva o professor em formação a uma reflexão sistematizada, crítica, consciente sobre si e sobre sua prática docente”.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Trazemos para discussão as narrativas de duas professoras iniciantes, sobre seu desenvolvimento profissional analisando como ele se dá a partir de diferentes espaços de aprendizagem coletiva.

Ester assim se manifestou: “[...] vale a pena as formações onde o encontro de professores se faz de diversas formas e em diferentes ambientes. Este modelo nos faz refletir, analisar e estudar mais a nossa conduta e a nossa prática”.

Pela narrativa, compreendemos que a formação em diferentes espaços incentivou o diálogo e a troca de experiências entre os professores. Isso nos leva a pensar que o envolvimento dos docentes com unidades distintas e com a Universidade proporciona um avanço em sua carreira e contribui para seu desenvolvimento profissional. Pimenta (2012, p. 23), comenta que “[...]situações novas que extrapolam a rotina, os profissionais criam, constroem novas soluções, novos caminhos, o que se dá por um processo de *reflexão na ação*”, assim, vivenciar situações diferenciadas de formação continuada, conforme a autora, contribui significativamente para a formação dos professores.

A professora Sara contribui ressaltando que, “[...] a formação continuada me trouxe um entusiasmo a mais para continuar educadora, mas sempre com um olhar a frente, no intuito, de sempre buscar no meu planejar metodologias renovadas para encorajar o aluno a sempre buscar mais conhecimento”. As reflexões relevantes acerca da importância de se utilizar metodologias variadas em sua docência provocaram ânimo em Sara, e os estudos dos teóricos junto ao grupo proporcionaram maior entendimento do universo de sua profissão. Segundo a professora, a formação é um espaço propício à reflexão e o repensar da própria prática.

330

## CONCLUSÕES

As leituras possibilitaram às professoras compreenderem que a formação continuada de forma rotativa nas escolas, onde uma conhece e reflete sobre a formação em espaços escolares diferenciados, consiste em uma possibilidade de refletir sua prática ao participar de uma educação que seja capaz de promover a autoformação e a heteroformação por meio do diálogo e de espaços coletivos. Nesse sentido as experiências formativas diferenciadas constituíram-se em importante possibilidade de desenvolvimento profissional, uma vez que parte de suas práticas para compreender as formas como enfrentar os problemas complexos da vida escolar, criando novos procedimentos por meio de estratégias coletivas de ensinar e aprender.

## REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli E. D. A. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEBA**. Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013.
- ANDRÉ, Marli. Calil. A. M. G. C. Martins, F. de P. Pereira, M. A. L. P. **O papel do outro na constituição da profissionalidade de professoras iniciantes**: Revista Eletrônica de Educação, v.11, n.2, p. 505-520, jun./ago., 2017.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação Docente e Profissional**: Formar-se para a mudança e a incerteza. 9 ed. São Paulo, SP: Ed Cortez, 2011.
- MARCELO, Carlos. **Formação de Professores**: Para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

NASCIMENTO, Gilcilene Lélia Souza do. **Memorial de Formação**: caminho para a resignificação de saberes de professores do campo. Natal: PPGED/UFRN, 2008.

PASSOS, Laurizete Ferragut. Práticas Formativas em Grupos Colaborativos: Das ações compartilhadas à construção de novas profissionalidades. In: ANDRÉ, M.E.D.A. (org.). **Práticas Inovadoras na Formação de Professores**. Campinas, SP, Papyrus, 2016.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor Reflexivo: Historicidade do conceito. IN:

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro.(Orgs). **Professor Reflexivo no Brasil**: Gênese e crítica de um conceito. São Paulo, Cortez, 2012.

# A PRÁTICA INTERDISCIPLINAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ADRIANA DA PAZ SILVA DOS SANTOS  
ADRIANAPAZ5@OUTLOOK.COM  
UEFS

ROGÉRIA GONÇALVES MOTA  
ROGER.MOTA@HOTMAIL.COM  
UEFS

332

**Palavras Chaves:** Docência; Educação Infantil; Interdisciplinaridade.

## INTRODUÇÃO

Este trabalho relata a nossa experiência vivenciada no Estágio Supervisionado em Educação Infantil a qual nos proporcionou observar o compromisso político, humano e responsável de uma regente do grupo 5, em uma determinada escola pública da cidade de Feira de Santana,. Nosso propósito é refletir e socializar a vivência na iniciação à docência proporcionada pelo Estágio Supervisionado, trazendo ao debate como se dá a Prática Interdisciplinar na Educação Infantil, pois compreende-se que a forma como o trabalho é organizado e desenvolvido demonstra o processo de conscientização, revelando a potencialidade e o comprometimento da profissional com a totalidade do seu trabalho.

Fomos recebidas em sua turma para experimentar as dores e as delícias de atuar com crianças na Educação Infantil. A professora desta turma faz um trabalho perpassando por vários campos de saber ao desenvolver ações pedagógicas com as crianças, para isso Fazenda (1994, p. 11) nos diz que “[...] interdisciplinaridade é essencialmente um processo que precisa ser vivido e exercido [...]”.E esse processo compreende os caminhos percorridos em sala de aula, em que a busca constante de novos caminhos, outras realidades e novos desafios estão presentes no fazer pedagógico visto que nas aulas desta professora as atividades realizadas envolvem os diversos campos de saberes, por exemplo ao trabalhar com projeto fundo do mar, não só ensinou para as crianças os conhecimentos de ciências, mas percorreu pelo ensino de matemática, português e história de maneira que a turma acompanha seu ritmo.

No decorrer desse período nem imaginamos que iríamos encontrar a interdisciplinaridade dentro da Educação Infantil, outra prática que nos chamou atenção

foi o ensino de música, proporcionando às crianças outras linguagens além de expressões corporais, tais como... “a música também é uma atividade de socialização através dela se compreende significados em uma determinada cultura” (SANTOS, 2010, p.33). Sendo assim, presenciamos as atividades propostas e vimos a possibilidade de perpassar diversos conteúdos com crianças de 5 a 6 anos, a experiência vivida nos proporcionou amplo conhecimento, sendo objeto da discussão proposta por nós enquanto estudantes na graduação.

Durante os dias no Estágio o planejamento dessa docente sempre foi vivo na sua sala de aula “[...] o ato de planejar pressupõe o olhar atento a realidade [...]”. (OSTETTO, 2000, p.2), a rotina estava sempre no quadro para que os alunos acompanhassem o que ia acontecer durante a tarde, acompanhamos a maneira como ela usa dos poucos recursos que tem para que a cada tarde as crianças se animem em estar ali, naquele ambiente escolar. Isso nos motivou a estudar mais sobre como a interdisciplinaridade pode estar presente no contexto da educação infantil.

333

A necessidade de intervenções pedagógicas de cunho interdisciplinar tem sido preocupação crescente entre educadores de diferentes níveis, sendo que nas últimas décadas a interdisciplinaridade tem ocupado papel de destaque nos estudos e pesquisas realizados na área da educação (SANTOS, 2010, p.19).

Portanto, vimos que apesar desta professora trabalhar interdisciplinarmente ela ainda não dá conta de abranger tudo, informações. Como nos aponta o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (BRASIL, 1998; p.48).

As diferentes aprendizagens se dão por meio de sucessivas reorganizações do conhecimento, e este processo é protagonizado pelas crianças quando podem vivenciar experiências que lhes forneçam conteúdos apresentados de forma não simplificada e associados a práticas reais. É importante marcar que não há aprendizagem sem conteúdo.

Nessa perspectiva trabalhar a interdisciplinaridade é trabalhar as mais diversas áreas do conhecimento, distinguindo e apontando caminhos, estabelecendo conexões, com as quais os alunos possam estabelecer relações para construir sua aprendizagem e desenvolverem sua autonomia, visto que esta deve ser considerada como um elemento dentro do processo de ensino aprendizagem. Segundo Fazenda (1994),

Organizar as áreas de conhecimento de uma maneira que garanta a Interdisciplinaridade é romper com a visão estanque, fragmentada, de que a criança vai entender o mundo abrindo gavetinhas. Isso decorre da visão do homem e mundo que eu tenho, o homem é um todo. (FAZENDA, 1994, p.).

A autora nos chama atenção sobre a interdisciplinaridade e retrata sobre o equívoco no que se refere ao trabalho realizado na Educação Infantil, considerado por vezes como um trabalho naturalmente interdisciplinar, a depender da visão que se tem sobre as crianças pequenas, especificamente que elas aprendem de forma fragmentada. É importante nesse sentido um trabalho articulado, planejado e intencional, envolvendo professor e aluno.

Entendemos que a necessidade de ações referentes ao trabalho interdisciplinar é motivo de preocupação entre educadores de diferentes níveis e nas últimas décadas a interdisciplinaridade tem ocupado papel relevante em pesquisas e estudos na área da educação. É uma sistematização experimental, uma inovação de criar e desenvolver um trabalho que procura aprofundar na produção do conhecimento, fazendo relações com o que já se sabe com os novos conteúdos e as experiências anteriores.

Nesse sentido conforme os estudos revelam a interdisciplinaridade chegou no Brasil e sua presença no cenário educativo foi se intensificando, ganhando espaço, tanto nos discursos quanto nas práticas educativas escolares, contudo estudos revelam que a interdisciplinaridade ainda é pouco conhecida. Diante destas informações precisamos entender que a interdisciplinaridade surge como uma das respostas a necessidade devido aos processos de fragmentação dos conhecimentos.

Sendo assim a escola precisa desenvolver estratégias pedagógicas que venham assegurar aos alunos a assimilação entre os fenômenos sociais e naturais. No caso específico da educação infantil o ponto de partida do trabalho deve ser a curiosidade das crianças, que com a intervenção do professor, ajudará as mesmas a construir sua visão crítica e inovadora da realidade a qual estão inseridos. Para tanto, isto configura um desafio e exercício cotidiano do educador que deve:

Procurar entender como vive essa criança, quais são suas condições de vida, seus problemas, seu universo cultural, os grupos dos quais participa, de onde ela e as famílias vieram, suas condições de saúde, sua história de vida. (Fazenda, 1994).

Em consonância com a autora destacamos que estes conhecimentos não devem ser trabalhados em sala de aula apenas em alguns momentos, mas que façam parte do cotidiano, para que possam ser problematizados através dos próprios conteúdos das áreas do conhecimento.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que primeiro é preciso conhecer o significado da interdisciplinaridade, para que a sala de aula deixe de ser um espaço restrito apenas à propagação e transmissão de conteúdo, mas um espaço aberto para o diálogo e a troca de ideias entre professor e alunos, alunos e alunos e entre professores e professores.

Levando em consideração as experiências que nos foram proporcionadas buscamos abordar esse assunto com bastante clareza, pois saímos com uma pequena experiência por conta do curto prazo de que se é possível ir para além do que está posto nas Instituições de Educação Infantil. O trabalho foi de grande relevância para nossa formação enquanto futuras professoras.

Experiências como estas são de extrema relevância para a construção do conhecimento de profissionais em formação. Nossa experiência de estágio foi bastante proveitosa, pois presenciamos as atividades propostas e vimos a possibilidade de passar diversos conteúdos com crianças de 5 a 6 anos. A experiência vivida nos proporcionou amplo conhecimento, enquanto estudantes de graduação que, certamente, farão diferença em nossa prática pedagógica futura como Pedagogas.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS :

FAZENDA, I.C.A. **Interdisciplinaridade**: História, teoria e pesquisa. Campinas, SP: Papiros, 1994.

----- **Interdisciplinaridade**: um projeto em parceria. São Paulo: Loyola, 2002.

OSTETTO, L.E(ORG.). Planejamento na Educação Infantil mais que atividade, a criança em foco. In: OSTETTO, L.E (org). **Encontros e encantamentos na Educação Infantil**: partilhando as experiências de estágios. Campinas: Papirus, 2000.

SANTOS, M.S. **A interdisciplinaridade na Educação Infantil**. Vale do Jurema; Alta Floresta, 2010.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998.

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil /Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

# **ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS NO CURSO DE PEDAGOGIA: POLISSEMIA E DESACORDO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

PRISCILA CAROLINE VILASBOAS – UFAL  
PRI45999@GMAIL.COM

JOSÉ MARCIO AUGUSTO DE OLIVEIRA – UFAL  
JOSE\_MARCIO\_OLIVEIRA@YAHOO.COM.BR

336

## **INTRODUÇÃO**

A questão dos estágios curriculares na formação de professores tem ocupado grande parte do debate nacional sobre os desafios da educação desde a década de 90, com a aprovação da LDB e de suas derivadas políticas de formação docente para a Educação Básica. Essa discussão também ganhou maior centralidade na medida em que, ao longo desses anos, se assentou o entendimento de que não se restringe às relações entre teoria e prática nos cursos de licenciatura espalhados pelo país, e de como essas questões se tornaram cíclicas. Pois o enfoque do estágio supervisionado precisa superar essas dicotomias .

O aluno em formação, tem contato com sua prática e ao mesmo tempo com a ponderação teórica, é nesse processo que o educando poderá se apropriar de conhecimentos que somente a práxis pedagógica poderá lhe oferecer. Com base nisso essa atividade também se torna o campo de reflexão desse sujeito que suponhamos que já tem as teorias compreendidas e que agora irá fazer a relação com a prática. Dito isso, esclarecemos que o estágio não se compreende como contraponto a teoria. Pimenta e Lima (2006), apontam que “com frequência, se ouve que o estágio tem de ser teórico-prático, ou seja, que a teoria é indissociável da prática”. A nossa compreensão de estágio concebe que os mesmos precisam ser campos não só da prática, mas da análise, pesquisa e principalmente de reestruturação, afinal é nesse instante fundamental da formação que também construímos e reconstruímos nossa prática pedagógica.



## ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Esse estudo vislumbrou apresentar 6 (seis) projetos pedagógicos, delimitando o estágio, expondo como se dão em 4 instituições do estado de Alagoas, descrevendo inicialmente como está determinado nos projetos, depois fazendo uma análise geral sobre, e finalizando com a discussão sobre formação docente.

Este artigo foi organizado a partir das experiências do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) desenvolvido no Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), no curso de pedagogia. A pesquisa tem como objetivo analisar os projetos pedagógicos dos cursos presenciais de pedagogia no estado de Alagoas, visando colaborar na produção da categorização analítica dos currículos desses cursos, expressos em seus respectivos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) e na identificação de seus fundamentos, conteúdos e práticas pedagógicas.

Para que fosse possível analisar os PPC's das instituições utilizamos a metodologia da análise de conteúdo nos amparando em Câmara (2013, apud BARDIN, 2011), respeitando os três passos seguintes: pré análise, exploração do material e tratamento dos resultados - inferência e interpretação.

Inicialmente coletamos os PPC's e fizemos a separação dos subtópico conforme os passos já mencionados, ou seja, buscamos conhecer a estrutura e o funcionamento dos cursos presenciais de licenciatura.

A partir de uma pré-análise construímos categorias específicas para a investigação dos estágios, a saber: Área de habilitação; Carga horária específica e total; semestralidade e metodologia, com ênfase nas experiências de regência e supervisão dos estágios curriculares obrigatórios em 50% dos cursos presenciais de pedagogia do estado de Alagoas.

## ALGUMAS ANÁLISES INICIAIS

Durante a análise dos projetos, percebemos a ausência de informações referente ao “produto” dos estágios, que nos levou a fazer uma discussão sobre esse aspecto. Defendemos que os alunos necessitam de um material no qual possam visualizar o trabalho feito no campo de estágio e o caminho percorrido, tendo um instrumento concreto de análise do seu trabalho.

Alguns PPC's citam que os alunos produzem projetos de intervenção, plano de trabalho, tendo somente um que pontua a elaboração de um relatório, mas a grande maioria não esclarece qual é o material final produzido pelos alunos.

Com base nisso, refletimos que o exercício de criação de um relatório, pode mobilizar diversos saberes, o planejamento, didática, os saberes específicos de cada campo de atuação, então é através desse exercício de construção do relatório que os alunos podem estimular seus saberes e também utilizar para consulta posterior, retomando a ideia de uma permanente ação- reflexão da prática.

A existência de atividades de regência direta dos licenciandos durante os estágios foi um ponto que ficou nebuloso nos projetos. Alguns se limitaram a anunciar somente a previsão, o que nos levou a refletir sobre o tema.

A regência faz parte do saber pedagógico e, portanto, necessário ao seu exercício, uma vez que é através desse momento que o estagiário pode visualizar e estar inserido no contexto escolar, lidando com inúmeros desafios de ordem do próprio processo pedagógico, como também do contexto social, cultural, político no qual os sujeitos desse espaço estão inseridos, é nesse momento da regência que o aluno pode ter uma visão mais clara da prática e de como ela se constrói.

Um último aspecto que merece consideração analítica é a pouca convergência na definição de carga horária dos estágios de formação nas mesmas habilitações, o exemplo mais significativo disso, são os estágios em Educação Infantil, com diferença na carga horária de oferta de até quase 200% (há estágios com 60 horas e outros com 160 horas).

## CONCLUSÃO

338

As discussões sobre estágios, se tornam fundamentais, já que compreendemos a importância desse momento da formação como indispensável para o exercício de se tornar professor. Não pretendíamos sinalizar alguma saída para a permanência ou melhora dos estágios dentro dos cursos de pedagogia, mas sim pontuar a necessidade do debate sobre os estágios e a complexidade de tal aspecto.

Além de se deparar com a precarização docente, é exigido no curso que o aluno possa ter essa reflexão crítica durante seu trabalho docente. É preocupante tais exigências dos alunos em formação. É necessário que cada vez mais possamos discutir e elucidar os projetos de estágios que sustentam a formação docente.

As discussões e reflexões devem continuar para que consigamos compreender que o estágio é parte fundamental do exercício de ser professor e que movimentamos todo o currículo da formação.

## REFERÊNCIAS

- CÂMARA, Rosana Hoffman. Análise de conteúdo: da teoria à prática em pesquisas sociais aplicadas às organizações. *Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia*, 6 (2), Jul - dez, 2013,179-191
- BARDIN, L. (2011). Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70.
- PIMENTA, Selma Garrido, LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. *Revista Poiesis -Volume 3, Números 3 e 4, pp.5-24, 2005/2006*

# FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E AUTONOMIA DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO

MARIZANE FIGUEREDO VIEIRA<sup>a</sup>

<sup>a</sup>BOLSISTA PROBIC UEFS, GRADUANDA EM PEDAGOGIA, UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA, E-MAIL: MARIZANEFIGUEREDO@GMAIL.COM

JACQUELINE NUNES ARAÚJO<sup>a</sup>

<sup>a</sup>ORIENTADORA, DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO, UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA, E-MAIL: JACNUNES3@GMAIL.COM

339

**Palavras-chave:** Educação Infantil do Campo. Formação docente. Autonomia.

## INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA

O referido trabalho faz parte de um projeto maior intitulado “Educação infantil na zona rural: Caracterização e análise do cenário de implementação das políticas educação do campo no município de Feira de Santana”, e tem como objetivo analisar a importância da formação continuada dos professores para a construção da autonomia das crianças da Educação Infantil do Campo.

Para Pacheco e Silva (2014, p. 12): “A Educação Infantil do Campo deve proporcionar uma educação em que a criança possa identificar-se enquanto sujeito parte daquele espaço, livre nos seus momentos de criar e recriar os diferentes significados que dão as coisas e ao mundo.” Portanto, essa educação deve ser de qualidade e tem como objetivo promover o desenvolvimento de forma integral das crianças de 0 a 5 anos, em todos os seus aspectos: físicos, psicológicos, intelectuais e sociais, assim complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996). Neste sentido, é necessário que o professor desenvolva práticas para que venha contribuir na construção da autonomia das crianças pequenas.

A autonomia na Educação Infantil está associada aos aspectos comportamentais que contribuem para a tomada de decisão das crianças, sendo desenvolvida pelas vivências cotidianas com os outros indivíduos. Para Dias (2005, p. 370) a autonomia é “[...] um processo que se constitui relacionado aos modos de vida das crianças em interação social, mediante um trabalho de reflexão e ação a partir das

experiências interativas que cada criança vai vivenciando no dia a dia”, pois, é a partir das interações sociais com o meio que as crianças vão construindo sua identidade e a escola tem um papel fundamental nesse movimento, por se tratar de um espaço informativo, educativo, construtivo, no qual o convívio em grupo será um exercício para as práticas sociais para si e com o outro.

Cabe ressaltar que é papel do professor agir como mediador desse processo, que é inerente ao ser humano, ou seja, “as crianças pequenas também são humanas, sujeitos históricos, e, portanto protagonistas de sua própria história. Não deve o adulto aniquilá-la e preenchê-la com seus conhecimentos.” (QUEIROZ e FALCÃO, 2013, p. 58). Portanto, desde cedo devem ser possibilitados à criança espaços e ambientes nos quais possa desenvolver sua autonomia, o que implicará na tomada de decisões, na resolução de pequenos conflitos, sendo vista como sujeito ativo no processo de ensino e aprendizagem que opina, questiona e tem condições de decidir juntamente com os professores sobre questões variadas.

340

Desse modo é imprescindível pensar na implementação de políticas de formação docentes, aliados às práticas pedagógicas na construção de uma educação emancipadora dos sujeitos do campo, fazendo com que seus conhecimentos sejam valorizados. Por essa razão, esta pesquisa apresenta o seguinte questionamento: Qual a importância da formação continuada dos professores para a construção da autonomia das crianças na Educação Infantil do Campo?.

A razão de pesquisar sobre essa temática, justifica-se pela ausência de pesquisa no âmbito da formação continuada de professores que já trabalham nas escolas de Educação Infantil do Campo no município de Feira de Santana. Portanto, o estudo apresenta relevância para a comunidade local, nacional e ainda para aqueles que discutirão sobre essa temática.

## METODOLOGIA

A pesquisa é de cunho qualitativo, pois foi elaborada por meio de pesquisas bibliográficas sobre o tema em questão. Conforme Gerhardt (2009, p. 31): “a pesquisa qualitativa preocupa-se, portanto, com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais.”

Para a elaboração do trabalho foi feito um estudo bibliográfico, através da leitura de artigos e livros que abordam sobre a importância da construção da autonomia na Educação Infantil, sendo possível assim identificar a importância da formação continuada dos professores para a melhoria do ensino.

## RESULTADOS PARCIAIS/FINAIS

O professor tem um papel importante na construção da autonomia da criança, sobretudo pelo pressuposto de que, desde muito cedo estão inseridas no âmbito escolar, implicando no seu desenvolvimento, tanto para a vida quanto para a

formação da identidade. Mas esse desenvolvimento é construído processualmente, ou seja, a partir da interação entre aluno e professor.

De certo, que o professor tem um papel crucial para a construção da autonomia da criança, a sua atuação na sala de aula é indispensável para o desenvolvimento integral, principalmente, nas relações interpessoais. Conforme Queiroz e Falcão (2013, p. 58):

[...] entende-se que a prática pedagógica que se faz em favor da autonomia não anula a criança tal como ela é, não descarta os seus conhecimentos e não tenta embutir nela características e idealizações que pertencem a um outro ser, ou a uma classe social que não é a dela.

Fica notório que a construção da autonomia das crianças depende muito do papel que o professor assume frente a essa característica que é tão importante para a formação do sujeito. Diante disso, a prática pedagógica é uma grande aliada para a consecução dos objetivos que são propostos pelo professor, uma vez que, se for pensada para abranger todos os aspectos do desenvolvimento da criança, ela deve ter uma intencionalidade para assim contribuir de forma significativa.

341

## CONCLUSÕES

É fato que o trabalho desenvolvido com as crianças de quatro e cinco anos de idade, no contexto da educação infantil, é permeado por muitas questões que fazem parte do processo de construção dos sujeitos. Por meio de levantamentos bibliográficos sobre a temática, ficou evidente que a autonomia na Educação Infantil deve ser vista como elemento primordial para que aconteça o desenvolvimento pleno da criança e o professor assume um papel importante na construção dessa identidade. Quando a criança é estimulada a desenvolver sua autonomia ela se torna mais capaz de participar de forma ativa no processo de ensino e aprendizagem, facilitando a tomada de decisão nos assuntos relacionados à sua vida, as questões que a cercam como sujeito histórico.

Este estudo proporcionou mais conhecimento em relação ao desenvolvimento da criança e contribuiu de forma positiva, pois debrucei sobre essa temática na perspectiva de compreender sobre a questão da construção da autonomia, podendo assim fazer uma relação da teoria com a prática e entender o processo que a criança passa até chegar a sua autonomia.

Dessa forma, foi possível analisar o quanto a construção da autonomia contribui para a construção da identidade das crianças, sendo assim elas se tornam mais participativa e se reconhecem como sujeitos que também produzem conhecimentos, por meio da vivência com seus pares e com os adultos. A construção da autonomia na educação infantil favorece para que vários aspectos do desenvolvimento da criança sejam contemplados, fazendo com que as mesmas se tornem mais ativas e construtoras do conhecimento.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Lei nº 9394, 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário da União, Brasília, 23 dez. de 1996.

DIAS, Adelaide Alves. **Educação Moral e Autonomia na Educação Infantil**: o que Pensam os Professores. Psicologia: Reflexão e Crítica. João Pessoa, 2005.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**- coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. Ed. UFRGS – Porto Alegre, 2009.

PACHECO, Adriana; SILVA, Cléria Paula Franco da. **A Educação Infantil do Campo na perspectiva da valorização da criança enquanto sujeito do campo**. Mato Grosso, 2014.

QUEIROZ, Caroline Lobo de; FALCÃO, Mary Silvia Miguel. **Autonomia e Educação Infantil: uma análise sobre a concepção de autonomia nos centros municipais de Educação Infantil de Paranaguá**. EDUCERE XII Congresso Nacional de Educação, 2013.

# **FORMAÇÃO DE PROFESSORES E EDUCAÇÃO DO CAMPO: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA NO PROGRAMA ESCOLA DA TERRA NA AMAZÔNIA PARAENSE**

DORILENE PANTOJA MELO/ UFPA  
DORILENEMELO@YAHOO.COM.BR

SALOMÃO ANTÔNIO MUFARREJ HAGE/ UFPA  
SALOMAO\_HAGE@YAHOO.COM.BR

GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO  
DO CAMPO NA AMAZÔNIA PARAENSE – GEPERUAZ

**343**

## **INTRODUÇÃO**

Este resumo tem por propósito relatar a experiência vivida no Programa de Formação de Professores Escola da Terra, realizado no município de Bujaru-Pará no contexto dos 20 anos de caminhada da Educação do Campo no País, em que problematizo a formação dos professores na perspectiva Freiriana e da Transgressão do modelo seriado de ensino das escolas multisseriadas do campo no qual estes professores atuam.

## **METODOLOGIA**

Para tanto, abordo as contribuições do Programa Escola da Terra para a vida e formação dos professores do campo que atuam nas diversas comunidades do município de Bujaru-Pará, refletindo sobre os processos pedagógicos construídos ao longo da formação por estes professores como forma de resistência e emancipação ao modelo seriado de ensino, hegemônico nas escolas urbanas e rurais.

## **RESULTADOS**

O Programa Escola da Terra promove a Formação de Professores das escolas e turmas multisseriadas, constituindo-se através de uma parceria entre o

Governo Federal, por meio do MEC, através da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), em parceria com as Universidades Federais, Secretarias Estaduais e Municipais de Ensino. No estado do Pará, tem por objetivo promover a melhoria das condições de acesso, permanência e aprendizagem dos estudantes do campo, quilombolas e extrativistas em suas comunidades, por meio da realização da formação permanente de educadores que atuam nas turmas multisseriadas dos anos iniciais do ensino fundamental. Neste resumo, priorizei o município de Bujaru-PA que está localizado na microrregião Guajarina, à margem esquerda do Rio Guamá, a 62 km da capital Belém, com uma área de 1.005 Km<sup>2</sup>. A superação do currículo insignificante, culturalmente forjado no modelo de educação burguesa, tem sido uma das estratégias pedagógicas do Programa Escola da Terra no Pará, estratégia esta que chamamos de Transgressão do modelo seriado de ensino presente precariamente nas escolas multisseriadas (Hage, 2014). A formação gerou um processo de reflexão crítica sobre a prática de ensino dos professores. Na última formação, realizada na primeira semana de agosto de 2018, na área de Ciências Humanas, apresentamos uma questão reflexiva a um grupo de 10 professores em processo formativo. Quando indagados sobre as contribuições da formação para a vida e formação, a professora Rosa respondeu que tem sido um desafio participar da formação, *pois precisa se descobrir para descobrir os seus limites e descobri até onde consegue ir com estes novos conhecimentos*. Relatou que é professora agricultora e a cada formação aprende um pouco sobre si mesma, suas dificuldades e potencialidades, reconhecendo a riqueza que irá levar para os seus alunos. O relato da professora encontra sentido na concepção de educação em Freire, que é fundada na inconclusão do ser, o homem está sempre em formação e ao tomar consciência de seu inacabamento, torna-se autônomo. A professora Maria, afirma que hoje ela consegue se sensibilizar ainda mais com as causas sociais do seu município. Busca informações a respeito e *já realiza articulações coletivas na busca de soluções para as mesmas*. O entendimento sobre a importância da coletividade e dos movimentos sociais no campo, também se destaca na fala da professora. Esta tomada de consciência é tratada pro Freire em A Pedagogia do Oprimido (2011). Para ele, somente quando os oprimidos se descobrem oprimidos, e organizam a luta coletiva, é que passam a crer em si mesmos e libertam-se do regime que os oprime. O professor Mauro destacou que o programa serviu como ponto determinante para melhorar a sua atuação enquanto docente na escola do campo, promovendo a eles, professores, uma identidade, valorização da comunidade, fortalecimento do vínculo coletivo na luta por igualdade de direitos, respeito à diversidade e particularidade de cada povo na sua cultura local. Para a professora Mariana, *anteriormente, lutas sociais diversas, pareciam-lhe uma voz, um grito, entre tantos não ouvidos em meio ao caos e descaso das esferas de poder. Hoje, ela percebe que as discussões na formação foram significativas, pois, ajudaram a entender e refletir melhor sobre estas lutas*. Como afirma Freire, o ato de refletir sobre as situações, é uma reflexão sobre a própria condição de existir (1980). Os textos estudados provocaram reflexões transgressoras sobre a temática da educação do campo. Para a professora, o fechamento de uma escola no campo antes era observado como algo comum e que nada poderia ser feito para mudar tal realidade por inúmeros fatores, em especial, o comodismo



e a falta de conhecimento sobre direitos, leis e etc. No decorrer da formação, segundo ela, os professores foram adquirindo ferramentas para combater atitudes incoerentes ante aos direitos dos sujeitos à educação no campo, foram problematizando a educação e pensando criticamente sobre os problemas que os circundam. Freire, 2011, afirma que na medida em que a realidade deixa de ser espessa, nublada, e passa a ser captada como uma situação objetiva-problemática, é que vai havendo o engajamento, daí emergem a capacidade de ir em se inserindo na realidade, que por sua vez, vai se desvelando, desnudando para o oprimido. Quando os professores criticam e mostram as contradições do modelo de ensino, eles propõem um novo modelo, provocam, portanto, a transgressão, e rompem com a lógica da educação urbana capitalista, centrada em um modelo hierárquico e fragmentado de ensino que não cabe nas escolas multisseriadas do campo.

345

## DISCUSSÃO

A Educação do Campo no Brasil completou, em 2018, 20 anos de luta e mobilização por uma educação que atenda às necessidades e particularidades dos povos tradicionais e camponeses que vivem e produzem suas existências nos territórios rurais do nosso país. Os movimentos sociais que protagonizam o Movimento da Educação do Campo no Brasil vêm construindo resistências e seus canais de participação, a partir de suas lutas que resultam das contradições das classes sociais e da expropriação dos meios de produção e da terra no campo brasileiro (Schwendler, 2015). O Programa Escola da Terra surge por meio das lutas sociais e sindicais que reivindicaram um programa que atendesse aos interesses e a identidade da educação do campo. Assim, se faz importante e necessária a valorização da formação pelos professores cursitas neste cenário de luta política-ideológica-econômica, de base contra hegemônica, seja pelo direito à terra, ou seja pelo direito à educação pública de qualidade no campo e do campo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste sentido, a transgressão do modelo seriado de ensino tem sido uma alternativa contra hegemônica na luta pela educação verdadeiramente do campo e no campo. Ressalto, contudo, que há grandes desafios pela frente no campo da formação dos professores e a conjuntura política e social nos convoca para a luta, sigamos conscientizando nossos pares sobre os desafios que temos pela frente, reafirmando sempre o direito de todos e todas à educação do campo pública e de qualidade social.

## REFERÊNCIAS

BUJARU, (PA). Secretaria Municipal de Educação. **Plano Municipal de Educação**. Bujaru, 2015. 69 pp.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: Teoria e prática da libertação. São Paulo: Cortez e Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. Transgressão do paradigma da (multi)seriação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1165-1182, out-dez, 2014.

**Palavras-chaves**: Formação de Professores. Educação do Campo. Escola da Terra.



## **EIXO 02**

Alfabetização: formação,  
atuação e propostas  
curriculares para crianças,  
jovens e adultos

# FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O TRABALHO COM A EJA: DESAFIOS E RESISTÊNCIAS

FRANCY TAISSA NUNES BARBOSA-UFPA- E-MAIL: TAISSA@UFPA.BR

SALOMÃO ANTÔNIO MUFARREJ HAGE -UFPA. E-MAIL: SALOMAO\_HAGE@YAHOO.COM.BR

EIXO 02. ALFABETIZAÇÃO: FORMAÇÃO, ATUAÇÃO E PROPOSTAS CURRICULARES PARA CRIANÇAS, JOVENS E ADULTOS

348

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação de Professores. Políticas Públicas. EJA.

Este trabalho faz parte de pesquisas que venho desenvolvendo como doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará. Além de pesquisadora, também sou professora dessa modalidade de ensino em uma escola da rede municipal de educação de Belém/PA.

O objetivo do trabalho é analisar os desafios da formação de professores para atuar junto aos alunos da EJA no contexto atual, diante dos desmontes que a área educacional vem sofrendo a partir da posse do novo presidente do Brasil.

A justificativa em realizar este estudo se deve ao fato de estarmos diante de um processo de desmonte da EJA, o qual se intensificou neste ano de 2019. Como uma das primeiras ações, no dia 2 de janeiro, o presidente dissolveu a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) que dentre várias ações era responsável pelas políticas públicas voltadas para o campo da Educação de Jovens e Adultos. No lugar da SECADI, foram criadas duas novas secretarias: a Secretaria de Alfabetização e a Secretaria de Modalidades Especializadas da Educação.

Entretanto, apesar da criação dessas duas novas secretarias não há nenhuma diretoria específica dedicada à modalidade da EJA. Para agravar mais ainda a situação a Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (CNAEJA), que reunia representantes de movimentos sociais e da sociedade civil para assessorar a política de EJA no MEC foi extinta pelo decreto nacional nº 9.759, de 11 de abril de 2019, que modificou o Sistema Nacional de Participação Social.

As estratégias e princípios da EJA também não aparecem no documento da Política Nacional de Alfabetização que foi instituída pelo decreto nº 9.765, de 11 de

abril de 2019. O referido documento, apesar de ter a EJA como público-alvo, faz uma única menção à Educação de Jovens e Adultos: o desenvolvimento de materiais didático-pedagógicos.

Em matéria publicada no dia 25 de abril de 2019 pela revista Carta Capital, a professora Sonia Couto (2019), diretora do Instituto Paulo Freire, faz uma afirmação contundente: “A EJA não tem lugar dentro do MEC atualmente. Se o cenário está complicado para as modalidades que sempre tiveram prestígio, imagina para a EJA, que não tinha prestígio social”. Diante desse contexto, questionamos: quais são os desafios da formação de professores para trabalhar com os alunos da EJA na conjuntura atual e quais as formas de resistência?

Como metodologia de trabalho, faremos um estudo bibliográfico e documental, trazendo para o debate autores e documentos importantes, para fazer análise de conjuntura.

De acordo com Machado (2008, p. 165) “a primeira questão a ser enfrentada pela formação de professores da EJA: há que se repensar os currículos dos cursos de licenciatura, para que a formação inicial trate dessa modalidade de ensino”.

Ainda hoje em muitos cursos de Pedagogia e nas demais licenciaturas não há disciplinas nem estágios voltados para o trabalho docente com alunos de EJA. Além disso, quase não temos concurso público específico para professores dessa modalidade, tampouco formação continuada para os professores que já atuam neste campo. Ou seja, as políticas públicas invisibilizam a EJA.

Somado a isso a EJA ainda hoje é vista como suplência, pensada de forma aligeirada, com ênfase na certificação e não como educação ao longo da vida. De acordo com Arroyo:

Teimar em ver esse tempo escolar como suplência-reparação dos percursos escolares truncados teve em nossa história- e continua tendo, até nas Diretrizes Curriculares- uma função política perversa: ocular a EJA como espaço social e político de coletivos de classe, raça, etnia, periferia, campo [...] (ARROYO, 2017, p. 24-25).

A EJA também é marginalizada na Base Nacional Comum Curricular - BNCC, pois neste documento não há diretrizes voltadas para esta modalidade. Pelo contrário, esse documento não leva em consideração a diversidade cultural e social dos educandos, dos alunos do campo, ribeirinhos, quilombolas, indígenas.

Segundo Gadotti (2011, p. 39): os educadores precisam respeitar a cultura de cada educando, ou seja, os docentes “precisam fazer o diagnóstico histórico-econômico do grupo ou da comunidade onde irão trabalhar e estabelecer um canal de comunicação entre o saber técnico (erudito) e o saber popular”.

Precisamos dialogar cada vez mais sobre a importância da manutenção das turmas de EJA e da formação de professores para atuar nesse campo, porque continuamos vivendo tempos de opressão, de desmontes, de retrocessos, tal qual Paulo Freire (2005) aborda em sua obra *Pedagogia do oprimido*, escrita na época da ditadura Militar, nos anos 60.

No estado do Pará, algumas políticas estão sendo implantadas em parceria com o setor privado, como é o caso do Projeto Mundial, o qual apesar de não se intitular como EJA, trabalha com esse público e para

tanto, recebe financiamento de um organismo financeiro internacional, o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID).

Este projeto iniciou suas atividades em 2014, através de uma parceria entre o Governo do Estado do Pará, por meio da Secretária de Educação e a Fundação Roberto Marinho. O Mundiar tem como objetivo possibilitar a aceleração da aprendizagem dos alunos em distorção idade-ano, abrangendo a metodologia de Telessala e em regime de unidocência, ou seja, um único professor atua como mediador de todas as disciplinas do currículo.

Diante disso, o que temos visto no âmbito educacional, principalmente no campo da EJA é a parceria público-privado, ou seja, o Estado transfere a responsabilidade de oferta dessa modalidade para os organismos internacionais com isso há a diminuição do mercado de trabalho para os professores, devido a implantação da unidocência.

Como forma de resistência, foi criado no Pará o Movimento Paraense de EJA – MPEJA. Nos dias 08 e 09 de abril de 2019 realizamos o II Seminário do MPEJA que ocorreu na Universidade Federal do Pará. O objetivo foi dar visibilidade ao Movimento de Pesquisadores de EJA, com a finalidade de mapear as ações e práticas de pesquisas, para fortalecer a EJA em âmbito local.

Portanto, é urgente é necessário criar ações coletivas de conscientização da população sobre a conjuntura atual que estamos vivenciando, de retiradas de direitos e de reformas.

350

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. Decreto nº 9765, de 11 de abril de 2019. **Institui a Política Nacional de Educação**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2019/decreto/D9765.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D9765.htm). Acesso em: 04/05/2019.
- \_\_\_\_\_. Decreto nº 9759, de 11 de abril de 2019. **Extingue e estabelece diretrizes, regras e limitações para colegiados da administração pública federal**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato20192022/2019/decreto/D9759.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20192022/2019/decreto/D9759.htm). Acesso em: 04/05/2019.
- ARROYO, M. G. **Passageiros da noite**: do trabalho para a EJA: itinerários por uma vida justa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.
- DAER, J. **Especialistas avaliam fim da secretaria ligada à diversidade e inclusão**. Carta Capital, 2019, Disponível em: <http://www.cartaeduacao.com.br/educacaoemdisputa/especialistas-avaliam-fim-de-secretaria-ligada-a-diversidade-e-inclusao/>. Acesso em: 04/05/2019.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 47 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- GADOTTI, M. Educação de jovens e adultos: correntes e tendências. In: GADOTTI, M.; ROMÃO, J.E. (Orgs.) **Educação de jovens e adultos**: teoria, prática e proposta. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- MACHADO, M.M. **Formação de professores para EJA**: uma perspectiva de mudança. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 161-174, jan./dez. 2008. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em 04/05/2019.

# ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA: DIFICULDADES E DESAFIOS NO ENSINO DE CIÊNCIAS PARA JOVENS E ADULTOS

BRUNA SABINO DE SOUZA<sup>1</sup>, ALEX SANDRO DE BARROS<sup>2</sup>, PATRÍCIA PEREIRA GOMES<sup>2</sup>  
ACADÊMICA BOLSISTA DO PIBID/GRADUAÇÃO IFPR (BRUNASOUZAO42@GMAIL.COM)  
DOCENTE – INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ (IFPR) / CAMPUS UMUARAMA

351

**Palavras-chave:** Estágio supervisionado em Ciências;  
Educação emancipadora; Evasão escolar.

## INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA), modalidade da Educação Básica, atende pessoas que não cursaram esse nível de escolaridade na idade própria e visa oferecer aprendizagem e qualificação permanentes, favorecendo a emancipação dos alunos (BRASIL, 2002). A mesma ocupa um cenário histórico no Brasil desde a colonização com a chegada dos Jesuítas. Entretanto, somente a partir da década de 1930 é que a educação de jovens e adultos efetivamente começa a se destacar no cenário educacional do país, quando em 1934, o governo cria o Plano Nacional de Educação que estabeleceu como dever do Estado o ensino primário integral, gratuito, de frequência obrigatória e extensiva para adultos como direito constitucional (FRIEDRICH et.al, 2010). Em geral, o público que integra o EJA é composto por adolescentes, adultos e idosos. Dentre eles, alguns abandonaram seus estudos por motivos de trabalho, outros nunca tiveram a oportunidade de estudar e alguns jovens foram excluídos recentemente do sistema regular. De acordo com Laibida e Pryjma (2013, p. 5) é imprescindível conhecer a realidade dos estudantes, bem como os fatores didáticos e pedagógicos que podem colaborar para a sua evasão. Além disso, sendo a evasão escolar um agravante social, é necessário que a instituição escolar busque resgatar o estudante que permanece à margem da sociedade e desenvolva estratégias que impeçam sua evasão. Atualmente, um dos principais desafios é conseguir alfabetizá-los cientificamente. Isso decorre em parte pela falta de recursos didáticos nos espaços escolares, mas também por falta de interesse dos docentes. Estes se encontram, na maioria das vezes, sobrecarregados por terem que trabalhar em várias escolas, ou

com estudantes que apresentam diversas dificuldades. Assim, não conseguem concentrar esforços no real processo de ensino-aprendizagem e acabam transmitindo um ensino extremamente mecânico, baseado na memorização de informações. Todavia, segundo Freire (1980, p. 111), a alfabetização é mais que o simples domínio psicológico e mecânico de técnicas de escrever e de ler. É o domínio destas técnicas em termos conscientes.

## OBJETIVO

Analisar a experiência da inclusão da alfabetização científica no ensino de jovens e adultos por meio do estágio supervisionado em Ciências, incorporando a utilização de novas práticas educativas, especialmente voltadas ao cotidiano dos estudantes de EJA.

352

## METODOLOGIA

Como requisito fundamental para o estágio supervisionado em Ciências, têm sido realizadas visitas periódicas em uma única turma do Ensino Fundamental II do Colégio Estadual CEEBJA, que oferece a modalidade EJA na cidade de Umuarama-PR. A observação foi realizada por duas estudantes estagiárias do Instituto Federal do Paraná, sendo elas acadêmicas do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas. A sala continha 28 alunos, de diferentes faixas etárias, desde adolescente de 16 anos até senhores(as) de mais de 70, porém a predominância é mesmo de jovens. Inicialmente foram realizadas observações das aulas de ciências da natureza, para analisar as metodologias empregadas em sala de aula, bem como do espaço escolar para verificar a estrutura ofertada pela escola. A partir disso, foi elaborado um plano de aula, abordando conteúdos teóricos e práticos de Ciências, relacionados e direcionados ao cotidiano dos estudantes. A princípio, foram exibidos slides revisando alguns conteúdos já ministrados em sala de aula sobre microrganismos, utilizando-se também de modelos anatômicos para promover melhor assimilação do assunto. Ao final da aula foi realizado um experimento denominado “Cultivando bactérias”, com o intuito de evidenciar a presença de bactérias em objetos presentes no dia-a-dia. Utilizando-se um meio de cultura, foram coletadas amostras de objetos como: celular, chaves, dentre outros. Posteriormente, os resultados foram apresentados aos estudantes. Posteriormente, no segundo semestre letivo este trabalho terá continuidade. Utilizar-se-á ainda um questionário estruturado contendo perguntas fechadas para: i) analisar a diferença dos estudantes antes e depois das aulas diferenciadas; ii) destacar quais as principais dificuldades enfrentadas pelos professores de Licenciatura em Ciências Biológicas no ensino de ciências para jovens e adultos; iii) avaliar o nível de informação adquirido pelos estudantes ao final do semestre, a partir das novas metodologias empregues; iv) salientar a relevância da alfabetização científica. Este questionário será aplicado após a inserção das novas



metodologias de ensino, buscando evidenciar se houve transformação no nível de aprendizagem desses estudantes.

## RESULTADOS ESPERADOS

O nível de evasão escolar na Educação de Jovens e Adultos, vem aumentando cada vez mais. Visto que, as necessidades e particularidades de cada aluno devem ser levadas em conta, o processo de ensino-aprendizagem precisa estimular e motivar os estudantes, por meio de atividades desafiadoras, relevantes, e sobretudo interligadas ao contexto social dos estudantes. Durante a realização das aulas, em que foram utilizadas estratégias de ensino diferenciadas e contextualizadas, foi possível observar a diferença no comportamento e na compreensão dos mesmos sobre o conteúdo apresentado. Observou-se o quanto é possível obter resultados mais satisfatórios, se as aulas forem significativas para os estudantes. Levando em consideração que este relato de experiência, inserida no estágio supervisionado realizado em escola pública, ainda está em curso, os resultados e conclusões são parciais. Espera-se auxiliar os professores de EJA na construção de uma perspectiva de ensino mais criativa e emancipadora; mostrar através do estágio supervisionado em ciências a importância dos professores na transformação do aluno; destacar a importância da alfabetização científica para os estudantes; e evidenciar a relevância do uso de ferramentas didáticas diversas no processo de ensino-aprendizagem.

353

## CONCLUSÕES

Sabe-se que além da formação acadêmica, o contexto social dos alunos é extremamente importante em sua formação, por meio das experiências vivenciadas ao longo de suas vidas, as quais influenciam em sua forma de agir e pensar. Diante disso, é pertinente levar em conta as peculiaridades de cada Estudante no processo de aprendizagem e não se ater apenas a um ensino mecanizado. Existem várias dificuldades em se alfabetizar cientificamente um adulto, principalmente em função da grande quantidade de termos científicos. Assim, é imprescindível que os educadores desta modalidade de ensino repensem suas metodologias de forma que os estudantes de EJA possam ter um ensino de qualidade, bem como para que sejam capazes de utilizar esse conhecimento na melhoria da sua qualidade de vida.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Educação de Jovens e Adultos**. Ensino Fundamental: Proposta Curricular - 2º Segmento - 5ª a 8ª série. vol. 1. Brasília, 2002.

FRIEDRICH *et.al.* **Trajetória da escolarização de jovens e adultos no Brasil: de plataformas de governo a propostas pedagógicas esvaziadas. Ensaio: avaliação das políticas públicas educacionais.** Rio de Janeiro, v. 18, n. 67, p. 389-410, abr./jun. 2010.

FREIRE, P. (1980). **Educação como prática da liberdade**, São Paulo: Paz e Terra.

LAIBIDA, V. L. B. e PRYJMA, M. F. **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE artigos.** Governo do Paraná- Secretária de Educação- 2013. Disponível em: < [http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospede/pdebusca/producoes\\_pde/2013/2013\\_utfpr\\_ped\\_artigo\\_vera\\_lucia\\_bortoletto\\_laibida.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospede/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_utfpr_ped_artigo_vera_lucia_bortoletto_laibida.pdf) > . Acesso em: 23 de maio de 2019.

# O PENSAR E AGIR SOBRE A SAÚDE: UMA ANÁLISE DE INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS

LUCAS VINÍCIUS FERRAZ SANTOS CASTRO, UNEB  
LUCASBIO93@GMAIL.COM

NATHÁLIA DA SILVA MIRANDA, UNEB  
NATH.MIRANDA1@GMAIL.COM

LIZIANE MARTINS, UNEB, UFSB  
LIZIMARTINS@GMAIL.COM

355

**Palavras-chave:** Educação em Saúde; Processos de saúde e doença; Ferramentas Pedagógicas

## INTRODUÇÃO

As abordagens de saúde passaram por diversas modificações nas últimas décadas. No cenário brasileiro, entre as décadas de 1920 e 1940, predominou a abordagem higienista-eugenista, chamada também de sanitária (FREITAS; MARTINS, 2008) e, nos anos 1950, a saúde passou a ser relacionada à abordagem biomédica, onde a saúde é discutida em oposição à doença e o tratamento e a cura do corpo são privilegiados (CARVALHO et al., 2008).

Somente mais tarde, surge a abordagem socioecológica da saúde que é caracterizada pela sua relação com determinantes gerais de natureza política, social, econômica, ambiental e cultural e considera que a saúde se constitui num processo construído com a participação dos próprios indivíduos, condicionado, também, pelo coletivo e pelas políticas públicas (WESTPHAL, 2006; AUTOR 3, 2016).

Este cenário, de mudanças no contexto da saúde, também refletiu no cenário educacional. Nesse sentido, para entendermos as nuances do processo de ensino e aprendizagem, com olhar para a Educação em Saúde, é necessário pensar na formação dos profissionais (professores) que estão ou estarão lidando com tal realidade/necessidade em seu cotidiano de sala de aula, bem como os materiais didáticos que estes profissionais estarão utilizando. Frente a este contexto, o foco do presente estudo é de analisar as abordagens da saúde presentes em propostas didáticas produzidas por licenciandos de um curso de Ciências Biológicas.

## METODOLOGIA

Este trabalho é de natureza qualitativa (MINAYO, 2008), uma vez que buscamos analisar as concepções dos licenciandos sobre a saúde (ou seja, o pensar sobre a saúde), através de uma investigação sobre suas ferramentas pedagógicas produzidas. Nesse sentido, foi realizada uma análise de sequências didáticas (SD) e dos materiais pedagógicos propostos por graduandos do 8º período do curso de licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Departamento de Educação (DEDC), *Campus X*.

Para o estudo das sequências didáticas e dos materiais produzidos, optamos pela análise de conteúdo (BARDIN, 2000; BAUER, 2002; FRANCO, 2008). E, a fim inferirmos qual abordagem da saúde é, predominantemente, defendida pelos discentes, utilizamos as categorias de análise propostas nos estudos de Autor 3 (2016). A partir da leitura dos materiais, procuramos avaliar a existência de indicadores de saúde e classificar suas características de acordo com parâmetros norteados por pressupostos teóricos de cada abordagem.

356

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Foram recebidas e analisadas sete sequências didáticas (SD) produzidas pelos graduandos participantes da pesquisa, uma destas sequências foi excluída por não apresentar discussões de saúde. As SD dialogaram – distintamente - em seis temáticas de saúde (alimentação saudável, parasitoses, saúde auditiva, mutações gênicas, plantas medicinais e doenças causadas por fungos) ligadas às diversas subdisciplinas de Biologia (botânica, citologia, genética, micologia e zoologia). Todas as SD analisadas apresentaram diversas atividades como estratégia de ensino para trabalhar a temática de saúde escolhida: aula expositiva-dialogada; aulas práticas em laboratório; discussões a partir de textos, vídeos, jogos didáticos; e, peça teatral.

Ao total foram 11 materiais pedagógicos indicados nas sequências didáticas. De modo geral, apresentaram, principalmente, características da abordagem biomédica de saúde, por discutirem a saúde de forma mais restritiva, tratando apenas de aspectos biológicos (*e.g.*, ação biológica de microrganismos sobre o organismo humano; mudança de hábitos; intervenção médica etc.). Alguns se destacaram como socioecológicos, como, por exemplo, um vídeo que apresenta informações sobre a relação dos fungos com a economia (fabricação de alimentos) e também com a medicina (fabricação de medicamentos).

Dentre as sequências didáticas recebidas e analisadas, apenas duas trazem o tratamento da saúde a partir da perspectiva socioecológica e, quatro foram classificadas como biomédicas (por focarem, principalmente e muitas vezes, unicamente, nos aspectos biológicos relacionados ao processo saúde-doença).

A “SD2”, que se norteia na temática “parasitoses”, por exemplo, enfocou na morfologia dos organismos, na relação parasito-hospedeiro (principalmente, no ciclo de vida) e na prevenção sanitária voltada para medidas individuais. Ou

seja, as discussões estão pautadas unicamente em aspectos biológicos, uma vez que não foram identificados outros fatores determinantes no processo saúde-doença, como, por exemplo, a condição socioeconômica de indivíduos acometidos por parasitoses.

Entre as propostas categorizadas como socioecológicas, destacamos a “SD5” que trata da temática de saúde “plantas medicinais” não somente a partir do tratamento meramente biológico (e.g., classificação e ciclo de vida das plantas), mas, também, por considerar os aspectos socioeconômicos e culturais (regionais) que cercam o uso/desuso de plantas medicinais (e.g., ao proporem discussões sobre desmatamento e processo de extinção de plantas medicinais nativas da Mata Atlântica).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

357

Como pôde ser observado, poucas sequências didáticas e seus materiais pedagógicos apresentaram propostas com intervenções/discussões de saúde que consideravam os mais derivados fatores que podem influenciar o processo saúde-doença (e.g., econômicos, condição social, cultura, políticas públicas, entre outros), conforme é defendido pela abordagem socioecológica de saúde. A partir disso, podemos considerar que os participantes da pesquisa, em sua maioria, entendem a saúde como processo no qual está relacionado principalmente/unicamente ao fator biológico (morfológico e fisiológico) e de responsabilização individual (mudança de hábitos), características/entendimentos que dialogam com a abordagem biomédica.

Deste modo, consideramos importante pensar em mecanismos para discutir saúde, a partir de uma perspectiva abrangente de saúde, em cursos de formação de professores, pois essas discussões podem possibilitar ratificar uma visão globalizante de saúde, além de permitir a mudança de atitudes e o tratamento dos conteúdos relacionados à saúde nas disciplinas de Ciências e Biologia na Educação Básica.

## REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2000.

BAUER, M. W. Análise de conteúdo clássica: uma revisão. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

CARVALHO, G. S. et al. Comparing Health Education approaches in textbooks of sixteen countries. **Science Education International**, v. 19, n. 2, p. 133-146, 2008.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de Conteúdo**. 3. ed. Brasília: Liber Livro Editora. (Série Pesquisa, v. 6), 2008.

FREITAS, E. O.; MARTINS, I. Transversalidade, formação para a cidadania e promoção da saúde no Livro Didático de Ciências. **Ensino, Saúde e Ambiente**, v.1, n.1, p. 12-28, jul. 2008.

AUTOR 3. **Educação e(m) Saúde**: biomédica ou socioecológica? Abordagens de saúde em livros brasileiros de Biologia. 2016. 123f. Tese (doutorado) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016.

MINAYO, M. C. S. O Desafio da Pesquisa Social. In: MINAYO, M. C. S.; et al. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 9-29.

WESTPHAL, M. F. Promoção da saúde e prevenção de doenças. In: CAMPOS, G. W. S. et al. **Tratado de saúde coletiva**. São Paulo: Hucitec/Rio de Janeiro: FIOCRUZ, p. 635-667, 2006.

# REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM UMA ESCOLA DO MUNICÍPIO DE SENHOR DO BONFIM/BA

ANDRÉ RICARDO LUCAS VIEIRA  
UNEB/UFS; SISTLIN@UOL.COM.BR

PEDRO PAULO SOUZA RIOS  
UNEB; PEUDESOUZA@YAHOO.COM.BR

CARLOS ALBERTO DE VASCONCELOS  
UFS; GEOPEDAGOGIA@YAHOO.COM.BR

GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES E TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO - FOPTIC

359

**Palavras-chave:** Educação de Jovens e Adultos;  
Sujeitos da EJA; Prática Pedagógica.

## INTRODUÇÃO

O estudo apresenta uma reflexão acerca da Educação de Jovens e Adultos (EJA) buscando-se evidenciar a formação e as práticas pedagógicas dos docentes que trabalham com tal modalidade. Assim, pensar a EJA apresenta um desafio contemporâneo que requer novos olhares.

A EJA é uma modalidade da Educação Básica nas etapas do Ensino Fundamental e Médio, que visa garantir o acesso à educação aos sujeitos que não tiveram oportunidade de ingressar na escola ou que não tiveram como dar continuidade aos estudos na idade certa. Configura-se ainda como instrumentos potencializador com o intuito de prepará-los para o mercado de trabalho e o pleno exercício da cidadania sendo uma modalidade complexa porque envolve dimensões que transcendem a questão educacional. Até uns anos atrás, essa educação resumia-se à alfabetização como um processo compreendido em aprender a ler e escrever.

A reflexão e práxis da EJA na atualidade exigem tanto do professor quanto dos estudantes novas posturas diante dos desafios atuais da sociedade e por isso, faz-se necessário compreender o fazer prático e educativo de maneira indissociável, onde as histórias de vida passam a ser histórias de aprendizagem. É comum que o próprio aluno busque na escola um lugar para satisfazer suas necessidades particulares,

para integrar-se à sociedade letrada, da qual não pôde participar plenamente quando não domina a leitura e a escrita.

Nesse sentido Arroyo (2011) vai dizer que a educação de jovens e adultos é um campo de práticas e reflexão que inevitavelmente transborda os limites da escolarização em sentido estrito, ou seja, ela está para além do ato de alfabetizar, é antes provocar nos sujeitos sua condição de sujeitos autônomos como sinaliza Freire (1986).

Pensar a Educação de Jovens e Adultos, dentre outros fatores, implica pensar acerca dos sujeitos envolvidos nesse processo, já que a mesma se articula em sentido amplo e complexo. É necessário tomar como referência a pluralidade dos sujeitos que dela fazem parte, sendo essa estigmatizada como o espaço daqueles que social e economicamente podem menos e também obtêm menos.

Sendo assim, o papel do professor é despertar a curiosidade, indagar a realidade, problematizar, visando transformar os obstáculos reais em dados concretos de reflexão empírica, buscando entender o processo educativo, uma vez que este está relacionado com seu tempo, sua história e seu espaço.

360

## METODOLOGIA

Destarte, a pesquisa foi realizada na Escola Municipal Nivea Seixas, localizada no município de Senhor do Bonfim-BA. Como instrumento utilizado, aplicamos um questionário estruturado, com perguntas abertas a 14 estudantes da EJA, sempre respeitando a disponibilidade e o tempo de cada um. O questionário aplicado com os estudantes foi composto de 12 questões divididas em 03 partes. A primeira se referia aos dados sociais e culturais dos estudantes; a segunda ao histórico escolar; e a terceira aos processos de ensino-aprendizagem na EJA.

Também foi realizada uma entrevista semiestruturada com 2 professoras da referida escola que trabalham especificamente com a EJA, aqui denominadas por professora Nivea e Professora Seixas. A professora Nivea é licenciada em Pedagogia e História e na turma de EJA assume os componentes curriculares do campo das ciências humanas e sociais. A professora Seixas é licenciada em Matemática e assume os componentes vinculados às áreas de exatas.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

Salienta-se que retornar a sala de aula depois de um período de afastamento é sempre um grande desafio e requer por parte do jovem ou adulto um esforço a mais. No caso dos estudantes da EJA esse esforço se configura no vislumbamento de um emprego melhor e em muitos casos do primeiro emprego. A melhoria salarial e a busca por emprego se apresenta como principal motivo para o retorno à escola por parte dos entrevistados, representando um total de 78%.

Outra motivação percebida é a necessidade de conhecimento pelo conhecimento, uma vez que os mesmos não tiveram oportunidades quando eram crianças. Assim, o retorno à escola tem um poder crucial na vida daqueles que passaram algum tempo longe dela.



Quanto aos motivos que os fazem se afastar da escola o cansaço se apresenta como o principal, considerando o fato de que todos durante o dia desenvolvem atividades seja no trabalho formal ou informal.

Nesta mesma perspectiva o professor precisa se posicionar enquanto aquele que motiva, estimula e incentiva não lhe cabendo jamais ser um seciador de sonhos, como bem disse Freire (2005, p. 144): “Se não posso, de um lado, estimular os sonhos impossíveis, não devo, de outro, negar a quem sonha o direito de sonhar”.

Sobre isso a professora Nivea relata-nos que: “*Eu não tenho o direito de impedi-los de sonhar, a mim cabe estimular, ainda que seja uma tarefa árdua e quase impossível*”. Esse estímulo é feito muitas vezes de maneira simples conforme relata a professora Seixas: “*Então eles precisam de uma novidade de uma coisa diferente, de um vídeo, de uma atividade prática, levar pra cozinha como a gente levou outro dia. Uma atividade assim mais voltada mais pra questão do dia a dia deles pra vivência diária deles. Acho que é bem mais interessante do que eles ficarem na mesmice*”.

A prática educativa é acima de tudo um desafio, pois o educador consciente passa grande parte do seu tempo questionando-se, revendo conceitos, buscando dar o melhor a seus educandos. Por isso, o sonho e a utopia fazem parte desses docentes, e outros sentimentos como a esperança, que é uma arma importantíssima para a realização de certas aspirações. Conforme relata a professora Nivea “*Nesse período tenho percebido que infelizmente a gente procura uma receita. É lamentável perceber quanta teoria de ótima qualidade é transformada em simples receitas [...] quando se quer receita na primeira dificuldade ou insucesso, a receita é abandonada, e o alfabetizador volta à prática anterior até que surja nova receita e o ciclo se reinicie. Mas eu não desanimo não! Acredito que pode ser diferente*”.

Compreendemos assim, que a revisão prática-teórica devem ser uma constante na práxis pedagógica. Assim relata a professora Seixas: “*Trabalhar com EJA é complicado! Porque eles desmotivam rápido, desistem muito. E a gente tem uma questão de evasão incrível. Então eu penso que um professor na sala de aula de EJA não pode ser sempre aquele mesmo professor de todo dia, por que acaba desmotivando o aluno*”.

Para Paulo Freire (2015) é ingenuidade dar à esperança um poder absoluto de resolução de conceitos, concepções e conteúdo, no entanto, se aliadas a ela encontram-se o esforço, a capacidade, a persistência e humildade, o educador está no caminho certo, nesse sentido a Professora Seixas relata que “*a EJA é sem dúvida um público diferenciado, ou eu faço a teoria virar prática ou vou falar às paredes*”.

Dessa forma, compreendemos que para formamos cidadãos críticos e atuantes na sociedade precisamos de uma formação integradora a partir de suas diferenças culturais e cognitivas, aliando ao processo ensino-aprendizagem conteúdos e conhecimentos práticos que sirvam para a vida social dos indivíduos.

## CONCLUSÕES

Pensar na Educação de Jovens e Adultos é compreender que a aprendizagem se dá de forma contínua ao longo da vida, é analisar a realidade social, cultural e econômica dos sujeitos que integram essa modalidade e criar um sistema de ensino

que se identifique com as características da própria EJA oferecendo assim uma educação de qualidade as pessoas que não tiveram acesso à escola na idade regular.

Nesse sentido, a pesquisa aponta ainda que a EJA precisa levar em consideração os contextos sociais nos quais os sujeitos, destinatários, do fazer educativo estão inseridos, dando sentido às práticas educativas dos professores ao tempo em que valoriza os saberes prévios dos estudantes dessa modalidade.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1986.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 42ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 52ª ed. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 2015.

# LETRAMENTO LITERÁRIO: UMA VEREDA FECUNDA NO CAMINHO DA ALFABETIZAÇÃO.

ROSELY MARIA MORAIS DE LIMA FRAZÃO  
ROSELYFRAZAO3@GMAIL.COM

FUNDAÇÃO EDUCACIONAL JAIME DE ALTAVILA - FEJAL  
CENTRO UNIVERSITÁRIO CESMAC

363

**Palavras-chave:** Alfabetização. Letramento. Letramento literário

## INTRODUÇÃO

Este relato de experiência tem por objetivo discorrer sobre uma vivência desenvolvida em salas de aula de cinco escolas de Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de Maceió/AL, provocada pela disciplina de Saberes e Metodologia do Ensino da Educação Infantil, do curso de Pedagogia do Centro Universitário CESMAC, especificamente fundamentada no conteúdo curricular da Psicogênese da linguagem. A discussão focou o processo associativo entre alfabetização e letramento que de acordo com os estudos realizados no âmbito acadêmico, a alfabetização seria, no contexto formativo, a tecnologia de codificar e decodificar as palavras. Já ao letramento caberia a habilidade do uso social dessa tecnologia. Soares (2009) aborda de forma objetiva a diferença entre ser alfabetizado e letrado:

Há, sim, uma diferença entre saber ler e escrever, ser *alfabetizado*, e viver na condição ou estado de quem sabe ler e escrever, ser *letrado* (...). Ou seja: a pessoa que aprende a ler e escrever - que se torna *alfabetizada* - e que passa a fazer uso da leitura e da escrita, a envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita - que se torna *letrada* - é diferente de uma pessoa que não sabe ler e escrever - é *analfabeta* - ou, sabendo ler e escrever, não faz uso da leitura e da escrita - é *alfabetizada*, mas não é *letrada*, não vive no estado ou condição de quem sabe ler e escrever e pratica a leitura e a escrita. (SOARES, 2009. p. 36)

Contudo, uma lacuna está estabelecida neste processo, pois em pesquisa realizada em sala foram encontrados índices divulgados pela ANA 2016 (Avaliação Nacional da Alfabetização), instrumento do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica - SAEB. Em Alagoas, por exemplo, a leitura dos alunos se encontra

no nível elementar dos indicadores, com 42,6% deles no nível 1 e na escrita os resultados apontam 30,73% das crianças no nível 1 da escala.

De acordo com estes dados, algumas indagações foram levantadas como causa: a dissociação da alfabetização ao letramento como motivo da distância entre o lido, o escrito e o entendido e; a metodologia utilizada durante o processo de alfabetização. Gerando a interrogação sobre a possibilidade do letramento literário como um caminho exitoso para uma sistemática alfabetizadora, alinhando código e contexto, favorecendo assim a uma aprendizagem significativa.

Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), foi encontrada a orientação de que “(...) nos dois primeiros anos desse segmento, o processo de alfabetização deve ser o foco da ação pedagógica” (BNCC, 2017 p,61). Logo, o recorte amostral para um panorama mais objetivo, foi o desenvolvimento de intervenções com turmas situadas no 1º e 2º anos do Ensino Fundamental.

Este estudo referenciou-se em teóricos como Rildo Cosson (2018), Maria Zilda da Cunha (2009) e Magda Soares (2009), dentre outros que se fizeram necessários para compreensão do conteúdo.

364

## MATERIAL E MÉTODO

O presente estudo partiu das teorias vistas no material elaborado por Rildo Cosson, condensada aos conteúdos acadêmicos e demais obras referidas neste.

Dois momentos presenciais foram desenvolvidos - apresentativo e avaliativo - em rodas de conversa. As demais etapas foram desenvolvidas e acompanhadas por meio digital. O primeiro link a ser preenchido pelos pedagogos questionou sobre a presença/frequência do letramento literário no cenário escolar.

De posse desses indicadores foram delineadas estratégias a serem implementadas pela proposta do estudo nas quatro etapas - a motivação, a introdução, a leitura e a interpretação.

Na etapa de Motivação, a atividade realizada foi a Catalogação de livros, que levou os alunos a conhecerem o acervo da biblioteca escolar por meio de uma lista de títulos, da qual cada aluno realizou um breve comentário (narrado ou escrito) sobre o que esperava da obra. Ao final, em uma visita presencial a biblioteca, as crianças tiveram acesso ao livro sobre o qual descreveram pelo título para pesquisar se conseguiram aproximar suas suposições ao que de fato o livro tratava.

No estágio seguinte houve a Introdução, que apresentou o autor e a obra a ser experienciada pelos alunos. Neste, cada professor escolheu um livro. E assim, foram explorados a capa, orelha e outros elementos paratextuais para introduzir o exemplar literário.

Na leitura/intervalo os pedagogos definiram junto a seus alunos o período para experiência. No desenvolvimento desta etapa os professores interviram nas dificuldades de decifração, problemas com vocabulário e estrutura do texto, iniciando uma implementação na formação dos leitores, retroalimentando o processo de alfabetização.

O momento da interpretação realizou-se por meio de recontos, desenhos, dramatizações, exposição de versos em varal e maquetes, socializando as experiências em cada comunidade escolar envolvida..

Por fim, a produção dos relatórios ocorreu a partir dos registros das ações realizadas no decorrer deste estudo e seus desdobramentos, além dos resultados obtidos.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

As práticas literárias trouxeram às turmas envolvidas a possibilidade de conviver com o mundo das letras de forma mais significativa. Isso ficou evidenciado principalmente no momento da interpretação, no qual as crianças reproduziram as obras coletivamente de forma muito própria.

O resgate das práticas literárias entre os professores também foi valorativa, em algumas falas nas rodas de conversa, relatos trataram sobre a dinâmica conteudista das escolas, nas quais por vezes a prática literária é marginalizada e/ou secundarizada.

As discentes interventoras puderam relativizar as teorias na prática e compreender que mais do que dominar os códigos as crianças têm a necessidade de estabelecer significados para uma melhor compreensão e, a literatura por sua essência abrangente e reflexiva dispõe de caminhos para um alfastrar vigoroso.

365

## CONCLUSÃO

Por meio de suas intervenções, este estudo lançou as sementes do trabalho literário em solo fértil. Os experientes agrônomos deixaram os tratores mecanizados em ócio para cuidar de seus brotos, adubando-os diariamente junto a cada família agricultora para um crescimento natural. A previsão é de colheita farta, comida na mesa e, na sopa de letrinhas bem mais que matar a fome: dar nome!

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASIL, **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília. MEC/CONSED/UNDIME, 2017, Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_publicacao.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf)>. Acesso em: 01/03/2019.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2018.
- CUNHA, Maria Zilda da. **Na tessitura dos signos contemporâneos: novos olhares para a literatura infantil e juvenil**. São Paulo: Editora Paulinas, 2009.
- SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.
- TEBEROSKY, Ana; COLOMER, Teresa. **Aprender a ler e a escrever: uma proposta construtivista**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- VIDEOCONFERÊNCIA: **Os resultados da ANA 2016 e a Política Nacional de Alfabetização**. Produção: Conviva Educação. Brasília, 2017. (1:33:11), son. color. Disponível em: <[https://youtu.be/6fH\\_QHmJdhA](https://youtu.be/6fH_QHmJdhA)>. Acesso em: 04/12/2018.

## O USO DE JOGOS E MATERIAIS COMO RECURSOS DIDÁTICOS NA ALFABETIZAÇÃO

VANESSA FRÓES BASTOS (AUTORA)  
GRADUANDA EM PEDAGOGIA – FACED/UFBA  
BOLSISTA PIBIC/FAPESB E CNPQ (JAN 2018 – AGO 2019)  
VANESSAFROESBASTOS@HOTMAIL.COM

VALNÍVIA CASTILHO CONCEIÇÃO (CO-AUTORA)  
GRADUANDA EM PEDAGOGIA – FACED/UFBA  
BOLSISTA PROPESQ/UFBA (ABRIL 2017 – ABRIL 2018)  
VALNIVIACASTILHO@GMAIL.COM

LIANE CASTRO DE ARAUJO (CO-AUTORA)  
PROFESSORA ADJUNTA - FACED/UFBA  
PROPESQ/UFBA/MCTIC (FINANCIAMENTO)  
LICA@UFBA.BR

366

**Palavras-chave:** Jogos. Recursos pedagógicos. Alfabetização.

Os recursos pedagógicos utilizados em sala de aula, longe de se constituírem em meros instrumentos da ação docente, numa perspectiva mecânica, são a materialização da ação pedagógica. Há diversos autores, a exemplo de Leal, Albuquerque e Leite (2005), que defendem o uso de jogos na alfabetização como um recurso didático sem perder sua função lúdica. Segundo Araujo (2015, p. 2), “a reflexão fonológica, a leitura e escrita de palavras, a apropriação do sistema alfabético são aspectos que podem ser mobilizados através desses recursos, em situações articuladas ao letramento e à construção ativa de conhecimentos pelas crianças.”

Esse trabalho visa a apresentar resultados parciais de uma pesquisa intitulada “Jogos e materiais pedagógicos na alfabetização”, que discute o uso de jogos e materiais voltados para a apropriação da língua escrita, como recurso produtivo para as aprendizagens linguísticas nesse processo. Trata-se de uma pesquisa coordenada pela professora Liane Araujo, desenvolvida na Faculdade de Educação da UFBA, que tem como objetivo geral identificar, analisar, desenvolver e/ou divulgar jogos e materiais didáticos para a alfabetização.

Dentre os objetivos específicos estão conhecer os acervos de jogos e materiais semelhantes, e os discursos e práticas alfabetizadoras que circulam em instituições escolares da Rede Municipal de Ensino de Salvador, e divulgar recursos que podem

contribuir com o processo de apropriação da língua escrita no Ciclo de alfabetização. A pesquisa, de natureza qualitativa, tem como dispositivos metodológicos: entrevistas, análise de acervos, observação participante, e intervenção colaborativa. Ela vem sendo executada por bolsistas e voluntárias desde janeiro de 2016, e terá sua conclusão no final de 2019. Os dados estão sendo organizados, categorizados, correlacionados e analisados interpretativamente.

A pesquisa é composta por duas fases distintas. A fase inicial é de levantamento dos acervos, discursos e práticas nas escolas e a segunda é de intervenção em algumas turmas – encaminhada *com* as regentes e não *para* elas – incluindo o planejamento conjunto, a produção dos jogos, a intervenção e a avaliação da intervenção. Essa fase de intervenção colaborativa na escola visa à ampliação dos conhecimentos partilhados sobre jogos e materiais como recursos pedagógicos nas práticas alfabetizadoras e divulgação dos acervos do Laboratório de Acervos Pedagógicos da FACED/UFBA, produto e processo da pesquisa.

Vale ressaltar que esse resumo se restringe aos dados de 2 bolsistas que concluíram a primeira fase e ainda estão iniciando a segunda. Assim, apresentaremos os resultados parciais referentes a 5 escolas, envolvendo as entrevistas semi-estruturadas com 15 professoras e 6 coordenadores.

Segundo Kishimoto (2011, p. 19), desde o Romantismo “[...] o jogo aparece como algo sério e destinado a educar a criança”. Embora mais recente, já há muitos estudos que ressaltam o papel do jogo na alfabetização, e alguns programas de governo, como o PNAIC, incluem jogos e brincadeiras em suas orientações didáticas. Porém, a pesquisa mostrou que, embora, no geral, as professoras entrevistadas reconheçam o valor dos jogos na aprendizagem, há um uso muito incipiente de jogos e materiais lúdicos estruturados para alfabetizar.

Verificamos que parte das professoras mostram ter conhecimento de alguns jogos que poderiam contribuir para o processo de alfabetização e dos aspectos da aprendizagem da língua que podem favorecer, citando desde jogos mais tradicionais aos jogos distribuídos por programas de alfabetização do governo. Em contraposição, outra parte das professoras conhece pouco sobre o tema, variando entre não conhecer nenhum, não lembrar, ou citar um repertório muito restrito e mais tradicional de jogos.

Apenas 2 professoras das 15 entrevistadas falaram sobre o trabalho com a dimensão sonora da língua, que poderia ser favorecida por jogos, demonstrando que o foco é no aspecto gráfico, abordando-se muito raramente a reflexão fonológica, importante aspecto a ser explorado na alfabetização, conforme diversos autores, a exemplo de Moraes e Leite (2005) e Araujo (2017). Parece que ainda é preciso ampliar a ideia de que “as crianças podem explorar inteligentemente o mundo da linguagem, dos textos, das palavras, e também dos sons da língua”. (ARAUJO, 2017, p. 26)

Quanto às justificativas para o pouco uso dos jogos, os motivos mais citados foram: falta de tempo, número elevado de alunos por turma, turmas muito heterogêneas e falta de formação de professores para o uso e a confecção de jogos. Três professoras indicaram o engessamento gerado pelo material do município, o Nossa Rede, que não propõe situações sistemáticas de reflexão sobre a notação alfabética e sua base fonológica e traz apenas jogos matemáticos.

O que se constatou, de maneira geral, nas 5 escolas, foi uma baixa frequência no uso de jogos de linguagem como recurso didático. Isso porque, jogos só se configuraram como recursos uma vez que são verdadeiramente planejados e articulados com os conteúdos e objetivos visados. Sobre isso, Kishimoto (2011) traz que é importante haver um equilíbrio entre a função lúdica e didática do jogo. Assim, apesar dos discursos de reconhecimento do papel dos jogos na alfabetização, isso não ressoa, necessariamente, nas práticas, demonstrando, ao menos, que não constitui uma prioridade no planejamento dos docentes. Ao mesmo tempo, os dados revelam que os professores ficam sem apoio, quando o programa municipal, além de gerar sobrecarga, não tem como prioridade os aspectos que favorecem a reflexão fonológica nem valorizam o jogo de linguagem como recurso importante para a alfabetização.

As análises cruzadas a partir da categorização dos dados considerando essas 5 escolas e outras, sob responsabilidade de outras bolsistas, bem como as fases de observação e intervenção, irão complementar esses dados parciais e contribuir para uma discussão partilhada sobre estratégias didáticas de abordagem da faceta linguística em contextos reflexivos, lúdicos e letrados.

368

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Liane Castro de. Jogos e materiais pedagógicos e a “reinvenção da alfabetização”, In: II Congresso Brasileiro de Alfabetização (2.: 2015 jul. 12-14 : Recife, PE). **Anais do II Congresso Brasileiro de Alfabetização: políticas públicas de alfabetização.**

\_\_\_\_\_. Reflexão fonológica em contextos lúdicos e letrados na Educação Infantil e no ciclo de alfabetização. In: VIERA, Juliane; YAMIN, Giana (orgs.) **Um olhar para a sala de aula: reflexões e práticas de linguagem.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2017.

KISHIMOTO, Tizuko. O jogo e a educação infantil. In: KISHIMOTO, Tizuko. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.** 14<sup>a</sup> ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LEAL, Telma; ALBUQUERQUE, Eliana B. C. de; LEITE, Tânia M. R. Jogos: alternativas didáticas para brincar alfabetizando (ou alfabetizar brincando?) In: MORAIS, A. G. de; ALBUQUERQUE, Eliana. B. C. de; LEAL, Telma (orgs). **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MORAIS, Artur Gomes de; LEITE, Tânia M. R. Como promover o desenvolvimento das habilidades de reflexão fonológica dos alfabetizandos? In: MORAIS, Artur Gomes de; ALBUQUERQUE, Eliana Borges C. de; LEAL, Telma Ferraz (orgs). **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005.



# PRÁTICAS CRIATIVAS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E ENCONTROS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES A PARTIR DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS

ISABEL CRISTINA DOSE L. ALMEIDA (PPGMPE/UFES)  
ISA.DOSE@HOTMAIL.COM

JANNAINA CALIXTO DE LIMA (PPGMPE/UFES)  
JANNAINACL@GMAIL.COM

VITOR GOMES (PPGMPE/UFES)  
VITOR.GOMES@UFES.BR

369

**PALAVRAS-CHAVE:** Fenomenologia, Alfabetização, Contação de histórias.

O presente trabalho parte de reflexões sobre o processo de alfabetização e a formação de professores sendo provocativo pelo uso da prática de Contação de Histórias. O interesse pelas problemáticas configurou-se a partir de atuações profissionais de uma pedagoga e uma professora em Centros de Educação Infantil (Cmei's), em redes municipais da Grande Vitória-ES, nos entrelaçamentos de diálogos com o orientador na linha de pesquisa fenomenológica. As inquietações se constituíram ao longo das trajetórias acadêmicas nos cursos de pedagogia e, atualmente, na pós-graduação *Stricto sensu* de Mestrado Profissional em Educação (PPGMPE) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Teoricamente, se fundamenta nos conceitos de alfabetização de Gontijo (2005) e nas experimentações da Contação de Histórias por Moraes (2012). Em termos metodológicos fenomenológicos fará uso dos conceitos de Gomes (2014, 2013, 2004) e Forghieri (2004).

Percebemos que velhas perguntas insistem em ressurgir: “É possível uma prática inovadora no processo de Alfabetização? Qual a relevância da formação de professores para esse processo?”

Desta forma, o objetivo é refletir sobre algumas práticas de alfabetização e formação de professores, permeadas pela Contação de Histórias, como um trabalho que valoriza a linguagem, constituinte de um dos espaços de desenvolvimento das capacidades de comunicação, expressão e de acesso ao mundo como um dos

elementos mais importantes a serem desenvolvidos com as crianças e podemos dizer também com jovens e adultos. Essa ampliação está relacionada ao desenvolvimento gradativo das capacidades linguísticas como: falar, escutar, ler e escrever, sendo desenvolvida em suas diversas expressões como: “gestual, verbal, plástica, dramática e musical” (BRASIL, 2009).

Neste sentido, a partir destes entrelaçamentos, acreditamos em um processo de alfabetização como possibilidade de apropriação de conceitos sociais e potencializadora de sentidos/sentidos para as crianças, jovens e adultos, valorizando as propostas pedagógicas articuladas com as especificidades e interesses de cada um e seu contexto sócio histórico. Para tanto, contamos com a perspectiva do trabalho lúdico da CH no processo de formação de professores como potencialidade nesse processo de ensino aprendizagem.

Como método de pesquisa, vale destacar que a fenomenologia é “[...] uma forma de fazer ciência compreendendo a humanidade/humanizada de uma pesquisa científica” (GOMES, 2004, p. 57). Desta forma, é influenciada pela formação ideológica do pesquisador, de seus aspectos constituidores, uma vez que o olhar sobre a realidade é permeado pelo espaço-tempo-cultura-percepção e sua interiorização a partir do contato com o outro.

Empregando nosso olhar fenomenológico sobre as atividades desenvolvidas nos Cmei's que atuamos, procuraremos evidenciar o fenômeno da alfabetização e os processos de formação de professores para melhor compreendê-lo.

No tocante ao processo de alfabetização – Idealizado – Praticado, entendemos que requer posicionamento em relação à alfabetização como um todo sem a dicotomia entre alfabetização e letramento. Concebemos alfabetização na perspectiva de Gontijo (2005) como uma produção de sentidos usando a leitura e a escrita.

Assim, o trabalho pedagógico deve privilegiar o desenvolvimento das linguagens. A utilização das mais diferentes linguagens torna-se um instrumento essencial para o desenvolvimento integral da criança. Na concepção Vygotskyana (1994), é no desenvolvimento da linguagem que surgirá os processos psicológicos superiores: pensamento, atenção, memória, atitudes comportamentais e outros.

Podemos perceber a importância desse processo na constituição do ser humano e dentro dele temos a alfabetização. Contudo, não podemos reduzir a alfabetização apenas na aquisição do código, as relações entre grafemas e fonemas, ela é muito mais abrangente e potencializadora do que isso. Gontijo (2005) explica que “a escrita é uma forma especial, nova e complexa de linguagem” e que sua apropriação se constitui em um processo amplo abrangendo vários aspectos para o desenvolvimento da linguagem.

Para isso, contamos com as contribuições da Contação de Histórias nos processos formativos tanto das crianças, jovens, adultos e professores, pois, é sabido o valor da ludicidade nas vivências experimentadas na infância e ao longo da vida, bem como seu potencial criativo e encantador pelos quais nos deleitamos com naturalidade.

A Contação de Histórias (CH) faz parte desta ludicidade e da liberdade de expressão, uma vez que corrobora para a oralidade, para a construção de subjetividades, utilizando de diferentes formas de manifestações artísticas como literatura, contos,

apresentações teatrais, musicalização, expressão corporal e outras tantas vivências por meio dessa prática, possibilitando explorar o que é inerente da criança, a imaginação.

Essa prática de CH envolve memória, lembranças e uso de materiais concretos que auxiliam no envolvimento do que se pretende despertar. É prática tradicional de muitos povos, sendo passada de geração a geração e desperta nos que dela usufruem sensações que potencializam os laços de interação com o outro. Além disso, proporciona por meio desse momento de exploração de linguagem expressiva que aquieta, inebria e provoca os sentidos. Como ressalta Moraes (2012, p. 40):

Ao narrarmos, construímos no nosso imaginário os sons, as imagens, os cheiros, os sabores e as percepções táteis relacionadas aos ambientes da mesma. Podemos entrar na casa que criamos, andar pela estrada que construímos em nossa imaginação, sentir frio, fome, sabores, cheiros, escutar os pássaros cantando, um grito distante, o estrondo de um trovão [...].

371

Neste sentido, acreditamos e vivenciamos em momentos formativos a possibilidade de expressão e de potencialização de aprendizagens, fato que, a partir dessas experiências com a CH temos desvelado como uma ferramenta no trabalho de práticas inventivas e criativas no processo de alfabetização.

Assim, desejamos apresentar, dentro dos entrelaçamentos com a fenomenologia, a CH como possibilidade de instrumento reflexivo para uma prática propulsora no processo de alfabetização, desvelando diálogos e vivências dos professores, bem como suas práticas docentes, perpassadas pela história de cada um imbricados pela arte da CH.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 dez. 2009a.

FORGHIERI, Yolanda Cintrão. **Psicologia Fenomenológica**: fundamentos, método e pesquisas. São Paulo: Pioneira, 2004.

GOMES, Vitor. **Três formas de ser resiliente**: (des)velando a resiliência de adolescentes no espaço escolar. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade federal do Espírito Santo, programa de Pós-graduação em Educação, Vitória, 2004.

\_\_\_\_\_. Um diálogo fenomenológico com a educação social: Experiências de um educador. **Revista Faculdade Educação** (Univ. do Estado de Mato Grosso), vol. 20, ano11, n.2, p. 127-137, jul./dez. 2013.

\_\_\_\_\_. **A fenomenologia da resiliência**: teorias e histórias de vida/Vitor Gomes. 1. ed.- Curitiba, PR: CRV, 2015.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. Alfabetização e a questão do letramento. **Cadernos de Pesquisa em Educação PPGE-UFES**, Vitória, v. 11, n. 21, p. 42-72, 2005.

MORAES, Fabiano. **Contar histórias**: a arte de brincar com as palavras. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1994.

## POLÍTICAS DE ALFABETIZAÇÃO: RUMOS E TENSÕES NO CAMPO

LIANE CASTRO DE ARAUJO  
GELING/FACED/UFBA  
PROPESQ/UFBA/MCTIC (FINANCIAMENTO)  
LICA@UFBA.BR

372

**Palavras-chave:** Alfabetização. Letramento. Políticas públicas.

O campo teórico-metodológico da alfabetização se transformou muito desde os anos 1980, em função de contribuições advindas de diversas áreas. Novas concepções de alfabetização passaram a tomar a escrita não como um código de transcrição da fala, mas como uma prática sociocultural que envolve um sistema complexo de notação da língua falada, e sua aprendizagem como uma apropriação ativa pelos sujeitos nas interações sociais. Escolhas políticas quanto às concepções de alfabetização que pautam currículos, programas de formação docente, materiais didáticos, envolvem um conjunto de valores e tensões.

O ensaio visa a apresentar as linhas gerais de uma discussão sobre os rumos das políticas atuais de alfabetização em tempos de achatamento da complexidade do campo e de imposição de uma perspectiva fônica reducionista, polarizada, que se apresenta como salvacionista frente aos desafios que ainda há a enfrentar para garantir a alfabetização plena de todos. Não é de hoje que a perspectiva fônica busca representatividade nas políticas públicas no Brasil, conforme podemos constatar em Mortatti (2010) e Moraes (2006). No atual governo, se apresenta como única concepção válida de alfabetização, reduzindo a complexidade da própria linguagem escrita e de sua realidade multifacetada. O governo federal publicou em abril de 2019 o Decreto que institui a Política Nacional de Alfabetização (PNA), indicada, por diversos pesquisadores como um grave erro político e pedagógico. Analisaremos alguns pontos do Decreto desvelando valores configurados a partir das escolhas argumentativas materializadas no texto: o uso do termo literacia em vez de letramento, conceito tematizado no campo desde meados dos anos 1980; a retórica do ensino baseado em “evidências científicas”; e a escolha dos componentes “essenciais” da alfabetização.

Quanto ao primeiro ponto, a opção semântica pelo termo *literacia*, usado em Portugal, não é uma opção neutra, tem implicações pedagógicas e ideológicas. No seu Artigo 2º, o Decreto conceitua *literacia* como “o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionadas com a leitura e a escrita e sua prática produtiva”. Esse conceito se aproxima ao que Soares (2016) nomeou como a faceta interativa, abarcando os conhecimentos e habilidades individuais quanto aos comportamentos, estratégias e procedimentos de leitura e escrita. A despeito da importância que têm, essas habilidades limitam-se ao letramento no nível do indivíduo, escolar, autônomo (STREET apud KLEIMAN, 1995). Essa escolha semântica opera o banimento da faceta sociocultural do letramento no ensino da escrita, que é uma prática social, discursiva, e não um objeto neutro, apolítico. Essa faceta envolve as diversas práticas sociais letradas, os usos e funções sociais da escrita nas diversas esferas da comunicação humana, pois, como nos ensina Bakhtin (2003), a linguagem não acontece em um vácuo social; os textos – orais ou escritos – não têm valor em si mesmos, mas articulados aos interlocutores situados no mundo social, histórico e político.

373

Apoiados nas pesquisas da ciência cognitiva da leitura, os defensores do método fônico baseiam seus argumentos na retórica de uma alfabetização “baseada em evidências” – esse é o segundo ponto que será destacado. Embutida nessa linha argumentativa está a ideia de que há um tipo de ciência mais válida do que outra e que haveria uma suposta neutralidade na transmissão de conhecimentos tomados em si mesmos, vistos como neutros, objetivos, universais e estáveis.

Sem desconsiderar o campo da ciência cognitiva, Soares (2004) ressalta alguns problemas quanto a essa questão das “evidências”. Primeiro, denuncia o pressuposto de que os resultados de pesquisas experimentais, com alto grau de controle de variáveis, possam ser generalizados para toda e qualquer escola, sala de aula, professor e grupo de alunos. Resultados de pesquisas precisam passar por interpretação pedagógica e se articular com outros fatores, inclusive de ordem sociocultural. Há resultados das pesquisas cognitivas que precisam ser considerados, mas pesquisa não pode se confundir com prática pedagógica, na qual é preciso dar conta de diversos aspectos. Soares (2004) questiona, igualmente, o privilégio concedido, nesse tipo de argumentação, à pesquisa quantitativa, experimental, como únicas confiáveis, em detrimento de pesquisas qualitativas, bem como a exclusividade atribuída a evidências “científicas” como fundamento para o ensino, já que a prática também contribui para a construção do conhecimento pedagógico. Julgar resultados de pesquisas como suficientes para validar reducionismos metodológicos é uma imposição que desconsidera a própria Pedagogia.

Quanto ao terceiro ponto, destaco que a não assunção explícita de um método único pelo Decreto não significa que não esteja alinhado a uma abordagem única. A própria definição do que sejam os componentes “essenciais” da alfabetização e a ênfase em um dos aspectos da apropriação inicial da linguagem escrita – a relação entre fonemas e grafemas – configuram a escolha por determinada abordagem em detrimento de outras. Nota-se, nessas escolhas, uma perspectiva estruturalista e apolítica da linguagem, tratando-a como externa aos sujeitos, com qualidades autônomas e não sociais. Reduz-se a aprendizagem da língua à instrução

fônica descontextualizada das palavras, dos significados, da linguagem viva, e a uma literacia escolarizada, que mascara os processos sociais envolvidos nas produções discursivas.

Nota-se aí que as facetas privilegiadas são as que Soares (2016) nomeia de linguística e interativa (procedimentos de leitura, compreensão e de produção textual) e, mesmo assim, o foco do aspecto linguístico é apenas na instrução fônica, numa visão estreita que retira do âmbito do “linguístico” a sociolinguística, a linguística textual e discursiva. A faceta sociocultural, por sua vez, não é considerada, apesar dos amplos estudos internacionais e brasileiros no âmbito dos letramentos. Mesmo as habilidades individuais de leitura e escrita são minimizadas, quando adiadas como objeto de ensino posterior ao princípio alfabético. Os estudos do letramento, a perspectiva da alfabetização como processo discursivo, e o referencial construtivista e sociointeracionista mostram a contribuição da participação das crianças nas práticas de leitura e escrita, em eventos de letramento antes da alfabetização (KLEIMAN, 1995), para os avanços na apropriação da linguagem e cultura escrita.

Configurada como está no Decreto, a PNA minimiza a importância do papel da escola em ensinar não apenas os princípios da escrita alfabética e as habilidades básicas de leitura e escrita, mas em promover conhecimentos que garantam o uso efetivo, e em contextos diversos, da escrita como prática social.

374

## REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. M. Os gêneros do discurso. In: \_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p. 261-306.
- BRASIL, Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019. Institui a Política Nacional de Alfabetização. **Diário Oficial da União**, Atos do Poder Executivo, Brasília/DF, 11 abr. 2019. Edição: 70-A, Seção: 1 – Extra, p. 15.
- KLEIMAN, A. Modelos de Letramento e as práticas de alfabetização na escola In: \_\_\_\_\_. (org.) **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 1995, p.15- 59.
- MORAIS, A. G. de. Concepções e metodologias de alfabetização: Por que é preciso ir além da discussão sobre velhos métodos? Brasília/DF: **Secretaria de Educação Básica**, 2006, s/p.
- MORTATTI, M. do R. L. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 44 maio/ago. p. 329-410, 2010.
- SOARES, M. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2016.
- \_\_\_\_\_. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**. Jan-Abr, 2004, nº 25, p. 5-17.

# RECURSOS DIDÁTICOS NA ALFABETIZAÇÃO: AÇÃO E FORMAÇÃO DOCENTES

LIANE CASTRO DE ARAUJO  
GELING/FACED/UFBA  
PROPESQ/UFBA/MCTIC (FINANCIAMENTO)  
LICA@UFBA.BR

ANA PAULA DE JESUS CAPISTRANO  
EX-BOLSISTA PIBIC/UFBA  
PROFESSORA DA EDUCAÇÃO BÁSICA  
ANAPAUULA.CAPISTRANO@YAHOO.COM.BR

375

**Palavras-chave:** Alfabetização. Recursos didáticos. Laboratório.

O trabalho apresenta uma discussão sobre a dimensão material da ação e formação de professores alfabetizadores, a partir dos resultados parciais de uma pesquisa intitulada “Jogos e materiais pedagógicos na alfabetização”, tendo como produto e processo o Laboratório de Acervos Pedagógicos (LAP), que está em constituição na Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (FACED/UFBA). Como ação formativa permanente, o LAP visa a fortalecer os conhecimentos didáticos na formação inicial, no âmbito de uma concepção de alfabetização que investe no ensino explícito e intencional da notação alfabética, tomando a linguagem como objeto complexo e multifacetado.

Diversos autores (LEAL, ALBUQUERQUE e LEITE, 2005; SILVA e MORAIS, 2011) apontam o valor do jogo na alfabetização e os aspectos linguísticos – notacionais e fonológicos – que podem ser abordados produtivamente por meio desses recursos. Araujo (2017) enfatiza a importância das aprendizagens em contexto de jogos de linguagem e de materiais a partir de textos poético-musicais, como atividade metalinguística em contextos lúdicos e letrados, de forma ativa e não mecânica e descontextualizada.

Dados da pesquisa, desenvolvida em escolas da rede municipal de Salvador, revelam, no entanto, um uso limitado desses recursos nas práticas alfabetizadoras. De caráter qualitativo e natureza colaborativa, a pesquisa, ainda em andamento, tem como objetivo geral, identificar, analisar, mobilizar e divulgar práticas

alfabetizadoras e materiais didáticos nos processos de ensino e aprendizagem da língua escrita. A fase inicial de levantamento de dados em turmas da Educação Infantil ao 3º ano do Ensino Fundamental, em escolas da rede municipal de Salvador, visa a conhecer seus acervos de jogos e materiais estruturados, as práticas e os discursos que circulam nas escolas quanto ao ensino da língua escrita e ao uso de recursos didáticos. A fase de intervenção em algumas turmas envolve o planejamento, a intervenção e sua avaliação junto às regentes, segundo princípios da pesquisa colaborativa (IPIAPINA, 2008). Entre essas duas fases, há a confecção dos recursos para a intervenção, desenvolvidos no LAP.

Resultados parciais da primeira fase, de um universo de 7 escolas e 25 professoras do ciclo de alfabetização, apontam um uso limitado de jogos e recursos lúdicos que visam à reflexão linguística, e baixa incidência de planejamento efetivo de sua exploração como estratégia didática. Jogos e materiais semelhantes se constituem como recursos didáticos na medida em que são propostos a partir de uma ação intencional, planejada, mobilizando estratégias e meios para alcançar determinados objetivos, e significados por determinadas concepções de ensino e aprendizagem que permeiam a ação docente. Camini e Piccoli (2014) referem-se a uma dimensão “imaterial” que, articulada à dimensão material, potencializa o caráter pedagógico dos jogos, pois o modo como cada professor cria sentido para certa atividade ou recurso, como os inclui em uma rede de relação com outras atividades e recursos, “[...] estabelece formas particulares de relação com o que chamaremos aqui de *patrimônio pedagógico imaterial do professor*” (CAMINI E PICCOLI, 2014, p. 40).

Entretanto, observou-se que pouco se lança mão desses recursos, articulados a outras estratégias para alcançar os objetivos de aprendizagem traçados. O jogo foi, no geral, referido como recurso para motivar as crianças, para memorizar “de forma mais leve”, ou para ajudar as que têm mais dificuldade na aprendizagem. Os resultados também indicam pouca exploração dos aspectos fonológicos e encaminhamentos ainda muito mecânicos no ensino do funcionamento da escrita, como a memorização de sílabas e famílias silábicas, indicando que a ideia de que as crianças pensam também sobre unidades sublexicais e podem refletir de forma sistemática e metacognitiva sobre a língua, e não como repetição e treinamento, precisa ser ampliada.

Diante desses resultados, ainda parciais, justifica-se nosso intuito de discutir sobre a abordagem didática da alfabetização na formação inicial de professores, com foco na dimensão material e “imaterial” da ação docente, e esse aspecto é o que se pretende mobilizar com as ações do LAP, dando continuidade às ações da pesquisa.

O LAP nasce, assim, como a vertente da pesquisa que é voltada para a formação inicial, fundando-se na premissa de que a formação para o exercício da docência em alfabetização é fundamental, como discute Roldão (2017), dentre outros. A despeito das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Licenciatura em Pedagogia (BRASIL, 2006) enfatizarem a relação teoria/prática desde o início do curso, há ainda muitas lacunas quanto a essa questão, conforme discutido por diversos autores, a exemplo de Gatti e Nunes (2009). Um dos aspectos que, na nossa pesquisa, as docentes enfatizaram como justificativa para a dificuldade de uso de jogos na



alfabetização foi, justamente, ao lado da “falta de tempo”, as lacunas da formação inicial e continuada.

Tendo o LAP como ação permanente no contexto do curso de Pedagogia, outras ações formativas serão propostas, envolvendo conteúdos da alfabetização, estratégias e recursos didáticos e planejamento de situações de aprendizagem, configurando o laboratório como um centro de desenvolvimento de conhecimentos que podem contribuir tanto para a formação pedagógica e para o desenvolvimento profissional dos estudantes quanto para sua iniciação em atividades de pesquisa.

Reiteramos a relevância da discussão sobre estratégias didáticas que enfatizam a faceta linguística da apropriação da escrita em contextos lúdicos, reflexivos e letrados, para que não corramos o risco de dar aval a uma perspectiva que foque apenas nessa faceta, colocando em segundo plano o rico contato com as práticas letradas e a linguagem viva, ao enfatizar, na alfabetização inicial, a instrução fônica, elemento supostamente básico e cientificamente referendado.

377

## REFERÊNCIAS

- ARAUJO, L. C. de. Jogos e materiais pedagógicos na alfabetização e a dimensão material da ação docente. Congresso Brasileiro de Alfabetização (3.: 2017, Vitória/ES). **Anais do III CONBAIf**: diálogos sobre alfabetização. Vitória/ES: ABAIf, 2017, p. 390-399.
- BRASIL. CNE/CP 1, de 15 de maio de 2006. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Pedagogia**, Licenciatura. Brasília, 2006.
- CAMINI, P.; PICCOLI, L. O patrimônio pedagógico imaterial na alfabetização. **Pátio: Ensino Fundamental**, v. 71, p. 40-43, 2014.
- GATTI, B. A.; NUNES, M. M. R. (Org.). Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas. **Textos FCC**, São Paulo, v. 29, 2009.
- IBIAPINA, I. **Pesquisa Colaborativa**: investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília: Liber Livros, 2008.
- LEAL, T.; ALBUQUERQUE, E.; LEITE, T. Jogos: alternativas didáticas para brincar alfabetizando (ou alfabetizar brincando?). In: MORAIS, A. G. de; ALBUQUERQUE, E.; LEAL, T. (Org.). **Alfabetização**: apropriação do sistema de escrita alfabética. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 111-131.
- ROLDÃO, M. do C. Conhecimento, didática e compromisso: o triângulo virtuoso de uma profissionalidade em risco. **Cadernos de Pesquisa**, v.47, n.166 p.1134-1149 out./dez. 2017.
- SILVA, A.; MORAIS, A. G. de. Brincando e aprendendo: os jogos com palavras no processo de alfabetização. In: LEAL, T.; SILVA, A. da (Orgs.). **Recursos didáticos e ensino da língua portuguesa**: computadores, livros...e muito mais. Curitiba: Editora CRV, 2011, p. 13-26.

# EJA, MEMÓRIA E TRADIÇÃO ORAL: A EXPERIÊNCIA DOS (AS) MESTRES (AS) ARTESÃOS (ÃS) DE MIRITI DA AMAZÔNIA

CLAUDETE DO SOCORRO QUARESMA DA SILVA – UFPA.  
E-MAIL: CLAUDASILVA21@GMAIL.COM

MARIA ROSILENE MAUÉS GOMES – IFPA CAMPUS ABAETETUBA.  
E-MAIL: ROSILENE.GOMES@IFPA.EDU.BR

378

**Palavras-chave:** EJA – saberes da experiência – mestres (as) de miriti

## INTRODUÇÃO

Este paper objetiva tecer articulação entre aos saberes da experiência dos (as) mestres (as) artesãos (ãs) da arte em miriti de Abaetetuba/PA e os saberes instituídos na formação escolar destes sujeitos como educandos da EJA. Inquieta-nos perceber que a escola, ainda, não consegue articular os saberes que esses sujeitos possuem com a educação escolarizada. Contudo, os saberes desses (as) artesãos (ãs) cunharam para a cidade de Abaetetuba o título de “Capital Mundial do Brinquedo de Miriti”. Freire (1996) assevera que, o diálogo entre saberes da experiência e saberes escolares é condição essencial do processo educativo, por favorecer a aproximação com a realidade e promover a interação dos seres humanos entre si e com o meio, transformando-os. Daí a relevância da ação dialógica para uma educação voltada para o empoderamento de cidadãos reflexivos de sua condição humana e existencial.

## METODOLOGIA

Para atingirmos os objetivos propostos orienta-nos metodologicamente a história oral. A escolha desta técnica de coleta de informações se deu especialmente por se tratar de pessoas que tem baixa escolaridade, possuem um saber fazer aprendido e ensinado por meio da oralidade e da observação. Para Portelli (2016, p. 10; 12. Grifo do autor) a história oral é “uma *arte da escuta*”, a qual tem como fundamento um conjunto de relações, sendo a primeira delas o diálogo que envolve o vínculo de respeito, confiabilidade, troca de experiências e afetação entre entrevistador e

entrevistado. Analisamos as narrativas do Mestre Gugu e da Mestra Tica, relacionadas às suas aprendizagens e saberes vivenciados no cotidiano não escolar e escolar, particularmente na EJA.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Entendemos que o saber fazer de cada mestre (a) artesão (ã) de miriti se configura como saber da experiência por englobar um conjunto de conhecimentos, modos de fazer, criar, expressar, sentir e pensar, construído cotidianamente por cada um (a) em suas relações sociais com outros (as) sujeitos (as) humanos e não humanos, constituindo sentido a existência individual e coletiva e produzindo o mundo social e cultural amazônico. Na esteira desse pensamento, a fala do Mestre Gugu a extração da folha do miriti é exemplificadora: “Os mais idosos tiveram esse costume da vida e repassaram pra nós, a gente, também, tem até hoje, que a lua escura ela é mais própria pra tirar madeira, miriti, palha, essas coisas, né? que não dá broca, não dá cupim”. Percebe-se nas palavras do Mestre saberes ambientais do usar e cuidar da floresta e conhecimento lunar apreendido no cotidiano vivido nos termos de uma fina sintonia entre seres vivos e dos laços produtivos de copertencimento com a dimensão não humana do ambiente. Tais saberes foram socializados com Mestre Gugu por outra geração através da oralidade e continua sendo compartilhado por ele às novas gerações como “uma malha de linhas entrelaçadas de crescimento e movimento” (INGOLD, p. 27). A compreensão desse complexo e infinito processo aprender-ensinar faz parte da existência do ser humano e firma nossa identidade enquanto uma espécie de vida que é alimentada pela sabedoria dos antepassados, enriquecida em nós e difundida aos nossos descendentes. Esta configuração de processo educativo assentado na oralidade e na observação é percebida, também, nas palavras da Mestra Tica, ao contar sobre sua aprendizagem da arte em miriti e compartilhamento do saber que detêm aos seus descendentes: “Eu já fiz muita peneira, paneiro. [...]. Eu aprendi com a minha mãe, com a minha vó, né? eu sempre fui uma pessoa curiosa pra gostar de aprender as coisas, né? Ninguém me ensinou a cortar o brinquedo de miriti. Eu aprendi olhando os outros cortarem”. As narrativas do Mestre Gugu e da Mestra Tica nos permitem visualizar vários elementos que configuram a educação no município de Abaetetuba, porém, aqui destacamos a interlocução com a educação escolarizada de jovens e adultos. A educação escolar institucionalizada historicamente nega os saberes da experiência dos povos da Amazônia, “na escola a gente não aprende essas coisas do miriti”, diz Mestre Gugu. Nesta narrativa fica evidente que o modelo de educação oficialmente instituído exclui os saberes da experiência do cotidiano escolar. Todavia, há de se assinalar que estes saberes, por mais que não tenham sido memórias escolhidas para serem ativadas e firmadas no processo educativo escolar, eles se fazem presentes na subjetividade de cada sujeito que participa desse ambiente institucionalizado. Nesse sentido, Freire (1996, p. 30) questiona “por que não estabelecer uma ‘intimidade’ entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?” Nas estatísticas oficiais não constam as aprendizagens da experiência, que se processam no cotidiano sócio-cultural dos indivíduos, tais como

os ensinamentos apreendidos sobre o manuseio da palmeira miritizeiro que Mestra Tica recebeu de sua avó, de sua mãe e já transmitiu a suas filhas por meio da oralidade e da observação. Nem tampouco, a minuciosa descrição que faz Mestre Gugu sobre a extração da folha do miriti. Talvez seja por isso que Mestre Gugu, narra com muita ênfase que o aprendizado recebido na escola nada tinha a ver com suas experiências no manuseio do miriti. Pactuamos com Santos (1997, p. 50) ao afirmar que todo “conhecimento é autoconhecimento”, portanto, é criação e está intimamente ligado à trajetória de vida, aos valores, as crenças, a cultura, enfim, ao modo de ser e viver do indivíduo em relação com outros. Nessa ótica, é incoerente pensar a EJA em Abaetetuba, sem considerar os saberes e as riquezas produzidas pelas mãos daqueles que criam, recriam, fazem histórias e permitem chegar aos olhos do mundo as mais belas artes produzidas em miriti. Contudo, esta articulação entre saberes escolares e saberes da experiência, ainda, se constitui um desafio para nós educadores. Para Freire (1996, p. 30) a escola tem o dever de “discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos”. As reflexões de Freire ratificam nosso pensamento acerca da função social da escola compreendendo esta como espaço onde o contexto sociocultural em que os educandos estão inseridos é o ponto de partida para a construção dos saberes escolares.

380

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concebemos que não há uma única forma de conhecimento válido e sim muitas formas de saberes construídos cotidianamente por homens e mulheres em suas práticas sociais. Desse modo, compreendemos que não basta apenas constatar a existência da diversidade cultural se faz necessário considerar a inter-relação e o diálogo entre elas, permitindo que estes saberes culturais façam parte do espaço-tempo escolar, aqui nos referimos especificamente da EJA, constituindo a galeria temática por onde os conhecimentos avançam interagindo-se e dialogando horizontalmente uns com os outros se construindo mutuamente e alastrando suas raízes em busca de novas e variadas interfaces.

## REFERÊNCIAS

- INGOLD, Tim. Trazendo as coisas de volta à vida: emaranhados criativos num mundo de materiais. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 18, n. 37, p. 25-44, jan./jun. 2012. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf>. Acesso em 18 Ago.2016.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 43. ed., São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- PORTELLI, Alessandro. *História Oral como arte da escuta*. Tradução Ricardo Santiago. São Paulo: Letra e Voz, 2016.
- SANTOS, Boaventura de S. **Um discurso sobre as ciências**. 9 ed. Porto: Afrontamento, 1997.

# ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BAIRRO SOLEDADE EM ARACAJU NO ESTADO DE SERGIPE: COM A TEMÁTICA “LEITURA DE MUNDO”

AUTORA: VAGNA SANTOS SOUZA, UNIT  
E-MAIL: SVAGNA44@GMAIL.COM

CO-AUTORA: DAYANE LEANDRO BARBOSA, UNIT  
E-MAIL: DADAY LEANDRO\_@HOTMAIL.COM

CO-AUTOR: LEANDRO AUGUSTO OLIVEIRA DE MELO, UNIT  
E-MAIL:LELOLE.MELO@GMAIL.COM

381

**Palavras-chaves:** Alfabetização, EJA e Formação.

## INTRODUÇÃO

Este trabalho relata um projeto de alfabetização de jovens e adultos que ocorreu na cidade de Aracaju-SE. Na infância ou na adolescência, muitos jovens e adultos não conseguiram se escolarizar devido a várias razões sociais, econômicas e políticas. O grande número de analfabetos no Brasil nos mostra o desafio educacional que enfrentamos, porém sabemos muito pouco sobre quem são essas pessoas, o que elas querem aprender e o que é para elas ler e escrever. A Constituição Federal do Brasil/1988 incorporou como princípio que toda e qualquer educação visa o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (CF. Art. 205). Retomado pelo Artigo 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394/96, este princípio abriga o conjunto das pessoas e dos educandos como um universo de referência sem limitações. Assim, a Educação de crianças, Jovens e Adultos, na modalidade estratégica do esforço da Nação em prol de uma igualdade de acesso à educação como bem social participa deste princípio. Essas pessoas que não têm uma consciência referente à leitura e a escrita ocupam um papel social desigual perante a sociedade. Sua identidade é construída diante de suas vivências no dia a dia, sem o conhecimento obtido perante a alfabetização. No projeto, o perfil dos estudantes é de jovens e adultos que buscam qualificação e conhecimento, e idosos que buscam ocupação e conhecimento. Um fato característico entre os alunos da EJA é a necessidade do

trabalho em suas vidas. Na maioria dos casos, o trabalho foi o motivo para o afastamento dessas pessoas da escola quando criança ou adolescente. Assim, mais tarde o trabalho tornou-se um impedimento para que elas retornassem à escola de novo. Entretanto, o mesmo trabalho que impede é também, um dos motivos para que essas pessoas voltem a estudar, pois elas almejam uma colocação financeira e profissional melhor. Essas pessoas possuem muitos saberes em várias áreas, que não podem ser descartados pelo/a professor/a quando esse jovem ou adulto é inserido na EJA. O/A professor/a deve aproveitar esses saberes durante o processo de ensino, como também para aprender com esses alunos. Nesse projeto foi usado “o método de Paulo Freire de Alfabetização de adultos”, em que Freire nos mostra ferramentas para ajudar a alfabetizar de uma maneira mais humana, através de palavras ligadas ao próprio convívio dessas pessoas. O método tem 5 passos e cada um tem seu viés: o 1º passo é a discussão da palavra; o 2º passo é a apresentação da palavra escrita nas diversas formas; o 3º passo trata da apresentação da palavra escrita em partes; o 4º passo é a apresentação de cada parte da palavra com sua família silábica ou fonêmica; e o 5º passo é a apresentação de fichas com as famílias silábicas e uso do caderno/atividades escritas. É importante ser trabalhado cada passo, para que ocorra o pleno êxito da alfabetização dos jovens e adultos. Sabendo disso os/as professores/as possuem um papel importante para impedir o fracasso do/a aluno/a, pois desempenham uma figura marcante em suas vidas. Os profissionais da EJA necessitam de atenção para trabalhar os conteúdos junto com o lado emocional dos/as alunos/as, uma vez que eles já chegam fragilizados na maioria das vezes, mas detentores de potenciais que devem ser descobertos e desenvolvidos ao longo do ciclo de formação. O projeto colaborou para conhecermos a modalidade de ensino. Iniciamos o mesmo no dia 21 de março de 2017, com inicialmente com 10 alunos/as, cuja faixa etária era de 40 a 80 anos. Os encontros ocorriam nos dias de terça, quarta e quinta-feira, durante dois meses, ou melhor, 23 dias oferecendo aulas semanais para a comunidade no período vespertino. No mesmo dia de início foi realizada uma atividade de nivelamento para sabermos se os/as alunos eram analfabetos/as ou já reconheciam as letras. Apenas um dos alunos não reconhecia as letras, os demais já reconheciam as letras e o som das sílabas. O nosso público alvo era composto por oito mulheres e dois homens. Desses, apenas dois alunos trabalhavam, os demais eram aposentados/as ou donas de casas. O intuito desse Projeto de Extensão “Leitura de Mundo: Alfabetização popular” era ajudar a esses jovens e adultos a darem os primeiros passos, para que depois pudessem ter autonomia para se matricularem em alguma escola local. A alfabetização pode ocorrer em vários cenários diferentes como em centros comunitários, presídios e feiras populares, pois em todos os lugares conseguimos obter conhecimentos seja ele científico ou popular. Dessa forma, esse projeto ocorreu na Igreja Católica localizada na Rua Maria Salomé Nunes Vasconcelos, nº 210, Bairro Soledade, Aracaju – SE. Concluímos o projeto com 7 alunos, no dia 28 de maio de 2017 com a entrega da certificação simbólica para os alunos. O projeto teve como intuito ligar a pesquisa com a formação docente colaborando para minimizar os altos índices de analfabetos em cidades do interior e nas periferias de Sergipe. Assim, o objetivo do projeto foi alfabetizar aquelas pessoas que, devido à falta de condições favoráveis na infância, não estudaram

na idade regular. O caminho metodológico percorrido foi o levantamento de dados qualitativos através da vivência obtida ao longo do projeto e avaliação bibliográfica com o intuito de aprimorar a pesquisa.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao longo do projeto voluntário, encontramos muitos desafios e dificuldades. Uma das dificuldades que estava mais presente ao longo das aulas foi não ter um material didático disponível, pois certamente se tivéssemos o material de trabalho em mãos, teríamos um desenvolvimento bem maior por parte dos discentes em relação ao proveito do tempo em que estávamos na aula. Porém ao longo do projeto percebemos o quanto é necessário esses desafios e dificuldades para garantir uma vasta experiência tanto pessoal quanto profissional. A socialização entre os discentes foi de fundamental importância, pois um ajudava o outro em relação aos conteúdos e também ao incentivo de querer estudar. No final do projeto notamos uma boa evolução em cada um dos alunos em relação à escrita e a leitura, tendo em vista que ao longo do projeto percebemos o desenvolvimento dos discentes através das atividades desenvolvidas e conseguimos observar um brilho no olhar deles, ou seja, uma satisfação. Percebemos que foi uma experiência importante para eles, por estarem concluindo mais um ciclo nas suas vidas. No final do projeto tivemos a oportunidade de ouvi-los e eles expuseram como foi à experiência de ter participado do trabalho.

383

## CONCLUSÃO

É notório como foi essencial para o nosso desenvolvimento, enquanto formandos, essa vivência docente proporcionada pelo projeto, ao passo que tivemos a oportunidade de utilizar o conhecimento teórico obtido decorrer do planejamento do projeto, e também percebermos o quanto é importante o papel do professor como uma ponte para novas perspectivas de vida dos discentes.

## REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO:

- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: D.O. 5 de outubro de 1988.
- BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1997.
- População. População Soledade- Aracaju. Disponível em <[http://populacao.net.br/populacao-soledade\\_aracaju\\_se.html](http://populacao.net.br/populacao-soledade_aracaju_se.html)> Acesso em: 24 maio de 2017.

# O PAPEL DOS JOGOS DIDÁTICOS DE ALFABETIZAÇÃO: BRINCANDO E APRENDENDO SOBRE O SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA E A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA

AUTORA: KELLY ALVES ROCHA DOS SANTOS / UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA- UNB  
KELLY.ROCHA@GLOBO.COM

COAUTORA: GRACIELY GARCIA SOARES / UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA- UNB  
PSICOPEDAGOGAGRACIELY@GMAIL.COM

384

**Palavras-chave:** Consciência Fonológica. Jogos didáticos de alfabetização. Sistema de Escrita Alfabética.

## INTRODUÇÃO

É notório que as crianças chegam à escola trazendo suas experiências de falantes e ouvintes da língua. Muitas destas experiências são vivenciadas em diversos contextos sociais. Entretanto, é no ambiente escolar que estas crianças tem acesso a um ensino sistemático da língua escrita, permitindo suas primeiras reflexões sobre a pauta sonora e as relações com a leitura e a escrita.

Considerando o exposto, pretende-se com este trabalho analisar como o uso dos jogos didáticos de alfabetização em sala de aula podem contribuir para a aquisição do Sistema alfabético e da consciência fonológica.

## CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E O SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA

Aqui no Brasil, historicamente, a relação entre consciência fonológica e alfabetização é recente, sendo os primeiros estudos realizados na década de 1970 (CARRAHER, 1977).

Segundo Morais (2012, p. 84), a consciência fonológica é a habilidade de refletir sobre os segmentos sonoros das palavras orais. Para que a criança desenvolva a consciência fonológica é necessário que ela dirija a sua atenção para o estrato



fônico das palavras, se tornando sensível à segmentação de cadeias sonoras em palavras, sílabas e fonemas.

Durante o processo metalinguístico de aquisição da leitura e da escrita, a criança estabelece critérios para compreender o sistema de escrita alfabética. Ao levantar as suas hipóteses sobre as propriedades do alfabeto, o aprendiz buscar responder a duas questões: 1) o que a escrita nota das palavras orais e como a escrita nota aquilo que substitui das palavras orais (MORAIS, 2019, p. 17).

O trabalho baseado na exploração e vivência de situações lúdicas explorando jogos didáticos de alfabetização pode ser tornar um momento prazeroso e de avanço no processo cognitivo de reconstrução do sistema alfabético.

Para Kishimoto (1994), a concepção de jogo está integrada tanto ao objeto (brinquedo) quanto à brincadeira. É através do jogo, do brinquedo e das brincadeiras que a criança se desenvolve, pois é estimulada a ter curiosidade, autoconfiança e autonomia, além de instigar a linguagem, a concentração e a atenção.

385

## METODOLOGIA

Para realização deste trabalho foram utilizados dois jogos desenvolvidos pelo Centro de Estudos e Linguagem (CEEL) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). A escolha dos jogos palavra dentro de palavra e quem escreve sou eu foi realizada com o propósito de produzir atividades que envolvessem a escrita, ou seja, após os jogos serem praticados com as crianças, seria feito registros das hipóteses sobre o ato de escrever.

Os sujeitos participantes da pesquisa pertenciam a uma turma de 2º ano do Bloco Inicial de Alfabetização de uma Unidade Escolar da rede pública do Distrito Federal - DF. Na próxima seção serão abordados os diálogos entre as pesquisadoras (P) e os estudantes (E) após o momento do jogo.

## ANÁLISE DOS DIÁLOGOS APÓS A REALIZAÇÃO DOS JOGOS

Após a realização dos jogos, foi possível observar que os estudantes participantes mobilizaram diversos saberes acerca da lógica de funcionamento da escrita, conforme ilustra o trecho abaixo:

**PE:** Vamos lá: A casa não é do pato quem mora nela é o gato.  
A casa não é tão bonita quem mora nele é a cabra. Está certo?  
**E1:** Não! Não, está certo.  
**PE:** Capra. Essa palavra está certa?  
**E1:** Não! Confundi. É o B no lugar do P.

Ao analisar este trecho, percebe-se que o estudante cometeu uma troca entre as letras P e B. Esta troca só foi percebida pela criança, no momento que a pesquisadora ler a palavra fazendo uma comparação com sua forma escrita.

É importante ressaltar que nem todas as crianças apresentam esse tipo de dificuldade, porém acredita-se que ao disponibilizar jogos que possibilitem a análise fonológica dos segmentos sonoros, no momento da escrita, pode-se evitar possíveis fracassos no âmbito da ortografia.

O próximo trecho ilustra o tipo de relação letra-som em que o contexto dentro da palavra é que vai definir qual letra deverá ser usada.

**PE:** E aqui, o que você escreveu?

**E2:** IGREGA.

**PE:** Não é assim?

**E2:** Não! Escrevi errado.

**PE:** Qual letrinha tem esse som?

**E2:** Não sei.

**PE:** Qual sílaba tem o som do JA?

**E2:** Não sei. Está errado, mas não sei qual letra seria.

386

Neste trecho, o estudante faz uma correspondência grafo-fonêmica com o suporte da letra G para a palavra IGREJA. Por meio da leitura, ele consegue identificar o erro, entretanto parece que ainda possui dificuldades de realizar a segmentação da palavra em sílabas, e com isso adentrar no período que Soares (2016, p. 188) chama de fonetização da escrita, condição essencial para o domínio de um sistema alfabético de escrita.

Mesmo que essa criança já domine o sistema alfabético, existe uma fase em que ela desconhece alguns princípios orientadores da norma ortográfica que lhe permitirá escrever com mais segurança. No trecho abaixo tem-se o relato de dois estudantes que se encontram diante deste desafio:

**PE:** Que figura é essa?

**E3:** Bicicleta.

**PE:** Leia o que você escreveu.

**E3:** BI CI CLE TA.

**PE:** Está certo?

**E3:** Sim.

**PE:** Que palavra é essa?

**E4:** Chapéu.

**PE:** Está certo?

**E4:** Sim.

**PE:** Soletre para mim.

**E4:** X-A-P-É-U

**PE:** Está certo?

**E4:** Sim.

No trecho apresentado, observa-se que os estudantes ainda não perceberam algumas “nuances” do sistema de escrita alfabética. De acordo com Morais (2009, p.77), numa fase inicial, os estudantes necessitam de ajuda para compreender que a escrita não é uma tradução regular e biunívoca de sons em letras.

As palavras escritas por E3 e E4 (bicicleta e chapéu) são casos clássicos de irregularidades, em que não há uma regra que possa ajudar o aprendiz. Assim, é

necessário que o estudante memorize a palavra e caso tenha dúvida recorra ao uso do dicionário.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos trechos apresentados, foi possível perceber que o jogo pode promover para criança um refinamento de suas habilidades fonológicas, que por ventura, não tenham sido identificadas pelo professor e que poderão ser revistas no momento do jogo.

O uso dos jogos didáticos de alfabetização pode torna-se um apoio ao professor, sendo uma atividade diversificada que possibilita intervenções que desenvolvam as habilidades metalinguísticas, como também consolidar as aprendizagens já realizadas ou se apropriar de novos conhecimentos.

387

## REFERÊNCIAS

- CARRAHER, T.N. A psicoterapia dos problemas cognitivos: um novo objetivo da psicologia clínica. In: **Psicologia Clínica e Psicoterapia**. Belo Horizonte: interlivros, 2(1): 17-32, 1977, p. 82-123.
- KISHIMOTO, Tizuko M. Org. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 1994.
- MORAIS, Artur Gomes. **Sistema de escrita alfabética**. Melhoramentos: São Paulo, 2012.
- MORAIS, Artur Gomes. **Consciência fonológica na educação infantil e no ciclo de alfabetização**. Belo Horizonte: Autentica, 2019.
- MORAIS, Artur Gomes. LEITE, Tania Maria S.B Rios. **Aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética** UNIDADE 3 | ANO 1 – MEC – PNAIC, 2012.
- SOARES, Magda. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2016.

# LETRAMENTO LITERÁRIO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

ADAILCE CELESTINA DE DEUS. UNEB  
ADAILCE.DEUS@ENOVA.EDUCACAO.  
MESTRANDA EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE (MPED).  
GRUPO DE PESQUISA LINGUAGEM, ESTUDOS CULTURAIS E FORMAÇÃO DE LEITOR (LEFOR).

388

**Palavras-chave:** Letramento literário. Educação de jovens e adultos. Práticas educativas.

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como intenção buscar a compreensão e (re)significação da experiência da leitura no contexto da EJA como possibilidade de reconstruir práticas pedagógicas que atendam a realidade, com vistas a reduzir as desigualdades sociais, promover o acesso à educação, valorizar a cultura e a diversidade. É uma modalidade de ensino da rede pública, cujo alvo são alunos jovens e adultos que não tiveram oportunidade de concluir os estudos em idade adequada, na maioria das vezes devido a necessidade de trabalho para contribuição na renda familiar, entre outros motivos.

O tema é interessante para problematizar a práxis do professor e a condição de atuação do estudante diante de situações de reprodução de crenças e preconceitos sobre esse grupo social de estudantes, pois entende-se que abordar a diversidade é buscar encontrar diversas respostas ao mesmo tempo e não apenas posicionar-se a favor ou contra, opinar pelo que é bonito ou excluir o que é classificado como feio numa cultura de miscigenação. Moll (2011, p.7) refere-se a estes sujeitos como sendo “[...] homens e mulheres marcados por experiências de infância, pois não puderam permanecer na escola pela necessidade de trabalhar, por concepções que os afastaram da escola como a de que “mulher não precisa aprender” ou “saber os rudimentos da escrita já é suficiente”. É fundamental discutir que o mundo não é necessariamente homogêneo, que todos são semelhantes. E a escola é um local essencial, além de outras instituições, para defender como o indivíduo deve ser respeitado dentro da sociedade. Neste contexto, segundo Freire (1999, p. 28) o professor assume um papel importante de significação numa dimensão discursiva dialógica de superação de práticas reprodutivas e “bancárias” do fazer pedagógico. Outrossim, emerge a necessidade de uma reflexão sobre a diversidade sociocultural, a partir

do sistema escolar tradicional que nega a tradição e os valores da cultura singular desses agrupamentos, alvo de uma contínua história de marginalização e exclusão.

Neste interim, ao refletir sobre minha trajetória na Educação Básica no exercício de magistério surgiram algumas inquietações sobre os procedimentos utilizados por professores nas aulas de leitura e interpretação textual, ao interrogar como costuma ser essas aulas numa concepção tradicional. O que se observa é o processo de repetição de procedimentos, no qual o aluno não é provocado. Esse é um grande obstáculo nas aulas de língua portuguesa, formar alunos que não demonstram interesse pela leitura. Yunes (2003, p.42) afirma que em geral a criança lê o mundo com muita tranquilidade, confiança e entusiasmo em sua própria experiência ao atravessar e alargar sua imaginação, mas ao frequentar a escola tem o sentimento que não sabe nada, pois o mundo agora é prisioneiro de outra linguagem *cifrada*, sem sua participação e seu consentimento. Percebe-se que começa o início do desencanto pela leitura porque a prática na escola deixa de ser sedutora e mágica, e ler passa a ser instrumental: responder questionários, fazer provas, então a relação com a leitura começa a tornar opaca, técnica.

Souza e Cosson (2011, p. 106) enfatizam com propriedade que o objetivo maior do letramento literário escolar ou do ensino da literatura na escola “[...] é nos formar como leitores, não como qualquer leitor ou um leitor qualquer, mas um leitor capaz de se inserir em uma comunidade, manipular seus instrumentos culturais e construir com eles um sentido para si e para o mundo em que vive.” Entende-se esta como uma experiência diferenciada, que permite uma compreensão ampla do mundo ao abrir possibilidade para decifrar o mundo e a si mesmo, além de permitir uma oportunidade de domínio e imersão no mundo das letras. De acordo com Rojo (2009, p. 119), a escola atual precisa aprender a trabalhar com os letramentos e as leituras múltiplas e que o aluno precisa aprender a desenvolver “[...] as línguas, as linguagens, as mídias e as múltiplas práticas letradas, de maneira crítica, ética, democrática e protagonista.”

389

## METODOLOGIA

Dessa forma busca-se investigar os desafios e possibilidades da inserção da literatura periférico-marginal no contexto escolar; e construir, coletivamente, um plano de intervenção pedagógica que contribua para a formação leitora dos alunos do tempo formativo II, eixo V, EJA, com base no letramento literário, fortalecendo a cultura local na sala de aula. A metodologia escolhida é a pesquisa qualitativa, pautada nos pressupostos teóricos da pesquisa-ação. Fundamenta-se em autores como: FREIRE (1999), YUNES (2003), MOLL (2011), ROJO (2009), SOUZA e COSSON (2011).

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

Considerando que é a fase inicial desse estudo, após leituras e pesquisas, percebeu-se um número significativo de trabalhos que mostram a centralidade da hegemonia da literatura canônica no ensino médio. Observou-se que a maioria dos

trabalhos são do ensino fundamental, fortalecendo mais uma vez a ideia de que a literatura periférico-marginal está relacionada notadamente com essa modalidade de ensino. Entende-se portanto, a importância de levar a expressão da cultura local para o ensino médio, modalidade EJA, como caminho para fortalecimento de espaços minoritários.

## CONCLUSÃO

Apesar da presença de atividades pontuais, considera-se como lacuna que justifica esse estudo, o reduzido número de trabalhos que dialoga sobre letramento literário atrelado à literatura periférico-marginal na escola pesquisada como potencial para formação (leitora e cultural) de estudantes. A partir do exposto, justifica-se a necessidade de um estudo aprofundado das categorias, diante da necessidade de contribuir a partir dessa produção científica para o aprimoramento dos sentidos versus um contexto local de limitações e experiências ainda silenciadas, mesmo diante da realização dos projetos estruturantes citados.

390

## REFERÊNCIAS

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 10ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- YUNES, Eliana. Leituras, experiências e cidadania. In: YUNES, Eliana; OSWALD, Maria Luiza (Org.). **A experiência da leitura**. São Paulo: Loyola, 2003.
- MOLL, Jaqueline. (org.). **Educação de jovens e adultos**. Porto Alegre: Mediação, 2011. Série Projetos e Práticas Pedagógicas.
- ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- SOUZA, Renata Junqueira; COSSON, Rildo. **Letramento literário: uma proposta para a sala de aula**. São José do Rio Preto: Objetos educacionais do acervo digital da Unesp: 2011. Disponível em: <<http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40143/1/01d16t08.pdf>>. Acesso em: 13 mai. 2019.

# EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA): UMA VISÃO DOS CONFLITOS EMOCIONAS ENCONTRADOS NA PERSPECTIVA DO PROFESSOR.

BRUNO LOBATO PEREIRA, DIAS; IFPA  
BRUNODIASP20@GMAIL.COM

391

**Palavras Chaves:** EJA. Conflitos Emocionais. Educação.

## INTRODUÇÃO

No Brasil a educação se tornou direito básico com a promulgação da constituição federal de 1988 em seu art 205º, reforçada pela Lei 9.394/96, de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), propiciou um novo olhar para Educação de Jovens e Adultos, pois. Ao ser incluída como modalidade da Educação Básica – deixando de ser chamada de Ensino Supletivo para ser identificada como Educação de Jovens e Adultos (BENVENUTI, 2011) mesmo sendo um direito básico, luta-se todos os dias para que a mesmo de fato chegue em todos. E nesse sentido, a realidade da educação básica na modalidade EJA, é um exemplo claro dessa luta, pois nessa modalidade além das suas particularidades e a diversidade de experiências que é encontrada na sala de aula, ainda é enfrentada uma grande barreira no processo de ensino aprendizagem.

## OBJETIVOS

Dessa forma, a pesquisa teve como objetivo investigar como o professor lida com os conflitos emocionais dentro e fora da sala de aula na modalidade EJA e como ele busca a melhor metodologia baseado nessa vivência.

## METODOLOGIA

A presente pesquisa foi desenvolvida com caráter qualitativo, com aplicação de questionários semiestruturados, onde teve como alvo, professores atuantes e

professores que já atuaram na modalidade de ensino EJA, sendo três ao todo, principalmente da rede pública de ensino, pois é a qual abrange a maior parcela desse público alvo da EJA, além de receber a maior demanda de pessoas em situação de vulnerabilidade social, Escolhemos a pesquisa qualitativa por ser este o melhor método para conhecermos as percepções e compreensões dos professores acerca da temática abordada, não apenas quantificando numericamente, tal como é identificada a pesquisa quantitativa, mas valorizando a interação entre os sujeitos (CHIZZOTTI, 2003; DUARTE, 2002).

## RESULTADOS

Verificou-se que os relatos demonstram pontos de vistas bastantes diversificados entre os entrevistados, porém os mesmo deixaram claros que nas relações professor/aluno é inevitável não ocorrer conflitos emocionais, visto que as diversas experiências vivenciadas diariamente pelos alunos, em muitos dos casos, é fator determinante para sua permanência e desempenho escolar. Nesse sentido, a primeira pergunta buscou saber, quais os conflitos emocionais que o professor costuma encontrar na modalidade de ensino EJA. No relato do entrevistado A, é deixado claro que é inevitável não se envolver emocionalmente com as dificuldades dos alunos, pois, em seu relato o entrevistado A diz “por várias vezes sofri com problemas de alunos e alunas em casa”, mostrando, nesse sentido, que não a como desenvolver um trabalho nessa modalidade sem ser afetado com os problemas dos alunos. O entrevistado B relata que há muitos obstáculos na vida dessas pessoas que frequentam a EJA, principalmente no campo social, as quais já desempenham algum tipo de atividade (não escolar), e por pressão social encontram-se na obrigação de concluir sua escolaridade, sendo essa soma de realidades é base para vários outros problemas. O entrevistado C, relata que é triste e desmotivante trabalhar nessa modalidade, em seu relato o mesmo diz “os alunos na grande maioria só quer o diploma, só quer o certificado, não interage nas aulas, não quer aula mesmo”, nesse sentido, fica claro que além dos problemas emocionais, os quais torna-se inevitável seu envolvimento, os professores ainda precisam lidar com a falta de interesse dos alunos que em parte só querem ser certificados. Ferreira (2015, p. 99-100), alerta que o trabalho docente exige atenção especial para com o estudante e os processos de ensino que se constroem nas turmas de EJA, considerando que muitos deles trazem consigo histórias de reprovação, mudanças de escola, a EJA precisa ser um tempo para uma “tentativa de minimizar as sequelas e ressentimentos desses jovens tão jovens, e para tanto precisamos nos esforçar enquanto educadores, para tornarmos as experiências de aprendizagem mais significativas”. A última pergunta, veio abordar como o professor conseguiu resolver seus conflitos emocionais diante das situações vivenciadas na EJA, sendo a convivência com experiências diversas algo inevitável na EJA. Os entrevistados responderam da seguinte forma. O entrevistado A, relata que buscou conhecer mais a realidade de seu público, além de busca sempre por formação, para cada vez mais está capacitado para exercer um trabalho



de qualidade e que tenha eficácia. Já o entrevistado B por outro lado relatou, que sua formação acadêmica o preparou para os desafios que iria encontrar em sala de aula, mas que sempre procura entender a realidade desses alunos da EJA, para que possa manter uma boa relação aluno/professor. Por fim o entrevistado C relatou ter uma flexibilidade com as condições encontrada na sala de aula, por outro lado seu relato demonstra um grande desinteresse do aluno. O trabalho com o estudante da EJA requer sistêmicas diferenciadas do que é desenvolvido quando ele está em turmas seriadas, por exemplo, pois requer “outros modos de lidar com os sujeitos” (LAFFIN, 2013, p. 163). Ainda segundo essa autora, essa modalidade necessita de currículos e metodologias repensados, com docentes que possam se apropriar de novas organizações do saber, pensadas para este contexto. Ser professor na Educação de Jovens e Adultos não é tarefa qualquer. Ser professor da EJA não é simplesmente estar em uma sala de aula, mas compreender suas particularidades, não como inferior ou superior às demais modalidades, ou adaptação, mas como uma forma própria de ensino, que exige um jeito diferente também de ser professor.

393

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos resultados podemos concluir que as dificuldades durante as aulas na modalidade EJA, são muitas, segundo os relatos dos professores, onde boa parte dessa dificuldade é resultado das particularidades que a EJA possui, e parte resulta da falta de uma metodologia adequada a esse público, porém a falta de interesse que os alunos demonstram, desperta um sentimento desmotivador nos professores o qual pode refletir na qualidade das aulas. Nesse sentido, a busca por uma educação de qualidade nessa modalidade, não depende de um ou de outro, mas sim de todos, cada um, contribuindo para que a EJA torne-se uma modalidade que não apenas certifica alunos, mas forme pessoas preparadas para o futuro.

## REFERÊNCIAS

- BENVENUTI, Juçara. **Letramento, Leitura e Literatura no Ensino Médio da modalidade de Educação de Jovens e Adultos**: uma proposta curricular. 2011. 248f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2011.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial** [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996. Seção I, p. 27834-27841
- CHIZZOTTI, Antonio. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**. Braga, 2003.
- Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p. BRASIL.

DUARTE, Rosália. Pesquisa Qualitativa: Reflexões sobre o trabalho de campo.

**Cadernos de Pesquisa**, n. 115, p. 135-154, mar. 2002.

FERREIRA, Lorene Dutra Moreira e. **Juvenilização na Educação de Jovens e**

**Adultos de Ouro Preto/MG:** trajetórias e perspectivas dos estudantes mais jovens.

2015. 122f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Ouro Preto,

Mariana-MG, 2015.

LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes. **A constituição da docência entre**

**professores de escolarização inicial de jovens e adultos.** Ijuí: Ed. Unijuí, 2013.

# DESAFIOS NA SALA DE AULA DA EJA: A PERSPECTIVA DO PROFESSOR FRENTE A APRENDIZAGEM DO ALUNO

JOSIANA VIANA SANTOS/IFPA  
JOSIANAVIANABO@GMAIL.COM

395

**Palavras-chave:** EJA. Desafios. Professores.

## INTRODUÇÃO

A educação no Brasil é um desafio como um todo, a luta travada para que a educação se tornasse direito em nosso país veio em um processo histórico marcado por conflitos e debates. A partir de 1964, o governo federal passou a investir, dar apoio e coordenar as iniciativas de alguns estudiosos como Paulo Freire, com o Programa Nacional de Alfabetização de Adultos, do Ministério da Educação. Tendo a educação como direito básico e reforçada pela Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), lei nº 9394/1996, foi que a luta pela Educação de Jovens e Adultos (EJA) ganhou avanços, principalmente com o reconhecimento desta como uma modalidade de ensino da educação básica, porém, apesar de já serem muitas as conquistas na área da educação, ainda está longe do ideal. Atualmente, a EJA é considerada uma modalidade do Ensino Fundamental e Médio e um direito do cidadão, afastando-se da ideia de compensação e assumindo a de reparação e equidade, o que representa uma conquista e um avanço. Devido os jovens e adultos vivenciarem uma realidade escolar que não possui correlação com a qual presenciam no seu cotidiano, torna a escola um espaço desmotivador e desinteressante para os alunos, levando estes, na maioria das vezes, a evadirem da escola. Os professores enfrentam muitas dificuldades dentro da sala de aula da EJA, que prejudicam a aprendizagem do aluno ou mesmo impedem que o professor tenha no mínimo recursos condições necessárias para ministrar a sua aula com satisfação e evitar a evasão escolar. Sendo assim, esse estudo buscou investigar quais são os principais desafios que o professor enfrenta na sala de aula.

## METODOLOGIA

O trabalho foi realizado a partir de uma pesquisa de abordagem qualitativa utilizando, para a coleta dos dados, entrevistas semiestruturadas, pois de acordo com a necessidade, poderiam ser adicionadas novas perguntas, as quais foram direcionadas para professores dos anos finais da EJA. Segundo Yin (2005), destaca que o estudo de caso é uma investigação empírica que permite o estudo de um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos. Foram entrevistados um professor atuante na EJA e outros dois professores que já atuaram no ensino da EJA, todos pertencentes a rede pública de ensino. Um roteiro de entrevista com três perguntas básicas: “Quais os desafios identificados por você dentro da sala de aula da EJA?”, “De que forma esse (s) desafio (s) influenciam ao seu ver, na aprendizagem do (s) aluno (s)?”, “Como esses desafios estão sendo enfrentados?”. Todos os dados da entrevista foram sistematizados e apresentados ao longo da discussão.

396

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

Como resultado das entrevistas do estudo de caso, obteve-se resultados significativos relacionados aos desafios, como afetam na aprendizagem e a forma que os professores enfrentam esses desafios. Dentre os desafios relatados estão a defasagem do aluno em relação a idade/série, o cansaço da rotina de trabalho, baixo nível de aprendizagem, ausência de infraestrutura adequada da escola, ausência de materiais e recursos didáticos, violência no espaço escolar e evasão escolar. Em relação de como esses desafios afetam a aprendizagem do aluno, foi relatado que há muito assunto para ser ministrado em pouco tempo, visto que os horários da EJA são reduzidos e a falta de motivação afetam no interesse do aluno em aprender. Quanto à forma como os desafios enfrentados se observou dificuldade em obter uma resposta clara e concisa dos professores. Porém, através das tentativas de respostas, inferiu-se que são os professores quem criam ferramentas para superar essas barreiras, mas nem sempre eles obtêm sucesso. Alguns autores possuem estudos sobre os aspectos que foram obtidos com essa pesquisa, como: evasão escolar, infraestrutura inadequada, a ausência de material didático, a questão da violência na escola e a motivação do aluno. Kimura (2008), afirma que a existência e consequente acesso a condições de infraestrutura são consideradas pelos próprios professores como um aspecto muito importante para o desenvolvimento do seu trabalho. Gonçalves (2011) afirma que os materiais didáticos, como por exemplo, os livros didáticos podem auxiliar o aluno a acompanhar os conteúdos trabalhados nas aulas. Pimenta e Lima (2004) relatam que a profissão do professor também é prática e o modo de aprender a profissão será por meio da observação, imitação e reelaborando modelos existentes na prática. Lensky (2006) em sua concepção diz que a evasão escolar se relaciona diretamente às relações externas de seu contexto social, porém, ressalta que a não permanência na escola também está relacionada aos processos interescolares, ou seja, os processos no interior da sala de aula e da escola. Batista e Pinto (1999) dizem que a “rotinização” da violência na

escola tem consequência sobre a saúde mental das vítimas, além das interferências no processo de ensino-aprendizagem. Alcará e Guimarães (2007), dizem que o aluno motivado procura novos conhecimentos e oportunidades, evidenciando o envolvimento com o processo de aprendizagem e revela disposição para novos desafios.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa foi muito importante para que possamos entender quais são os desafios que o professor da EJA enfrenta em uma sala de aula, onde tanto os professores, quanto os alunos estão suscetíveis a serem vítimas. Esses desafios, como foi observado ao longo deste trabalho, estão diretamente associados ao processo de aprendizagem do aluno de forma negativa. Existe a necessidade de se pensar no público do EJA não apenas como um objeto para estatísticas, mas com um olhar humanizado. Nesse processo é fundamental olhar para esses indivíduos, dar visibilidade e pensar a prática pedagógica voltada para os seus sujeitos, os quais já possuem uma experiência de vida e uma bagagem cultura, é muito adequado utilizar esses conhecimentos entrelaçados com o processo de aprendizagem conjugando essa necessidade com a função social da escola: socializar o saber sistematizado que faz parte da herança da humanidade.

397

## REFERÊNCIAS

CARRANO, P. **Educação de jovens e adultos e juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola de “segunda chance”**. In: REVEJA- Revista de Educação de Jovens e Adultos, v. 1, n. 0, agosto 2007, p. 55-67.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996 – Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, Seção I – 23 de dez. 1996.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005. 212 p.

GONÇALVES, Rayane Araújo. **A análise do Livro Didático de Química Utilizado na Modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Distrito Federal**. 2011. 25 f., il. Monografia (Licenciatura em Ciências Naturais) - Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria do Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. São Paulo. Cortez. 2004.

KIMURA, Shoko. **Geografia no ensino básico: questões e propostas**. São Paulo. Contexto, 2008. p. 07-67.

ALCARÁ, A.R. e GUIMARÃES, S.E.R. **A Instrumentalidade Como Uma Estratégia Motivacional**. 2007. 177-178. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ParteI.pdf> < Acesso em: 18 de março 2019 >

LENSK, T. **Direito à permanência na escola: a Lei, as políticas públicas e as práticas escolares**. Dissertação (Mestrado). UFRS, Porto Alegre, 2006.

# PROFESSORAS ALFABETIZADORAS E EXPERIÊNCIAS: COMO CONSTITUEM PRÁTICAS?

NALIM MOURA SANTOS - UFBA  
NALIM.MOURA@GMAIL.COM

398

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho objetiva compreender quais são as experiências que mais contribuem para professoras alfabetizadoras na constituição de suas práticas pedagógicas. E a partir daí: identificar aspectos marcantes na trajetória pessoal e profissional das professoras alfabetizadoras; reconhecer os desafios didáticos vivenciados pelas professoras alfabetizadoras; analisar as concepções que orientam as decisões didáticas das professoras alfabetizadoras. Todos esses objetivos foram elaborados no intuito de analisar como vem sendo constituídas as práticas docentes, visto que dispomos de um cenário ainda não ideal de formação e sendo a alfabetização uma etapa crucial na vida do ser humano, acreditamos que seja imprescindível e relevante saber o que/como se ensina em sala de aula.

Há mais de duas décadas, os estudos que falam sobre alfabetização e os sujeitos que dela fazem parte vêm ganhando mais espaços e despertando interesses nas pesquisas acadêmicas. O que contribui em muito para a Educação, pois estamos vivendo um contexto, em que o trabalho do professor torna-se bastante complicado, uma vez que é exigido para planejar boas situações de aprendizagem, mesmo quando não teve a oportunidade de discutir de maneira adequada, na formação inicial, questões relacionadas especificamente ao ensino da leitura e da escrita.

## METODOLOGIA

Esta é uma pesquisa de abordagem qualitativa, visto que tanto pesquisador e sujeito contribuirão para os resultados. A mesma será realizada com (04) quatro professoras alfabetizadoras de escolas privadas, situadas no município de Nazaré- BA.

Os instrumentos utilizados para tal realização foram: entrevistas, observações, análises de documento e após feitas interpretações, será realizada a roda

de conversas. A escolha das entrevistas atrela-se a oportunidade que o pesquisador tem para não só obter as respostas que busca, como também de ter um contato mais livre com o sujeito, já que a mesma será realizada fora da sala de aula. Além disso. Já as observações possuem “lugar privilegiado nas novas abordagens de pesquisa, [...] possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado” (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p.26). Após isso, contaremos com uma roda de conversas com todos os sujeitos envolvidos para facilitar maiores discussões sobre o tema, provocados pelo pesquisador, para que assim possa emergir ótimas reflexões.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

A importância de investigar temas que envolvam as primeiras séries do Fundamental I, atrela-se ao desafio que a escola enfrenta hoje que é o de incorporar todos os alunos à cultura do escrito.” (LERNER, 2002, p.17). Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a taxa de analfabetismo no Brasil estava em 7,0%, no ano de 2017, um número reduzido, mas que ainda assim não alcança a meta que foi estabelecida para 2015, pelo Plano Nacional de Educação (PNE). Assim, além de um atraso de 02 (dois) anos para o cumprimento da meta, contamos em números absolutos com 11,5 milhões de pessoas que não sabem ler e escrever, situação que impacta não só na vida e desenvolvimento desses sujeitos, mas na sociedade como um todo.

Por volta de 1980, as ideias de Paulo Freire se disseminaram por todo país, defendendo uma proposta de alfabetização para todos, na qual as práticas teriam que fazer sentido para os alunos, considerados como sujeitos ativos nesse processo. Paulo Freire defendia uma concepção onde despertássemos a “capacidade de aprender, não apenas para nos adaptar, mas sobretudo para transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a[...]” (FREIRE, 2002, p.41). Ideias que consistiam numa proposta libertadora da educação.

Contudo, imagina-se o quão deve ser complicado para os profissionais da educação, sobretudo, os pedagogos se desvencilharem de métodos que persistam apenas na decodificação de letras. É preciso abandonar esses métodos tradicionais para trabalhar com propostas que considerem o que os alunos pensam a respeito da escrita.

Corroborando com este pensamento, Lerner (2002) considera que é realmente difícil para a escola levar para a sala de aula, através das práticas, somente o necessário para a aprendizagem dos alunos. Até porque, de acordo com a autora, algumas práticas consolidadas “[...] historicamente foram, e de certo modo continuam sendo, patrimônio de alguns grupos sociais mais que de outros” (LERNER, 2002, p.19). Mas ainda assim, é preciso questionar e enfatizar a necessidade de mudança, principalmente por considerarmos a alfabetização, como o “[...] instrumento na luta pela conquista da cidadania.” (SOARES, 2006, p. 57). É a partir da aquisição e do uso contínuo das habilidades de leitura e escrita que o sujeito obtém uma maior participação na sociedade. As diversas demandas e inovações sociais, principalmente, nos

levam a enfatizar que a concepção de alfabetizar vai muito além do que somente ensinar algumas habilidades da escrita, “[...] não basta ler e escrever, mas é preciso também fazer uso da leitura e escrita na vida social” (ANDRADE, 2011, p.21). Saber ler e escrever contribui muito para o processo de alfabetização, entretanto, priorizar apenas práticas simplórias com foco apenas na aquisição da base alfabética não garante a inserção do cidadão nesse mundo.

Segundo Ferreira e Teberosky (1987):

[...] as crianças possuem conceitualizações sobre a natureza da escrita muito antes da intervenção de um ensino sistemático. Porém, além disso, essas conceitualizações não são arbitrárias, mas sim possuem uma lógica interna que as torna explicáveis e compreensíveis sob um ponto de vista psicogenético. (p.105)

Essa situação compete em um momento importante no qual a escola e o professor tornam-se essenciais no processo de aprendizagem, pois as crianças conseguem pensar sobre a escrita, mas não aprendem sozinhas ou somente na escola. À instituição cabe essa responsabilidade maior, sobretudo quando se tratam de crianças oriundas de zona rural ou classes mais baixas e/ou que não possuem a mesma oportunidade de acesso à cultura letrada.

400

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do que foi exposto e do cenário atual da educação, sobretudo pelos dados e análises parciais realizadas, podemos destacar que em síntese, a pesquisa aponta a necessidade da continuidade dos estudos destinados às práticas docentes realizadas na alfabetização, tendo em vista que inúmeras são as influências que alteram as ações dos sujeitos, sobretudo as experiências. Contribuindo para o processo formativo, o que em síntese favorece a aprendizagem dos alunos e conseqüentemente no desenvolvimento da sociedade.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, Maria Eurácia Barreto de. **Alfabetização e Letramento** – o desvelar de dois caminhos possíveis/ Maria Eurácia Barreto de Andrade. Jundiaí, Paco Editorial:2011

BRASIL. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas**. Disponível em: <<  
<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/21255-analfabetismo-cai-em-2017-mas-segue-acima-da-meta-para-2015>.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários para uma prática educativa**. Editora EGA, 2002.

FERREIRO, Emília. TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. trad. De Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco, Mário Corso. – Porto Alegre : Artes Médicas , 1985

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Bernadete Angelina Gatti – Brasília : Liber livro Editora, 2005.



LERNER, Delia. **Ler e Escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: ARTMED. 2002.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. Pesquisa em Educação: *Abordagens Qualitativas*. São Paulo, EPU. 1986.

MACEDO, Roberto Sidnei. A Etnopesquisa critica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação. / Roberto Sidnei Macedo. 2. ed.- Salvador: EDUFBA. 2004. 297p.

SOARES, Magda. Alfabetização e cidadania. In: **Alfabetização e letramento**/ Magda Soares. 4. ed. – São Paulo.: Contexto, 2006.

# FORMAÇÃO CONTINUADA PARA EDUCADORES POPULARES: ÊNFASE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)

AUTORA: ADRIANA BARBOSA DA SILVA UERJ/PUC-RIO  
ADRIANABDS@PUC-RIO.BR

CO-AUTORA: NOELIA RODRIGUES PEREIRA REGO – UNIRIO-PUC-RIO  
NOELIAPR@GMAIL.COM

CO-AUTORA: ELISANGELA ALVES DOS SANTOS PUC-RIO  
ELISANGELAALVESDOSSANTOS01@GMAIL.COM

CO-AUTORA: YASMIN BARROS CORTEZ- PUC-RIO  
YASMINBC16@GMAIL.COM

402

**Palavras chave:** Educação de Jovens e Adultos;  
Educação Popular; Alfabetização

O presente projeto teve como objetivo promover um processo de formação continuada presencial envolvendo Educadores Populares, no âmbito das discussões acerca dos saberes e práticas relativas à EJA, Alfabetização e Educação Popular, articulada às particularidades dos sujeitos e dos seus respectivos territórios. O curso foi uma solicitação para uma universidade de elite dos Educadores Populares que atuam com a EJA numa favela, localizada na zona oeste do Rio de Janeiro. A universidade possui um núcleo específico para discutir Educação de Jovens e Adultos nos espaços formais e não formais de educação. A favela em questão possui índices alarmantes de pessoas não alfabetizadas e/ou que frequentaram pouco a escola. Sendo assim, o objetivo do curso foi contribuir para uma formação específica para os Educadores Populares que atuam na área, bem como criar junto aos cursistas, condições para o fortalecimento da EJA e da Educação Popular na localidade. O curso de aperfeiçoamento foi realizado ao longo de vinte encontros, ao longo do período de março a julho de 2018, com carga horária total de 60 horas/aula.

A celebração de uma parceria entre a universidade e os moradores desta favela foi indispensável para que o curso de aperfeiçoamento pudesse oferecer aos cursistas uma formação continuada específica ao contexto em que atuam profissionalmente. Contudo, a partir das discussões propostas no curso, o nosso objetivo

foi proporcionar a circulação de ideias, possibilitando que os cursistas ampliassem os debates nos seus espaços de atuação, tornando-se assim, multiplicadores deste processo de ensino e aprendizagem, levando-se em conta o conhecimento produzido no que concerne ao tema proposto (Alfabetização de Jovens e Adultos a partir de uma perspectiva de Educação Popular). A análise e a problematização do conhecimento em EJA, portanto, possibilitou com que os Educadores Populares e os pesquisadores da área de educação estabelecessem um canal de comunicação e novas frentes de diálogo que perpassam a escola e a universidade. Temos tentado entrar em sintonia com os Educadores Populares no nosso Estado, buscando um denominador comum que represente a preocupação com o futuro dos sujeitos jovens e adultos não alfabetizados. Por isso, embasando teoricamente todo o processo formativo, utilizamos os princípios da Educação Popular, acreditando que a EJA possui a potencialidade de despertar no sujeito as suas críticas à situação que é submetido, afirmando sempre a possibilidade de mudança e nunca assumindo o discurso fatalista.

403

No intuito de fomentar estudos e pesquisas articulados à EJA e a Educação Popular, consideramos que tal parceria é fundamental à troca de experiências, de saberes e de práticas entre a sociedade e a universidade. Desse modo, ao longo de quatro meses, estudamos os temas que perpassam a Educação de Jovens e Adultos inseridos em um contexto de mudanças sociais e econômicas. Para Gadotti (1998) a Educação Permanente tem como objetivo a formação total do ser humano, sendo um processo que se desenvolve enquanto dura a vida e pressupõe relações com o outro. A formação continuada para os Educadores Populares que atuam na EJA no Brasil é um desafio e uma tarefa fundamental dos profissionais que trabalham com esta modalidade de ensino, uma vez que, a formação inicial destes profissionais é precária, devido à ausência ou a pouca discussão sobre EJA nos espaços formais e não formais de educação.

O curso foi organizado em quinze encontros presenciais de quatro h/a, totalizando sessenta 60h/a. A turma foi composta por 35 (trinta e cinco) Educadores Populares que atuam e/ou desejavam atuar com Alfabetização de Jovens e Adultos na favela. Os alunos participaram de um processo seletivo que contou com os seguintes critérios: ser morador da favela e ter participação em movimentos populares. Apesar dos critérios, todos os inscritos foram contemplados. Os temas dos encontros foram sendo articulados, de acordo com às questões apresentadas pelos cursistas. A proposta foi potencializar a reflexão do público sobre a prática. Os encontros foram divididos de acordo com os seus eixos temáticos, a saber: a história da EJA, o legado da Educação Popular, alfabetização e EJA, processos de Alfabetização em Cuba, Paulo Freire e o legado para a alfabetização de Adultos, propostas metodológicas para Alfabetização de Adultos, educação e novas tecnologias e projetos de Educação Popular no Rio de Janeiro e Brasil. Alguns eixos foram discutidos em vários encontros, de acordo com as dúvidas e necessidades do grupo. Os encontros foram realizados na favela e eventualmente na universidade, nos sábados. A partir dos diálogos e dos conhecimentos produzidos ao longo do curso, construímos conjuntamente propostas de intervenção, que contemplaram a concepção, a estrutura e as perspectivas da EJA nesta favela. Contudo, seguimos a proposta de promover

a reflexão sobre os saberes e práticas em Alfabetização, Educação Popular e a EJA, trocando experiências entre todos os sujeitos envolvidos.

Oferecemos aos Educadores Populares ações de formação continuada, promovidas por profissionais pesquisadores/especialistas no tema, com vistas ao desenvolvimento de um olhar específico à Educação Popular, Alfabetização e EJA, através de encontros destinados ao debate e à troca de experiências, em um espaço dedicado à promoção e ao desenvolvimento das ações voltadas aos jovens e adultos. Ampliamos as discussões sobre a EJA discutindo, numa perspectiva humanista, a integração com a Educação Popular, voltada ao novo contexto social, histórico e econômico da favela. As discussões possibilitaram a construção coletiva de ações voltadas para o fortalecimento da EJA e da Educação Popular. Para uma prática educativa ser considerada crítica a mesma exige por parte dos educadores um esforço de autorreflexão sobre a prática profissional. Desta maneira, acreditamos que somente através dessa reflexão crítica sobre a realidade e seus problemas, a prática educativa pode se tornar coerente. Aponta-nos também para a necessidade de ponderar as condições materiais para a realização daquilo que se deseja. Tal movimento de reflexão implica numa relação dialética, onde pensar a partir de uma perspectiva crítica significa observar a prática profissional, utilizando a curiosidade que nos inquieta, a fim de questionar a nossa intervenção no mundo e nas nossas ações.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- FREIRE, Paulo. Educação como Prática da Liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967. \_\_\_\_\_. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970. PAIVA, Jane. Tramando concepções e sentidos para redizer o direito à educação de jovens e adultos. Revista Brasileira de Educação v.11 n. 33 set./dez. 2006
- MOURA, Tania Maria de Melo. A prática pedagógica dos alfabetizadores de jovens e adultos: contribuições de Freire, Ferreiro e Vygotsky. Maceió: EDUFAL/INEP, 1999.
- RUMMERT, Sonia Maria. Educação de Jovens e Adultos trabalhadores no Brasil atual: do simulacro à emancipação. Perspectiva (Florianópolis), v. 26 n1, p. 175-208, 2008.
- SCHWARTZ, Suzana. Alfabetização de jovens e adultos: teoria e prática. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- SCHWARTZ, Suzana. Alfabetização de jovens e adultos: teoria e prática. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- SOUZA, J. F. de. A formação do professor de EJA X Sucesso/fracasso escolar. In: FREITAS, A. F. R. de. Resumos do II Seminário de EJA: Desafios e perspectivas na relação teoria-prática. Maceió: Secretaria Municipal de Educação/ DEJA, 1998.

# ANÁLISE DE PROFESSORES SOBRE O CURSO DE EXTENSÃO FORMAÇÃO FREIREANA DE PROFESSORES DA EJA NO IFPA

MARIA ROSILENE MAUÉS GOMES – IFPA CAMPUS ABAETETUBA.  
E-MAIL: ROSILENE.GOMES@IFPA.EDU.BR

TAINÁ DE CASTRO FERREIRA – IFPA CAMPUS ABAETETUBA.  
TAINA.CASTRO10@HOTMAIL.COM

GRUPO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO BÁSICA INTERDISCIPLINAR  
DA AMAZÔNIA TOCANTINA (GPEBIAT)

405

**Palavras-chave:** Formação de professores. Pedagogia  
freireana. Educação de Jovens e Adultos

## INTRODUÇÃO

O trabalho aborda as análises realizadas por professores extensionistas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará Campus Abaetetuba (IFPA) sobre as contribuições da pedagogia freireana para a formação pedagógica de professores da EJA. As reflexões do curso partiam do princípio que Freire não se debruçou na elaboração de uma metodologia de ensino, foi na vivência com os oprimidos de sua época que ele encontrou os caminhos mais apropriados para que estes aprendessem a ler primeiro o mundo, para em seguida ler a palavra. Os cursistas compreenderam, com base em Brandão (1984, p. 21) em sua obra “o que é o método Paulo Freire”, que a produção do conhecimento nasce do “diálogo entre educador e educando, onde há sempre partes de cada um no outro, não poderia começar com o educador trazendo pronto, do seu mundo, do seu saber, o seu método e o material da fala dele”. Freire (2005) partia do pressuposto que ninguém educa ninguém e ninguém se educa sozinho, os homens se educam em comunhão. Os temas geradores nascem do levantamento dos problemas concretos do contexto sociocultural em que os sujeitos vivem, carregados de histórias e memórias.

## METODOLOGIA

A investigação se fundamentou nos princípios da pesquisa de abordagem qualitativa com base em Chizzotti (2010), por meio de entrevistas com cinco professores extensionistas, os quais por questões éticas foram identificados como: prof. 1, prof.2, prof.3, prof.4 e prof.5. As indagações que nortearam nossa pesquisa foram: quais as contribuições de Paulo Freire à formação pedagógica dos professores da EJA na região do Baixo Tocantins? As leituras Freireanas contribuíram para sua atuação docente? É possível construir uma educação libertadora tomando por base a pedagogia de Paulo Freire? Os dados gerados nas entrevistas, após análise, foram interpretados e dispostos nas questões presentes nos resultados e discussões.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

406

Ao indagarmos sobre as contribuições que o curso de extensão “formação freireana de professores da EJA no Baixo Tocantins” deixou para a formação e a prática pedagógica, a professora 01, assim se expressou: “A formação foi imprescindível, pois ela mudou a minha postura como docente, ressaltando que a vida é um eterno aprendizado”. Um ponto em destaque é a mudança de postura, talvez esta seja a maior e mais importante contribuição, quando o professor reconhece que é possível mudar sua postura, que não está pronto e acabado, como bem disse Freire (1996, 53) “gosto de ser gente porque a história em que me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidades e não de determinismo”. Já a professora 05 destaca “a formação trouxe muitas contribuições à minha formação docente. Pude estudar mais profundamente e refletir sobre a minha prática profissional, a relação teoria e prática, aprendi muito sobre a importância do diálogo e sobre o saber escutar aos alunos”. As reflexões da professora 05 evidenciam o estudo aprofundado que o curso lhe proporcionou e que a fez refletir sua prática profissional, a relação teoria e prática, bem como sobre a importância do diálogo e da escuta. Uma vez que estes não podem ser apenas transpostos para o contexto atual, sem uma compreensão profunda de como eles nascem. O trabalho com temas geradores abomina qualquer tentativa com temas pré-estabelecidos, portanto, no contexto atual podemos utilizar as leituras freireanas para iluminar nossas práticas, considerando o contexto atual, o qual muito se difere do contexto em que Freire viveu. Em relação as contribuições das leituras freireanas à atuação dos professores cursistas, a professora 01 relata que “as leituras foram muito bem abordadas, elas saíram do âmbito teórico e foram caminhando para as práticas”. É satisfatório perceber os objetivos do curso sendo atingidos, pois a proposta objetivava exatamente refletir teoricamente acerca da literatura freireana, iluminar as ideias, para em seguida o professor compreender sua materialidade. De acordo com Brandão (1984, p. 24), a proposta de alfabetização freireana: “é um método que se constrói a cada vez que ele é coletivamente usado dentro de um círculo de cultura de educadores-educandos”. A professora 03 ao ser indagada afirmou que “Freire direciona métodos de como atuar na docência, sem deixar de valorizar a pessoa humana, e a formação nos proporcionou tal visão e isso fez eu melhorar minhas atitudes na própria relação com os meus alunos”.

A professora reconhece a contribuição de Freire para uma prática pedagógica humana, de valorização do educando como sujeito. Mais uma vez também é perceptível, na fala da professora 03, a mudança de postura que a mesma diz ter adquirido a partir da formação. Freire (1996, p. 39) ressalta que “na formação permanente dos professores o momento fundamental é da formação crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de hoje que se pode melhorar a próxima prática”. Os professores também foram indagados sobre as possibilidades de construir uma educação libertadora tomando por base os pressupostos teóricos e epistemológicos de Paulo Freire. A professora 04 respondeu com muita convicção “Freire nos inspira a transformar a educação, as pessoas e o mundo”. Para a professora 05, a pedagogia freireana “mostra que é possível ensinar a ler não somente as palavras, mas ler a própria realidade é uma pedagogia que busca a formação integral do aluno”. No geral, se considerarmos as respostas das duas professoras é perceptível o sentimento de esperança e de possibilidade de construir uma educação pautada nos princípios freireanos. As próprias leituras de Freire são embrenhadas de esperanças. Para Freire (2005, p. 94-95), “a esperança está na própria essência da imperfeição dos homens, levando-os a uma eterna busca”. Como bem afirma a professora 01, mesmo que tenham sido escritas em outro contexto, elas se mostram bastante atual. É perceptível que o curso de extensão reacendeu nos professores o sentimento de esperança na construção de uma educação mais humana, dialógica e fraterna. O legado de Freire para a educação pode ser a base para as lutas atuais em prol da EJA e de outros grupos oprimidos que ainda acreditam, como Freire, que a educação não muda o mundo, mas ela muda as pessoas que podem mudar o mundo com suas práticas.

407

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises feitas pelas professoras sobre o curso de extensão de abordagem freireana foram positivas. Na compreensão das professoras, as leituras apontam caminhos para a construção de uma educação de qualidade, com alunos sujeitos partícipes do processo ensino-aprendizagem. As reflexões sobre a possibilidade de construirmos, no contexto atual, uma educação pautada nos princípios teóricos e epistemológicos de Paulo Freire evidenciaram que os professores encontraram nos estudos e debates, realizados durante o curso, muito mais motivação para continuar esperançados e dispostos a lutar em prol de uma educação com mais qualidade social para o público da EJA.

## REFERÊNCIAS

- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é método Paulo Freire**. 6ª ed. - Brasiliense, 1984.
- CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 5ª edição – São Paulo: Cortez, 2010.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43. ed., São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- \_\_\_\_\_. **P. Pedagogia do oprimido**. 49 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

# OS DESAFIOS E AS PERSPECTIVAS NO INÍCIO DE CARREIRA DE ALFABETIZADORAS

CARMEN REGINA GONÇALVES FERREIRA – FURG  
CARMENREGINAFERREIRA@YAHOO.COM.BR

GRUPO DE PESQUISA GEALI – GRUPO DE ESTUDOS EM  
ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO – FINANCIAMENTO: CAPES

408

**Palavras-chave:** Professoras Alfabetizadoras Iniciantes.  
Formação Docente. Desenvolvimento Profissional.

## CONSIDERAÇÕES INICIAS

Nesse trabalho apresentamos dados preliminares referentes a uma pesquisa que investiga os desafios e as perspectivas de alfabetizadoras em início de carreira em contexto de formação continuada. Acreditamos que por meio das narrativas das professoras encontram-se reflexões acerca de suas experiências iniciais, de seus questionamentos em relação à docência, ao saber fazer, ao cotejamento das teorias e práticas que são postos em evidência no dia a dia do cotidiano da escola e no estabelecimento das relações entre as crianças, o professor e o conhecimento, fazendo da escrita e do diálogo um movimento de experiência

Cabe destacar que o início da carreira docente integra fundamentalmente o processo da formação de professores e se configura como uma fase muito importante na vida dos docentes. Ao se deparar com a realidade do cotidiano escolar como uma nova vivência, que ultrapassa as impressões existentes quando se parte da formação inicial, é comum que o docente passe por um “choque com a realidade” (HUBERMAN, 1995) ou “choque de transição” (TARDIF, 2012), caracterizando as tensões causadas nos primeiros contatos do professor iniciante com o exercício da profissão.

Diferentemente de outras profissões, ao docente iniciante cabe, muitas vezes, o exercício profissional em contextos complexos e exigentes na sua dimensão político-social e pedagógica. Muitos são os aspectos que podem dificultar esse início de docência no âmbito da alfabetização, exigindo muitas vezes uma maturidade profissional que os novos professores ainda não alcançaram e que acaba reduzindo a confiança que colocam no seu desenvolvimento profissional (GARCIA, 2009).



É fundamental, como expressa Garcia (2009, p. 126), “a criação de um espaço e um clima relacional adequado à reflexão colaborativa transformadora” que estimule nos sujeitos a reflexão de suas próprias práticas. Partindo dessa premissa propusemos, por meio de um curso de extensão ofertado pela Universidade Federal do Rio Grande FURG em parceria com a Secretaria de Educação do município de Rio Grande – RS (SMEd), espaços de socialização de saberes, inquietações e dilemas vivenciados por professoras iniciantes, sendo que este curso é o contexto de produção de dados da pesquisa.

## METODOLOGIA

Esta é uma pesquisa qualitativa (BOGDAN & BIKLEN, 1994) que situa-se no campo da formação de professores por meio da metodologia pesquisa-formação (JOSSO, 2004), em que os participantes são ao mesmo tempo sujeitos da pesquisa e se formam com e a partir dela. Para tanto, criamos um grupo de estudo e discussões com dez professoras alfabetizadoras recém ingressantes na alfabetização para discutir temáticas de seu interesse, a saber: a) o ingresso na docência; b) ensino e aprendizagem do conteúdo e c) planejamento e avaliação. Apresentamos a seguir, os dados preliminares referentes ao primeiro eixo que trata dos aspectos que envolvem o ingresso na docência.

409

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

No que se refere às expectativas das professoras ao ingressar na carreira as docentes relataram que quando foram chamadas para assumir o cargo na escola como alfabetizadoras vivenciaram um misto de contentamento e ansiedade com a responsabilidade em assumir uma turma de alfabetização.

Quando surgem dúvidas de caráter pedagógico algumas recorrem a colegas mais experientes, mas a maioria busca sanar suas dúvidas de forma solitária e um dos locais de maior pesquisa é a internet.

Ao serem perguntadas sobre os conflitos iniciais ao trabalhar com uma turma de alfabetização, foi quase unânime a referência à dificuldade em planejar e trabalhar com turmas heterogêneas. Percebemos que suas necessidades consistem basicamente em organizar um planejamento que seja inclusivo tanto para contemplar os diversos níveis de aprendizagens que se encontram as crianças, quanto para incluir os alunos com e sem laudo nas atividades previstas em seus planejamentos.

A respeito da formação realizada no curso superior de Pedagogia praticamente todas as docentes relataram que os conhecimentos teóricos foram/são de grande valia, mas foram unânimes ao apontar, também, a necessidade da academia proporcionar mais momentos de práticas dentro da carga horária dos graduandos.

Os dados, embora, preliminares indicam tendências e aspectos pontuais que se mostraram relevantes para compreender características do início da docência e oferecer subsídios para se (re)pensar a formação inicial e continuada de professores, no caso desta pesquisa, alfabetizadoras.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme discorremos ao longo do texto, a inserção na carreira docente é um momento importante, pois marca o início do desenvolvimento profissional e é nesse processo que o saber ser e o saber fazer serão incorporados pelos professores (TARDIF, 2006). Os dados demonstram que as professoras procuram apoio em colegas mais experientes, mas na maioria dos casos esse processo de ‘saber ser e o saber fazer’ é um caminho trilhado de forma solitária tendo a internet como maior fonte de consulta.

Foi possível constatar que as dificuldades assinaladas pelas docentes no que se refere às questões pedagógicas estão centralizadas na dificuldade de planejar de forma inclusiva, não apenas para os alunos com laudo, mas os que possuem diferentes níveis de aprendizagens. Esses dados, versam sobre questões importantes tais como o papel da formação inicial e continuada nesse processo de entrada do docente na carreira do magistério.

Nesse sentido, a formação continuada com foco nos docentes que chegam à carreira como profissional da educação pela primeira vez, precisa ser vista como necessária e urgente. Os dados até o momento, mesmo que preliminares, podem ser indicativos para redirecionar políticas públicas de acolhimento desses professores iniciantes. Investir em espaços de formação que possibilite um diálogo capaz de refletir sobre as dúvidas, ansiedades e dificuldades de toda ordem que, muitas vezes, impedem o bom desempenho do professor em sala de aula ou mesmo para apenas garantir que não se está só e que se está indo na direção certa. Entendemos que tomar esses aspectos desafiadores como objeto de pesquisa se faz necessário para o avanço das políticas públicas de formação de professores no cenário nacional.

410

## REFERENCIAS

- 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.
- HUBERMAN, M.; **O ciclo de vida profissional de professores**. In: NOVÓA, A.(Org.). Vida de professores. Porto: Porto Editora, 1995.
- JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.
- MARCELO GARCÍA, C. **Formação de Professores. Para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 2009.
- NÓVOA, Antonio. **Formação de professores e profissão docente**. In: NÓVOA, Antônio (Org.). Os professores e a profissão. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 6 ed. Petrópolis: Vozes, 2012.
- TARDIF, Maurice e RAYMOND, Danielle. **Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério**. *Educ. Soc.* . 2006, vol.21, n.73, pp.209-244.

# DESAFIOS, LIMITES E POTENCIALIDADES DO ENSINO PERSONALIZADO ÀS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES DE BIOLOGIA.

ALEF FARIAS DA SILVA  
ESTUDANTE DO CURSO DE LICENCIATURA EM  
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS – IFPA/CAMPUS ABAETETUBA  
ALEFFARIASDASILVA36@GMAIL.COM

KLIVIA DAEBS FERREIRA VIEIRA  
ESTUDANTE DO CURSO DE LICENCIATURA EM  
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS – IFPA/CAMPUS ABAETETUBA  
KLIVIA DAEBS19@GMAIL.COM

411

**Palavras-chave:** Educação de Jovens e Adultos,  
Práticas Pedagógicas, Ensino Personalizado.

## INTRODUÇÃO

A presente pesquisa focaliza limites, desafios e potencialidades do ensino personalizado às práticas pedagógicas de professores de biologia no Centro de Educação de Jovens e Adultos Prof.<sup>a</sup> Maria Oscarina Silva Pereira (CEEJA). A importância do processo de interação e diálogo pela valorização do conhecimento entre professor e aluno é fundamental na relação ensino-aprendizagem, onde a prática pedagógica docente se situa como peça chave na busca de uma educação construtiva baseado no desenvolvimento de habilidades de ambos no intuito de formar sujeitos mais ativos, conhecedores de seus direitos. Freire (2002, p. 12) destaca como pesquisador das práticas pedagógicas que “conhecer não é o ato através do qual um sujeito transformado em objeto, recebe dócil e passivamente os conteúdos que outro lhe dá ou lhe impõe. O conhecimento, pelo contrário, exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo”. O método de ensino da EJA na escola onde a pesquisa foi realizada é o personalizado, o qual se constitui em uma diferenciada relação de ensino aprendizagem entre o professor e aluno através de uma prática pedagógica individual. A pesquisa objetivou investigar desafios, limites e potencialidades do ensino personalizado às práticas pedagógicas de professores de biologia no CEEJA no município de Abaetetuba. Objetivamos, ainda, de modo mais específico identificar os desafios que os docentes enfrentam com os alunos dessa modalidade, assim como pontuar os principais limites à efetivação da

prática pedagógica no CEEJA e evidenciar as potencialidades do ensino personalizado desenvolvido nessa instituição. Para atender aos objetivos propostos levantamos a seguinte questão problema: quais os possíveis desafios, limites e potencialidades apresenta o ensino personalizado na EJA à prática pedagógica dos professores de biologia?

## METODOLOGIA

A tipologia de pesquisa utilizada na metodologia é a de abordagem qualitativa, segundo Chizzotti (2010, p. 79) “a abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto”. Como técnica de coleta de informações utilizamos as entrevistas semiestruturadas na formulação de questões que permitem que os sujeitos da pesquisa verbalizem suas ideias, posições, indagações e reflexões a respeito dos assuntos questionados, Minayo (2002, p. 57) ressalta que “A entrevista é o procedimento mais usual no trabalho de campo. Através dela, o pesquisador busca obter informes contidos na fala dos atores sociais”. Fizemos uso das análises documentais, entre os documentos analisados, estava o Projeto Político Pedagógico (PPP). Participaram desta investigação três professores, os quais por questões éticas serão identificados como professores A, B e C.

412

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

O professor A, com base em sua vivência na EJA, mediadas pelas suas práticas em construção com o aluno, compreende não haver limites no ensino personalizado, no entendimento deste docente, os alunos são os principais responsáveis pela sua própria aprendizagem, ressalta que é a vontade do aluno que determina o alcance de seus objetivos, conforme, ele relata, “Os limites não têm, vai mais da vontade do aluno, se ele quiser, se ele persistir, se ele tentar conquistar o espaço dele e objetivos. O aluno depende dele mesmo” (PROFESSOR A). Nesse discurso o professor A não compreende que existem fatores intraescolares e extraescolares que influenciam sobremaneira para a permanência com sucesso do aluno na escola, e quando se trata da EJA, os limites são maiores, pois se trata de um público formado de diversas funções sociais formais e informais, o que nos faz pensar que o sucesso ou insucesso não depende exclusivamente só da vontade do estudante. A escola juntamente com o estado são corresponsáveis em proporcionar e minimizar as barreiras que impedem o sucesso na aprendizagem dos alunos. A respeito dos desafios enfrentados e vivenciados pelos docentes em suas práticas pedagógicas no CEEJA, o professor A ao se referir ao trabalho docente na EJA revela “ainda tenho dificuldades para saber lidar com o aluno, identificar as necessidades deles, pois não temos uma preparação correta, o próprio Estado não prepara o professor para lidar com certas situações”. Nas entrelinhas de sua fala percebemos uma preocupação real e crítica de uma grande parte de docentes que visualizam como fundamental a realização de formação inicial e continuada constante a esses. Analisamos o conjunto de potencialidades apontadas pelos professores no ensino que

a instituição oferece partindo do seu olhar crítico e evolutivo em congruência com suas práticas pedagógicas. O Professor B parte da compreensão que “o lado positivo do ensino individualizado é você se permitir e perceber que aquele aluno, a situação lhe favorece, se senti mais a vontade de se expressar em relação ao entendimento do assunto”. (PROFESSOR B). Nessa atitude e diálogo afetivo, o educador reconhece seu educando como um sujeito histórico que possui facilidades e obstáculos, buscando a compreensão e a resolução de fragilidades dando apoio para que esse indivíduo não desista de seus objetivos e não evada. Isso se evidencia pelo pensamento de Freire (2015, p. 134) ao dizer que “preciso, agora, saber ou abrir-me à realidade desses alunos com quem partilho a minha atividade pedagógica. Preciso tornar-me, se não absolutamente íntimo de sua forma de estar sendo, no mínimo, menos estranho e distante dela”. Apesar dos limites e desafios vistos anteriormente, o Centro com sua equipe docente busca sempre estimular seus alunos (adolescentes, jovens e adultos) ao crescimento estudantil e por melhores condições de vida, por meio do incentivo e do apoio através das oportunidades de emprego no mundo do trabalho e dos processos seletivos oriundo das universidades públicas e privadas.

413

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos verificar a necessidade e a importância das relações de ensino aprendizagem acontecerem de forma significativa correspondendo aos anseios específicos da realidade de cada aluno da EJA, respeitando e valorizando os seus conhecimentos oriundos de seus cotidianos. O professor tem um papel de ser um sujeito ativo na reconstrução e resgate de valores dos jovens e adultos como cidadãos de direitos e deveres acompanhados de formação profissional. O desenvolvimento do diálogo e da afetividade como intermédio entre o docente e o educando de acordo com as observações em lócus e das falas dos entrevistados da pesquisa é o melhor caminho de acesso à construção de entendimentos visando à compreensão de mudanças em torno das relações concentradas no aluno. Por fim, é preciso que a escola desempenhe seu papel social de socializar saberes e formar pensamentos críticos, mas para que isso ocorra os docentes devem permanecer em processo contínuo de aprimoramento, desenvolvendo uma coordenação de ensino e de aprendizagem através de debate, palestras e de ideias construtivas.

## REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

- CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 11. Ed. São Paulo: Cortez, 2010, 79 p.
- FREIRE, P. **Extensão ou comunicação. Tradução de Rosisca Darcy de Oliveira**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002, 12 p.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários á pratica educativa**. 51 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2015, 134 p.
- MINAYO, M. C. S. (org.) **Pesquisa social**. 21 ed. Petrópolis: Vozes, 2002, 57 p.

# LENDO ESCRREVENDO COM OS TEXTOS POPULARES

ANGELA DOS SANTOS SILVEIRA

PROFESSORA DE EDUCAÇÃO BÁSICA DO ESTADO DE SERGIPE E DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO CRISTÓVÃO/SE. ESPECIALISTA EM ALFABETIZAÇÃO E LINGUAGEM: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS E COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA:  
E-MAIL: ANGESILSAN@YAHOO.COM.BR

ANA ALICE DIAS DOS SANTOS

ESPECIALISTA EM LÍNGUA ESPANHOLA, GRADUADA EM LETRAS PORTUGUÊS/ESPAHOL E PROFESSORA DE ESPANHOL DE ESCOLAS PARTICULARES DO MUNICÍPIO DE ARACAJU/SE:  
E-MAIL: ANA.ALICE.DIAS@HOTMAIL.COM<sup>a</sup>

414

**Palavras chaves:** Alfabetização, Leitura, Escrita.

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo discorrer sobre o projeto didático-pedagógico Lendo e Escrevendo Com os Textos Populares. A proposta do projeto foi proporcionar as crianças, práticas de alfabetização significativa, através dessa diversidade textual. Segundo Soares (2003), alfabetização é entendida como processo de aquisição e apropriação do sistema da escrita, alfabética e ortográfica. É de fundamental importância que ela se desenvolva num contexto de letramento. É preciso atividades que conduzam a criança a desenvolver as habilidades de uso competente da leitura e da escrita no meio em que ela vive. Nesse sentido Soares (2004) completa:

*“a alfabetização só tem sentido quando desenvolvido no contexto de práticas sociais de leitura e de escrita e por meio dessas práticas, ou seja, em um contexto de letramento e por meio de atividades de letramento; este, por sua vez, só pode desenvolver-se na dependência da e por meio da aprendizagem do sistema de escrita”.*

Acreditamos que a utilização dos textos populares favorece a reflexão acerca do Sistema de Escrita, pois são textos que se caracterizam por sua organização breve, ritmada e repetitiva, o que possibilita o contato da criança de forma lúdica com a relação entre letra e sons e, por conseguinte o desenvolvimento da consciência fonológica. Para, além disso, são textos carregados de expressões da nossa cultura popular.

O projeto teve como objetivos:

- desenvolver a linguagem oral e escrita de forma lúdica através dos textos populares;
- favorecer situações de escrita com base em textos de memória;
- refletir sobre o funcionamento do sistema de escrita e apropriar-se das características da linguagem escrita;
- ler textos conhecidos de memória ajustando o oral ao escrito;

## METODOLOGIA

O projeto foi desenvolvido na turma do 1º Ano do Ensino Fundamental, em uma escola da Rede de Ensino Estadual de Sergipe.

415

No decorrer do projeto foram realizadas várias atividades que favoreceram a aquisição do Sistema de Escrita Alfabética, a saber:

- pesquisa sobre os textos populares (quadrinhas, parlendas, cantigas de roda, adivinhas, trava-línguas);
- socialização dos textos pesquisados;
- escrita e exposição dos textos em cartazes;
- recitação e ilustração dos textos;
- localização de palavras nos textos trabalhados;
- identificação de palavras que rimam no texto;
- formação de palavras;
- utilização do alfabeto móvel para escrita de palavra e frases;
- complementação de texto com lacuna;
- texto fatiado;
- produção de texto coletivo e individual;
- confecção de livros com os textos populares.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

Diante da complexidade do processo da alfabetização, foi possível observar que os alunos avançaram na aquisição da leitura e da escrita e alguns apresentaram dificuldades (o que já era esperado) na grafia das palavras e em ler ajustando a pauta sonora à escrita.

Para dirimir tais dificuldades foram realizadas pela professora alfabetizadora as intervenções necessárias. Vale ressaltar que o professor alfabetizador tem um papel fundamental nesse processo, para tanto, ele precisa conhecer bem os fundamentos próprios da alfabetização, que são os fundamentos morfológicos, linguísticos e cognitivos, para conduzi-lo da melhor maneira possível. Além disso, ele não pode

esquecer-se de desenvolver estratégia de leitura e escrita que despertem nas crianças o prazer pela leitura e a compreensão que há vários textos que circulam na sociedade e que cada um tem sua função social.

## CONCLUSÕES

Entendemos que a utilização de diversos tipos de textos no processo de alfabetização torna a prática pedagógica mais enriquecedora, porque estamos proporcionando às crianças o conhecimento da diversidade cultural por meio dos textos escritos. A diversidade textual permitirá aos alunos a aquisição de um conhecimento amplo dos textos que circulam na sociedade, de seu funcionamento nas práticas sociais e, com certeza, terão facilidade de compreendê-los e produzi-los quando precisarem.

Os textos populares como as quadrinhas, parlendas, cantigas de roda, adivinhas, trava-línguas, são expressões da cultura popular que foram passando de geração a geração por meio da tradição oral. Utilizamos tais expressões para cantar, recitar, brincar... E por que não utilizá-los na alfabetização?

Sabemos que o processo de alfabetização ocorre no início da escolarização, é o elemento essencial de toda organização da educação por isso ela precisa ser realizada de forma sistemática e prazerosa.

Portanto, o projeto Lendo e Escrevendo com os Textos Populares, foi uma atividade pedagógica enriquecedora e prazerosa para nossos alunos, pois a brincadeira ensina a criança a lidar com as emoções. Quando uma criança brinca, ela equilibra as tensões oriundas de seu mundo cultural, construindo sua individualidade, sua singularidade e sua personalidade. Sendo assim, a escola deve facilitar a aprendizagem desenvolvendo práticas lúdicas que criem um ambiente alfabetizador a fim de favorecer a autonomia no processo de ensino-aprendizagem.

416

## REFERÊNCIAS

SOARES, M. **Letramento e alfabetização**: as muitas facetas. Trabalho apresentado na 26ª Reunião Anual da ANPED, Minas Gerais, 2003.

\_\_\_\_\_, **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2004.

Ministério da Educação. **Toda criança aprendendo PRALER Apoio a Leitura e Escrita**. Caderno de Teoria E Prática 3. Leitura e Produção de Textos, Brasília, 2006.



# PROFESSORES ALFABETIZADORES: ORIENTAÇÕES A PARTIR DE UMA POLÍTICA NACIONAL

CARLA FERNANDA FIGUEIREDO FELIX  
UFSCAR – CARLAFFFELIX@GMAIL.COM

MARIA IOLANDA MONTEIRO  
UFSCAR – MARIAIMONTEIRO18@GMAIL.COM

417

**Palavras-chave:** Formação continuada; políticas educacionais; PNAIC.

## INTRODUÇÃO

Este texto apresenta dados de uma pesquisa em andamento, vinculada ao Programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, que investiga a formação de professores do ciclo de alfabetização tendo como referência as orientações previstas no programa governamental Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC.

O PNAIC é um Programa que estabelece compromisso entre as secretarias municipais e estaduais de educação e o Distrito Federal, tendo em vista oferecer formação específica aos professores que trabalham no primeiro ciclo da Educação Básica, a fim de instrumentalizá-los para que alfabetizem as crianças em língua portuguesa e em matemática até oito anos de idade.

A formação continuada de professores é um dos focos das políticas educacionais, tendo como pressuposto a melhoria da qualidade do ensino, da prática docente e da sua profissionalização. Assim, este estudo preocupa-se em apontar a complexidade que envolve a formação docente, bem como colocar em evidência a percepção daqueles que estão diretamente envolvidos no processo, de modo que sejam protagonistas dos seus próprios processos formativos.

## METODOLOGIA

Dentro de uma abordagem qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994), três instrumentos foram utilizados para coleta de dados: o questionário, a entrevista e o diário de campo. Foram aplicados questionários com a coordenadora local do

PNAIC no município, com cinco orientadoras de estudo e trinta e duas professoras alfabetizadoras.

Além do questionário foi realizada entrevista com a coordenadora local, com as cinco orientadoras e quatro professoras alfabetizadoras. Houve acompanhamento das reuniões realizadas para preparação dos materiais e encontros (dois momentos destinados ao planejamento).

Após a definição da sequência didática e dos suportes teóricos aconteceram os encontros com as professoras alfabetizadoras da rede municipal de ensino de Poços de Caldas-MG, momento também acompanhado pela pesquisadora, tendo como suporte para coleta de dados o diário de campo. Uma, das cinco turmas, foi escolhida para relizar essa investigação.

A pesquisa, nesse momento, encontra-se na fase de análise de todo material coletado, dialogando com os referenciais teóricos sobre formação continuada de professores.

418

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Alguns autores dão o suporte teórico para o desenvolvimento do estudo, tais como, Bourdieu (2011), Fontana (2010), Garcia (1998,1999), Gatti (2011), Monteiro (2006; 2011), Nóvoa (1995; 1999; 2013), Pimenta (2009), Tardif (2002), Tardif e Raymond (2000), entre outros. Por meio desses estudos é possível discutir como os professores vão constituindo seus saberes, modificando suas práticas, ou não, diante das orientações, desenvolvendo-se ao longo da carreira e evidenciando como as condições de trabalho e como o próprio contexto influencia para que determinadas posturas sejam incorporadas pelos sujeitos.

Os dados coletados até o momento foram sistematizados e distribuídos em eixos de análise, a partir do referencial teórico, sendo eles: saberes docentes, processos formativos, prática docente, materiais e métodos.

Assim, a pesquisa vai se construindo e trazendo elementos para reflexão e análise no que se refere à proposta de formação continuada, vinculadas a uma política educacional, e às percepções daqueles diretamente envolvidos no processo.

## CONCLUSÕES

Entende-se ser importante apontar e traçar reflexões sobre as concepções teóricas e políticas sobre formação continuada presentes no Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa, pois é preciso por em questão tanto as políticas educacionais como os contextos onde elas acontecem e os impactos disso para os professores.

É possível perceber, nas falas dos professores alfabetizadores e orientadores de estudos, elementos positivos e negativos em relação às orientações previstas na formação. Um aspecto muito evidenciado como positivo foram os encontros de formação, onde foi possível a troca de saberes e práticas, uma vez que tiveram a oportunidade de aumentar seu repertório em sala de aula e terem um momento específico para se reunirem.

Por outro lado, o tempo de formação e o tratamento dos temas não foram suficientes para discutir e problematizar de forma mais aprofundada. Em muitos momentos os assuntos que mereciam mais atenção, devido a sua complexidade, foram rapidamente citados, sem uma reflexão mais sistematizada.

Outros aspectos se apresentam em relação as orientações da proposta nacional de formação continuada de professores alfabetizadores, que se encontram em fase de sistematização e posterior divulgação no meio científico e comunidade em geral.

## REFERÊNCIAS

- BOGDAN, Robert; BIKEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em Educação**. Porto, Portugal: Porto, 1994.
- BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**. Trad. Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.
- FONTANA, Roseli Aparecida Cação. **Como nos tornamos professoras?** 3ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.
- GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto, Portugal: Porto, 1999. (Coleção Ciências da Educação - Século XXI, v. 2).
- GARCIA, Carlos Marcelo. Pesquisa sobre a formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar. **Revista Brasileira de Educação**. ANPED, n.9, set/out/nov/dez., 1998.
- GATTI, Bernardete. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.
- MONTEIRO, Maria Iolanda. **Histórias de vida: saberes e práticas de alfabetizadoras bem sucedidas**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, 2006.
- \_\_\_\_\_. A trajetória do curso de formação de professoras alfabetizadoras bem sucedidas. **Interacções**, v. 7, p. 10-23, 2011.
- NOVOA, Antônio (coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote, 1995.
- NOVOA, Antônio (org.). **Vidas de professores**. 2ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 2013.
- NOVOA, Antônio (Org.). **Profissão professor**. 2ed. Porto, Portugal: Porto, 1999.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- TARDIF, Maurice e RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação e Sociedade**, Campinas: UNICAMP, ano XXI, nº 73, dez, 2000.
- PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 7ed. São Paulo: Cortez, 2009.

# TECNOLOGIA SOCIAL DE APRENDIZAGEM (TSA): UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

EMÍDIA FERREIRA ALVES PEREIRA – SEDUC/MA  
EMIDIAALVES39@GMAIL.COM

WASHINGTON CARVALHO – SEMED/PS  
WASHINGTON\_CARVALHO20@HOTMAIL.COM

ALTEMAR LIMA DE SOUSA – SEDUC/MA  
ALTEMARLIMA2013@GMAIL.COM

420

**Palavras-chave:** Tecnologia - aprendizagem - resultados

## INTRODUÇÃO

O cenário da educação no estado do Maranhão, entendido aqui como ingresso, aprendizagem, permanência e conclusão escolar, fatores considerados pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), segue em situação crítica em grande parte dos municípios do estado, evidenciando o distanciamento entre as metas propostas para esta unidade federativa, 4,1 e a meta nacional, 6,0. Entre estes, o município de Presidente Sarney pode ser aqui citado, considerando os resultados da Prova Brasil do ano de 2105, em que os alunos do 5º ano alcançaram, em Português e Matemática, 4% de acertos, do mesmo modo que os do 9º ano em Português, enquanto que em Matemática o município obteve a absurda marca de 0% de acertos. Nesse contexto, este artigo tem por objetivo apresentar e divulgar uma proposta de atuação e de superação das dificuldades de leitura, escrita e letramento matemático, que têm contribuído para esses indicadores. Trata-se do Programa Tecnologia Social de Aprendizagem (TSA), uma inovação destinada ao enfrentamento do fracasso escolar, numa perspectiva de prevenção e superação da evasão, retenção e distorção idade-ano, e que conseqüentemente contribuirá para a correção de fluxo escolar. É uma *tecnologia de aprendizagem* cujo escopo é desenvolver as habilidades básicas de leitura e escrita necessárias ao processo de alfabetização, letramento e, por conseguinte, a outras circunstâncias de aprendizagem, bem como aprimorar os conhecimentos linguísticos e matemáticos, a fim de superar os déficits de aprendizagem. Pois, busca assegurar as aprendizagens referentes a cada ano, de modo que seja possível o ingresso, a permanência e o sucesso do aluno

nas etapas de ensino. Assim, um trabalho pedagógico intensivo de contraturno voltado para alunos de quarto ao nono ano, com déficits de aprendizagem em leitura, escrita e matemática tem sido desenvolvido e gerado resultados positivos observados no IDEB de 2017 para o município supracitado, que alcançou média de 4,9 nos anos iniciais e 4,1 para os anos finais, com elevação significativa no nível de proficiência dos alunos, através da intervenção do TSA. Esta proposta representa objetivamente e concretamente a ideia de Saviani (1995) de que “...a educação é uma atividade que supõe uma heterogeneidade real e uma homogeneidade possível; uma desigualdade no ponto de partida e uma igualdade no ponto de chegada.”, de modo que com esse programa de complemento ao turno regular as crianças e adolescentes conseguem despertar e avançar na sua trajetória acadêmica, com mais tempo para aprender e mais oportunidades de aprendizagem.

421

## METODOLOGIA

Este resumo resulta de uma pesquisa qualitativa realizada no município de Presidente Sarney, estado do Maranhão, acerca da proposta de intervenção no processo de alfabetização e letramento de crianças e adolescentes, numa perspectiva inovadora e transformadora, o TSA. Para conhecimento deste, a princípio buscou-se o contato direto com os coordenadores do programa, a fim de viabilizar o acesso aos documentos sistematizadores desse trabalho, como projeto, registros fotográficos, vídeo de apresentação do programa, instrumentos de avaliação e outros materiais de apoio pedagógico utilizados no desenvolvimento das atividades próprias do TSA. Num segundo momento, realizou-se as observações in loco, em que foi possível constatar a dinâmica de trabalho nas escolas junto aos alunos, com metodologia muito peculiar, conforme os objetivos e o público alvo daquele programa. Além disso, outras constatações foram feitas em reuniões com os pais dos alunos e nos encontros pedagógicos com os professores colaboradores do programa, dos quais também foi possível participar para melhor conhecer essa tecnologia e perceber a satisfação da comunidade escolar e a importância desse trabalho para a educação do município de Presidente Sarney.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ressalta-se a proficiência na execução do programa pelos coordenadores, gestores, professores colaboradores e a atuação dos educandos em sala de aula. Ao adotar práticas pedagógicas diversificadas, dinâmicas e adequadas aos níveis de aprendizagem, os educadores proporcionam uma aprendizagem significativa, por meio de atividades interativas direcionadas ao público alvo, como exemplo os jogos matemáticos, os bingos de alfabetização e letramento, cinema e outras técnicas de ensino-aprendizagem muito bem selecionadas e aplicadas, que garantem aos estudantes o estímulo e a construção dos saberes. Diante das observações e vivências com o desenvolvimento do programa, acredita-se que propostas inovadoras e bem

elaboradas como essa podem ajudar a melhorar o desempenho dos alunos no SAEB e, por conseguinte ser instrumento de transformação na vida de muitas crianças e adolescentes que anseiam por aprender mais, e nem sempre as oportunidades de aprendizagem lhes são garantidas. E a educação escolar, compreendida com igualdade de acesso ao conhecimento, como regem as Diretrizes Curriculares Nacionais, precisa oferecer mecanismos inclusivos que favoreçam o desenvolvimento do potencial dos discentes e, por conseguinte, o enfrentamento e a superação dos fatores determinantes da realidade socioeconômica e cultural em que estão inseridos.

## CONCLUSÕES

Diante do exposto, percebe-se que iniciativas como essa do município de Presidente Sarney - MA, precisam se multiplicar em outros municípios tão carentes de qualidade e de resultados na educação. O Programa TSA corrobora o que defende Saviani em seu livro *Escola e Democracia* e o que hoje se define como um dos princípios fundamentais da Educação Inclusiva, em que o acesso à educação é compreendido como um direito incondicional de todos. Portanto, este programa cumpre com este propósito, uma vez que melhora a autoestima dos alunos, estimula-os à participação nas aulas, aprimora as habilidades linguísticas e matemáticas, enfim torna possível a construção do conhecimento e o alcance de melhores resultados nas avaliações externas, além de ser um meio de criatividade, desafios e experiências para os educadores e para toda comunidade escolar.

422

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. Lei nº **9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, 1996.
- BRASIL/ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF, 2017.
- BRASIL/ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Brasília, DF, 2013.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 49ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- QEDU, Academia. **Ideb 2017**. Disponível em: <https://www.qedu.org.br/ideb/busca>. Acesso em: 08 jun. 2019.
- SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1986.
- SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: Lamparina, 4ªed, 2011.

# MÉTODO DE ALFABETIZAÇÃO MATEMÁTICA EM 24 HORAS

TAÍSE LARA DE SOUZA JORGE  
LARATAISE@HOTMAIL.COM

423

**Palavras-chave:** Alfabetização Matemática. Paulo Freire.  
Aprendizado com base em problemas reais.

A estrutura apresentada abaixo de um Método para o Ensino da Matemática busca não apenas auxiliar ao professor facilitando o seu trabalho, mas também, essencialmente aos estudantes. A criação de tal obra é oriunda das dificuldades enfrentadas pelos alunos em compreender a real ideia das quatro operações, dificuldade essa que faz com que eles enxerguem uma base matemática crucial como mais um conteúdo que precisa ser compreendido apenas com o intuito de evoluir para a série subsequente.

O fato é que o modo como as quatro operações são ensinadas/aprendidas principalmente na rede pública não é capaz de transmitir aos alunos a real importância do estudo de tal conteúdo.

Com base em todas essas ideias descritas, nas vivências em sala proporcionadas pelo Programa de Iniciação a Docência e ainda no documentário “40 horas na memória: Resgate da experiência dos alunos de Paulo Freire em Angicos/RN” (2016), cujo endereço eletrônico é <https://www.youtube.com/watch?v=PkN97kOriJc>, é possível conectar o problema com uma provável solução que seria o Método de Alfabetização Matemática, baseado no Método Paulo Freire de Alfabetização.

No ano de 1963 a cidade Angicos no sertão do Rio Grande do Norte, recebeu um grupo de universitários guiados por Paulo Freire, que se deslocaram até lá com o intuito de alfabetizar cerca de 300 pessoas, dentre eles lavradores, rendeiras e diversos outros. A técnica era a mais simples possível, dispensava as cartilhas, no primeiro momento foi feita uma entrevista com os estudantes com o intuito de conhecê-los melhor e a sua rotina. A partir dessa entrevista, foram selecionadas as palavras que fariam parte do processo de alfabetização. A primeira dela foi bolota. Paulo Freire acreditava que as sílabas deveriam ser unidas como tijolos e assim ensinadas os estudantes, afinal muitas vezes se explica os fonemas de modo muito diferente

de como eles são ouvidos no cotidiano. Por exemplo na palavra bolota, não se fala “bê ó bó - lê ó ló - tê a tá”, dizemos bo-lo-ta, e é assim que deve ser ensinado aos estudantes. O método Paulo Freire de Alfabetização foi tão efetivo que ficou internacionalmente conhecido.

Paulo Freire sempre buscou formar cidadãos pensantes, promover a inclusão das diferentes classes através da educação. Ele enxergava a educação como libertadora e a única capaz de transformar os indivíduos em seres pensantes. Vemos, portanto, claramente que há uma conexão direta entre as ideias de Paulo Freire e a matemática, afinal esta também busca formar cidadãos que não apenas sejam capazes de memorizar algoritmos, mas também desenvolvam um raciocínio lógico de modo tão avançado que jamais ficarão reféns da ciência e dos ideais sociais.

Após perceber essa conexão e já conhecendo toda a importância dela, desenvolveu-se o método que será descrito abaixo:

No primeiro momento, do Método de Alfabetização Matemática aplica-se um questionário aos estudantes com o intuito de obter conhecimento sobre as suas rotinas, bem como os seus gostos e expectativas para o futuro.

Adota-se o questionário, tanto pelo fato de acreditar-se que no caso da Metodologia Paulo Freire de Alfabetização, não se optou pelo questionário nitidamente porque os alunos não possuíam condições de preenchê-lo afinal eles não sabiam nem ler, nem escrever. Quanto por assumir-se que com o questionário os alunos sentir-se-iam mais livres para expor de fato a realidade, sem que se sentissem pressionados ou envergonhados. Mais ainda por tratar-se de um método alternativo ainda não difundido que precisará passar pela fase de teste, assim, acredita-se, portanto, que é vital que seja registrada cada detalhe da aplicação.

No segundo momento constrói-se um conjunto de problemas que conectam as respostas emitidas pelos estudantes no questionário com as quatro operações matemáticas na estrutura de tais problemas é possível usar de situações cotidianas dos alunos e até mesmo citá-los.

No terceiro momento os alunos terão algumas “aulas” para que compreendam as quatro operações, no entanto elas terão uma configuração diferente da tradicional. Iniciara-se introduzindo uma das situações problemas já construída e solicitando aos alunos que utilizem da sua intuição para resolvê-la. É importante também que se leve material concreto, caso haja a possibilidade, por exemplo é possível ensinar a divisão com uma pizza, uma torta, ou um pacote de biscoitos, adição com lápis e canetas, subtração com cédulas fictícias, dentre outras. Após esse primeiro contato intuitivo dos estudantes com as operações, cabe ao mestre auxiliar no processo de formalização do conteúdo, sem deixar que se transforme o aprendizado em algo mecânico. É vital que os alunos pensem e reconheçam toda a lógica por trás do desenvolvimento de cada operação.

No quarto momento aplica-se a atividade construída no segundo momento e presta-se apoio pra sanar dúvidas restantes. É importante que a atividade soe como um bate-papo ou como algo leve, para que os alunos a compreendam sem tensões.

É importante salientar que embora a metodologia de Alfabetização Matemática seja aplicada em 24 horas, essas horas devem ser espaçadas e, em hipótese alguma contínuas, a carga horária máxima de horas diárias deve ser de 1 hora e 40 minutos,



pois entende-se que os alunos precisam de tempo para compreender o conteúdo que esta sendo visto, e ainda para que sua mente consiga absorver cada etapa de modo gradativo.

A construção de tal método não se deu de modo repentino, é importante ressaltar, que trata-se de um projeto de pesquisa que pode oferecer grandes conquistas na área da educação matemática, o próximo passo que está em processo de desenvolvimento é a aplicação da metodologia, com o intuito de testar a sua efetividade, aquela por sua vez ainda não ocorreu por questões escolares, porém já há previsão para aplicação. É imprescindível lembrar que assim como o Método Paulo Freire de Alfabetização foi desenvolvido para jovens e adultos, buscamos com essa obra atingir não apenas os estudantes do ensino fundamental, mas também os de ensino médio que possuam dificuldade com essas noções básicas e ainda as modalidades especiais como educação no campo, educação de jovens e adultos, educação especial, dentre outros.

Em suma, espera-se que da aplicação obtenha-se resultados satisfatórios, afinal, em tempos de retrocesso no cenário educacional, sabe-se que a efetividade de tal método pode ser crucial para sanar um grande problema enfrentado cotidianamente nas salas de aula brasileiras, estudantes de alto potencial que não conseguem acompanhar os conteúdos seguintes por não possuírem os conceitos prévios necessários para tal. Essa grande dificuldade em conceitos bases são grandes protagonistas no processo de construção da falsa ideia de que a matemática é uma disciplina complexa e apenas para os “gênios” da classe.

425

## REFERÊNCIAS

UFERSA, Tv. **Documentário 40 horas na memória**. 2016. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=PkN97kOriJc>>. Acesso em: 18 de Out. de 2018

# SUSTENTABILIDADE E MEIO AMBIENTE: PROPOSTA DE UMA PRÁTICA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

DANIEL DE MATOS ROCHA JUNIOR/IFPA  
DJ4896338@GMAIL.COM

NÁGYLLA DE FATIMA DA SILVA SENA/IFPA  
NAGYLLA.SENA@GMAIL.COM

426

**Palavras-chaves:** Sustentabilidade, Materiais Descartáveis, Educação Básica.

## INTRODUÇÃO

A sociedade constantemente se renova com o passar dos anos, juntamente com o grau de degradação do meio ambiente e ecossistemas, causando, assim, um desequilíbrio ambiental gerado pelo alto índice de poluição, no qual, afetam diretamente a fauna e a flora. Fatores como estes, estão interligados com a escassez de métodos sustentáveis e práticas de conscientização ativas em uma determinada área, sendo estes alguns dos principais entraves atualmente (JACOBI, 2003).

O processo de educação ambiental requer atuação de práticas educativas informativas que possam estimular a reflexão em torno no contexto ecológico, de modo que possam inserir as questões políticas e sociais entre os indivíduos de forma clara e consistente, tendo um enfoque específico no desenvolvimento infantil (SPIRONELLO et al. 2012). A educação escolarizada é considerada como uma das principais bases para a transmissão de valores, ou seja, os conhecimentos adquiridos em sala de aula podem ser inseridos em ações cotidianas, instigando a atuação de valores (ELALI, 2003).

No ensino infantil, as crianças são impulsionadas ao desenvolvimento de habilidades, e as construções de brinquedo que favorecem a criatividade e concentração nesse período escolar, somando a isso, os materiais reciclados tornam-se uma das melhores formas de repassar os conhecimentos de sustentabilidade com o reaproveitamento de materiais que são despejados no cotidiano.

Mediante a essa problemática, este trabalho tem como objetivo principal realizar atividades práticas que abordem temas como o respeito ao meio ambiente e as ações de sustentabilidade como o reaproveitamento de materiais descartáveis. O

público-alvo serão alunos do 6º ano de uma escola estadual, despertando, assim, o senso de responsabilidade com o ecossistema.

## METODOLOGIA

A pesquisa foi realizada na escola estadual Terezinha de Jesus Ferreira Lima, localizada no município de Abaetetuba no interior do estado do Pará, onde envolveu alunos do 6º ano do período da manhã. Nesta escola, o trabalho foi aplicado em uma turma de 40 (quarenta) alunos, com faixa etária entre 07 (sete) a 08 (oito) anos de idade.

A realização da atividade consistiu em dois momentos, sendo o primeiro; uma aula expositiva a respeito do meio ambiente e suas práticas sustentáveis, para que os alunos pudessem ter uma abordagem teórica da importância do ecossistema e o segundo momento; a construção de um jogo de labirinto utilizando materiais recicláveis, a turma foi dividida em equipes com o objetivo de instigar o aluno a realização de práticas sustentáveis, além do aperfeiçoamento de suas habilidades.

Para a confecção do jogo utilizamos materiais reutilizáveis e recicláveis, no qual foram necessários; 05 (cinco) caixa de papelão, 05 (cinco) garrafas plásticas, 02 (duas) cartelas de remédios usadas, folhas de EVA, cola e tesoura. Ao final da prática foram distribuídos entre os alunos um questionário referente às informações repassadas durante toda a execução da atividade.

427

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Através da apresentação de assuntos referente à preservação do meio ambiente com enfoque na necessidade de práticas sustentáveis, notou-se uma boa aceitação entre os alunos, no qual, ouviram atentamente todas as informações repassadas, além da participação de alguns, de modo que puderam contribuir para o dinamismo da aula. A necessidade da atuação de diversos meios de propagação de informações que estimulem o aluno na realização desse tipo de prática, é uma das principais formas de fortalecer o conteúdo educacional, direcionando os estudantes para uma possível alteração desse cenário de degradação no meio ambiente (JACOBI, 2000).

Na análise dos questionários foi obtido que 75% dos entrevistados não reutilizam os materiais que são despejados no lixo, 95% dos alunos disseram que a reutilização de materiais descartáveis, como; plásticos, papéis, entre outros é uma boa maneira de preservar o meio ambiente e evitar o excesso de lixo nas ruas da cidade e 100% concluíram que a atividade que foi desenvolvida em sala de aula, da construção de material reciclável estimula a reutilização do lixo jogado fora. Mediante as análises, fica claro que boa parte dos alunos necessitam de uma base teórica e prática para intensificar o processo de sensibilização e conscientização da sociedade, sendo estes, bons estímulos para a atuação na preservação ambiental.

## CONCLUSÃO

Foi observado no decorrer desta prática a necessidade de abordar questões que envolvam o bem estar da sociedade para crianças do ensino fundamental de forma dinâmica e divertida, podendo, dessa forma, contribuir para o sistema educacional de forma consistente e crítica a respeito da temática de sustentabilidade. Sendo assim, é necessário estimular o aprendizado do aluno potencializando seus conhecimentos e contribuindo com a sociedade como agente multiplicador de boas ações.

## REFERÊNCIAS

ELALI, G. A. (2003). **O ambiente da escola – o ambiente na escola: Uma discussão sobre a relação escola-natureza em educação infantil.** Estudos de Psicologia (Natal), 8(2), 309-319.

JACOBI, P. **Educação ambiental, cidadania e sustentabilidade.** Cadernos de pesquisas, n. 118, p. 189-205, São Paulo, 2003.

JACOBI, P. **Políticas sociais e ampliação da cidadania.** Rio de Janeiro: FGV Editora, 2000.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). **Jogo, brinquedo e a educação.** 11ed São Paulo, SP: Cortez, 1998. 1998.

SPIRONELLO, R.L.; TAVARES, F. S. ; SILVA, E.P. **Educação ambiental: da teoria à prática, em busca da sensibilização e conscientização ambiental.** Revista Geonorte, v.3, n.4, p.140-152, 2012.

# A FORMAÇÃO CONTINUADA DE COORDENADORES PEDAGÓGICOS PARA A ARTICULAÇÃO DE PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

LILIAN SANTANA DOS SANTOS - UFBA  
LILIANSANTANA2@YAHOO.COM.BR

JOSÉLIA DOMINGOS DOS SANTOS - UFBA  
JOSYVITORIA@YAHOO.COM.BR

429

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação, Coordenação Pedagógica, Práticas de Leitura e Escrita.

## INTRODUÇÃO

A sociedade contemporânea vem sofrendo grandes transformações nos âmbitos sociais, econômicos, culturais, políticos e educacionais. Analisar essas mudanças implica em considerar os desafios que estão sendo propostos no que diz respeito à formação continuada de coordenadores pedagógicos da Educação Infantil que estão em exercício na Rede Municipal de São Francisco do Conde-Bahia.

A formação continuada do coordenador pedagógico deve ser pensada na busca de caminhos que favoreçam um pensamento crítico-reflexivo do profissional sobre o seu papel de articulador das práticas educativas nas escolas. De acordo com Behrens (1996, p.135), a “essência da formação continuada é a construção coletiva do saber e a discussão crítica reflexiva do saber fazer”.

Como formador de professores, o coordenador pedagógico precisa estar em constante formação para poder auxiliar os docentes na reflexão sobre a prática pedagógica em seus fazeres diários. Segundo Gabriel (2011, p. 73), “[...] a reflexão sobre a reflexão-na-ação reconstrói crítica e sistematicamente o conhecimento do professor, em nível conceitual, analítico e epistemológico”.

Na Educação Infantil as práticas de leitura e escrita precisam fazer parte da rotina das crianças nas Creches e Pré-escolas já que elas vivem numa sociedade letrada, marcada pela comunicação oral e escrita. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010), o currículo da Educação Infantil precisa

proporcionar as crianças experiências com a linguagem oral e escrita, assim como, o convívio com os gêneros textuais orais e escritos (BRASIL, 2010).

No entanto, o que observamos é que muitas unidades escolares não possuem o hábito de trabalhar a leitura e escrita diariamente com as crianças visando o prazer literário, desenvolvimento do comportamento leitor e constituição do sujeito como cidadão. Quando realizam atividades voltadas para a leitura e escrita se preocupam na maioria das vezes em codificar e decodificar o código da língua escrita, objetivando apenas um aprendizado mecânico da leitura e escrita.

Frente ao exposto, o presente trabalho apresenta uma pesquisa em andamento que tem como objeto de estudo a formação continuada do coordenador pedagógico para a articulação de práticas de leitura e escrita na Educação Infantil. A escolha desse tema foi motivada por algumas inquietações oriundas dos acompanhamentos pedagógicos realizados nas creches e escolas municipais.

Considerando a importância do papel do coordenador pedagógico nas escolas questionamos: como a formação continuada do coordenador pedagógico pode contribuir para as práticas de leitura e escrita nas Creches e Pré-Escolas da Rede Municipal de São Francisco do Conde-BA? Para tentar responder essa questão pretendemos identificar as potencialidades da formação do coordenador pedagógico para a promoção de um ambiente alfabetizador na Educação Infantil.

430

## METODOLOGIA

O presente estudo trata-se de uma pesquisa empírica cuja abordagem é a qualitativa, por considerarmos que esta enfatiza “a compreensão das intenções e dos significados dos atos humanos” (ALVES-MAZZOTT; GEWAMDSZNAJDJER, 1999). Assim, partindo da abordagem qualitativa, optamos pela pesquisa-ação como método investigativo porque possibilita a formação contínua. Para Imbernón (2011), este tipo de pesquisa permite a reflexão sobre o que se faz, a formação em serviço, decisões colaborativas, comunicação entre colegas e a relação da teoria com a prática.

De acordo com Lewin (1994 apud ANDRÉ, 2009), a pesquisa-ação envolve análise, coleta de dados, planejamento da ação, execução, nova coleta de dados para avaliá-la e repetição dessas etapas.

A pesquisa foi iniciada em março de 2019 com a amostra de 31 coordenadores atuantes em 31 instituições da Educação Infantil do município. Além dos acompanhamentos pedagógicos nas instituições, onde a coleta de dados acontece por meio de observação participante e entrevistas com os coordenadores pedagógicos, está sendo realizado um projeto de intervenção intitulado como “Diálogos formativos”.

Os Diálogos formativos são encontros presenciais que acontecem uma vez no mês com os coordenadores pedagógicos, com o intuito de formá-los para a articulação de um trabalho pedagógico com a linguagem desde a infância. Nesses encontros são realizadas rodas de conversas para análise e discussão de textos sobre a problemática em questão a partir do diálogo aberto e da escuta, e oficinas pedagógicas que têm como objetivo possibilitar uma formação a partir da integração teoria-prática.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados parciais desta pesquisa demonstram que as ações realizadas para a formação dos coordenadores pedagógicos estão mobilizando esses profissionais para promoverem discussões com os professores, sobre as práticas de leitura e escrita na Educação Infantil. Também apontam que uma das dificuldades dos coordenadores articularem essas práticas, juntamente com os professores, é a visão equivocada de que a Educação Infantil é uma etapa preparatória do Ensino Fundamental, onde a criança deve aprender a ler e escrever através de treinamentos mecânicos do desenho das letras e exercícios de cópia.

Desse modo fica claro a necessidade de reforçar nas formações a concepção de leitura e escrita na Educação Infantil e apresentar experiências exitosas das referidas práticas, além de realizar oficinas pedagógicas que abordem situações de usos reais de leitura e escrita.

431

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do contexto abordado percebemos que a formação continuada do coordenador pedagógico estimula-os a desenvolverem ações formativas junto aos professores no ambiente escolar.

Durante os acompanhamentos pedagógicos e Diálogos formativos muitos coordenadores pedagógicos relataram que utilizaram os textos trabalhados nas formações com os professores. Inclusive, alguns coordenadores solicitaram outros materiais que também foram utilizados nos encontros para apresentarem aos docentes durante os planejamentos coletivos. Também foi possível perceber em algumas unidades escolares que a ausência de ações que propiciam o letramento das crianças da Educação Infantil é motivada pela falta de conhecimento dos profissionais. Tanto coordenadores pedagógicos quanto os professores não planejam e nem organizam um ambiente alfabetizador nas Creches e Pré-Escolas por não saber como fazê-lo.

Assim, esperamos que com a formação dos coordenadores pedagógicos possamos contribuir com a elaboração de práticas efetivas de leitura e escrita para a infância. Acreditamos que se o coordenador pedagógico assumir o papel de articulador e formador dos educadores, o trabalho pedagógico será significativo para a aprendizagem das crianças.

## REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWAMDSZNADJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1999.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da Prática Escolar**. 16. ed. Campinas: Papirus, 2009.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **Formação continuada de professores e a prática pedagógica**. Curitiba: Champagnat, 1996.

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

GABRIEL, Gilvete de Lima. **Narrativa autobiográfica como prática de formação e de atualização de si**: os grupos-referência e o grupo reflexivo na mediação da constituição identitária docente. Curitiba, PR: CRV, 2011.

IMBERNÓN, F. **Escola, formação de professores e qualidade do ensino**. Trad. R. P. Banega. Pinhais: Editora Melo, 2011.



# PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA: OS SABERES NO CONTEXTO AMAZÔNICO

MA. TATIANA DEL PILAR BARROS RIVERA - SEDUC/AM  
FORMADORA DO CEPAN/ DOUTORANDA UNR-ARGENTINA  
TATIANADELPILAR@SEDOC.NET

MA. MARIÊ AUGUSTA DE SOUZA PINTO- SEDUC/AM  
FORMADORA DO CEPAM  
MARIEASPINTO@HOTMAIL.COM

433

**Palavras-chave:** Formação Continuada; Alfabetização; Projetos Didáticos.

## INTRODUÇÃO

O processo de alfabetização tem sido fator de muitas discussões entre educadores, teóricos e pesquisadores que estudam as questões educacionais, estes têm observado por décadas as dificuldades para alcançar o sucesso no processo de alfabetização. Diante das transformações sociais, culturais e tecnológicas percebe-se que é importante alfabetizar letrando, no intuito de inserir a criança nos diversos contextos sociais, nos quais a leitura e o letramento são fundamentais. Durante esse processo de ensino/aprendizagem os educadores atuam como agentes facilitadores ao incentivar e guiar a criança ao longo de sua vida escolar pelo percurso da alfabetização e do letramento.

Nesse contexto, as esferas governamentais apostam em políticas públicas que garantam o sucesso desse processo, apontando a formação continuada como um dos caminhos para um ensino de qualidade. O Programa de Formação Continuada para Professores Alfabetizadores, denominado “Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa” - PNAIC, implantado pelo Ministério de Educação (MEC) desde 2013 e implementado pelos estados e municípios em dois ciclos (2014-2015 e 2017-2018), tem cumprido um papel relevante em relação à qualificação dos alfabetizadores, assegurando não apenas a formação, mas também materiais didáticos.

## OBJETIVO

Na tentativa de apresentar as práticas realizadas no ciclo (2017-2018) do Pacto, o objetivo geral deste relato é apresentar a experiência como Formadora Regional, empreendendo reflexões teóricas acerca do processo de alfabetização na perspectiva do letramento à luz da proposta do PNAIC, bem como os projetos didáticos resultantes do processo formativo dos Formadores Locais.

Para isso, os objetivos específicos traçados foram (i) discutir acerca da concepção de alfabetização na perspectiva do letramento, (ii) analisar as contribuições da teoria da psicogênese da escrita para compreensão do processo de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética; (iii) elaborar projetos didáticos na perspectiva interdisciplinar que facilitem o processo de alfabetização e letramento.

434

## METODOLOGIA

O processo formativo pautou-se em uma sequência de leitura, análise e reflexão sobre o aporte teórico que trata da alfabetização, do letramento e da psicogênese da escrita. A proposta era que tais conhecimentos, discutidos e ampliados durante o processo formativo, fossem multiplicados pelos Formadores Locais para os professores alfabetizadores das unidades escolares.

Durante os encontros foi oportunizado aos Formadores Locais revisitar as leituras estudadas nos ciclos anteriores do PNAIC, e travar diálogo entre aquelas leituras e os textos presentes nos cadernos do ciclo em atual estudo (2017-2018) no qual a proposta da formação estava voltada para o aprofundamento das discussões sobre a alfabetização na perspectiva do letramento numa abordagem interdisciplinar, que privilegie um diálogo permanente e sistemático com a prática docente a fim de garantir os direitos de aprendizagem das crianças.

As discussões teórico/práticas realizadas durante os encontros culminaram em atividades que referenciam a ludicidade contextualizadas, bem como a organização dessas atividades em projetos didáticos interdisciplinares, pensados e elaborados pelos professores alfabetizadores nas suas respectivas unidades escolares, em colaboração com os Formadores Locais que orientavam a construção dos projetos didáticos focando uma determinada situação problema a ser resolvido. Após a aplicação dos projetos, cada professor alfabetizador apresentou os resultados ao Formador Local. Os projetos didáticos foram apresentados no Seminário: “Integração de saberes, conhecimentos e práticas pedagógicas na formação continuada em alfabetização”.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O processo de alfabetização na perspectiva do letramento proposto pelo PNAIC tem a intenção de alfabetizar e letrar os alunos nos três primeiros anos do Ensino Fundamental. Tal processo conduz o sujeito à condição de escrevente e leitor, envolvendo duas aprendizagens distintas, mas que devem ocorrer de forma

articulada. Segundo Kramer (1986), a alfabetização “vai além do saber ler e escrever e inclui o objetivo de favorecer o desenvolvimento da compreensão e expressão da linguagem”. Assim, não basta apenas ler e escrever, é preciso entender o que é a leitura e a escrita.

Partindo desse princípio, a proposta do PNAIC se configura em “ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se torne, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado” (SOARES, 2003).

O programa trouxe um novo olhar sobre as estratégias de alfabetização, auxiliando os alfabetizadores em seu trabalho docente, a junção entre a teoria e a reflexão crítica das suas práticas. É importante que o docente esteja em permanente estudo que o ajude a refletir sobre sua prática, já que é através do processo reflexivo que irá se tornar um profissional capaz de se adaptar às mudanças no campo educacional, e assim enfrentar as dificuldades encontradas na sala de aula. Nesse sentido, Freire (1996) afirma:

[...] 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. Por isso, 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 (FREIRE, 1996, p. 43).

Entendemos que a formação continuada deve desenvolver um caráter investigativo e reflexivo, haja vista que o trabalho docente é um campo de produção do conhecimento, envolvendo aprendizagens que perpassa a aplicação do que fora estudado.

## RESULTADOS

No decurso do processo formativo, observamos que as reflexões e discussões empreendidas pelos Formadores Locais impactaram na sua prática pedagógica, pois com o domínio conceitual da alfabetização, do letramento e da psicogênese da escrita foi possível compreender como se dá o processo de alfabetização, considerando que cada aluno é um sujeito, por isso, possui tempos e ritmos de aprendizagem.

Os projetos didáticos elaborados evidenciam propostas interdisciplinares, que integram saberes a partir do currículo. Tal recurso permitiu uma articulação entre os componentes curriculares, tendo como objetivo principal a alfabetização e o letramento.

Assim, a proposta do PNAIC cumpre seu objetivo formativo, garantindo o direito de aprendizagem de todas as crianças.

## CONCLUSÃO

É notório que a política de alfabetização proposta pelo PNAIC é importante tanto para a formação docente quanto para a garantia dos direitos de aprendizagem

das crianças. Nesse ciclo do Pacto, o ponto alto foi o processo de reflexão, discussão e troca de experiências entre os formadores e professores alfabetizadores, auxiliando no desenvolvimento de um processo significativo de alfabetização pautado na interdisciplinaridade, possibilitando a proposição de atividades lúdicas.

Assim, o trabalho com a alfabetização e com o letramento de fato auxilia na formação de sujeitos críticos, capazes de refletir e (re) pensar sobre as realidades sociais, considerando o universo da criança.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia – Saberes Necessários à Prática Docente*. ed. Paz e Terra, São Paulo: 1996.

KRAMER, Sonia. *Alfabetização: Dilemas da Prática*. In: KRAMER, Sonia et al (org). Rio de Janeiro: Ltda., 1986.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2. ed., 7. reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

# ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM CIÊNCIAS: UMA EXPERIÊNCIA FORMATIVA BASEADA NO DIÁLOGO INTERCULTURAL

EMANUELE MARIA LEITE SUZART – PPGEFHC/UFBA  
EMANUELE.SU@GMAIL.COM

GEILSA COSTA SANTOS BAPTISTA – UEFS  
GEILSABAPTISTA@GMAIL.COM

CRIANÇAS, JOVENS E ADULTOS  
GRUPO DE INVESTIGAÇÕES EM ETNOBIOLOGIA E ENSINO DE CIÊNCIAS (GIEEC)/UEFS  
FONTE DE FINANCIAMENTO: FAPESB

437

**Palavras-chave:** Etnobiologia; Formação inicial; Ensino de Ciências.

## INTRODUÇÃO

Na formação inicial dos professores de Ciências, em regra, é prevacente a visão cientificista que consiste na consideração do conhecimento científico como uma verdade absoluta e superior epistemologicamente em relação a outros sistemas de conhecimento (BAPTISTA, 2014). Em consequência disso, a prática pedagógica desenvolvida no ensino escolar segue o mesmo caminho, tornando cada vez mais difícil o reconhecimento e a valorização da diversidade cultural presente nas salas de aula (BAPTISTA, 2015a).

Um espaço em potencial para refletir tal situação e propor mudanças é o componente curricular Estágio da Docência, por exemplo. Ele é essencial na formação inicial do professor, uma vez que proporciona a aprendizagem das práticas docentes, assim como viabiliza aos licenciandos uma imersão mais aprofundada nas escolas de educação básica. (GATTI, 2014). Sendo assim, pode ser uma oportunidade para promover experiências de ensino que considerem práticas pedagógicas baseadas na diversidade cultural aos futuros educadores.

Para subsidiar tais propostas pedagógicas, é importante considerar a etnobiologia, que consiste no estudo dos conhecimentos e conceituações desenvolvidas pelas sociedades e suas culturas com relação à biologia (POSEY, 1987). Assim, na intenção de apontar uma alternativa ao cientificismo e suas consequências no ensino, recomenda-se a inserção dos enfoques etnobiológicos no Estágio Supervisionado da licenciatura em Biologia, como uma maneira de auxiliar os futuros professores

na compreensão dos conhecimentos culturais dos alunos (VERDE, et al., 2009; BAPTISTA, 2010; SIQUEIRA, 2011; SIQUEIRA, 2012; BAPTISTA, 2015b) e, consequentemente, subsidiá-los no desenvolvimento de práticas de ensino que contemplem e valorizem o diálogo intercultural entre os conhecimentos culturais (BAPTISTA, 2014).

O resumo tem a intenção de apresentar os resultados de um estudo que objetivou analisar e compreender de que maneira uma experiência de estágio nas escolas envolvendo o enfoque etnobiológico pode contribuir para a formação inicial do professor de Ciências que pretenda o diálogo intercultural no ensino.

## METODOLOGIA

Trata-se de uma investigação de natureza qualitativa e é fundamentada metodologicamente em teóricos da pesquisa qualitativa em educação (BOGDAN; BIRKLEN, 2013; LÜDKE; ANDRÉ, 2015).

Os sujeitos participantes foram oito licenciandos da Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), matriculados no componente curricular Estágio Supervisionado em Ensino de Ciências II, no semestre 2018.1. Foram propostas para os licenciandos a construção e a aplicação do projeto intitulado “I Semana de Etnobiologia na Escola: a cultura nordestina como ponto de partida para a aprendizagem em ciências”, nas turmas de sexto, sétimo, oitavo e nono anos do Colégio Estadual Yêda Barradas Carneiro, situada no município de Feira de Santana, Bahia, no período de 21 a 25 de maio de 2018. O procedimento de coleta de dados foi realizada através da análise dos relatórios de estágio e narrativas individuais dos licenciandos envolvidos. A técnica adotada para a exploração dos dados foi a análise de conteúdo proposta por Bardin (2011), a fim de identificar as categorias de análise que surgiram ao longo do processo da pesquisa.

438

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Devido às limitações espaciais do presente resumo, dentre as categorias geradas, serão apresentadas apenas duas, com suas respectivas discussões.

A primeira é a estratégia de ensino. Os resultados indicam que os estagiários envolvidos desenvolveram e aplicaram, através da criatividade e da imaginação, estratégias de ensino diversas que proporcionaram uma aproximação entre o conhecimento científico escolar e a visão de mundo dos alunos. Segundo Baptista (2012), a aproximação entre os conhecimentos pode ser realizada de diversas maneiras. Uma delas é através das relações de semelhanças e diferenças entre eles, a fim de evidenciar que ambos são legítimos e igualmente valorizados no ensino. Para Laburú e colaboradores (2003), a diversificação nas estratégias de ensino é relevante, uma vez que o objetivo é contemplar a pluralidade existente na sala de aula.

A segunda categoria é o diálogo. Conforme os licenciandos, o diálogo foi uma abordagem adotada no desenvolvimento da maioria das atividades e possibilitou

trabalhar os sistemas de conhecimento presentes na sala de aula. Diante disso, é possível inferir que tal abordagem pode ser uma alternativa à prática científicista na aula de ciências, pois cria oportunidades para a apresentação das diferentes ideias, que serão consideradas e exploradas, cada qual segundo o seu contexto de origem e validade (BAPTISTA, 2015a). Porém, isso só será possível se os futuros professores forem receptivos à diversidade cultural presente nas salas de aula, o que torna evidente a importância de discutir e refletir sobre essa questão na formação inicial e continuada (BAPTISTA, 2015b).

## CONCLUSÕES

Concluiu-se que a oferta de possibilidades de ensino referenciadas na etnobiologia ao futuro professor pode contribuir para a sua sensibilização e para uma prática pedagógica que aproxime os conhecimentos científicos com as realidades culturais dos estudantes. Tal proposta certamente ajudará o licenciando no desenvolvimento de uma identidade docente atenta à valorização e ao respeito das diversas culturas. Almeja-se dar continuidade à pesquisa, com o propósito de ampliar o universo amostral ao incluir mais escolas e os professores que já atuam no ensino de ciências, como forma de contribuir para a formação continuada.

439

## REFERÊNCIAS

- BAPTISTA, G. C. S. Importância da demarcação de saberes no ensino de ciências para as sociedades tradicionais. **Ciência & Educação**, v. 16, n. 3, p. 679-694, 2010.
- BAPTISTA, G. C. S. Do cientificismo ao diálogo intercultural na formação do professor e ensino de ciências. **Interações**, Lisboa, v. 10, n. 31, p. 28-53, 2014.
- BAPTISTA, G. C. S. **Contribuições da etnobiologia para o ensino aprendizagem de ciências**. Curitiba: Appris, 2015a.
- BAPTISTA, G. C. S. Um enfoque etnobiológico na formação do professor de ciências sensível à diversidade cultural: estudo de caso. **Ciência & Educação**, v. 21, n. 3, p. 585-603, 2015b.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2002.
- BOGDAN, R.; BIRKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Lisboa: Porto Editora, 2013.
- GATTI, B. A. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP**, n. 100, p. 33-46, 2014. Disponível em: <http://www.periodicos.usp.br/revusp/article/view/76164/79909>.
- LABURÚ, C. E.; ARRUDA, S. de M.; NARDI, R. Pluralismo metodológico no ensino de ciências. **Ciência & Educação**, v. 9, n. 2, p. 247-260. 2003.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativa. Rio de Janeiro: EPU, 2015.

POSEY, D. A. Etnobiologia: teoria e prática. In: RIBEIRO, D. (Ed.). **Suma etnológica brasileira**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1997. v. 1. p. 1-15. Disponível em: <ftp://neppi.ucdb.br/pub/cedoc/pdf/ETNOBIOLOGIA.pdf>.

SIQUEIRA, A. B. Etnobotânica no Currículo de Ciências na Educação de Jovens e Adultos. **REMEA**-Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental, v. 26, p. 1-16, 2011.

SIQUEIRA, A. B. Etnobiologia como metodologia no ensino de ciências. In: IV Simpósio sobre Formação de Professores–SIMFOP, **Anais** [...] Santa Catarina: Unisul, v. 4, p. 1-7, 2012.

VERDE, A. *et al.* La Etnobiología como materia transversal en el currículo de educación secundaria. Una experiencia en Castilla La-Mancha (España). **ENSAYOS**, n. 24, p. 149-162, 2009.



# JOGOS DIDÁTICOS COMO FERRAMENTA DE ENSINO: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA

ROMEU GONÇALVES CAVALCANTE – UFS  
ROMEU.XINGO@HOTMAIL.COM

CÍNTIA DE CÁSSIA MARCOLAN  
CAPES

441

**Palavras-chave:** Educação, jogos didáticos, ensino.

## INTRODUÇÃO

Os jogos mostram-se atualmente como uma medida alternativa para combater o comodismo e a mesmice gerados pelo ensino tradicional, que é para Cabral (2006) acentuado pela transmissão de conhecimentos já construídos e estruturados pelo docente pressupondo que basta o professor ter domínio dos conteúdos que serão ensinados que a aprendizagem ocorre. Entretanto, segundo Aquino (1998) se o aluno aprende o mérito é atribuído a ação pedagógica do docente, mas se ele não aprende a culpa é da infraestrutura da escola ou do próprio aluno.

Sabe-se que a infraestrutura e a falta de recursos permeiam diversas instituições de ensino e que estes prejudicam a qualidade do ensino (SANTANA, 2019), contudo afim de driblar a falta dos mesmos, a presente revisão visa apontar os jogos didáticos como uma saída eficiente e barata da aula metodológica e muitas vezes prolixa, afim de alcançar maior interação entre os estudantes, desenvolvendo habilidades pedagógicas e construindo o conhecimento, como afirma Pereira:

Por se tratar de jogos didáticos, onde se aprende a jogar uns com os outros ao invés de uns contra os outros, onde diversas competências são desenvolvidas e onde os alunos aprendem a relacionar, a questionar e a construir, o jogo poderá ser uma alternativa que desperte no aluno a curiosidade e a vontade de aprender. (PEREIRA, 2013, p.2)

## JOGOS DIDÁTICOS: HISTÓRICO

Segundo Cunha (2012), o filósofo Platão já afirmava em sua época sobre a importância de se “aprender brincando” bem como Aristóteles, que incentivava a aprendizagem por meio de jogos que simulassem atividades dos adultos. Ainda segundo Cunha:

A influência e a presença dos jogos entre os povos têm, a partir da Idade Média, uma regressão considerável no Ocidente devido à interferência das ideias do cristianismo. A Igreja impõe uma educação disciplinadora e condena o seu uso não só no meio educacional como também na vida social de todos os indivíduos. Para esta, as pessoas que jogavam estavam cometendo pecado. [...]. No século XIX os jogos passam a ter espaço no âmbito escolar, para ensinar matemática e física, por meio do uso de bolas e cilindros. No século XX, passou-se a discutir o papel do jogo na educação. Ao invés de ser utilizado de forma livre, [...], buscou-se sua utilização de uma maneira mais controlada por parte do professor (CUNHA, 2012, p.93)

442

## USO DO JOGO DIDÁTICO: EFICIÊNCIAS E LIMITAÇÕES

Nos trabalhos de Pereira (2013) e Cabral (2006), os jogos proporcionaram melhoria do conteúdo trabalhado permitindo ao aluno construir novos conhecimentos. Para Silva (2011) “o jogo confere ao aluno um papel ativo na construção dos novos conhecimentos, pois [...] permite que o aluno aprenda a fazer, o relacionar, o constatar, o comparar, o construir e o questionar”.

Entretanto com base em Kiya, (2014) os jogos para serem adequadamente utilizáveis, precisam atender algumas das seguintes competências, são elas: aprimorar a coordenação motora, desenvolver a organização espacial, melhorar o controle segmentar, aumentar a atenção e concentração, desenvolver antecipação e estratégia, trabalhar a discriminação auditiva, raciocínio lógico e desenvolver a criatividade. Caso o jogo seja mal trabalhado, dedutivamente, o conteúdo será posto de lado, e pouca significância possuirá.

## VALIDADE DA REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA

A consistência das revisões sistemáticas da literatura (RSL) segundo Silva (2014) tem relação direta com a precisão dos dados obtidos na busca, e para verificação e qualidade da revisão são utilizados normalmente mais de um autor, para que a garantia dos padrões de qualidade se mantenham.

## METODOLOGIA

As pesquisas para o presente estudo foram concebidas empregando principalmente os recursos eletrônicos, por meio da plataforma “Google Acadêmico”. Com base em Brereton (2007) a revisão sistemática valida a estruturação e organização de um estudo, assim a presente revisão buscou no primeiro momento planejar e afunilar os termos de busca e as fontes encontradas, para futura inclusão no estudo. No segundo momento buscou-se os anais que atendiam aos seguintes critérios: Estar de acordo com o objetivo do estudo, realçar o assunto abordado e possuir críticas sobre o mesmo. Termos como: jogos didáticos no ensino; problemas com jogos didáticos; recursos pedagógicos; ferramentas alternativas; ensino, jogos, problemas. Foram utilizados para nortear a busca. Realizou-se a análise do material selecionado e por fim foram eleitos os trabalhos que albergavam os objetivos deste estudo.

443

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com base nos resultados encontrados, constatou-se nitidamente que os usos de jogos didáticos podem não só melhorar a aprendizagem como impulsioná-la para outros vieses. A ideia de um jogo ser somente uma ferramenta de entretenimento cai por terra a partir do momento que autores como Pereira (2013) e Cabral (2006) o utilizam como recurso didático, buscando desenvolver habilidades cognitivas específicas as áreas de ensino.

Atualmente os jogos estão sendo bastante utilizados no ensino de programação como mostra Silva (2014) em sua revisão com mais de 29 estudos, os quais revelam resultados positivos dos jogos para a aprendizagem da área. Vale ressaltar que os resultados positivos não significam necessariamente garantia e eficiência na aplicação do recurso, mas quando bem selecionado e direcionado o jogo permitirá a possibilidade de um amplo entendimento do conteúdo trabalho, como afirma Medeiro *et al.* (2013).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para uso coerente dos jogos didáticos é necessário que o objeto de estudo esteja bem planejado e orientado com o uso prático do jogo, afim de direcionar o resultado ao objetivo desejado. Vale ressaltar que os jogos não são a única forma prática ou efetiva de ensinar o conteúdo desejado.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AQUINO, J. G.; A indisciplina e a escola atual. **Rev. Fac. Educ.** São Paulo, v. 24, n. 2, p. 181-204, July 1998 .

BRERETON, P.; KITCHENHAMA, B. A.; BUDGENB, D.; TURNERA, M.; KHALILC, M. “Lessons from applying the systematic literature review process within the software engineering domain”. In: **Journal of Systems and Software**, 2007.

CABRAL, M. A. et al. **A utilização de jogos no ensino de matemática**. 2006

CUNHA, M. B. Jogos no ensino de química: considerações teóricas para sua utilização em sala de aula. **Química Nova na Escola, São Paulo, [s. L.]**, v. 34, n. 2, p. 92-98, 2012.

KIYA, M. C. S.; DIONÍZIO, F. A. Q. **O uso de Jogos e de atividades lúdicas como recurso pedagógico facilitador da aprendizagem**, 2014. 45p.

MEDEIROS, T. J.; SILVA, T. R.; ARANHA, E. H. S. (2013) “Ensino de programação utilizando jogos digitais: uma revisão sistemática da literatura”. In: **Revista Novas Tecnologias na Educação - RENOTE**, v.11, n.3.

PEREIRA, A. L. L.; **A Utilização do Jogo como recurso de motivação e aprendizagem**. 2013.

444

SILVA, S. B.; Jogos e brincadeiras: contribuindo para o desenvolvimento das habilidades psicomotoras através da atividade lúdica. In. **“Revista Anais” vol 1, outubro. Brasil. Seminário PIBID UNEMAT**, pág. 20-24, 2011.

SILVA, T. R.; MEDEIROS, T. J.; ARANHA, E. H. da S. Jogos digitais para ensino e aprendizagem de programação: uma revisão sistemática da literatura. In: **Brazilian Symposium on Computers in Education (Simpósio Brasileiro de Informática na Educação-SBIE)**. 2014. p. 692.

# A CONSTRUÇÃO DO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO PELA CRIANÇA E DESAFIOS NA AQUISIÇÃO DA ESCRITA

MARIA EURÁCIA BARRETO DE ANDRADE (UFRB)  
E-MAIL: MARIAEURACIA@UFRB.EDU.BR

SINEIDE CERQUEIRA ESTRELA (SEC-BA)  
SINEIDESTRELA@HOTMAIL.COM

445

**Palavras-chave:** Alfabetização. Níveis conceituais de Escrita. Práticas Pedagógicas.

## INTRODUÇÃO

A alfabetização é um direito humano fundamental que deve ser assegurado para todos os sujeitos nos mais diversos tempos humanos; mas uma alfabetização que liberte e promova a autonomia dos sujeitos, pois não termina com o processo de aprender a ler e escrever, mas é um passo imprescindível para a consolidação de uma vida autônoma e participativa nos espaços sociais em que a leitura e escrita estão presentes. Em uma sociedade grafocêntrica, a apropriação da escrita torna-se essencial para que os sujeitos possam atuar de forma responsável e consciente no seu entorno.

O processo de aprendizagem da leitura e da escrita deve ser alicerçado por uma pedagogia que liberte, uma prática educativa desafiadora, instigante, real e significativa para que os estudantes possam perceber a sua função social em todas as situações apresentadas.

Diante da abordagem apresentada este trabalho é recorte de uma pesquisa mais ampla com objetivo de analisar a relação entre os níveis de escrita das crianças e o trabalho realizado pelos professores da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental de um município do interior da Bahia.

## ABORDAGEM METODOLÓGICA

Foi realizada uma pesquisa em 11 escolas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, envolvendo 27 professores e 481 estudantes da Educação Infantil (pré-escola) ao 5º ano, procurando, num primeiro momento, observar e analisar as práticas pedagógicas

dos professores para, em seguida, realizar o diagnóstico dos níveis de escrita dos estudantes envolvidos, a fim de analisar a relação entre os níveis de escrita e a prática pedagógica. A observação da prática dos professores no campo empírico foi realizada em um período de seis meses e, concomitante a observação, foi realizado o diagnóstico com cada criança para diagnosticar o nível de escrita.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

A partir da observação no campo empírico foi possível uma maior reflexão da prática pedagógica dos professores, sendo possível identificar o foco da ação educativa. Desta forma, foi observado que o ditado é uma atividade proposta com frequência. Cagliariari (1998) aborda que tal atividade pode causar ansiedade e medo, pois cada palavra é uma surpresa e exige de novas estratégias de escrita. Além disso, na maioria das vezes, este tipo de atividade objetiva uma avaliação quanto à ortografia e não uma proposta que busque a construção do conhecimento dos sujeitos.

De acordo com o autor é bem mais significativa a construção de textos livres, com escritas espontâneas, pois só assim os sujeitos poderão revelar suas hipóteses sobre o processo de escrita e, desta forma, o alfabetizador terá muito mais possibilidade de intervir.

Alguns professores pesquisados utilizam uma prática pedagógica que diverge dos estudos de Cagliariari (1998), reveladas pelas posturas e atividades realizadas em sala, onde a exposição de conteúdos de forma limitada é comumente utilizada como estratégia para que as crianças absorvam a informação e, em seguida, reproduza através de exercícios de fixação.

Esta postura, segundo Freire (1983), reflete uma concepção “bancária”, dificultando o pensamento reflexivo da criança, pois “[...] a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los” (FREIRE, 1983, p. 66). Contrapondo-se a esta prática, Freire (1983) propõe uma práxis libertadora e problematizadora, ou seja, professores e estudantes são sujeitos atores e construtores do conhecimento.

Atividades voltadas para a compreensão da ordem alfabética também são evidenciadas pelas professoras por acreditarem que os sujeitos precisam conhecer o alfabeto para depois aprender a ler e escrever. A letra só tem sentido no texto. O alfabeto trabalhado de forma isolada e mecânica não tem sentido e torna-se muito abstrato para uma compreensão do seu verdadeiro valor para a aprendizagem da leitura e da escrita. Carvalho (2005, p. 49) declara que: “[...] para aprender a ler é preciso conhecer as letras e os sons que representam, mas é também fundamental buscar o sentido, compreender o que está escrito”. A autora defende o texto como unidade básica de sentido e instrumento necessário para o processo de apreensão e apropriação da linguagem escrita.

A leitura e a escrita são processos cognitivos que devem ser desencadeados através de situações vivas e desafiadoras que cobrem dos alunos uma maior participação, evitando a mecanização e passividade nas atividades lançadas. As experiências vivenciadas dentro e fora da escola pelos sujeitos devem direcionar a prática alfabetizadora

através de propostas criativas, sem perder de vista o prazer do texto. Para Carvalho (2005) o processo de compreensão da leitura e escrita deve ser vivo, real e contextualizado, em que todas as ações tenham um sentido prático e intencional.

Depois do processo de observação da prática, foi realizado o diagnóstico para identificação dos níveis de escrita das crianças, segundo Ferreiro e Teberosky (1999) e foi verificado que quanto menor o tempo de escolarização, menor também o nível de escrita. Das 102 crianças do pré-escolar I, na idade de 4 anos, 99% encontra-se no nível de escrita pré-silábica. Só a partir dos 5 anos um maior número de crianças conseguiram um nível de escrita mais elevado. 39% já alcançaram a hipótese silábica. O nível de escrita silábico-alfabético só foi alcançado pelas crianças do Ensino Fundamental. 18% das crianças com seis anos conquistaram a hipótese silábico-alfabética. Este percentual aumenta nos dois anos subsequentes: 20% das crianças do segundo ano e 22% das crianças do terceiro ano se encontram neste nível de escrita. Já no quarto e quinto ano, reduz o percentual de estudantes na hipótese silábico-alfabética dando espaço para a hipótese alfabética. No 5º ano do Ensino Fundamental, todos os estudantes pesquisados alcançaram o nível alfabético.

447

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da pesquisa realizada, foi possível depreender que há necessidade de uma maior intervenção docente para que as crianças possam vencer cada desafio e ultrapassar as hipóteses de construção da escrita com maior rapidez e autonomia. É necessária uma prática mais consistente no processo de construção da escrita, com intervenções adequadas a cada nível de compreensão através de atividades ricas que desafiem as crianças a pensarem sobre a escrita.

Os dados apresentados revelam que há uma grande precariedade na prática pedagógica dos professores que refletem decisivamente no nível de escrita das crianças. Existe um número significativo de crianças do 1º ao 4º ano sem conquistarem uma escrita alfabética, pois só as crianças do 5º ano na sua totalidade apresentaram este nível de escrita.

A pesquisa revela uma realidade assustadora, 13% das crianças do 4º ano na hipótese silábica e 15% na silábico-alfabética. Já no 3º ano, um percentual de 12% de crianças ainda no pré-silábico, 18% no silábico e 22% no silábico-alfabético, ou seja, 52% das crianças do 3º ano sem a aquisição da base alfabética.

## REFERÊNCIAS

- CAGLIARI, L. C. **Alfabetização sem Ba – Bé – Bi – Bó – Bu**. São Paulo: Scipione, 1998.
- CARVALHO, Marlene. **Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e a prática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.
- FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 13ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

# ESTUDO DE CASO DA EXPERIÊNCIA COM OS ALUNOS DA EJA NO LABORATÓRIO DE FÍSICA

FAGNER FRANCISCO MOREIRA – IFMT/PLC  
FAGNER.MOREIRA@PLC.IFMT.HYPERLINK

LAYANE BENTO FERREIRA – IFMT/PLC  
LAYANEVENTO@OUTLOOK.COMHYPERLINK

MÍRIAN DE JESUS CORREA – IFMT/PLC  
MIRIAN.CORREIA@PLC.IFMT.EDU.BR

CRISTIANE LEMES SILVA – IFMT/PLC  
CRISLMSO7O3@GMAIL.COM

448

**Palavras-chave:** Educação de Jovens e Adultos; Ensino; Física.

## INTRODUÇÃO

Este trabalho tem por objetivo compreender a concepção que os alunos da EJA têm em relação a disciplina de física, baseando-se em uma atividade proposta por alunos do curso de licenciatura plena em física do IFMT Campus Pontes e Lacerda/Fronteira Oeste.

A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade de ensino na qual permite aos maiores de dezoito anos, continuar os estudos de uma forma diferenciada do ensino regular, seja na alfabetização, ensino fundamental e ou ensino médio, para aqueles que não puderam, por diferentes motivos, concluir a educação básica de maneira regular. A EJA proporciona mais do que um diploma aos interessados, para alguns, retornar à escola é um passo a mais na busca por melhores empregos, tendo em vista que o mercado de trabalho geralmente tem a preferência pela mão de obra melhor qualificada, porém para outros, é uma questão de pertencimento a sociedade, se tornando assim um cidadão letrado.

Na EJA os alunos veem os conteúdos de acordo com a fase/ano em que se encontram. Entretanto, há que se levar em consideração as diferentes realidades vividas por estes sujeitos, pois para que ocorra a compreensão dos conteúdos é necessário que os mesmos sejam contextualizados com a realidade e cultura do educando, evidenciando ainda mais as diferenças entre a EJA e o ensino regular.



Assim, o trabalho foi elaborado a partir da experiência com o desenvolvimento de duas aulas experimentais com duas turmas distintas de EJA no laboratório de física.

## METODOLOGIA

A pesquisa foi desenvolvida com foco na abordagem qualitativa, trazendo os dados obtidos através dos questionários aplicados e da análise dos licenciandos de física a partir da experiência no laboratório.

A atividade foi elaborada pelos próprios alunos, com supervisão da professora de Didática II e o professor de Física IV, sendo apresentada à duas turmas da modalidade EJA de duas escolas do município de Pontes e Lacerda - MT.

A primeira atividade foi apresentada para a turma da EJA do IFMT, no segundo momento, a mesma intervenção pedagógica foi proposta para outra turma da EJA, dessa vez, os alunos vieram de uma escola Estadual do município. Foram apresentados quatro experimentos no decorrer da aula, sendo eles: Espelho infinito; Centro de Massa e momento angular; Gerador de Van de Graaff e Capacitor - Carga e Corrente Elétrica.

Após a aula os alunos da EJA responderam um questionário contendo sete questões objetivas e uma subjetiva, descrevendo suas observações em relação a intervenção, pontuando se sentiram motivados para participar das interações propostas e outros pontos que acharam pertinentes acerca da experiência que tiveram no laboratório.

**449**

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

No ensino de física há uma defasagem nos conteúdos ensinados com relação aos materiais utilizados. Sendo um problema recorrente no ensino médio, sua reprodução agrava-se ainda mais na EJA, pois os mesmos professores do ensino fundamental e médio atuam na educação de jovens e adultos.

Há que se levar em conta que os alunos da EJA são formados, em sua maioria, por trabalhadores que dedicam parte do tempo em uma busca, que vai desde uma melhor colocação no mercado de trabalho até a conquista diretamente relacionada a alfabetização. É preciso compreender e fazer o uso das realidades dos alunos e suas histórias de vida, buscando contextualizar o ensino, haja vista que os estudantes possuem conhecimentos prévios, formados de suas experiências do dia a dia, apontados por Ausubel (1963) e defendidos por Moreira (1982), como os subsunções da aprendizagem significativa.

O professor está à mercê da proposta pedagógica de cada escola conforme o Parecer CEB 11/2000 (Brasil, 2000), e se o mesmo não tem uma formação que atenda às especificidades dos alunos da EJA, como uma metodologia que preze o sujeito histórico, ou como já citado, o uso dos conhecimentos prévios, muito provavelmente não haverá êxito no que diz respeito à formação de jovens e adultos.

Com a atividade proposta, investigou-se a importância da física para alunos da EJA, fazendo perguntas que pudessem evidenciar o interesse dos alunos pela disciplina, buscou-se saber também, suas opiniões com relação ao que eles preferem ou acham interessante ao estudarem física e o que estudavam até o momento.

De início notou-se que as respostas dos alunos não se modificaram muito ao longo das questões levantadas. As informações a seguir são dos dados obtidos a partir das questões aplicadas depois da atividade.

Quando questionados se gostavam das aulas de física 18,75% responderam gostar pouco, 43,75% afirmaram gostar de forma mediana e 37,5% responderam gostar muito do que a disciplina oferece. Destaca-se a importância de manter o interesse do aluno em aprender, pois não basta somente o professor para ensinar, o processo de aprendizagem também depende da vontade do aluno. As diferentes respostas evidenciam que em uma sala de aula lida-se com diferentes personalidades.

Quando questionados da importância da disciplina de física para sua formação 37,5% disseram que a física seria importante. O restante, 62,5% concordou que a física seria muito importante para a formação. Embora alguns não gostem tanto da disciplina, eles reconhecem sua importância.

Sobre a atividade realizada no laboratório em relação com as aulas que frequentam, as respostas dos entrevistados apontaram que 75% preferiam aulas com experimentos, 18,75% achavam a proposta interessante e 6,25% viam pouca relevância na diferença entre uma aula com ou sem experimentos.

Algumas respostas mostraram a importância de estudar a disciplina de física de uma forma mais completa, tal como se destinou a apresentação que além de trazer a teoria, pôde mostrar como os fenômenos acontecem de maneira prática com o auxílio dos experimentos. Pode-se observar isso a partir das observações a seguir: “Foi interessante pois pudemos ver o que acontece na prática e não ficamos apenas na teoria ou cálculo”, entrevistado A3. “Achei muito interessante os experimentos, nunca tinha participado de algo assim, achei bom para vermos que física não é um bicho de sete cabeças”, entrevistado A5. “Eu achei muito atrativa e muito elaborada as explicações, fez me interessar mais pela matéria”, entrevistado A6.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das discussões que ocorrem na disciplina de ensino para jovens e adultos assim como a experiência que tivemos no laboratório com alunos da EJA. Enquanto alunos licenciandos em física do IFMT, há uma preocupação, em assumir uma turma de jovens e adultos, pois ainda na faculdade percebe-se que não há metodologias que possam garantir a aprendizagem na EJA.

Este resumo não teve como intenção avaliar as práticas educativas adotadas em sala de aula com as turmas da EJA, mas sim compreender suas concepções em torno da disciplina de física. O que contribui para nosso processo de formação, uma vez que conseguimos visualizar na prática algumas das discussões propostas sobre o ensino na EJA.

Esta experiência nos deu subsídios para olhar esta modalidade de ensino de maneira a considerar os alunos enquanto sujeitos históricos, e participante ativo de sua aprendizagem.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AUSUBEL, D.P. (1963). **The psychology of meaningful verbal learning**. New York, Grune and Stratton.

MOREIRA, M.A. e Masini, E.F.S. (1982). **Aprendizagem significativa: a teoria de aprendizagem de David Ausubel**. São Paulo: Editora Moraes.

BRASIL. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parece 11/2000**. Brasília: MEC/CNE/CER, 2000.

# FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – EJA, NO MUNICÍPIO DE PARAGOMINAS-PARÁ, NA PERSPECTIVA DA EPISTEMOLOGIA DA PRÁXIS

DORILENE MELO – AUTORA  
DORILENEMELO@YAHOO.COM.BR  
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO PARÁ

JENIJUNIO DOS SANTOS –CO-AUTOR  
JENIJUNIO@HOTMAIL.COM  
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELÉM

MARLENE FEITOSA – CO-AUTOR  
MARLAMORENA2@HOTMAIL.COM  
FACULDADE DA AMAZÔNIA

DEISE RAMOS DA ROCHA  
DEISE.ROCHA@HOTMAIL.COM  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS

452

O presente trabalho é referente ao curso que será ofertado no Município de Paragominas – Pará, em nível de Especialização *Lato Sensu* em Educação de Jovens e Adultos – EJA, com carga horária de 360h, como parte do Programa de formação continuada do referido município. O curso envolverá disciplinas teóricas e práticas que compreendam saberes da região amazônica e inserção no território, como estratégia metodológica para formação continuada de professores que trabalham na formação de jovens e adultos capazes de intervir no município, buscando a transformação social.

Dessa forma, o desafio da Educação de Jovens e Adultos é grande por todas as situações que envolvem a modalidade, tanto no plano objetivo que os indicadores expressam o baixo nível da Educação Básica, como pela sua subjetividade, uma vez que a chegada dos sujeitos na educação de jovens e adultos representa também a pressão por trabalho, a desvalorização do ensino e o desapego pela educação como perspectiva de vida. Isso se reflete nas palavras de Di Pierro; Haddad (2015, p.210):

Os indicadores de escolaridade da população adulta também evidenciam progresso lento, mantendo larga distância dos direitos assegurados em lei: o número médio de anos de estudos dos brasileiros com mais de 25 anos de idade evoluiu de 6,4 em 2004 para 7,7 em 2013, mantendo-se as profundas desigualdades entre os grupos de renda, idade, raça, domicílio rural-urbano e região geográfica.

Observa-se que objetividade e subjetividade se misturam nas desgastadas relações políticas que envolvem a EJA no Brasil e que se avoluma com os indicadores de analfabetismo que no ano de 2017, segundo o IBGE envolvia 11,8 milhões de brasileiros, atingindo 7,2% da população. No Pará, a situação do analfabetismo não é diferente, uma vez que 560 mil pessoas são analfabetas, indicador que atinge 9% da população e colocando o estado na 12ª posição no ranking nacional do analfabetismo.

Nesse contexto do que estamos tratando, o município de Paragominas, dentre os municípios paraense, tem se destacado pela gestão eficiente de recursos de maneira que tem ampliado a qualidade de vida da população com investimento nas áreas social, ambiental e econômica, setores que tem gerado sucesso a gestão municipal, sendo que o curso que estamos aqui tratando irá somar a esse quadro positivo do município.

Considerando que é um curso de Especialização buscamos fundamentar teoricamente em Noronha (2010) que compreende a Epistemologia da Práxis como a teoria do conhecimento que estuda a formação do educador, e procura “entender o papel da práxis como categoria central para a construção do conhecimento e para uma epistemologia (p.10). Há nesse cenário uma necessidade de compreensão profunda do que realmente é necessário no âmbito da formação de professores, considerando que são intelectuais fundamentais para o trabalho na sociedade capitalista.

Estamos vivendo hoje uma situação de grandes dificuldades teóricas em que a perspectiva positivista se junta com a fragmentação da pós-modernidade mergulhando o mundo da investigação no relativismo e na irracionalidade, em que as posições metodológicas são confundidas com “estilos de vida” baseados no self humano. (NORONHA, 2010, p.18)

Dessa forma, compreender a PRÁXIS como categoria central na formação de professores é uma chave para resistência e transformação da realidade. E como podemos fazer isso? Nas diferentes perspectivas e correntes teóricas e epistemológicas são apontados caminhos divergentes, mas no “movimento da realidade” acreditamos que a possibilidade dessa construção se dará nas relações sociais que os professores estabelecem e na perspectiva criativo-emancipatória.

Na tentativa de superação do modelo da formação capitalista, pautado pela racionalidade técnica e pela perspectiva do “aprender a aprender”, Curado Silva (2011) propõe o caminho da “educação crítico-emancipatória” como a concretização de uma proposta na formação inicial de professores que promova a superação desse modelo e promova a autonomia do professor. Essa proposta pauta-se pelos princípios “da categoria trabalho, da relação teoria e prática, a pesquisa da/na formação e a função docente” (CURADO SILVA, 2011, p. 16).

O Curso terá como perspectiva metodológica a Abordagem Temática Freireana (FREIRE, 1989) sendo um projeto de resistência fundamental na Formação de Professores na Amazônia. Nesse sentido, nos questionamos se a estrutura curricular pautada para essa formação está dentro do que se espera para formar professores Especialistas em Educação de Jovens e Adultos a partir da perspectiva crítico emancipadora?

O curso vale-se de diferentes recursos que vão desde a fundamentação teórica dos professores formadores até a confecção de material didático com intuito de possibilitar uma maior interação de seus participantes com as discussões atuais em Educação, com destaque para a Alfabetização. Através do modelo presencial enquanto perspectiva metodológica como fonte de interação e comunicação entre formadores e cursistas, buscaremos oportunizar uma melhor integração entre teoria e prática.

Para que o cursista obtenha o certificado do Curso no nível de Especialista em Educação de Jovens e Adultos Aperfeiçoamento deverá concluir as 360 horas, sendo obrigatório a cursar todos os módulos propostos, atingir 70% de aproveitamento, através de sistema de avaliação próprio que envolverá percentual de frequência e aproveitamento e ter realizado as atividades práticas com repercussão direta na Alfabetização de Adultos. A avaliação será realizada através de atividades ao final de cada módulo.

454

## REFERÊNCIAS

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

NORONHA, M. O. **Epistemologia, formação de Educadores e práxis educativa transformadora**. Quaestio, Sorocaba, SP, v.12, n. p. 5-24, 2010.

CURADO SILVA, K. A. **A Formação de Professore na perspectiva crítico emancipadora**. Linhas Críticas, Brasília, DF, v.17, n.32, p. 13-31, jan./-abr., 2011.

Palavras-chaves: Formação de Professores; Alfabetização; Currículo

## O SABER DOS ALUNOS DA (EJA): UM OLHAR DO PROFESSOR

LAÍS NONATO RODRIGUES/IFPA  
LAISNONATOOO7@GMAIL.COM

BRENO CARVALHO DA SILVA / IFPA  
BRENOCARVALHOO61@GMAIL.COM

455

**Palavras-chave:** Mediação pedagógica. Educação de Jovens e Adultos. Grade curricular.

### Introdução

É consenso entre os educadores que todo sujeito, quando chega à escola, traz consigo uma compreensão do mundo que o cerca, aquele que rotineiramente está inserido. São conhecimentos adquiridos no meio em que se vive, denominados de saberes que, geralmente, não estão em sintonia com aqueles conhecimentos empíricos. Esses saberes, também conhecidos como concepções alternativas ou senso comum, quando não adequadamente problematizados, podem interferir diretamente no processo de aprendizagem do aluno, dificultando a apropriação do conhecimento sistematizado, aquele conhecimento ordenado, com base nos melhoramentos prévios. A principal finalidade do trabalho é apresentar de que maneira os(as) professores(as) da modalidade EJA estão atribuindo os saberes de seus(as) alunos(as) dentro de suas metodologias, para manutenção e efetivação de um processo de ensino e aprendizagem inclusivo, ao passo que se revela quais são esses sujeitos que procuram dá continuidade aos seus estudos nessa fase. Sua justificativa se reflete em reconhecer uma educação compatível e de qualidade para esse público específico, levando em consideração esses saberes individuais. Diante dessa temática, o trabalho parte do seguinte problema de pesquisa: Como os(as) professores(as) da EJA dos anos finais do ensino fundamental estão empregando os saberes de seus(as) alunos(as)?

### Metodologia

O trabalho se deu através de uma pesquisa de abordagem qualitativa, a qual, segundo Minayo (2008, p. 57), aplica-se ao estudo “[...] das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam”. O interesse em estudar essa temática emergiu a partir dos debates sobre a Educação de Jovens e Adultos e qual a função social da escola na formação dos indivíduos, promovidos pelas disciplinas de Vivência na Prática Educativa

IV e Função Social da Escola, em uma turma de Ciências Biológicas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará de Abaetetuba. Do ponto de vista metodológico, a pesquisa se deu através de um levantamento bibliográfico com o objetivo de fundamentar teoricamente o assunto a ser trabalhado e aplicação de questionário semiestruturado com o objetivo de recolher dados para a realização do trabalho. A sistematização dos dados obtidos na entrevista foram apresentados a partir do ponto de vista de três professores(as) que trabalham na rede pública do município de Abaetetuba.

### **Resultados e discussão**

Em um primeiro momento, a pesquisa bibliográfica proporcionou um maior conhecimento acerca do assunto trabalho. Em um segundo momento, foi realizada as entrevistas com os docentes, os quais responderam a três perguntas. Quando questionados se procuram ter conhecimento da vida dos seus alunos foram do âmbito escolar, os(as) professores(as) entendem a necessidade de compreender os saberes que seus(as) alunos(as) já possuem, aqueles que trazem consigo oriundos da vivência em família, com a mídia, com os amigos, com a sociedade, enfim, são conhecimentos adquiridos a partir das relações que o indivíduo estabelece com o meio em que vive. Na compreensão de dois dos(as) professores(as), há uma preocupação em compreender quais esses saberes já no primeiro dia de aula ou ao decorrer das mesmas, a partir de uma sondagem do conhecimento, entrelaçando os mesmos aos seus próprios conhecimentos, fazendo com que haja uma interação aluno(a)/ professor(a) através do compartilhamento de experiências comumente vividas no cotidiano social. Por outro lado, um professor(a) se opõem consideravelmente a metodologia dos outros professores, a partir de seu relato, onde não busca, de forma efetiva, compreender os saberes que seus(as) alunos(as) trazem consigo, uma vez garantindo que ao decorrer do processo de ensino e aprendizagem, esses aspectos emergem voluntariamente pelos(as) alunos(as). Outro aspecto que marca as entrevistas do ponto de vista da dimensão mediadora do diálogo e da importância da apropriação dos saberes dos(as) alunos(as) para o desenvolvimento de novas metodologias de ensino é expressado considerando o questionamento de levar em consideração a individualidade dos(as) seus(as) alunos(as) no processo de ensino aprendizagem, com isso eles(as) expressam, que sim, todos levam em consideração a individualidade de cada um para o processo de ensino, destacam também, que é de sua importância para a avaliação dos alunos. Assim também, Vigotski (1998) denota que o meio social é de fundamental importância para o desenvolvimento do sujeito. Ademias, Paulo Freire (1987) argumenta que a identidade cultural do(a) aluno(a) é formada a partir das vivências cotidianas. Assim, seja qual for a condição social e econômica do sujeito, o meio em que ele vive exerce influência efetiva para formação de seus saberes, mesmo que tenham alguma base empírica, pois são conhecimentos que ele já possui ao chegar à escola. Por fim, quando retratados sobre de que maneira os(as) professores(as) estão adequando esses saberes dentro de suas metodologias de ensino denotam, os professores na priori, dizem quem sim. Porém no decorrer da entrevista acabam se contradizendo, no sentido de seus exemplos de metodologias usadas não levarem com consideração o saber, mas sim apenas procedimentos metodológicos para assimilação de conteúdo. Nessa perspectiva, esta



pesquisa expressa que a mediação para o processo de aprendizagem e autoreconhecimento orientada na EJA não deve focar-se apenas no aprimoramento de novas metodologias e no ato de ensinar e aprender, mas promover uma ação humanizadora, em que a ação de aprender perpassa o significado academicista alcançando a alegria e o prazer de se fazer o mesmo, tornando-se elementos fomentadores do interesse entre os(as) alunos(as). **Conclusões:** A EJA é uma modalidade complexa e, por isso, a pesquisa evidencia uma das dimensões básicas dessa trajetória, que serve de base para reflexão neste artigo, que é: o exercício do diálogo como fundamento da aprendizagem a partir do reconhecimento dos saberes de seus(as) alunos(as). Essa afirmação esteve presente para analisar os sentidos de mediações com que os(as) professores(as) e alunos(as) operam para construir e apropriar-se dos conhecimentos em sala de aula, respondendo da complexidade da EJA em que docente e discente estão em processo de aprendizagem, pois é ele o próprio movimento constitutivo das mediações.

457

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 2008.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Michael Cole et al. (Org.). Tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

# NOTAS SOBRE O PENSAMENTO FREIRIANO DE ALFABETIZAÇÃO: DIMENSÃO LINGUÍSTICA

JILVANIA LIMA DOS SANTOS BAZZO – UFSC  
JILVANIA.BAZZO@UFSC.BR  
GRUPO DE PESQUISA DIDÁTICA E FORMAÇÃO DOCENTE

458

**Palavras-chave:** Alfabetização, Linguística, Didática e Formação Docente.

## RESUMO

Neste trabalho, busca-se refletir sobre o pensamento freiriano de alfabetização para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), destacando a sua dimensão linguística à luz da Didática. Entende-se que, para o seu desenvolvimento teórico e metodológico, faz-se premente articular de modo indissociável a tríade: sujeitos, conhecimento e projeto social emancipatório de formação humana. Por que a palavra se constitui essencial para a alfabetização e a pesquisação do universo de fala inaugura esse processo? Por que as atividades de ensino exige a leitura da realidade e a leitura da palavra escrita que se (re)produz? Como as palavras se tornam a menor unidade da pesquisa e suas pautas sonoras compõem as unidades mínimas do pensamento filosófico de Paulo Freire? Quais são efetivamente os princípios linguísticos que o fundamentam? A expectativa é que as discussões ora apresentadas possam contribuir ainda mais para o fortalecimento das situações pedagógicas emancipatórias no campo da alfabetização de jovens e adultos.

## INTRODUÇÃO

De acordo com Lazaro e Teles (2015), o viés assistencialista e de exclusão para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) persistiu no Brasil ainda no início do século XXI, sendo iniciada a sua mudança a partir de 2003. Segundo os autores, os debates acerca do analfabetismo entre os jovens e adultos trouxeram à tona a complexidade da temática, sobretudo porque está intimamente ligada a determinantes sociais, políticos e econômicos, e colocaram em cheque à retórica de “higienização” e visões messiânicas de “erradicação”. Os autores acrescentam ainda que, a partir da

compreensão da capacidade de leitura e escrita e de matemática, contextualizada por seus usos sociais, assim como o entendimento sobre a alfabetização como uma etapa do processo de “aprendizagem ao longo da vida”, os estudos no campo da EJA avançaram, o que segundo eles vêm ratificando a educação como um direito e o seu reconhecimento como modalidade da educação básica.

No tocante às investigações atuais sobre a alfabetização propriamente dita, Magda Soares (2016) apresenta uma densa pesquisa em que defende as facetas sociocultural, interativa e linguística como sendo inerentes ao processo inicial de aprendizagem da leitura e da escrita a partir de dois paradigmas: construtivista e fonológico. O esforço, com este trabalho, será o de alguma maneira evidenciar que essas facetas podem ser contempladas na alfabetização de jovens e adultos a partir de um trabalho que compreenda a dimensão linguística na obra de Paulo Freire (2001; 1987; 1980; 1979; 1977) articulada aos aspectos fundamentais para o ensino de diferentes sujeitos – oriundos da classe popular cujas trajetórias de vida foram, e ainda são, marcadas pelo impedimento de frequentar regularmente a educação básica e por obstáculos adversos que inviabilizam a apropriação do sistema de escrita alfabético, bem como o protagonismo das primeiras escrituras.

É nesse contexto de discussão e à luz da Didática<sup>1</sup> que este texto procura contribuir para o fortalecimento de pesquisas voltadas para a fase inicial do processo de alfabetização dos jovens e adultos. Atravessado por algumas outras questões, a expectativa é que o esforço aqui empreendido possa resolver a seguinte problemática: quais são efetivamente os princípios linguísticos que fundamentam o pensamento freiriano de alfabetização? Para tanto, parte-se do pressuposto que a discussão trazida por Soares (2016), acerca dos paradigmas construtivista e fonológico, possa ser uma pista muito profícua para aprimorar ainda mais as práticas pedagógicas emancipatórias na EJA, especialmente porque vinculada ao pensamento pedagógico de Paulo Freire.

## METODOLOGIA: OU DO “CAMINHO DA PESQUISA”

Trata-se de pesquisa bibliográfica, de abordagem compreensiva (ALEXANDRE, 2014) e fortemente ancorada nas experiências, nos estudos e nos conhecimentos acumulados ao longo dos últimos cinco anos em decorrência da atuação nos cursos de formação de professores, mormente para aqueles profissionais da Pedagogia que exercerão, ou já exercem, o magistério no ensino fundamental. A partir da configuração dessa vertente cuja percepção existencial da consciência individual resulta de um processo dialético e dialógico intenso entre sujeitos históricos e culturalmente situados, proclama-se a ética da presença dos seres humanos em ambiente

1 Compreende-se a Didática como campo de mediação do processo de ensino e aprendizagem, que estuda o ensino em suas múltiplas relações de condicionamentos, a partir da dimensão pedagógica, curricular e social, articulada ao planejamento, ou seja, à elaboração de objetivos, conteúdos, meios e condições para viabilizar esse processo (LIBÂNEO, 2013).

educacional, mais especificamente da prática educativa libertadora em contextos de alfabetização.

A problemática central deste trabalho, acerca da dimensão linguística na obra freiriana, girará em torno de algumas perguntas-chave: por que a palavra produzida nas relações sociais dos jovens e adultos se constitui elemento essencial para alfabetizá-los? Por que, na abordagem freiriana, a pesquisa do universo de fala dos jovens e adultos inaugura o processo de alfabetização? Por que as atividades de ensino são gestadas a partir da dupla leitura – a da realidade social que se vive e a da palavra escrita que se (re)produz? Carregadas de carga afetiva e memória crítica, como as palavras se tornam a menor unidade da pesquisa e as pautas sonoras de cada palavra se constituem as unidades mínimas da perspectiva freiriana? Esse tensionamento deverá ajudar a resolver a principal problemática: quais são efetivamente os princípios linguísticos que fundamentam o pensamento de Paulo Freire para alfabetizar os jovens e adultos? Afinal, existe um método freiriano para alfabetizar jovens e adultos?

No bojo dessa discussão, ao se dar maior ênfase à dimensão linguística da abordagem de ensino freiriano, pretende-se recolher alguns elementos que propiciem as reflexões sobre os paradigmas construtivista e fonológico naquilo em que se diferenciam e se aproximam da perspectiva teórica e metodológica freiriana de alfabetização de jovens e adultos – lembrando apenas que todo e qualquer princípio linguístico carrega fortemente um apelo político, uma concepção de mundo, de sociedade e de sujeitos. Assim como pode ser traduzida a vertente educacional ao qual ele está vinculado e em favor do qual opera. Essa clareza metodológica é importante para evitar alguns equívocos interpretativos desnecessários e impeditivos do avanço científico para a área da EJA.

O “caminho de pesquisa” adotado incorpora ainda a concepção de comunicação social intencional e ativa, defendida por Paulo Meksenas (2002). Segundo ele, a comunicação quando não espontânea tem o poder de publicizar um conjunto de ideias, valores, crenças e questões vividas coletivamente, o que a torna uma importante qualidade da ação social. Ele acredita que, ao fazer saber, tornar comum e participar, os seres humanos são capazes de organizar em reflexão e na solução dos problemas vividos no cotidiano social. Por isso, para o autor, a comunicação social intencional e ativa se estabelece por meio de práticas e reflexões que, por estar planejada e organizada, aspira pela partilha de um problema pertencente a todos os indivíduos com vistas a objetivos determinados.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

Considerando que o ensino das primeiras letras/palavras voltado para o aprendizado dos jovens e adultos provoca um pensar sobre a articulação indissociável entre os sujeitos implicados nesse processo, o conhecimento e o projeto social de formação de homens e mulheres em contextos reais tornam-se ainda mais complexas as alternativas teóricas e metodológicas, pois, as propostas pedagógicas, cujas intencionalidades e interações visam a um projeto de sociedade e ao atendimento

de demandas subjetivas diversas, ainda que não explícitas e formalmente apresentadas, precisam responder as seguintes questões: para quê, por quê e para quem se ensina/se aprende? Especialmente porque, em geral, essas propostas se afinam a diferentes ideologias – a do dom, da deficiência cultural ou diferenças culturais, as quais produzem e acentuam na escola alguns discursos de patologização da pobreza, de deficiências linguísticas e de preconceitos sociais diversos, dificultando ainda mais o trabalho dos professores para a concretude de uma escola transformadora. (SOARES, 2017).

Articulada a essa reflexão sobre a dimensão social do processo de alfabetização, de acordo com Magda Soares (2016), a faceta sociocultural se refere aos usos e às funções da língua escrita em diferentes contextos sociais e culturais e em diferentes eventos de letramento<sup>2</sup>, portanto, estão presentes outros elementos não linguísticos. Para Freire (1980), o trabalho de levantamento do universo vocabular e temático por meio do debate, do corpo a corpo, da convivência cotidiana entre a professora e os alunos, prescede aquele realizado de forma sistemática, orgânica e gradual. Aliás, para ele, esse segundo momento planejado e intencional é resultante da pesquisa efetivada.

Desde logo, afastamos qualquer hipótese de uma alfabetização puramente mecânica. Desde logo, pensávamos a alfabetização do homem brasileiro, em posição de tomada de consciência, na emersão que fizera no processo de nossa realidade. Num trabalho com que tentássemos a promoção da ingenuidade em criticidade, ao mesmo tempo em que alfabetizássemos. [...] Pensávamos numa alfabetização que fosse em si um ato de criação, capaz de desencadear outros atos de criadores. Numa alfabetização em que o homem, porque não fosse seu paciente, seu objeto, desenvolvesse a impaciência, a vivacidade, característica dos estados de procura, de invenção e reivindicação. (FREIRE, 1980, p. 104).

Nesse processo de criação e de criadores, os sujeitos implicados são agentes de transformação da realidade, são protagonistas de um processo em curso. Essa faceta sociocultural haverá de ser levada em consideração com rigor, critério e intencionalidade requerida pela abordagem teórica e metodológica de alfabetização freiriana. Nesse sentido, a abordagem freiriana para a educação de jovens e adultos é exigente, responsável e implicada e, por isso, não aceita qualquer escrita e produzida por anônimos. Para fins didáticos, por exemplo, no processo inicial de levantamento dos usos sociais da escrita em diferentes contextos sociais e culturais, pensando com Magda, ou do universo temático e vocabular do homem e da mulher brasileiros, pensando com Paulo, entre a leitura de uma receita de bolo de carne ou o conto “Olhos d’água”, de Conceição Evaristo (2014), certamente, a professora não hesitará em escolher o texto literário. Por quê? Entre muitas razões, pelas possibilidades de estabelecer relações, contribuir para o desenvolvimento da consciência crítica, promover o autoconhecimento e ajudar a desvelar o mundo a fim de transformá-lo

2 Evento de letramento diz respeito às atividades de interação, compreensão e interpretação mobilizadas pela escrita. Exemplo: na escola, quando se lê ou se interpreta um livro; quando se escreve no quadro os nomes dos aniversariantes do mês; quando se discute sobre uma notícia de jornal etc. Cf. BAZZO, 2015.

para o bem-viver. O texto literário pode ativar o imaginário e a criação. E um texto que apresenta ingredientes e modo de fazer, qual a sua capacidade de mobilizar a invenção, a criação e a imaginação humana?

A faceta interativa da alfabetização, conforme Soares (2016), diz respeito ao uso interativo da língua escrita para a interação, a compreensão e a produção de textos, o que envolve, para além da dimensão linguística, elementos textuais e pragmáticos, não exclusivamente linguísticos. Refletindo sobre essa questão, importa lembrar que uma das preocupações de Freire era “como proporcionar ao homem meios de superar suas atitudes, mágicas ou ingênuas, diante de sua realidade? Como ajudá-lo a criar, se analfabeto, sua montagem de sinais gráficos? Como ajudá-lo a inserir-se?” (FREIRE, 1980, p. 107). Ele chegou à conclusão que se faziam necessárias a criação de um abordagem ativa, dialógica, participante, crítica e criticizadora e a modificação do conteúdo programático e do uso de técnicas tipicamente repetitivas e desprovida da “aquisição sistemática da experiência humana”, isto é, de cultura e criação.

Para Freire, além de uma pedagogia da comunicação, seria preciso também fazer com que a pessoa analfabeta percebesse que “tanto ele como o letrado têm um ímpeto de criação e recriação”, são ambos produtores de cultura e que “tanto é cultura o boneco de barro feito pelos artistas, seus irmãos do povo, como cultura também é a obra de um grande escultor, de um grande pintor, de um grande místico ou de um pensador” (FREIRE, 1980, p. 109). A dimensão interativa no pensamento freiriano de alfabetização está, portanto, demarcada pela relação horizontal e dialógica entre os pares, que promove o reconhecimento dos dois mundos – o da natureza e o da cultura – e, sobretudo, o papel dos homens e das mulheres nesses mundos. Nesse sentido, a didática adotada pela professora (cuja fundamentação teórica é a freiriana) priorizará situações interativas de ensino, ou seja, as interlocuções entre os sujeitos de aprendizagem serão o fio condutor do processo. Ao invés de exercícios de repetição, cópia e silenciamento da diversidade do grupo e suas singularidades, ela planejará atividades dialógicas pautadas na cultura oral e escrita dos estudantes – sistematizada na pesquisa de descoberta efetivada no início do processo, conforme pontua Freire (1987) sobre princípios vitais para promover o aprendizado dos jovens e adultos:

Uma primeira condição a ser cumprida é que, necessariamente, devem representar situações conhecidas pelos indivíduos cuja temática se busca, o que as faz reconhecíveis por eles – possibilitando que nelas se reconheçam.

Não seria possível, nem no processo de investigação, nem nas primeiras fases do que a ele se segue, o da devolução da temática significativa como conteúdo programático, propor representações de realidades estranhas aos indivíduos. (FREIRE, 1987, p. 108).

A faceta interativa no processo de alfabetização dos jovens e adultos, visivelmente, se traduz tanto pela escolha do material didático, a exemplo de imagens, fotografias ou ilustrações que, como guardiãs das palavras geradoras (ou temas geradores) recolhidas na investigação, serão interpretadas pelos estudantes e por

eles reconhecidas; quanto pelo desenho metodológico eleito para a condução do processo de ensino e aprendizagem, a exemplo de debate, discussão ou painel que, como estratégia emancipatória, rompe a dissertação centralizadora na figura da professora e devolve como problema aos homens e as mulheres de quem as recebeu. (FREIRE, 1987).

Já a faceta linguística é, segundo Soares (2016), componente necessário, mas não suficiente, do processo inicial da língua escrita, a qual se reserva o nome de alfabetização, isto é, refere-se à aprendizagem do sistema alfabético-ortográfico que conduz à leitura e à produção de palavras escritas. Geralmente, os professores que ignoram as outras facetas no processo de alfabetização, organizam seu material didático-pedagógico focado na relação entre fonema-grafema (som-letra) para o ensino da escrita e entre grafema-fonema (letra-som) para o ensino da leitura pautada exclusivamente em princípios linguísticos à revelia dos sujeitos implicados nesse processo, suas histórias, culturas, desejos, motivações e necessidades. Geralmente, esses professores leem para os estudantes a fim de “prepará-los” para o “aprendizado” da escrita/leitura de uma palavra ou uma frase. Isto significa que seu trabalho suprime o ato de pensar e a comunicação em favor de exercícios sistemáticos e graduais de conversão de sons da fala em letras ou combinação de letras – escrita –, ou conversão de letras ou combinação de letras, em sons da fala – leitura. Paulo Freire afirma que “o ato de pensar exige um sujeito que pensa, um objeto pensado, que mediatiza o primeiro sujeito do segundo, e a comunicação entre ambos, que se dá através de signos linguísticos”. O mundo humano, para Freire, “é um mundo de comunicação”, e, porque aprende a atuar, pensar e falar sobre a realidade, o indivíduo é corpo consciente, isto é, “consciência intencionada ao mundo, à realidade” (1977, p. 66).

Soares considera ainda que, diferentemente da ação de cientistas e pesquisadores, a atividade docente deveria levar em conta as facetas como um todo orgânico, complexo e multifacetado, pois, ao ensinar, uma questão fundamental a ser respondida é a seguinte: “o que se ensina, quando se ensina a língua escrita”? (2016, p. 32). Para ela, se por um lado, o modelo fonológico aponta para um ensino gradual e sistemático do sistema de escrita alfabético, iniciando o processo pelo exercício dos traços mínimos dos “fonemas/sons” da palavra falada em contraste com os traços mínimos da palavra escrita; por outro, ainda segundo a autora, o modelo construtivista pressupõe o ensino com foco nos processos cognitivos da criança em sua progressiva aproximação ao princípio alfabético de escrita, trata-se, portanto, de uma teoria de apropriação do conhecimento em que o aprendizado da língua escrita decorre do letramento, ou seja, da inserção do aprendiz às outras facetas – interativa e sociocultural.

Em se tratando da alfabetização de jovens e adultos, pelas razões já discutidas anteriormente, metodologias que promovem o apagamento da cultura e da história dos estudantes, precisam ser aniquiladas. Tendo em vista que a palavra viva, produzida pelos estudantes e sua comunidade em contextos reais e autênticos, guiará o processo inicial de ensino da leitura e da escrita, já se pode concluir um dos princípios linguísticos da abordagem teórica e metodológica freireina para alfabetizar: a fala viva dos sujeitos de aprendizagem como instrumento de trabalho, isto

é, material concreto para fazer-aprender a usar a escrita como modo consciente de habitar o mundo, lendo-o e agindo sobre ele.

Pela investigação, como já pontuado nas discussões anteriores, na perspectiva freiriana, as palavras se tornam a menor unidade da pesquisa, convertendo-se em palavra geradora para o processo inicial da alfabetização ou em tema gerador para o Freire chama de “pós-alfabetização”. O desafio então para os professores é, preservando os fundamentos políticos, éticos e estéticos da alfabetização, saber como pautas sonoras dessas palavras compõem as unidades mínimas da abordagem de Paulo Freire. É o que, a seguir, se pretende evidenciar.

Imaginemos agora, um educador que organizasse o seu programa ‘educativo’ para estes homens e, em lugar da discussão desta temática, lhes propusesse a leitura de textos que, certamente, chamaria de ‘sadios’, e nos quais se fala, angelicamente, de que ‘a asa é a ave’.

E isto é o que se faz, em termos preponderantes, na ação educativa como na política, porque não se leva em conta que a dialogicidade da educação começa na investigação temática. (FREIRE, 1987, p. 114).

Está claro que, para a abordagem freiriana de alfabetização (FREIRE, 1980; 1987), o trabalho pedagógico se inicia na investigação temática e envolve toda a comunidade na qual ele está inserido. De igual modo, por ser a miséria produto de um sistema social, político e econômico segregador e desigual que produz o analfabetismo e não o contrário, há uma preponderância da dimensão política<sup>3</sup> – também ética e estética – na obra de Paulo Freire. Em face dessa preponderância, há um apagamento ingênuo, grosseiro ou de má-fé, por parte de alguns profissionais da educação e estudiosos da área da linguagem que, comumente, o separam da dimensão linguística.

No entanto, é importante deixar registrado que o posicionamento linguístico assumido resulta de um posicionamento político claro e vice-versa. Ou seja, ao assumir o protagonismo dos jovens e adultos no processo de ensino e aprendizado da língua escrita, como sujeitos e não meros objetos a serem conduzidos e manipulados por uma narrativa de suposta supremacia e hierarquização da cultura/da linguagem (cultura *versus* popular ou inculta), rejeitam-se as perspectivas redentora, salvacionista, higienista ou messiânica da e na educação. Assim como, ao assumir o protagonismo docente na produção do material de trabalho, rejeitam-se os pacotes industrializados que, para adaptar e docilizar os corpos e as mentes dos jovens e adultos envolvidos nesse processo, reforçam suas atitudes mágicas ou ingênuas sobre a realidade. E mais, acoplada às demais facetas de modo indissociável, a vertente linguística adotada compreende que a participação e o poder de decidir e construir a realidade são práticas sociais horizontais, dialógicas e equacionadas no

3 “Às vezes, o desvelamento de pelo menos parte das razões dos fatos que a releitura da realidade oferece leva os indivíduos que a fazem a um estado de inquietude que assusta aos educadores que a eles foram movidos apenas por sentimentos humanitários, sem uma opção política clara. Em situações tais, estes educadores percebem como, em pouco tempo, foram superados por aqueles de quem pretendiam ser os educadores. Percebem que, não obstante saberem ler e escrever, eram ‘politicamente analfabetos’”. (FREIRE, 2001, p.87)



encontro entre pessoas diferentes, marcadas por traços semelhantes, com um projeto comum: o bem-viver de todos, indistintamente.

Ao destacar as etapas do processo de alfabetização pautado na filosofia educacional de Paulo Freire, com foco na faceta linguística, importa ratificar as palavras de Brandão (2013) sobre o método. Para ele, método não é “forma sobre o fazer” e “forma de fazer”, nem muito menos se impõe à realidade, mas implica em ajustar, inovar e criar a partir de seus registros. Apenas a título de colaboração para o aprofundamento da dimensão linguística na obra freiriana, registra-se que nos dois primeiros encontros é realizado um intenso debate em torno das “fichas de cultura” – produzidas pelos próprios docentes, pela comunidade ou por um artista do lugar –, e das situações existenciais de cada um dos presentes. É fundamental que a professora coordene os trabalhos para garantir a participação ativa de todos os presentes em todos os momentos do diálogo. Desse encontro, serão geradas as palavras a serem estudadas minuciosamente.

No terceiro encontro, começa o estudo da relação entre fonema-grafema e vice-versa, mediante a produção de “fichas para visualização da palavra” e “cartazes de descoberta”. É importante destacar com o grupo a correspondência entre os sons e as letras. Na primeira ficha, escreve a palavra: TRABALHO com sua vinculação semântica; na segunda ficha, escreve os “pedaços” da palavra: TRA – BA – LHO; nas três fichas seguintes, escreve a família fonêmica para cada uma das partes da palavras. Assim, elabora-se um cartaz para o grupo começar a criar.

A professora lê a palavra TRA-BA-LHO com os estudantes, apontando para as unidades silábicas, e chama a atenção para outras possibilidades de criação na horizontal (“beba”); na vertical (“tribo”) ou em diagonal livre (“bolha”, “trilho”) etc. Pergunta se alguém encontrou alguma palavra que comece com as letras “tr\_”, “b\_” ou “lh\_”. Pode ainda lançar um desafio para quem encontrar ou criar alguma palavra que comece ou contenha essas letras. Poderá também chamar a atenção que um pedaço de uma palavra poderá criar uma nova palavra: “tra” em “trato”; ou destacar que uma palavra pode carregar outras, a exemplo de “contrato” que “carrega” as palavras “contra”, “trato” e “ato”. Ou se retirada uma ou mais letras, cria-se outra palavra, a exemplo da supressão da letra “r” da palavra “contra” ou “trato” gera “conta” e “tato” respectivamente. Ou se inserida ou trocada algumas das letras, serão produzidas outras tantas palavras. Mergulhados na própria realidade dos estudantes, esses exercícios de reflexão sobre o funcionamento do sistema de escrita alfabético-ortográfico ajudam a compreender e a operar com a forma, o sentido e a função de cada palavra que, por sua vez, favorecem o desenvolvimento do pensamento crítico e do agir ético. Enfim, com esse e outros cartazes, podem ser exploradas muitas possibilidades e ir desafiando o grupo a formar outras palavras; convidando os estudantes a irem à frente e a escrevê-las na lousa ou apresentá-las em cartazes; a lê-las em voz alta e de diversas maneiras, individualmente, em pequenos grupos...

Quando aparecer as dificuldades no grupo, segundo Brandão (2013), é preciso apresentá-las, discutir sobre elas, reservando um tempo maior para serem resolvidas. No entanto, o autor considera que aquelas percebidas a priori pela professora devem ser reservadas para quando o grupo estiver mais seguro, pois saberá enfrentá-las por sua conta. Ele apresenta o exemplo as unidades silábicas “ce” e “ci” da

palavra geradora “casa” que ficaram de fora da “ficha de descoberta”. Articulado ao trabalho sistemático de escrita, outras ações, a exemplo de produção de dramas, pequenas apresentações, dança, música, teatro, repentes e moda de viola que associem a vida concreta à sugestão de palavras geradoras favorecem e provocam uma conversação para cada encontro. Brandão lembra que os procedimentos didáticos devem se ligar “ao fio condutor do curso: ler e escrever de modo consciente e consequente a sua própria realidade” (2013, p. 79).

Em síntese, a abordagem metodológica freiriana de alfabetização se inicia com a pesquisa do universo vocabular e temático, após registro, estudo, sistematização das informações, produz-se conhecimento didático-pedagógico para fins de ensino e aprendizagem da língua escrita e consequente formação integral e cidadã dos seres humanos envolvidos. Com os estudantes, são realizadas atividades linguísticas (reflexão sobre o funcionamento da língua portuguesa) mediante o “trabalho-diálogo”, a “análise da situação existencial” e “estudo de ler e escrever” convertidas, conforme pontuado nos parágrafos anteriores, em apropriação de conhecimentos e condução da própria vida em ato criador.

466

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscou-se com esta pesquisa evidenciar as razões pelas quais a palavra produzida pelos jovens e adultos nas suas relações sociais se constitui elemento essencial para o seu processo de alfabetização. Destacaram-se ainda os motivos pelos quais, no pensamento freiriano, a pesquisa do universo de fala dos jovens e adultos inaugura o processo de alfabetização e também foi ressaltada a necessidade de toda e qualquer proposta de ensino para a promoção do aprender a ler e a escrever precisará ser “gestada” do encontro de uma dupla atividade: a leitura da realidade social que se vive e a leitura da palavra escrita que se (re)produz. Conforme os objetivos traçados, com essas evidências em relação à alfabetização focada e interessada na língua viva – na fala – dos estudantes como um sistema aberto, dinâmico, social, histórico e cultural, bem como na comunicação, interação e diálogo, é possível reconhecer a dimensão linguística da epistemologia freiriana de alfabetização aclopada de forma indissociável a outras dimensões tão mais evidentes na obra de Paulo Freire, como a política e a ética, por exemplo.

Para finalizar, os resultados apontaram que o aprendizado da linguagem escrita para a Educação de Jovens e Adultos extrapola a ambos os paradigmas construtivista e fonológico apresentados no campo da Didática para a formação docente, bem como se verifica a necessidade de mais pesquisas voltadas para o entendimento da faceta linguística circunscrita aos contextos histórico-culturais dos sujeitos implicados, o conhecimento necessário para o seu pleno desenvolvimento e inserido em um projeto social de formação de homens e mulheres em contextos reais. Por essa razão, urge o aprofundamento do debate acerca dos métodos de ensino focados na aprendizagem da linguagem escrita dos jovens e adultos, sobretudo, pela sua força inesgotável de atualização, ancorado no pensamento filosófico e educacional de Paulo Freire.

## REFERÊNCIAS

- ALEXANDRE, Agripina Faria. *Metodologia científica e educação*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2014.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é método Paulo Freire*. São Paulo: Brasiliense, 2013. (Coleção primeiros passos; 38).
- BAZZO, Jilvania Lima dos Santos. A oralidade na formação linguística do professor alfabetizador. *Revista Perspectiva*, v. 33, n. 1, p. 55-75, jan./abr. 2015.
- EVARISTO, Conceição. Olhos d'água. In: EVARISTO, Conceição. *Olhos d'água*. Rio de Janeiro: Pallas: Fundação Biblioteca Nacional, 2014, p. 15-20.
- FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. São Paulo: Paz e Terra, 2001.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- \_\_\_\_\_. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- \_\_\_\_\_. *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire; tradução de Kátia de Mello e Silva; revisão técnica de Benedito Eliseu Leite Cintra*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.
- \_\_\_\_\_. *Extensão ou comunicação?*; tradução de Rosisca Darcy de Oliveira / prefácio de Jacques Chonchol. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- LAZARO, André; TELES, Jorge. Letramento e políticas públicas para EJA: oportunidades e desafios na primeira década do século XXI. In: RIBEIRO, Vera Masagão; LIMA, Ana Lúcia D' Império; BATISTA, Antônio Augusto Gomes.(Orgs.) *Alfabetização e letramento no Brasil: 10 anos do INAF*. Belo Horizonte: Autêntica, 2015, p.295-325.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 2013.
- MEKSENAS, Paulo. *Cidadania, poder e comunicação*. São Paulo: Cortez, 2002.
- SOARES, Magda. *Alfabetização: a questão dos métodos*. São Paulo: Contexto, 2016.
- \_\_\_\_\_. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. São Paulo: Contexto, 2017.



## **EIXO 03**

Reformulação dos cursos  
de formação inicial de  
professores: propostas  
curriculares de resistência

# PROTAGONISMO DOS DOCENTES DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM RETIROLÂNDIA/BA

DÉBORA ARAÚJO DA SILVA FERRAZ  
EMAIL: DELL\_FERRAZ@HOTMAIL.COM

PROF<sup>a</sup> DRA. MARIA JUCILENE LIMA FERREIRA  
EMAIL: JUCI.FERREIRA@BOL.COM.BR

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL  
EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE – MPED  
UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA  
GRUPO DE PESQUISA: FORMAÇÃO, EXPERIÊNCIA E LINGUAGENS – FEL

469

**Palavras-chave:** Práxis. Protagonismo. Língua portuguesa.

## INTRODUÇÃO

A trajetória da formação docente recebe influências de fatores diversos. Nesse sentido, não se desconsidera o papel do professor, mas é necessário problematizar seu espaço de formação – a sala de aula – e compreender como se configura o ensino. Na perspectiva do protagonismo docente “não podemos estar de luva nas mãos constatando apenas” (FREIRE, 2000), é preciso refletir sobre um processo educativo emancipatório – e este a partir da formação do professor – com uma leitura crítica das condições de relações de produção, numa dimensão ontocriativa .

A pesquisa considera os professores como profissionais intelectuais, sujeitos da ação pedagógica. Nesse sentido, pensar o ensino de língua portuguesa (LP) coloca-se como um grande desafio, na tentativa de sanar a defasagem de leitura e escrita – sobretudo nos anos finais do ensino fundamental (EF), porque são múltiplas as determinações sociais que estão diretamente relacionadas a ensinar e aprender – e por isso entendemos que as estratégias de ensino protagonizadas pelo docente podem fazer do cotidiano de trabalho, um lugar de criação, de processos educativos de perspectiva emancipadora e práticas correspondentes, principalmente nos contextos onde a defasagem da aprendizagem precisa ser mitigada.

Assim, o objeto desta pesquisa basila-se no paradigma da epistemologia da práxis e nos desafios para a proposição de metodologias e ações que visem uma

1 Conceito de Silva (2018), em que os seres humanos criam e recriam, pela ação consciente do trabalho.

atuação protagonista no espaço escolar. Sua reflexão se posta em construir um estudo pela práxis educativa, tomando como base questões relacionadas à organização do trabalho pedagógico e formação continuada. Dessa maneira, questiona-se como o protagonismo docente pode contribuir em aulas de LP para mitigar a defasagem da aprendizagem na leitura e na escrita?

Objetiva-se analisar as potencialidades do protagonismo dos docentes de LP nos anos finais do ensino fundamental da Rede Municipal de Retirolândia, bem como as dificuldades encontradas no cotidiano escolar para o exercício desse protagonismo.

Ademais, busca-se identificar as estratégias de ensino da leitura e escrita em aulas de LP, problematizar junto aos docentes de LP as mídias didáticas disponíveis para o ensino, identificar articulações da práxis educativa na organização do trabalho pedagógico e produzir um projeto pedagógico para as atividades de AC (Atividade complementar) a partir da auto-organização e protagonismo dos docentes de LP da rede municipal.

470

## PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Essa discussão visa refletir a docência e como esta carrega consigo o teor de uma atividade especializada, que requer conhecimento específico e vinculado ao projeto de desenvolvimento profissional da categoria docente, “defendemos, por conseguinte, a organização de um coletivo docente, que se una a outros coletivos em busca de unidade teórica e de ação, em prol do fortalecimento da categoria e da escola como totalidade” (FERREIRA, 2015, p.83)

Na tentativa de problematizar a temática e delinear o objetivo de nossa investigação, buscamos, por meio do estado da arte, num recorte temporal entre 2014-2018, as categorias dos estudos que existem e dialogam com esta pesquisa. Buscamos na Biblioteca Eletrônica Científica Online (SCIELO), periódicos ou artigos no mesmo recorte temporal. É perceptível, que há inúmeros estudos acerca da formação continuada de professores bem como de aspectos ligados a defasagem em língua portuguesa. Das pesquisas encontradas pela CAPES, elegemos treze que dialogam com categorias do objeto de estudo em questão.

Os pressupostos teóricos que subsidiam este trabalho são Vázquez (2007) e Silva (2008, 2018) da epistemologia da práxis, Heller (2000) cotidiano escolar, Freire (1996, 2000, 2002) e Rios (2010) com ensino, educação e sociedade, Giroux (1997) conceito de professores intelectuais, Bakhtin (2006, 2011) que se dedica ao estudo da linguagem, Bagno (1999), Street (2014) e Souza (2014) que discutem ensino de LP e letramento social crítico.

## METODOLOGIA

Epistemologicamente, nos identificamos com o MHD, pois entendemos que essa relação entre sujeitos e objeto é dialética. Interessou-nos entrever alternativas de pesquisa para o professor da educação básica na perspectiva de fazer ciência, entendida como processo de interpretação, crítica e avaliação de dados, como

condição necessária para a produção de conhecimento (KOSIK, 1976). Nessa perspectiva, pela necessidade da proposta de trabalho, lançaremos mão da pesquisa-ação – que não é considerada como metodologia – como método de trabalho.

Para efetivação da pesquisa, se constituiu como material empírico para o estudo: contextualização do campo via revisão bibliográfica, bem como levantamento de publicações (teses e dissertações) acerca das categorias da temática na CAPES e leitura de documentos oficiais do município (análise do PME, plano de carreira do magistério público da rede municipal e Leis que a subsidiem, e os projetos de LP executados no município).

Antecedendo as leituras documentais e a mensuração das entrevistas com os coordenadores, foi aplicado e será analisado – o que, para Minayo (2009), diz respeito ao conjunto de procedimentos para valorizar, compreender, interpretar os dados e articulá-los com a teoria que fundamenta o estudo – as fichas de identificação e caracterização docente, a partir da pesquisa exploratória, que são estudos iniciais que permitem que o pesquisador aumente as suas expectativas em torno de determinado problema.

A ficha de identificação docente serviu para conhecer melhor os sujeitos da pesquisa, investigar a formação inicial e sua concepção acerca da formação continuada, bem como traçar os caminhos da pesquisa de modo que corrobore com os interesses da comunidade docente.

Posteriormente, a análise inspirada na interação verbal (BAKHTIN, 2006; 2011), posto que o sujeito, ao falar ou escrever, deixa em seu texto suas marcas, suas experiências, seu núcleo familiar, além de conjeturas sobre o que o interlocutor gostaria ou não de ouvir e/ou ler e a partir disto, será montada uma oficina (aqui pensa-se em fazer por AC – atividade complementar por escola – tendo em vista que estamos trabalhando com cinco escolas da rede com especificidades diferentes), a serem executadas com os professores de LP e os que lecionam a disciplina, de todas as escolas dos anos finais do ensino fundamental da Rede, no sentido de conhecer práticas protagonistas existentes e construirmos juntos um projeto pedagógico para as atividades de AC a partir da auto-organização e protagonismo docente, e, conseqüentemente, contribuir com o processo de profissionalidade docente.

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins fontes, 2011.

FERREIRA, Maria Jucilene Lima. **Docência na escola do campo e formação de educadores: qual o lugar do trabalho coletivo?** UNB - Brasília, 2015. 235 p.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 24ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra. 2000.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. Tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio, 2 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade** / Suely Ferreira Deslandes, Romeu Gomes. 28. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

# CERTIFICAÇÃO DE SABERES DOCENTES NA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: CONSTRUÇÃO E VALIDAÇÃO DE PROJETO PILOTO EM SANTA CATARINA

ANA PAULA FASSINA – IFC: ANA.FASSINA@IFC.EDU.BR

PAULO WOLLINGER – IFSC: WOLLINGER@IFSC.EDU.BR

OLIVIER ALLAIN – IFSC: OLIVIER@IFSC.EDU.BR

472

**Palavras-chave:** Docência na Educação Profissional;  
Formação docente; Certificação de saberes.

## INTRODUÇÃO

A Rede Federal de Educação Profissional é uma das principais ofertantes de Educação Profissional no Brasil, em todos os seus níveis e modalidades. Seus docentes compõem a carreira do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) e devem observar as Diretrizes Nacionais para sua formação. Além do curso de licenciatura, uma possibilidade é o “reconhecimento total ou parcial dos saberes profissionais de docentes com mais de 10 (dez) anos de efetivo exercício como professores da Educação Profissional, no âmbito da Rede CERTIFIC” (Resolução CNE/CEB nº 6/2012).

Na Rede Federal, há docentes sem licenciatura que já atuavam nos antigos CEFETS e Escolas Técnicas, predecessores dos IF que, ao longo do tempo, desenvolveram competências próprias da docência em EP. É considerando este contexto que esperamos contribuir para a difusão de uma ação educativa inovadora no país, que é o reconhecimento e certificação de saberes dos docentes da Educação Profissional.

“Em Educação Profissional, quem ensina deve saber fazer. Quem sabe fazer e quer ensinar deve aprender a ensinar” (CNE/CEB, 2012, p.55). Isto significa que, para a EP, é essencial que o Trabalho seja contemplado como princípio educativo. Este não é um princípio abstrato: ele é princípio educativo porque educa, transformando identidades, incorporando valores, empoderando técnica, econômica, social e culturalmente (GRUBER; ALLAIN; WOLLINGER, 2019). A certificação de saberes docentes é um passo além da dualidade hoje predominante, que distingue a



prática da teoria, o manual do intelectual, o fazer do saber (BARATO, 2015) e ignora as aprendizagens obtidas pela experiência do trabalho e da vida, tão relevantes aos trabalhadores quanto a educação formal obtida na escola (PIRES, 2002).

## METODOLOGIA

Foi realizado, no primeiro semestre de 2018, um levantamento dos programas de formação docente para a Educação Profissional no país. Dentre os programas encontrados, nenhum contemplava a Certificação de saberes docentes. Em atenção a esta lacuna, criou-se um Projeto Pedagógico de Certificação Profissional (PPCP) piloto, para submissão e aplicação no Instituto Federal Catarinense (IFC) e Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC). Sua execução se dará a partir de uma equipe selecionada conforme os critérios definidos pelas portarias que regulamentam o CERTIFIC. Ele é composto por duas etapas principais e suas respectivas sub etapas:

**473**

### *1 - Primeira etapa - Processo de Avaliação*

- A. Levantamento da demanda;
- B. Divulgação da oferta – Edital de chamada pública;
- C. Webconferência de apresentação – Para que os interessados conheçam os detalhes do processo de certificação, antes de efetuar a matrícula;
- D. Matrícula – enviada por meio eletrônico;
- E. Acesso ao Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), contendo material de estudos, atividades e acompanhamento de seu desempenho no processo;
- F. Acolhimento - Reunião de início – A primeira das três etapas presenciais e coletiva, visa a interação dos candidatos e a troca de informações e experiências;
- G. Construção do Portfólio individual – composto por um Memorial descritivo sobre o itinerário profissional e comprovantes do tempo de docência na EP;
- H. Avaliação dos Saberes Profissionais – avaliação *in loco* do candidato, para verificar a aplicação dos princípios da EP pelo docente;
- I. Entrevista Individual - realizada por uma banca, tendo como referência o perfil profissional descrito no PPCP;
- J. Relatório final da Comissão Geral - recomendando um dos encaminhamentos:
  - Emissão de diploma equivalente à Licenciatura em Educação Profissional, especificando os cursos técnicos em que o mesmo está habilitado a atuar;
  - Complementação pedagógica, para construir os saberes dessa atividade laboral.

### *2 - Segunda etapa - Processo de Complementação*

Para quem necessitar, a comissão geral definirá ações para complementação de saberes não reconhecidos, a partir de três possibilidades:

- Cursar integralmente um curso de formação docente para a Educação Profissional;
- Cursar disciplinas como aluno especial no curso de referência;
- Cursar disciplinas como aluno especial em outro curso de formação docente para a educação profissional.

Para a construção deste PPCP piloto, além de consulta à legislação e dos levantamentos realizados, tivemos contribuições de diversos pesquisadores e dirigentes de ambas as instituições, garantindo sua legitimidade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

474

Apesar de a Rede Federal ter a prerrogativa de atuar como certificadora de competências profissionais, este é um campo muito pouco explorado, tanto para a formação docente como de outras profissões. Acredita-se que o preconceito com os saberes obtidos à margem da educação formal seja fator decisivo na ausência de avanço desta forma de certificação.

Tal situação nos coloca na contramão dos países desenvolvidos, onde a Certificação constitui uma estratégia prioritária de inserção social e profissional (BÉLISTE; FERNANDEZ, 2017). Eles compreendem que a valorização dos saberes tácitos e da formação técnica dos seus cidadãos pode proporcionar uma transformação na vida das pessoas (PIRES, 2002), impulsionando avanços profissionais, culturais e sociais.

Nesta perspectiva, o docente que passa pelo processo de certificação acaba por ressignificar seus saberes e sua identidade a partir dos conhecimentos próprios da EP, configurando um processo formativo e não burocrático.

A partir de sua aprovação junto às instituições pesquisadas, espera-se que tal iniciativa seja um marco no reconhecimento de saberes oriundos da experiência profissional dos docentes da EP, e possa ser replicado em outras instituições e redes ofertantes de EP, bem como, incentivar as ações de certificação de saberes para outras atividades.

## REFERÊNCIAS

BARATO, Jarbas Novelino. *Fazer bem feito: Valores em educação profissional e tecnológica*. Brasília: UNESCO, 2015.

BÉLISTE, Rachel; FERNANDEZ, Nicolas. *Rôle des pratiques en reconnaissance des acquis et des compétences dans la persévérance et la réussite scolaires d'adultes sans diplôme qualifiant*. Sherbrooke/Québec: Centre d'études et de recherches sur les transitions et l'apprentissage/ Fonds de recherche du Québec-Société et culture (2018). Disponível em: <<https://bit.ly/2U2X5Xq>>. Acesso em 04 mar. 2019.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/ CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. *Parecer CNE/CEB Nº: 11/2012*. Publicado no D.O.U. de 4/9/2012, Seção 1, Pág. 98. Disponível em: <<https://bit.ly/2UhhZqT>>. Acesso em: 17 abr. 2019.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/ CÂMARA DA EDUCAÇÃO BÁSICA. Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012. *Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio*. Brasília: 2012. Disponível em: <<http://goo.gl/Yucydp>>. Acesso em: 29 maio 2018.

GRUBER, Crislaine; ALLAIN, Olivier; WOLLINGER, Paulo. O trabalho educa: reflexões sobre a aprendizagem mediada por obras. *Boletim técnico do Senac*. Vol. 5. n. 41, jan-abr. 2019.

MORAES, Gustavo Henrique. *Identidade de Escola Técnica vs. Vontade de Universidade: A formação da Identidade dos Institutos Federais*. Tese de Doutorado. Universidade de Brasília, Brasília, 2016. Disponível em: <<http://repositorio.unb.br/handle/10482/21409>>. Acesso em: 27 maio 2018.

PIRES, Ana Luisa de Oliveira. *Educação e formação ao longo da vida: análise crítica dos sistemas e dispositivos de reconhecimento e validação de aprendizagens e de competências*. Tese de Doutorado. Universidade Nova de Lisboa: Lisboa, 2002. Disponível em: <[https://run.unl.pt/bitstream/10362/1004/1/pires\\_2002.pdf](https://run.unl.pt/bitstream/10362/1004/1/pires_2002.pdf)>. Acesso em 5 mar. 2019.

# A ANÁLISE DA PERCEPÇÃO DISCENTE ACERCA DA FORMAÇÃO DOCENTE NOS CURSOS DE LICENCIATURA DA UFBA

ERIKA SILVA CHAVES, AUTORA.

PPG ESTUDOS INTERDISCIPLINARES SOBRE A UNIVERSIDADE – UFBA

ERIKACHAVES2003@YAHOO.COM.BR

RENATA MEIRA VERAS, ORIENTADORA.

PPG ESTUDOS INTERDISCIPLINARES SOBRE A UNIVERSIDADE – UFBA

RENATAMEIRAVERAS@GMAIL.COM.

APOIO FINANCEIRO: CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO (CNPQ).

476

**Palavras-chave:** Licenciatura; Universidade; Formação Docente

## INTRODUÇÃO

Nos últimos decênios vários estudos têm sido desenvolvidos sobre a formação docente, (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI 2015) sobretudo, para enfatizar a importância da formação desse profissional na construção da sociedade do futuro. No entanto, Gatti (2010) argumenta que para que essa realidade ocorra é necessário reavaliar como estão ocorrendo esses processos formativos dos futuros professores nas universidades.

Segundo Simão et al. (2009), a qualidade da formação docente é um fator determinante, e confere ao docente um papel central na sua formação e educação, além de proferir uma responsabilidade aos professores formadores desses profissionais da educação.

Atualmente, os cursos de formação inicial de professores devem ser orientados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica (BRASIL, 2015). As principais atualizações nessas novas diretrizes se relacionam ao aumento da carga horária para formação pedagógica e seus fundamentos teóricos no intuito de conferir maior ênfase na formação docente, necessário para uma boa atuação profissional.

Sendo assim, esse estudo tem como objetivo analisar a percepção dos estudantes de licenciatura da Universidade Federal da Bahia acerca da formação docente.

## METODOLOGIA

Esse estudo é um recorte de uma pesquisa maior que se propõe analisar a formação docente dos cursos de licenciatura da UFBA. Optou-se pelo estudo de caso devido à relevância de compreender as características únicas da problemática em uma universidade pública da Bahia, desvelando as potencialidades e demandas próprias desse espaço com relação ao objeto em análise.

A pesquisa foi realizada no campus da UFBA, com escolha aleatória de estudantes, nas dependências que abrigam os cursos de licenciaturas da universidade. Após consulta sobre a participação voluntária no estudo, os discentes assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE). Participaram 62 estudantes de licenciatura, sendo que desses, 20 discentes eram do curso noturno e 42 do turno diurno. Foram aplicados onze grupos focais e trinta e três entrevistas individuais com estes estudantes, tempo médio de 15 minutos por entrevista. O método de saturação das respostas foi a técnica utilizada para montar o banco de dados.

As falas transcritas foram analisadas à luz da Análise de Conteúdo (AC), a partir da sistematização proposta por Bardin (2016), que busca o tema como definição central. O tema revela-se enquanto unidade de registro, sendo um recorte dos sentidos evidenciados no conteúdo, ou seja, é uma unidade de significação, que mantém relação com os pressupostos teóricos que orientam a pesquisa.

O estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Escola de Enfermagem da UFBA sob número CAAE: 31687314.0.0000.5531.

477

## DISCURSSÃO E RESULTADOS

As licenciaturas são cursos, que pela legislação, têm como propósito formar profissionais na área da educação. Mas para Gatti (2010), o que se percebe é a fragilidade da formação deste profissional pelo currículo que as instituições formadoras oferecem. Essa é a grande preocupação que aparece nos debates em organizações tanto mundiais quanto nacionais.

Nos resultados foi percebido essa fragilidade. Os discentes relataram que a tradição na formação dos profissionais de educação impede que haja avanços e melhorias nesse processo formativo. Um ponto destacado pelos estudantes foi justamente a sugestão de que a formação acadêmica assumisse um caráter interdisciplinar e transversal, articulando o conhecimento teórico às práticas.

Para Dias-da-Silva (2006), é notório que os cursos de formação de professores, na maioria das vezes organizados e coordenados por bacharéis, não reconheçam nas disciplinas de natureza educacional seu papel decisivo para a compreensão dos dilemas da sociedade contemporânea, em que pese estar fundamentada nas bases filosóficas e sociais da educação, essenciais para a formação política dos futuros professores.

Desta forma, foi percebido em algumas falas essa preocupação dos discentes na sua formação, pois o currículo apresentado pela universidade é bastante

fragmentado, apresentando um conjunto disciplinar bastante disperso, o que vem mostrando ao longo da sua formação apenas a justificativa do porquê ensinar e não mostrando como ensinar. Os relatos desses futuros profissionais também perpassam pela preocupação em não ter uma práxis pedagógica adequada, conseqüentemente, passam a buscar programas de incentivo a docência (PIBID) como uma forma de se qualificar melhor para o mercado. Segundo os entrevistados, esse programa visa preencher a lacuna dos conteúdos práticos na formação desses profissionais.

Para Santos e Powaczuk (2012) é de suma importância que o profissional docente se forme para além do ensino em sala de aula. Para tanto, é essencial pensar em uma formação com competências interpessoais, nas quais o profissional seja capaz de trabalhar com as políticas públicas e com todas as realidades sociocultural ao qual essa profissão é submetida. É importante destacar que a chave para uma boa formação docente repousa na intersecção de conteúdos e pedagogia, ou seja, na capacidade que um professor possui de transformar o conhecimento do conteúdo em formas que sejam eficazes e possíveis de adaptação às variações de habilidade e contexto apresentados pelos alunos (SHULMAN, 2004).

478

## CONCLUSÃO

Mediante o estudo realizado, houve o alcance dos resultados, de acordo com a análise da realidade educacional estudada, mas ficou evidenciado que ainda existem muitos impasses e desafios na construção do perfil profissional docente, alinhado às teorias pedagógicas contemporâneas e inovadoras, e que o currículo dessas licenciaturas ainda está demarcando por uma vertente de formação tradicional, no qual se optou por dar ênfase maior na teoria em detrimento da prática pedagógica.

## REFERÊNCIAS

- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Trad. Augusto Pinheiro Luiz Antero Reto. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP 02/2015, de 1 de julho de 2015*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 02 de jul. 2015b. seção 1. p. 8-12.
- DIAS-DA-SILVA, M. H. G. F. Política de formação de professores no Brasil: as ciladas da reestruturação das licenciaturas. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 381-406, 2006.
- GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, dez. 2010.
- LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

SANTOS, E. G. DOS; POWACZUK, A. C. H. Formação e Desenvolvimento Profissional Docente: a aprendizagem da docência universitária. **Políticas Educativas**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 38–53, 2012.

SHULMAN, L. S. **The Wisdom of Practice: essays on teaching, learning, and learning to teach**. San Francisco: Jossey-Bass, 2004.

SIMÃO, A. M. V. et al. Formação de Professores em contextos colaborativos. Um projecto de investigação em curso. **Sísifo: Revista de Ciências da Educação**, Lisboa, n. 8, p. 61–74, 2009.

# FORMAÇÃO DOCENTE NO CURSO DE LETRAS UFBA

GISELE DIAS DE OLIVEIRA CARNEIRO - UFBA  
DIAS.GISELE@GMAIL.COM

RENATA MEIRA VERAS - UFBA  
RENATAMEIRAVERAS@GMAIL.COM

PROJETO FINANCIADO PELO EDITAL UNIVERSAL CNPQ

480

**Palavras-chave:** Formação docente, Universidade, Letras.

## INTRODUÇÃO

Refletir acerca da formação de professores tem sido um grande desafio para as políticas governamentais, como também para as instituições que os formam. De acordo com Barreto (2015) e Gatti (2019), as principais fragilidades relativas à qualidade dos cursos de licenciatura em geral estão voltadas para a falta de articulação entre o conhecimento específico e o pedagógico. Ainda há a concepção dominante de que para ser um bom professor basta que ele domine os conhecimentos das disciplinas que ele deve ensinar e não em como ensinar (BARRETO, 2015). Para Gatti (2013), pensar em avanços na formação de professores gera a necessidade de se ampliar espaços de discussão acerca dos saberes teórico-práticos necessários para uma atuação educativa e didática que realmente atinja seus propósitos.

Nesse intuito, este trabalho justifica-se pela necessidade de se refletir acerca da formação docente recebida pelos futuros professores, aqui reportado ao curso de licenciatura em Letras, buscando assegurar caminhos para a construção de um perfil docente mais conectado com as demandas de um currículo equilibrado e coerente com as demandas atuais. E já que o curso de Licenciaturas em Letras da Universidade Federal da Bahia apresenta-se como um dos maiores centros formadores de profissionais em Educação na Bahia, com o objetivo principal de formar professores de línguas para atuar no ensino básico e médio, torna-se pertinente apresentar como questão de pesquisa: Como está sendo ofertada a formação docente nos cursos de graduação de Letras na UFBA? Este trabalho, alinha-se, portanto, na proposta de analisar de que maneira os estudantes avaliam a formação docente ofertada no referido curso.



## METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa e interpretativa que possui em seus objetivos a função de observar a expressão das pessoas e o que elas falam e pensam sobre a suas ações e as ações dos outros (BAUER; AARTS, 2002). O estudo foi desenvolvido na Universidade Federal da Bahia. Participaram 16 estudantes de Letras (diurno e noturno) matriculados a partir do terceiro semestre, escolhidos aleatoriamente. Com base em um roteiro anteriormente elaborado, foram realizados 3 entrevistas grupais e 9 entrevistas individuais com esses estudantes nas dependências desta instituição. As questões do roteiro de entrevista versaram sobre o motivo pela escolha do curso, sobre a formação docente e sobre expectativas futuras de atuação. Os conteúdos obtidos a partir das entrevistas e grupos focais foram analisados com base na análise foucaultiana do discurso proposta por Willig (2008). Dessa análise, as falas foram agrupadas em categorias que emergiram a partir das temáticas discutidas pelos estudantes.

481

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Diversos estudos (GATTI, 2013; BARRETO, 2015; PAIVA, 2003) que discutem a formação docente, são unânimes em versar sobre a contínua necessidade de se efetivar renovados espaços de reflexão em torno de uma constituição docente capaz de abarcar todas as demandas advindas da atualidade e do complexo contexto que se tornou o ato de ensinar.

Compreendendo que essa percepção encontra lugar definido, não só nas tessituras textuais da literatura, mas também na visão engajada dos estudantes que em sua jornada acadêmica inicial já se deparam com o desafio de encontrar meios adicionais para efetivar sua prática docente em contraponto a toda teoria recebida. Os estudantes relatam em seus discursos a predominância das disciplinas teóricas em oposição às pedagógicas, já que este curso ainda mantém uma grade curricular voltada especialmente para as disciplinas teóricas de referência, ratificando a ideia de que ao professor basta dominar os conhecimentos da área (BARRETO, 2015), sem valorar aspectos da formação docente essenciais para um bom desempenho em sala, afastando-se assim em geral da importância de se fomentar também a aplicabilidade das teorias adquiridas.

Tais discursos dos estudantes ainda, corroboram com a ideia de que a lacuna existente entre a teoria e a prática correspondem a um potencial problema a ser tratado, pois evidenciam a grande fragilidade pedagógica tratada por Barreto (2015). Essa falta de integração geralmente ocorre ao situar o professor como um mero transmissor de conhecimentos, o qual não consegue fazer um paralelo produtivo entre a teoria recebida e a prática de sala de aula, numa postura marcada pela passividade com ou sem muita reflexão (KUMARAVADIVELU, 2003). Corroborando com essa perspectiva, em alguns relatos os estudantes descrevem seus professores como aqueles que apenas vão a sala com um texto e só, não discutem, não ampliam visão, não problematizam.

Diante disso, pode-se depreender que o modelo formador vigente tem se perpetuado muito na sua própria ausência, levando a confirmação de que se é preciso revisitar não só a organização curricular, mas também a própria organização departamental que em sua grande maioria separa os que “ensinam” e os que podem “ensinar a ensinar” (PAIVA, 2003).

Paiva (2003) ainda ressalta a importância dada nas diretrizes curriculares do curso de letras, de se proporcionar contato com questões relativas à docência desde o início do curso, porém este ainda está organizado de maneira dispersa no currículo, experienciando ainda um modelo criado no século passado com uma configuração de “3+1” (GATTI, 2013), como pôde se perceber com o discurso de uma estudante que ressalta que as disciplinas pedagógicas obrigatórias, além de mínimas só acontecem no final do curso.

482

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendendo que para se formar bons professores é preciso ir além dos limites disciplinares e epistemológicos das questões, é preciso transgredir o alinhamento dos conceitos postulados e constituir uma prática reflexiva que levem a uma nova configuração, não só do papel do professor, mas também da postura a ser adotada por ele, começando pelo reconhecimento de si, de suas concepções, de maneira a promover a libertação daquilo que outrora o aprisionava. Nessa perspectiva, os resultados desse estudo apontam a importância de alicerçar a formação do profissional em educação em uma filosofia social que os levem a repensar suas próprias estruturas formativas de maneira dinâmica.

## REFERÊNCIAS

- BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. Políticas de formação docente para a educação básica no Brasil: embates contemporâneos. *Revista Brasileira de Educação* v. 20 n. 62 jul.- set. 2015
- BAUER, M.W.; AARTS, B.A. A construção do corpus: um princípio para a coleta de dados qualitativos. In: BAUER; M.W.; GASKELL, G. *Pesquisa qualitativa com textos, imagem e som: um manual prático*. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 39-63.
- GATTI, Bernadete A. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil nº 50, p. 51-67, out/dez. 2013. Editora UFPR.
- GATTI, Bernadete Angelina. Concepções e práticas na formação de professores e professoras para a educação básica. In: GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; AFONSO DE ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. *PROFESSORES DO BRASIL: Novos Cenários de Formação*. – Brasília: UNESCO, 2019. P. 177 - 210
- KUMARAVADIVELU, B. *Beyond Methods. Macrostrategies for language teaching*. (Yale Language Series). London: Yale University Press, 2003.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. In: STEVENS, C.M.T. e CUNHA, M.J. Caminhos e Colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil. Brasília: UNB, 2003. Disponível em: <http://veramenezes.com/ensino.htm>

WILLIG, Carla. *Introducing Qualitative Research in Psychology*. 2nd Edition. Open University Press. 2008

# AS LICENCIATURAS DA UFBA, CURRÍCULO E DIREITOS HUMANOS

DAIANE DA LUZ SILVA – UFBA  
DAIANE@UFBA.BR

RENATA MEIRA VERAS – UFBA  
RENATA.VERAS@UFBA.BR

MARIA CONSTANTINA CAPUTO – UFBA  
CAPUTO@UFBA.BR

AGÊNCIA DE FOMENTO: FAPESB

484

## INTRODUÇÃO

A prática educativa é capaz de viabilizar a formação cidadã e consolidar a democracia de um país, desde que esteja centrada no reconhecimento dos direitos e deveres humanos (TREVISAM, 2011). É por meio da educação que se formam sujeitos de direitos, conhecedores dos processos e construções históricas em relação à efetividade dos seus direitos e deveres (SILVA; TAVARES, 2013). Deste modo, é necessário que as instituições educativas fomentem uma Educação em Direitos Humanos (EDH) e, para tanto, inserir a EDH nos currículos dos cursos de licenciatura é um caminho para a formação inicial de professores, com atuação cidadã, comprometimento ético e promotores dos direitos humanos e fundamentais (BRASIL, 2003).

No que se refere aos principais atos normativos nacionais dedicados a curricularização da EDH nos cursos para formação de professores da educação básica, destaca-se a Resolução CNE/MEC n. 01/2012, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para EDH. Ela dispõe que a EDH tem por finalidade promover a educação para a transformação social e deve ser obrigatória na formação docente (BRASIL, 2012b).

Em razão da importância desse tema no currículo das licenciaturas, o objetivo deste estudo é analisar como os currículos das licenciaturas ofertados pela Universidade Federal da Bahia abordam a EDH na formação dos licenciandos.

## METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, exploratória do tipo documental, na qual foram analisados os currículos de 38 cursos de licenciaturas da UFBA, no período

de abril/maio de 2018, disponibilizados no sítio eletrônico institucional e de livre acesso. O conteúdo documental foi analisado de forma criteriosa, com foco no perfil de cada componente descrito em forma de ementa, além dos objetivos e conteúdos programáticos dos que estavam disponibilizados para acesso. Após triagem, selecionou-se 17 componentes curriculares obrigatórios que evidenciam o tema Direitos Humanos. Foram eleitos para esta pesquisa apenas os cursos presenciais, cuja oferta é regular e permanente.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como resultado, foi possível identificar que os componentes curriculares têm como temática principal os estudos sobre antropologia, saúde, biologia e educação. Os conteúdos mais frequentes, que são: evolução, sociedade, história, antropologia/antropológico, cultura, educação, saúde. Infere-se desses dados que o enfoque dos componentes curriculares não é Direitos Humanos, mas alguns conteúdos que estão contidos dentro do conjunto de direitos, tais como, direito à saúde e à educação. Ademais, o termo Direitos Humanos somente é citado duas vezes e Educação em Direitos Humanos nenhuma vez. Os conteúdos que aparecem com menor frequência e que possuem correlação direta com a EDH são: diversidade cultural, ambiental, educacional, social, ético, políticas de saúde e surdo.

A interpretação dada após a análise do contexto documental é que o discurso de inserção destes termos abrangem as discussões relativas ao reconhecimento das pluralidades de identidade étnico-racial e cultural, o direito à saúde, direitos e deveres políticos e civis, direito à educação e inclusão social, a ética no exercício profissional, direito e educação ambiental. Apesar disso, a abordagem desses conteúdos é secundária, ou seja, do conjunto de componentes curriculares analisados, esses termos aparecem uma ou duas vezes, logo entende-se que a EDH não está posta como central na formação desses futuros licenciados.

Segundo Delors et al (1998) uma das finalidades essenciais da formação de professores é desenvolver neles as qualidades de ordem ética, intelectual e afetiva que a sociedade espera deles de modo a poderem em seguida cultivar nos seus alunos o mesmo leque de qualidades. Esse perfil formativo dificilmente se alcançará se não houver a centralidade da EDH nos currículos dos cursos de formação inicial de professores.

Contatou-se, portanto, a ausência da ênfase do tema EDH nos currículos. Essa lacuna vai na contramão dos processos formativos alinhados às questões da contemporaneidade, que exige, juntamente com a aprendizagem das disciplinas curriculares e tradicionais, discutir ética, liberdades públicas, direitos sociais e os direitos difusos (SIMÕES; RIBEIRO, 2014).

Acredita-se que para a promoção de cultura dos Direitos Humanos, faz-se necessário que esta prática esteja visível no currículo e, por consequência, na prática dos profissionais da educação.

É dever das instituições que ofertam cursos de formação docente informar aos educandos sobre os perigos dos comportamentos que violem os direitos humanos,

por exemplo, fazê-los refletir sobre suas atitudes ou comportamentos quanto aos preconceitos racial e de gênero. Se omitir a essa missão, permitirá que as violações de direitos, o racismo, as discriminações de toda espécie possam se perpetuar (UNESCO, 2012).

## CONCLUSÃO

A análise viabilizou identificar os aspectos contidos nos currículos acerca da ênfase formativa das licenciaturas da UFBA.

O estudo apontou que os currículos não evidenciam o tema EDH, sendo abordado em poucos componentes curriculares de forma secundária e superficial, além de não compreender a complexidade de conteúdos que envolvem a temática e que é necessária para a formar professores/as capazes de promover os direitos humanos, principalmente das minorias e das pessoas em situação de vulnerabilidade social, como, combater todos os tipos de preconceitos e discriminações.

Urge uma reformulação curricular que retrate a realidade e necessidade dos cursos de formação de professores da educação básica. É preciso que a Universidade assuma sua função ativa de agente pública, em que a responsabilidade social objetiva esteja presente tanto nos documentos normativos e diretivos, quanto nas ações efetivamente pedagógicas. Os direitos humanos são universais e inerentes à pessoa humana, mas educar para os direitos humanos é um dever fundamental de toda instituição educativa, principalmente, as universidades públicas, que têm sido historicamente espaços de lutas e resistências contra o poder hegemônico e opressor.

486

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Brasília, DF: Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Ministério da Educação, 2003.
- BRASIL. Parecer CNE/CP, n. 8/2012, de 30 de maio de 2012. Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação em Direitos Humanos. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, mai. 2012, Seção I, p. 33. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=10389-pcp008-12-pdf&category\\_slug=marco-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10389-pcp008-12-pdf&category_slug=marco-2012-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 08 nov. 2018.
- DELORS, Jacques et al. *Educação: um tesouro a descobrir*. 3. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 1998
- SILVA, Aínda Maria M.; TAVARES, Celma. Educação em direitos humanos no Brasil: contexto, processo de desenvolvimento, conquistas e limites. *Revista Educação*. Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 50-58, jan./abr. 2013.
- SIMÕES, Helena Cristina G. Q.; RIBEIRO, André Elias M. Educação em direitos humanos: um caminho para superação da violência social. PRACS: *Revista Eletrônica de Humanidades do Curso de Ciências Sociais da UNIFAP*. ISSN 1984-4352 Macapá, v.7, n. 1, jan./jun., 2014, p. 27-38.

TREVISAM, Elisaide. Educação em Direitos Humanos no ensino superior como garantia de uma cultura democrática. *Revista Acadêmica Direitos Fundamentais*. Ano 5, n. 5, 2011, São Paulo, p. 49-63.

UNESCO. *Plano de Ação do Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos: segunda fase*. Brasília, DF: UNESCO, 2012. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002173/217350por.pdf>>. Acesso em 25 nov. 2018.

# MOBILIZAÇÃO E ARTICULAÇÃO POLÍTICA DE ESTUDANTES EM FORMAÇÃO INICIAL: ALGUNS APONTAMENTOS

VALDETE CÔCO, UFES  
VALDETECOCO@GMAIL.COM;

KARINA DE FÁTIMA GIESEN, UFES  
KARINA-GIESEN@HOTMAIL.COM;

GABRIEL GUIMARÃES NASCIMENTO, UFES  
GUIMARAESGABRIEL.N@HOTMAIL.COM.

INTEGRANTES DO GRUPO DE PESQUISA FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DE EDUCADORES

488

**Palavras-chave:** Formação inicial; engajamento político; pedagogia.

## RESUMO

No contexto das reformulações dos cursos de formação inicial (FI) de professores: propostas curriculares de resistência, este trabalho alicerça-se no campo da FI de professores, com enfoque para participações discentes em movimentos sociais. Vincula-se a uma pesquisa maior, de ancoragem bakhtiniana (2011), que busca compreender os sentidos enunciados pelos estudantes do Curso de Pedagogia, de uma universidade pública do sudeste do país, acerca da possibilidade de atuação na docência na Educação Infantil (EI), no contexto de implementação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a FI em nível superior e para a formação continuada (BRASIL, 2015).

Tal pesquisa alicerça-se em três principais frentes: revisão bibliográfica sobre a FI para a EI (CÔCO; VIEIRA; GIESEN, 2018); análise documental da base legal em vigência sobre a formação; e aproximação ao contexto da vida dos estudantes, por meio da aplicação de questionários, do compartilhamento de memoriais sobre a trajetória de formação e outros procedimentos, conforme os focos de aprofundamento. Nesse movimento, a pesquisa proporciona diferentes entradas investigativas, afetas à FI de professores, em especial, no diálogo com o campo da EI.

Integrando esse movimento de pesquisa, para este trabalho, focalizamos a participação dos estudantes em movimentos sociais (estudantis, sindicatos e outras organizações) explorando as aprendizagens advindas da participação nesses coletivos, articulando uma revisão bibliográfica a respeito do tema com dados apurados



com 123 estudantes, ingressantes em 2018 e 2019 no curso de Pedagogia. Focando a questão referente as vinculações dos graduandos com algum movimento que denote participação em coletivos organizados, 105 informaram não vinculação, 4 não responderam e somente 14 indicaram algum tipo de engajamento. Com isso, inferimos uma incipiência nas vivências formativas nesse escopo, assinalando a importância do processo formativo na universidade, integrando o movimento estudantil, para a formação dos estudantes. Nessa perspectiva, tomamos como ponto de partida as bases legais da educação, que indicam a importância da gestão democrática e, nesse contexto, valoriza a participação ativa dos discentes. Portanto, refere-se a aprendizagens ligadas a coletivos organizativos.

Na atenção as lutas do magistério na defesa da educação pública, laica e de qualidade, ancoramo-nos em Peloso (2012, p.29) na defesa da aproximação aos espaços de discussões políticas, uma vez que “a educação é tanto um ato político quanto um ato político é educativo [...] Se educação é sempre um ato político e os/as educadores/as são seres políticos, importa saber a favor de quem fazemos política, qual a nossa opção”.

Fundamentando-nos nas reflexões de Bakhtin (2011, p.296) na compreensão de que “todo enunciado concreto é um elo na cadeia da comunicação discursiva de um determinado campo” tomamos os dados apurados com os estudantes no diálogo com os acúmulos no tema. Assim, nesse trabalho apresentamos reflexões associadas ao levantamento de produções científicas (VOSGERAU; ROMANOWSKI, 2014) acerca da participação de estudantes em movimentos sociais.

Realizando um levantamento, focalizamos a busca na plataforma de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior com os descritores: *participação política* (assim como os similares: *engajamento político* e *movimentos políticos*) associado a *estudantes* (e seus sinônimos *graduandos* e *discentes*) e a *formação inicial* (*curso pedagogia*, *magistério* e *pedagogia*), além de *Diretório acadêmico*, *Centro acadêmico* e *Diretório Central dos Estudantes*.

Buscando artigos acadêmicos, disponibilizados de 2015 a 2019, em português, entendendo que os artigos são uma forte via de comunicação das pesquisas e de movimentação das discussões. Já o recorte temporal acompanha as opções metodológicas da pesquisa ampliada a qual este trabalho se vincula, evidenciando as discussões mobilizadas com a aprovação das novas DCN. Com isso, reunimos 29 produções que, depois de analisadas, permitiu selecionar quatro trabalhos que se aproximavam da temática perquirida (DARCOLETO; KRELING, 2018; MIORANDO; LEITE, 2018; TAVARES, 2015; RONQUIM FILHO; SOLER, 2015).

Entendendo que na arena da vida (e das pesquisas acadêmicas) “[...] não existe a primeira nem a última palavra, e não há limites para o contexto dialógico” (BAKHTIN, 2011, p. 410), ao adentrarmos o campo de pesquisa, nos tornamos um elo na cadeia de comunicação já existente. Assim, no diálogo com as produções evidenciamos que os textos buscam, em linhas gerais, analisar a aproximação política dos estudantes do curso de pedagogia da em uma universidade estadual (DARCOLETO; KRELING, 2018); analisar o *engajamento estudantil* e suas aproximações políticas articulado a formação cidadã (MIORANDO; LEITE, 2018); compreender o sentido da Pedagogia Social na formação docente, na busca por práxis

que potencializem a prática educativa social (TAVARES, 2015); e discutir o contexto das aproximações políticas dos estudantes de um curso superior, assim como debater as contribuições universitárias para a formação consciente dos estudantes (RONQUIM FILHO; SOLER, 2015).

Concluimos que, dado o limitado número de trabalhos encontrados, evidencia-se uma lacuna nas discussões a respeito participação dos estudantes em movimentos sociais. As produções problematizam ainda a observação de que muitos estudantes, por vezes, acabam não se envolvendo em questões relacionadas à política, informando indicadores relativos a uma não percepção da política como atividade inerente à vida em sociedade, ao descrédito a respeito da efetividade das ações e o enfraquecimento da responsabilização individual com as causas em questão. Com essas problemáticas associadas, destaca-se a importância do tema, em especial, na articulação com os processos formativos, sobretudo na inserção na luta pela garantia do direito à educação.

490

## REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. 6. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP nº 2**, de 9 de junho de 2015. Analisa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF, 2015.
- CÔCO, V.; VIEIRA, M. N.; GIESEN, K. F. Formação inicial para a docência na educação infantil: indicadores da produção acadêmica. **Revista Faeeba**, v. 27, p. 69-84, 2018.
- DARCOLETO, C. A. S.; KRELING, G. R. Participação política de estudantes de Pedagogia da universidade Estadual de Ponta Grossa. **Práxis Educativa**, v.13(2), p.617-633, 2018.
- MIORANDO, B. S.; LEITE, D. B. C. Dimensões do engajamento estudantil para o contexto brasileiro: a emergência política da participação para a inovação pedagógica na Educação Superior. **Revista Educação**, v.9(2), p.173-190, 2018.
- PELOSO, R (Org). **Trabalho de base**. 1. Ed. São Paulo: expressão popular, 2012.
- RONQUIM FILHO, A. SOLER, F. D. Participação Política do Estudante de Direito. **Revista Brasileira Multidisciplinar**, v.9(1), p.135-143, 2015.
- TAVARES, A. M. B. N. Pedagogia social e juventude em exclusão: compreensões necessárias à formação de professores. **AHOLOS**, v.31(4), p.18-32, 2015.
- VOSGERAU, D. S. R.; ROMANOWSKI, J. P. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 165-189, jan./abr. 2014.

# INVESTIGANDO AS TRAJETÓRIAS PPROFISSIONAIS DE EGRESSOS DA PEDAGOGIA-UERJ

LILIANE SANT'ANNA DE SOUZA MARIA – PROPED/UERJ

PROFESSORALILIANESOUZA@GMAIL.COM

BOLSISTA CAPES

491

**Palavras-chave:** Formação continuada. Trajetórias profissionais. EJA

## INTRODUÇÃO

O presente texto é fruto de pesquisa de doutorado em andamento na Universidade do Estado do Rio de Janeiro/UERJ, Programa de Pós-Graduação em Educação/ProPEd. Neste texto interessa discutir os caminhos que venho desenvolvendo na pesquisa sobre os processos pelos quais passam ou passaram educadores, desde sua formação inicial à formação continuada em sua trajetória profissional, bem como, expressar parte das discussões sobre trajetória de aprendizes profissionais de egressos do curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro/UERJ, *campus* Maracanã, quando habilitava, de 1991 a 2002, ao Magistério em Educação de Jovens e Adultos (EJA), meu objeto de estudo, visando desvelar concepções de formação que acompanham e direcionam práticas de professores egressos de um curso específico de Pedagogia na UERJ.

## METODOLOGIA

Para compreender os sentidos da formação nas trajetórias dos egressos, escolhi trabalhar com a entrevista compreensiva (KAUFMANN, 2013) pois favorece a análise das narrativas (MOMBERGER 2014, PASSEGGI, 2008, BRAGANÇA 2008) e entrecruzamento de possíveis temas que possam surgir. A formação docente, nesta investigação, vem sendo compreendida, sob o âmbito do paradigma da complexidade (MORIN, 2001), como *rede de conhecimentos* (ALVES, 2002), nas relações *multirreferenciais* e *multidimensionais* (ARDOINO, 2010). Por meio do contato com mais de 500 fichas de perfil de estudantes que passaram por disciplinas ministradas por minha orientadora de doutorado — egressos, na atualidade, do curso de Pedagogia

— pensei e fui estimulada a trabalhar com este material da memória de formação na EJA, em minha tese de doutorado. Algumas questões foram por mim enunciadas: a) Que trajetórias os egressos da habilitação em educação de jovens e adultos da UERJ, campus Maracanã, percorreram ao longo do período de tempo marcado como recorte da pesquisa (1994-2005)? b) Que aspectos possibilitaram a inserção profissional dos egressos no campo da EJA? c) Que concepções de EJA os egressos apresentavam em suas narrativas? d) Quais as contribuições e limites da habilitação em EJA, no recorte temporal analisado, evidenciadas nas narrativas dos egressos?

Meu objetivo central: investigar de que maneira a formação que os egressos do curso de Pedagogia receberam, por meio da habilitação em EJA, no recorte temporal analisado, contribuiu (ou não) para a formação de profissionais em desenvolvimento, na perspectiva conceitual da EJA. Os objetivos específicos foram: a) levantar informações sobre egressos daquele tempo histórico, localizados a partir de fichas de perfil (cadastro); b) propor entrevistas compreensivas segundo critérios com alguns desses egressos; c) analisar, a partir das narrativas dos entrevistados, os modos como foram se constituindo profissionais em desenvolvimento em diferentes contextos; d) compreender esses modos de narrar a vida e trajetórias profissionais desses entrevistados, pela organização de grupos de egressos, no Facebook; e) analisar as narrativas e compreender sentidos e concepções de EJA tecidas profissionalmente pelos egressos; f) analisar trajetórias seguidas pelos profissionais em desenvolvimento, buscando compreender motivos que permitiram a profissionalidade na EJA; g) analisar possíveis contribuições da habilitação em EJA, em entrelace com as trajetórias profissionais feitas pelos egressos; h) identificar especificidades dos egressos pesquisados, como profissionais em desenvolvimento no campo da EJA.

492

## DISCUSSÃO

Como meu recorte se voltava a um desenho de curso específico, instituído pela Deliberação n. 22/91 da UERJ, meu universo de egressos levou em conta 23 egressos que preencheram a ficha cadastro de um determinado professor, que lecionou disciplinas conformadoras do currículo da habilitação Magistério em Educação de Jovens e Adultos. Nessa proposta de curso, os estudantes tinham as seguintes possibilidades de escolha das habilitações: Magistério em Educação de Jovens e Adultos, Magistério em Educação Especial; Magistério em Educação Infantil; ou Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º Grau. Podiam escolher até duas habilitações simultâneas, o que, nesse caso, exigia que uma delas fosse Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º Grau. Comecei a imersão no campo de pesquisa partindo das informações das fichas cadastrais em meu poder. Das 500 fichas de que dispunha, consegui selecionar 100 de estudantes do período em referência da pesquisa. Desses 100, consegui rastrear no Facebook, 78 pessoas egressas, mas só encontrei na rede social 19 sujeitos. Após essa primeira etapa, enviei Messenger para os 19 egressos. Criei o grupo denominado Egressos do curso de Pedagogia da UERJ Maracanã e inseri os 19 egressos encontrados e os coloquei como administradores do grupo, junto comigo. A estratégia funcionou e, assim, chegaram mais quatro egressos, totalizando, então, 23 sujeitos. Inseri um link para um formulário de entrevista

organizado no Google Doc's. Convidei-os, então para o survey on line — um primeiro levantamento / aproximação com os egressos. Com essas informações, mapeei o perfil dos egressos filtrando, entre os 23 encontrados, aqueles que concluíram a habilitação Magistério em Educação de Jovens e Adultos e/ou Magistério em EJA e Matérias Pedagógicas, a outra dupla habilitação possível. Observei que do grupo de 13 respondentes apenas sete egressos apresentavam os critérios por mim estabelecidos: habilitação em Magistério em EJA e/ou EJA e Matérias Pedagógicas e formados entre 1995-2005. Cheguei a este resultado, cruzando o ano de inserção e ano de conclusão no curso de Pedagogia com a resposta sobre a habilitação auferida.

## (IN)CONCLUSÕES

Como se trata de um texto de uma pesquisa de doutorado em andamento, alguns dados já puderam ser observados, ainda preliminarmente, para definir melhor o conjunto amostral a que cheguei. Estão organizados com base nas questões levantadas no Google Doc's, e dizem respeito: à idade; ao gênero; ao ano de ingresso no curso de Pedagogia; ao ano de conclusão no curso de Pedagogia; à habilitação(ões) escolhida(s); à maior titulação acadêmica obtida; a se o curso de Pedagogia foi a primeira opção (ou não) quando prestou vestibular na UERJ, ou de que forma acessaram o curso; a se quando da entrada no curso já exerciam ou não alguma atividade com relação à formação que receberiam. Utilizarei o WhatsApp, para entrevistas e farei gravação de áudio colhendo narrativas coletivas e individuais. A partir delas, sistematizarei as narrativas, em forma de memoriais. As análises que se seguirão sobre os memoriais ocorrerão vis-à-vis ao documento oficial do curso de Pedagogia, habilitação em EJA, que vigorou no recorte temporal determinado nesta pesquisa (1994-2005) com a intenção de compreender e entrecruzar as análises com a proposta de formação na habilitação.

493

## REFERÊNCIAS

- ALVES, Nilda. Tecer conhecimento em rede. In: ALVES, Nilda, GARCIA, Regina Leite (org.). *O sentido da escola*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- ARDOINO, Jacques. Educação e complexidade: diálogos com Jacques Ardoino. In: MORIN, Edgar. *A inteligência da complexidade*. São Paulo: Peirópolis. p. 171-195, 2000.
- BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. História de vida e formação de professores/as: um olhar dirigido à literatura educacional. In: SOUZA, Elizeu Clementino de; MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio (org.). *História de vida e formação de professores*. Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2008. p. 65-88.
- KAUFMANN, Jean-Claude. *A entrevista compreensiva: um guia para pesquisa de campo*. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.
- MOMBERGER, Christine Delory. *Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto*. Natal: EDUFRN, 2014.
- MORIN, Edgar. *A religião dos saberes: o desafio do século XXI*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

# OS CURRÍCULOS DAS LICENCIATURAS DA UESB FRENTE ÀS EXIGÊNCIAS DA LEI 10.639/2003

SILVANO DA CONCEIÇÃO – UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA  
SILCONCEICAO@UESB.EDU.BR

NÁGILA DE ANDRADE SANTOS – UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA  
NAGILAANDRADE19@HOTMAIL.COM

GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS (GEPER), UESB, CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE JEQUIÉ/BA

494

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino Superior. Educação. Formação Docente. Licenciaturas.

## INTRODUÇÃO

Buscando atender as reivindicações do Movimento Negro e cumprir os dispositivos legais da Constituição Federal (1988) foi sancionada em 09/01/2003 a Lei 10.639, alterando o artigo 26-A da Lei n. 9.394/96. A inclusão do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na rede de ensino do Brasil impactou tanto na prática pedagógica como na formação de professores, na medida em que propôs uma educação antirracista no país. Porém, Santos (2005) já nos afirmava categoricamente que depender apenas da qualificação dos professores, que já atuavam na rede de ensino, era insuficiente pra atingirmos os objetivos da Lei 10.639/03.

Nesse sentido, o autor chamava a atenção sobre papel fundamental do ensino superior nesse processo justamente por ser este um espaço privilegiado para a formação e capacitação de docentes para atuar em diferentes estabelecimentos de ensino, sejam eles públicos ou particulares. Em 2004, por meio da Resolução CP/CNE n. 1, de 17 de junho de 2004, fora publicada as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. A referida resolução determinava que as instituições de ensino superior incluíssem, nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministravam a educação das relações étnico-raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas diretamente relacionadas aos negros/as brasileiros/as.

A presente comunicação busca dialogar justamente com a implementação da Lei 10.639/2003 nas licenciaturas da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Vários educadores tem afirmado que somente o conhecimento permitirá a superação do preconceito e ao respeito à diversidade racial, porém, é preciso compreender que não basta apenas respeitar as diversas culturas no mesmo espaço geográfico (GUIMARÃES, 2006), ou seja, é preciso possibilitar ao povo negro a superação da condição de marginalização educacional, social, política, cultural e econômica. E esse processo de superação passa, necessariamente, pela reelaboração dos currículos escolares, que reconheça o povo negro como protagonista na construção da sociedade brasileira.

## METODOLOGIA

495

Além de propor uma revisão bibliográfica sobre o tema essa pesquisa também contou com a pesquisa documental, uma vez que a leitura e análise dos Projetos Pedagógicos das Licenciaturas permitiu acessar inúmeras informações. Neste trabalho as informações utilizadas foram: 1) a presença de disciplinas que já no nome enunciam a temática étnico-racial, 2) a análise das ementas das disciplinas das licenciaturas. A justificativa para a seleção dessas duas informações está no fato de que a Resolução CP/CNE n. 1, de 17 de junho de 2004 determinava que as instituições de ensino superior incluíssem, nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos ofertados, a educação das relações étnico-raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas diretamente relacionadas à Lei 10.639/2003.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

A UESB possui 22 licenciaturas, assim distribuídas: 10 em Vitória da Conquista, 8 em Jequié e 4 em Itapetinga. A princípio a presença do conteúdo de história e cultura africana e afro-brasileira nessas licenciaturas não preocupa, pois 24 disciplinas enunciam – já no nome – a temática étnico-racial, enquanto que 17 ementas evidenciam a presença do conteúdo a que se refere a Lei 10.630/03. Ou seja, o conteúdo de história e cultura africana e afro-brasileira está presente em 41 disciplinas.

Analisando esses dados mais de perto temos algumas situações curiosas. Por exemplo, a licenciatura em Letras Vernáculas possui 12 disciplinas optativas sobre literatura africana, cada uma com carga horária de 60 horas, o que totalizaria 620 horas (caso todas elas fossem oferecidas). Porém, no projeto pedagógico do curso há espaço pra somente 300 horas para as disciplinas optativas e, por esta razão, se o curso oferecesse todas as optativas pela área de literatura, seria possível aos discentes cursarem apenas 5 delas. Outro fato curioso acontece quando desmembramos os dados das ementas das disciplinas, pois o conteúdo proposto pela Lei 10.639/03 aparece em apenas 2 ementas das disciplinas obrigatórias.

Juntando as disciplinas obrigatórias que atendem (pelo nome ou pela ementa) as orientações da Resolução CP/CNE n. 1, de 17 de junho de 2004, temos um total de 12, enquanto que a mesma somatória para as disciplinas optativas (pelo nome ou pela ementa) somam 29.

Os dados da pesquisa apontam que a UESB tem trilhado um caminho muito distante daquele orientado pela resolução supracitada, evidenciando um compromisso muito baixo na promoção de uma educação antirracista, assim como com a formação de centenas de professores, pois num universo de 22 cursos de licenciatura em apenas 12 (54%) tem havido a preocupação em se trabalhar a história e cultura africana e afro-brasileira. Ao consultar o site da instituição nota-se que a maioria das licenciaturas que promoveu a reformulação curricular após 2004 também não se preocupou em inserir a referida temática em seus currículos, embora em muitos dos Projetos Pedagógicos dessas licenciaturas destaquem que o egresso deva compreender a diversidade étnico-racial brasileira. Mesmo compreendendo que o currículo é um espaço de disputa entre as diferentes áreas do conhecimento, compreende-se que essa disputa não deva ferir a legislação que orienta a construção da grade curricular das licenciaturas, afinal de contas, a universidade forma centenas de novos/as licenciando/as todos os anos.

496

## CONCLUSÕES

Compreende-se que pelo tempo de publicação, tanto da Lei 10.639/03 como da Resolução CP/CNE 01/2004, fora oportunizado a todas as licenciaturas da instituição fazer a adequação dos seus currículos e, ao fazermos essa constatação, é necessário voltar a atenção pras Câmaras Superiores da instituição, responsáveis diretos pela aprovação dos Currículos e das Reformulações Curriculares.

É preciso ser destacado que o racismo à brasileira manifesta-se muitas vezes de forma não declarada, sendo camuflado e negado. A Lei 10.639/03 insere-se, então, numa perspectiva que visa a desconstrução dos preconceitos e discriminações raciais na educação, regulamentada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, que certamente podem subsidiar ações pedagógicas no sentido de libertar a sociedade dos paradigmas de silenciamento diante das posturas, atitudes e concepções preconceituosas e racistas. Dessa forma, a história do continente africano e a história das culturas indígenas (Lei 11.645/08), vistas com estranhamento e sob uma visão de dominação e desumanização – que os tornava inferiores e primitivos – deixarão de ser assim compreendidas.

Grosso modo, a questão fundamental a ser discutida atualmente não é mais a necessidade de uma lei que garanta o ensino da História e Cultura Afro-brasileira nos cursos de graduação, mas antes em avaliar em que nível se encontra a aplicação da mesma.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2004.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2003.

CONCEIÇÃO, S.; GUIMARÃES, E. S. O. Estado, diversidade racial e educação brasileira. In **Educere et Educare: revista de educação** (Impresso), v. 4, n. 8, abril de 2010.

SANTOS, S. A. A Lei 10.639 como fruto da luta anti-racista do Movimento Negro. In **Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei no. 10.639**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

# LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO NA UFVJM: UMA EXPERIÊNCIA DE PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA TECENDO RESISTÊNCIA

IVANA CRISTINA LOVO. UFVJM.  
IVANA.LOVO@UFVJM.EDU.BR

498

A experiência com a Licenciatura Educação do Campo na Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM), fará 10 anos e esse resumo busca apontar os acúmulo dessa experiência na formação de educadores do campo, entendendo ser essa uma experiência de estruturação curricular que aporta sinais de resistência e inovação na formação inicial de professores.

O Caminho de estímulo para IFEs criarem graduações em Educação do Campo está sintetizado em Caldart (2010), que descreve os estímulos do MEC, desde 2005, com a publicação de editais específicos para provocar desde a criação de turmas pilotos até a implementação das graduações em Educação do Campo. Essa autora também esclarece as concepções e desafios que desenharam a formação inicial de professores por área de conhecimento, tento o trabalho e a pedagogia da alternância como princípios formativos.

## CAMINHOS DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO NA UFVJM

A oferta da graduação em Educação do Campo na UFVJM foi iniciada com o Curso Interdisciplinar em Educação do Campo, viabilizado pelo PROCAMPO (Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo), viabilizado pelo Edital MEC/SACAD nº 02/2008. O referido projeto foi vinculado à Pró-reitoria de Extensão e Cultura da Universidade e iniciou seu funcionamento em janeiro de 2010. Contemplou 60 vagas para turma única, foram concedidas habilitações em Ciências Humanas e Sociais para todos os ingressantes e, posteriormente, 30 ingressantes se habilitavam em Ciências da Natureza e Matemática e os outros 30 em Linguagens e Códigos. A carga horária total desse curso correspondia há 5.075, integralizadas em quatro anos, com máximo de seis anos. Ansiani (2016) traz o detalhamento histórico e os desafios da turma do Procampo na UFVJM.

Com a publicação do Edital nº 02, SESU/SETEC/SECADI/MEC/2012, a UFVJM submete novo Projeto Pedagógico para Graduação em Educação do Campo. Com a aprovação o curso passa a ser denominado Licenciatura em Educação do Campo (LEC), alocado na Faculdade Interdisciplinar em Humanidades-FIH/UFVJM. Teve início em dezembro de 2013, mantendo a oferta de 60 vagas anuais, 30 vagas em cada habilitação: Ciências da Natureza e Linguagens e Códigos e uma carga horária de 3.300 horas. Em 2018 o Projeto Político Pedagógico foi reestruturado, que refletiu a experiência acumulada até então e possibilitou atender a resolução CNE/CP nº 2 de 09 de junho de 2015. Nessa reestruturação o curso passou a ter 3.630 horas.

## PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA, FORMAÇÃO POR ÁREA DO CONHECIMENTO E O DIÁLOGO SOCIAL

499

Adota-se no curso a perspectiva que parte da concepção de que a educação não é só aquela sedimentada pela ciência, mas também aquela construída com os sujeitos do campo e suas metodologias e narrativas educativas. Isto coloca o curso em um contexto experimental, o que demanda flexibilidade teórica e metodológica de modo a permitir que novas práticas educativas sejam formuladas e sistematizadas.

Dessa forma, o curso apresenta aspectos que o fundamenta e ao mesmo tempo o desafia como a formação por área de conhecimento; a docência embasada em uma prática educativa multi, inter e transdisciplinar; a Pedagogia da Alternância; a pesquisa e o trabalho como princípios educativos; a pedagogia da autonomia, a partir de uma formação emancipatória/libertadora dos sujeitos do campo, o que demanda organização coletiva e o controle social e; o diálogo com os princípios da agroecologia.

Nesse contexto o curso está organizado em um eixo de Formação Básica, que tem por objetivo oferecer ao professor em formação uma perspectiva humanista e crítica. Nesse sentido, as disciplinas que compõem esse eixo são da área de ciências humanas e devem ser cursadas pelos alunos das duas habilitações, contabilizam 870 horas distribuídas ao longo de sete períodos. Um eixo de Formação Específica, que tem por objetivo oferecer a formação em uma área de conhecimento específico relacionada à habilitação escolhida, ou seja, Linguagens e Códigos ou Ciências da Natureza, contabilizando 1305 horas por habilitação, distribuídas nos oito períodos do curso. E, um eixo das Práticas Integradoras, que tem por objetivo a integração dos conteúdos trabalhados e a sua contextualização na realidade educacional e comunitária do campo, são vivenciadas ao longo dos oito períodos por meio dos Trabalhos Interdisciplinares do Tempo Comunidade (TITCs), dos Estágios Curriculares Supervisionados, das Práticas de Ensino e das Atividades Acadêmicas Científicas e Culturais (AACCs), contabilizando 1440 horas. Os Estágios são realizados a partir do quinto período, as demais práticas são realizadas nos oito períodos.

Os três eixos de formação são vivenciados em espaços e tempo formativos diferenciados e organizados nos períodos semestrais a do regime e da pedagogia da alternância. Dessa forma, o Tempo Universidade (TU) organiza-se a partir dos Eixos da Formação Básica e da Formação Específica e ocorre duas vezes ao ano, em até seis semanas, organizadas em janeiro/fevereiro e em junho/julho/agosto. Enquanto o Tempo Comunidade (TC) é o momento de revisão, contextualização e/ou integração dos conteúdos abordados nas disciplinas do Tempo Universidade, da produção de leituras de realidades, da elaboração do Trabalho Interdisciplinar do Tempo Comunidade (TITC), das Práticas de Ensino e Estágios Curriculares Supervisionados, buscando concretizar a indissociabilidade entre pesquisa, ensino e extensão. Os TCs ocorrem entre os quatro meses que intercalam os TUs. Durante o TC há a realização dos Encontros de Tempo Comunidade, organizados nos núcleos de alternância para realização de atividades didático-pedagógicas presenciais; no TC também é o momento de orientação e acompanhamento presencial da construção do Trabalho Interdisciplinar do Tempo Comunidade (TITC), dos trabalhos das disciplinas para o tempo comunidade.

Os núcleos de alternância são constituídos considerando a região de origem dos discentes, buscando manter a relação de até 15 discentes por professor coordenador no núcleo. Importante destacar que nos núcleos de alternância há estudantes dos diferentes períodos e habilitações, principalmente nas atividades de prática de ensino que são feitas de forma coletiva e em diálogo com escolas, organizações e movimentos presentes no território articulado pelo respectivo núcleo de alternância.

O estímulo à interdisciplinaridade também tem sido fomentado com a escolha de temas e atividades integradoras por semestre. Os temas integradores buscam promover o diálogo entre os conteúdos e áreas do conhecimento e orientam as atividades desenvolvidas no TU e TC, com foco nas práticas de ensino. As atividades integradoras, para além do eixo das práticas integradoras, ocorrem durante o TU, com objetivo de promover interação entre as habilitações, entre os discentes e docentes do diferentes períodos do curso. Atualmente as práticas integradoras no TU são: as místicas, a colocações em comum das práticas de ensino, o seminário de estágio, a aula de abertura do semestre, e a noite cultural.

Como estratégia para efetivar o diálogo com a sociedade civil organizada foi agregada às instancias gestora do curso o Conselho Consultivo da Educação do Campo da UFVJM. Esse conselho tem a função de promover articulação do curso com os movimentos sociais, egressos e outros atores sociais nas discussões sobre o Projeto Político Pedagógico do Curso e de políticas relacionadas à Educação do Campo. Composto por 18 membros, garantindo representação de organizações e/ou instituições da sociedade civil organizada, movimentos sociais e órgãos públicos, de egressos da LEC e/ou PROCAMPO, discentes da LEC e docentes da LEC e um externo à LEC, porém interno à UFVJM.

Para viabilizar o curso a Universidade tem realizado o acesso via vestibular próprio, garantindo acesso a hospedagem e alimentação, que desde 2017 tem sido com recursos próprios da universidade. Os estudantes apresentam um perfil de origem quilombola. Dos 58 ingressantes no Procampo 28 concluíram o curso a partir de

2015. Das turmas da LEC, dos 98 ingressantes entre 2014(2013) e 2015, 37 colaram grau até o janeiro de 2019.

## REFERENCIAS

ANSANI, Carolina Vanetti. Educação do Campo no Vale do Jequitinhonha: um olhar sobre o PROCAMPO. **Dissertação** (Mestrado Profissional – Programa de Pós-Graduação em Ciências Humanas) Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri. Diamantina. UFVJM. 2016. 96p. Disponível em: [http://acervo.ufvjm.edu.br/jspui/bitstream/1/1336/1/carolina\\_vanetti\\_ansani.pdf](http://acervo.ufvjm.edu.br/jspui/bitstream/1/1336/1/carolina_vanetti_ansani.pdf), acesso em 24/09/2018

CALDART, Roseli Salette. Licenciatura em Educação do Campo e projeto formativo: qual o lugar da docência por área. In: CALDART, Roseli Salette (org.). **Caminhos para transformação da escola: reflexões desde práticas da Licenciatura em Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2010, pág. 127-154 (Cadernos do Iterra n. 15, setembro 2010).

UFVJM – LEC. Projeto Pedagógico do Curso - Licenciatura em Educação do Campo. 2018. UFVJM. Disponível em: <http://www.ufvjm.edu.br/prograd/projetos-pedagogicos.html> acesso em 30/05/2019.

# O PROCESSO DE REDIMENSIONAMENTO CURRICULAR DOS CURSOS DE LICENCIATURA DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA SOB A PERSPECTIVA DA PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE GRADUAÇÃO

ODÍLIO DA SILVA SANTOS - UNEB  
E-MAIL: OSSANTOS@UNEB.BR

GRUPO DE PESQUISA EDUCAÇÃO, UNIVERSIDADE E REGIÃO

502

**Palavras-chave:** Currículo; Licenciatura; Redimensionamento.

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho versa sobre o atual processo de Redimensionamento Curricular dos Cursos de Licenciatura da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), elencando o papel de sua Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (PROGRAD) por meio da Assessoria Técnica Para Assuntos de Implantação e Reconhecimento de Cursos (ASTEP). O acompanhamento dos cursos de graduação da UNEB compete ao suporte técnico e quantitativo da ASTEP, que realiza trabalhos referentes aos trâmites dos processos de regulamentação da graduação “redimensionamento, reconhecimento e renovação de reconhecimento”.

O processo atual de redimensionamento dos cursos de licenciatura da UNEB tem como base os requisitos legais e burocráticos estabelecidos pela Resolução nº 02/2015 do Conselho Nacional de Educação (CNE) e a Resolução nº 51/2010 do Conselho Estadual de Educação da Bahia (CEE). Ao percorrer os caminhos da pesquisa, traçamos um paradigma indiciário com base em dados dos cursos da UNEB no sentido de encontrar repostas pertinentes para o seguinte questionamento: Como sistematizar o processo de redimensionamento curricular dos cursos de licenciatura que serão futuramente submetidos à avaliação do Conselho Estadual de Educação da Bahia?

A UNEB atualmente conta com 16 cursos de licenciaturas contínuas em 77 ofertas espalhadas pela Bahia, por meio dos seus 29 Departamentos. Esta Universidade oferta cursos de licenciatura em: Filosofia; Letras com as Habilitações em Língua Inglesa, Portuguesa, Francesa e Espanhola; Química; Ciências Sociais; História;

Educação Física; Ciências Biológicas; Matemática; Geografia; Física; Teatro; Pedagogia e Intercultural em Educação Escolar Indígena.

Todos os cursos de licenciatura da UNEB terão que passar no ano de 2019 pelo processo de redimensionamento curricular, no sentido de cumprir fielmente o que determina o Parecer CNE/CP nº 7/2018 no qual o voto foi favoravelmente à alteração do artigo 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, onde os cursos de formação de professores, que se encontram em funcionamento, deverão se adaptar a esta Resolução no prazo improrrogável de 4 (quatro) anos, a contar de 1º de julho de 2015.

## OBJETIVOS

O objetivo geral deste trabalho é analisar a proposta da criação do mecanismo legal para acompanhamento dos atos de redimensionamento dos cursos de licenciatura da UNEB. Os objetivos específicos consistem em identificar o exercício das atividades da Pró-Reitoria de Ensino de Graduação da UNEB e acompanhar o desenvolvimento dos cursos de licenciatura diante dos processos de reformulação curricular.

503

## METODOLOGIA

Entendemos que a metodologia é crucial para o desenvolvimento de um bom trabalho, ela nos possibilita criar e exteriorizar a necessidade de aprimorar o objeto de estudo, através de particularidade e detalhamento naquilo que se deseja pesquisar. No entanto, muito se tem avançado na concepção de que é preciso considerar que os fenômenos humanos e sociais nem sempre podem ser quantificáveis, pois como afirma Maria Cecília Minayo (2002, p.22), trata-se de um “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”.

Neste sentido, o campo de execução deste trabalho se deu principalmente no âmbito da Pró-Reitoria de Ensino de Graduação da Universidade do Estado da Bahia, correlacionado com os pareceres e recomendações funcionais do Conselho Estadual de Educação da Bahia referente às avaliações das ofertas das graduações em licenciatura e nas determinações da Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 02/2015, além das análises técnicas nos processos de reconhecimento dos cursos de licenciatura da universidade, realizadas pela Assessoria Técnica Para Assuntos de Implantação e Reconhecimento de Cursos.

No decorrer das discussões junto aos Articuladores dos Grupos de Trabalho (GT) de área específica de cada curso de licenciatura da UNEB e com o apoio da Gerência de Gestão de Currículos Acadêmicos (GGCA) da PROGRAD, foram realizadas reuniões e videoconferências para organizar o roteiro de elaboração do projeto de redimensionamento curricular dos cursos de licenciatura. Este roteiro teve como base

legal a Resolução CNE nº 02/2015 e o produto oriundo do Mestrado Profissional Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação (GESTEC), criado pelo Mestre Odílio da Silva Santos e denominado de Mecanismo Legal de Acompanhamento dos Projetos de Reconhecimento e Renovação de Reconhecimento de Cursos de Licenciatura em Oferta Contínua da UNEB.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

O estudo desenvolvido por Paulo Meksenas (1992) sobre o fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação, avaliação e supervisão da educação superior nos sistemas de educação, aponta por sua vez que é necessário estudar um sistema responsável para manter as informações do cadastro da instituição e de seus cursos.

Para Boaventura de Sousa Santos (2004), a realidade das Instituições de Educação Pluricurriculares abrangem diversas áreas do conhecimento que se caracterizam pela excelência do ensino oferecido comprovada pela qualificação do seu corpo docente e pelas condições de trabalho acadêmico oferecido à comunidade universitária.

Com o resultado deste trabalho capitaneado pela PROGRAD foi elaborada a Matriz de Referência para a Redação do Projeto Pedagógico dos Cursos (PPC) de Licenciatura da UNEB que irão passar pelo processo de redimensionamento curricular neste ano de 2019.

## CONCLUSÃO

Para Robert Bogdan e Sari Biklen (1991), “devemos preocupar com o processo e não com o produto”. Por isso, é necessário esclarecer imprecisões da terminologia empregada no que se refere ao trabalho da PROGRAD que tem como objetivo fazer o acompanhamento dos cursos de graduação da UNEB de forma que garanta a excelência no processo como um todo.

Contudo, entendemos a necessidade de discutir as dimensões da avaliação dos cursos de licenciatura que ocorre externamente nos momentos de discussão do credenciamento e do credenciamento para sua continuamente de modo interno e pela autoavaliação.

## REFERÊNCIAS

BAHIA. Conselho Estadual de Educação – CEE. Resolução 051/2010 – Dispõe sobre reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos superiores.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. 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. Lex: Resolução nº 2, de 1º de Julho de 2015.



BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em Educação: fundamentos, métodos e técnicas*. Portugal: Porto Editora, 1991.

MEKSENAS, Paulo. *Sociologia da Educação: Uma introdução ao estudo da escola no processo de transformação social*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1992.

MINAYO, M. C. *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, 2002.

SANTOS, Boaventura de Sousa; et. all. Introdução: para ampliar o cânone da ciência: a diversidade epistemológica do mundo. In: Boaventura de Sousa Santos; et. al. (org.). *Semear outras soluções: os caminhos da biodiversidade e dos conhecimentos rivais*. Porto: Afrontamento, 2004.

SANTOS, Odílio da Silva. Um Estudo dos Processos de Reconhecimento dos Cursos de Licenciatura em Oferta Contínua da Universidade do Estado da Bahia:/ Dissertação de Mestrado – Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação. Universidade do Estado da Bahia. – Salvador, 2017. 133 : Il.

# O PROTAGONISMO DOCENTE NOS ESTUDOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA PROPOSTA METODOLÓGICA

SILVANA MESQUITA, PUC-RIO  
SILVANAMESQUITA@PUC-RIO.BR

MARINA RIBEIRO, PUC-RIO  
MARINAPUC-RIO@HOTMAIL.COM

MÔNICA OLIVEIRA, PUC-RIO  
MMONICA.PED@GMAIL.COM

SIMONE HENRIQUES, PUC-RIO  
SIMONEHEGO@GMAIL.COM

PROFEX – GRUPO DE PESQUISA SOBRE A PROFISSÃO, FORMAÇÃO E EXERCÍCIO DOCENTE

506

**Palavras-Chaves:** Formação de professores;  
Protagonismo docente, Desenho Metodológico

É crescente o número de matrículas nos cursos de licenciatura, alcançando em 2017 o número de 1.589.440 (19,1% do total de matrículas do ensino superior). Estima-se que nos últimos dez anos o crescimento foi de 49,7%. Apesar dos cursos de bacharelado continuar concentrando a maioria dos ingressantes da educação superior (68,6%), entre 2016 e 2017 houve um aumento 8,9% no número de alunos novos nos cursos de licenciatura, e de 5,6% para o grau de bacharelado (BRASIL, 2017).

Porém, os estudos de Gatti et al (2010, 2019) apontam para multiplicidade de cursos de licenciatura que se desenvolvem pelo país adotando modelos de formação de professores heterogêneos e fragmentados, com diferentes níveis de valorização entre os conteúdos específicos da área disciplinar e os conteúdos didático-pedagógicos oriundos das ciências da educação. Esses cursos precisam ser problematizados diante do grande desafio de formar novos professores para a complexidade da escola de hoje.

Propomos apresentar dados preliminares dessa problematização, partindo da perspectiva de seus egressos, isto é, dos novos professores em atuação nas diferentes redes de ensino. Trata-se de análises desenvolvidas pela pesquisa institucional intitulada “O jogo da formação de professores: tensões entre as práticas docentes, instituições

formadoras e as políticas norteadoras”. Questiona-se: Como os professores, instâncias formadoras e as políticas de formação de professores concebem a formação docente? Quais os (des) acordos quanto aos conhecimentos relevantes para a efetiva prática docente nas escolas de hoje? Este trabalho, especificamente, tem a proposta de apresentar a estrutura metodológico-investigativa desenvolvida para essa pesquisa.

O desenho metodológico adotado se fundamenta nas análises de Sarti (2012) sobre o “triângulo da formação docente”. Para a autora, é possível identificar três campos em disputa na formação de professores: os professores; as universidades; e o poder público. Segundo Sarti (2012), em um esquema de triangulação, cada um dos vértices do triângulo é ocupado por um desses campos e seus agentes que exercem diferentes níveis de influência no processo de formação dos professores, nos quais relações privilegiadas entre apenas dois dos vértices do triângulo da formação docente, universidade e governo, justificam os diferentes modelos formativos existentes. Há uma disputa de interesses que orienta a formação de professores e que a caracteriza como um jogo, no qual os professores fazem o “lugar de morto”, também apontado por Nóvoa (2014).

Nossa pesquisa propõe fazer justamente o contrário, girando esse triângulo de “ponta a cabeça” a fim de construir uma investigação sobre formação de professores a partir dos próprios professores. Ao inverter o “triângulo da formação docente”, o objetivo é trazer os professores como protagonistas e investigar as instâncias formadoras e as diretrizes do governo a partir de categorias analíticas construídas pela ótica docente. Assim, são três os campos e objetos de investigação dessa pesquisa: as escolas (professores e suas práticas), as universidades (currículos dos cursos de licenciatura e professores-formadores) e as políticas (Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação Professores, 2002 e 2015).

Metodologicamente, a pesquisa é de cunho qualitativo com uso de três instrumentos de produção dos dados, questionários on-line, entrevistas e análise documental, e estruturada em três etapas. Na etapa 1 (Os professores e suas práticas) são utilizados os questionário *online*, com a estratégia “bola de neve” de indicações, para professores especialistas do ensino fundamental II e/ou médio, em atuação na região metropolitana do Rio de Janeiro, mas independente da rede de ensino. Adota-se esse instrumento pela necessidade de produzir um grande número de dados sobre as instâncias formadoras desses professores e de verificar a existência de um consenso, ou não, sobre as lacunas da formação inicial docente. O objetivo é construir categorias analíticas que servirão como base para as etapas 2 (Cursos de licenciatura) e 3 (Políticas de Formação de Professores).

Na etapa 2, os objetos de estudo são os currículos dos cursos de licenciatura, indicados pelos docentes na etapa 1, e os seus professores-formadores. Essa etapa da pesquisa visa identificar o modelo de organização dos cursos de licenciatura que formam os professores e evidenciar as competências profissionais docentes valorizadas nos currículos de licenciatura. São utilizadas entrevistas de natureza semiestruturada, destinadas aos professores-formadores dos cursos de licenciatura, além da análise dos documentos oficiais dos cursos (Projeto Pedagógico, grades curriculares, ementas de disciplinas e planos de ensino). Nesta etapa, os bancos de dados do Censo da Educação Superior e da Educação Básica também são utilizados para produção de

dados estatísticos e construção de um panorama sobre os cursos indicados quanto ao número de matrículas e posição no cenário nacional da formação de professores.

A etapa 3 destina-se a análise dos documentos oficiais que legislam sobre a estrutura dos currículos da formação inicial dos professores, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Formação de Professores da Educação Básica\_ DCNFP (BRASIL, 2002, 2015). Os objetivos dessa etapa são identificar as lógicas que fundamentam a formação de professores de tais documentos norteadores e refletir sobre as competências profissionais dos professores valorizadas. Por fim, a ideia é articular essas indicações com a teoria ensinada (cursos de licenciaturas) e a prática vivenciada (professores).

O presente desenho metodológico leva a pesquisa a transitar por múltiplos campos investigativos. No campo da sociologia, parte-se dos estudos da sociologia da experiência de Dubet (2002), principalmente, por conta do protagonismo docente a qual esta pesquisa pretende destacar. Os estudos e as análises sobre a formação e o trabalho docente de pesquisadores portugueses como Nóvoa (2009, 2014) e Formosinho (2009), também são pontos chaves para a interpretação dos dados produzidos. No Brasil, os referenciais utilizados são os estudos que propõe uma nova Didática, apresentados a partir das análises de Candau (2012), André (2016) e Gatti et all (2010, 2019) e os estudos sobre trabalho/profissionalização docente produzidos Isabel Lelis (2019).

508

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRÉ, Marli (org.). *Práticas inovadoras na formação de professores*. Campinas, SP: Papiros, 2016.
- BRASIL. *Ministério da educação*. Notas estatísticas do Censo da educação superior. Brasília, 2017
- CANDAU, V. (org.). *Rumo a uma Nova Didática*. 22<sup>a</sup> ed. Petrópolis: Vozes, 2012.
- DUBET, F. *El declive de la institución: profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona: Gedisa, 2002.
- FORMOSINHO, J. (Coord). *Formação de professores. Aprendizagem profissional e acção docente*. Porto: Porto Editora, 2009.
- GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.
- GATTI; B.; BARRETTO, E.; ANDRE, M.; ALMEIDA, P. *Professores do Brasil: novos cenários de formação*. Brasília: UNESCO, 2019. 351 p.
- LELIS, I. *Formação de Professores e experiência docente*. Rio de Janeiro, 7 letras, 2019.
- NÓVOA, A. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. In REBELLO de SOUZA, Denise, T e SARTI, F. (org) *Mercado da Formação Docente: constituição, funcionamento e dispositivos*. Belo Horizonte: Fino Traço Editora, 2014.
- NÓVOA, A. Professores imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.
- SARTI, F. O triângulo da formação docente: seus jogadores e configurações. *Educ. Pesqui.* [online]. São Paulo, 2012, vol.38, n.2, pp. 323-338.

# IDENTIDADES SOCIOPROFISSIONAIS DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO: PERSPECTIVAS DE RESISTÊNCIA PELA AGROECOLOGIA

LIA MARIA TEIXEIRA DE OLIVEIRA, UFRRJ  
LIAMTEIXEIRADEOLIVEIRA@GMAIL.COM

509

**Palavras-chave:** formação inicial, identidades docente, sujeitos do campo e periferia

## INTRODUÇÃO DO PROBLEMA

A ideia norteadora desse trabalho diz respeito a problematização sobre a profissionalização docente daqueles que estão sendo preparados para o exercício do magistério na educação do campo e das periferias, em meio ao cenário de transformações institucionais e curriculares, provocadas pelas demandas dos sujeitos dos movimentos sociais, por políticas públicas para escolarização. Notadamente, a Licenciatura em Educação do Campo surgiu pela tensão dos movimentos de luta por Reforma Agrária, pela educação e profissionalização dos agricultores familiares, camponeses, quilombolas, dentre outros. Esses se organizaram desde a redemocratização da sociedade brasileira, sinalizando por mudanças pedagógicas e curriculares para uma educação do campo diferenciada daquela educação rural mantenedora da evasão escolar. O adensamento das políticas educacionais, a partir do fim dos anos 1990 até 2015, contribuiu para reformatar não somente a educação profissional e tecnológica, mas também a formação de seus professores/as nas antigas escolas técnicas e agrotécnicas federais. Até então a Licenciatura ofereceu a formação inicial dos/das professores/as sempre nas universidades/faculdades. Desta forma, entre os governos da Ditadura Militar, Nova República até Governo Collor/Itamar os cursos de complementação pedagógica, aligeirados, foram ofertados para habilitação dos/das professores/as das disciplinas profissionalizantes, configurando identidades difusas e construídas nas relações de trabalho produtivista, significadas no domínio da técnica e da experiência no mercado de prestação de serviços de grande capital agropecuário. A formação de professores foi debatida em reuniões das associações de pesquisa

e da categoria como ANPED, ANPAE, ANFOPE, ANDES, CNTE, exaustivamente, após a LDB/1996. A Licenciatura se reconfigurou, segundo as Resoluções nº 1 e 2 em 2001 do CNE, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. Entretanto, também nas Escolas Técnicas e Escolas Agrotécnicas Federais (EAFs), cujo modelo organizacional se situava apenas para formação de técnicos e em meados de 2000 vão se modificando após à reforma do ensino técnico, dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino médio, após LDB/1996. Ocorreriam também mudanças organizacionais e pedagógicas em meio às demandas dos movimentos sociais pela educação básica, formação de professores em áreas de reforma agrária, de diversidade cultural e comunidades tradicionais indígenas e quilombolas.

## DESENVOLVIMENTO

510

Um ano após a promulgação da LDB/1996 e reformas “pelo alto” na educação profissional, em 1997 o CNE/CES aprovou a Resolução nº 2, que concebia a complementação pedagógica de bacharéis para a docência. A visão conteudista do ministro Paulo Renato estava impregnada no CNE, já que em declaração em vários veículos de jornalismo ele afirmou que para ser professor/a bastaria dominar o conteúdo. Assim a Resolução aprovada até hoje permanece para a formação de docentes no nível superior para as disciplinas das quatro séries finais do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em cursos aligeirados para bacharéis em programas especiais de formação pedagógica. No mesmo documento o parágrafo único explica que estes “programas especiais” destinam-se a suprir a falta de professores habilitados. No entanto, conforme vinha acontecendo desde os Esquemas I e II, o caráter emergencial tornar-se-ia regular. No entendimento de Acácia Kuenzer (2002) a formação aligeirada significa a descaracterização do professor reflexivo de sua própria prática, cientista e pesquisador da educação. O aligeiramento define por si só um perfil compatível com as mudanças curriculares de formação do técnico, reduzindo o tempo espaço dessa formação docente, o que significa reduzir a configuração de *disposições internas* imprescindíveis às ações próprias da prática docente. O desenho curricular da Resolução nº 02/1997 tem estruturas por temas e *núcleos* contextuais integradores, mas não será numa formação aligeirada que se dará integração teoria-prática, “a profissionalidade não forma em qualquer espaço tempo sem que haja interações no campo acadêmico que aglutina o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas e valores que constituem a especificidade de ser professor” (SACRISTAN, 1991. p.65). Por fim cabe ainda tratar sobre a ideia de ter uma instituição que tradicionalmente formava técnicos, passaria a formar também professores/as que por ampliação das políticas educacionais para fortalecer a educação básica do campo, vão sendo criadas Licenciaturas. Desde o governo de FHC havia sido anunciado a “cefetização” das escolas técnicas federais, mas esse intento se concretizaria no Governo Lula, quando se ampliaram vagas para educação profissional e tecnológica com a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET), instituição

multicampi que oferta cursos de licenciatura, PROEJA, pós-graduação, bacharelados, cursos técnicos. Alguns desses IFETs ofertam a Licenciatura em Educação do Campo em agroecologia, currículo por alternância juntamente com participação de movimentos sociais e sindicais do campo e periferias. Cabe salientar que nas antigas Escolas Agrotécnicas Federais devido as experiências bem sucedidas do ensino técnico agrícola, boa parte dessas criaram o técnico em agroecologia e como IFETs então criaram as Licenciaturas em Educação do Campo na área de conhecimento em agroecologia, com forte identidades associadas aos trabalhadores/as. Portanto, as interações socioculturais, políticas atravessam o *espaço/tempo* institucional, abrindo perspectivas para reconfigurações na profissionalização do docente. Sacristàn (1991) considera que a educação no que tange a profissionalização docente seria um *campo dilemático*, um campo explicado a partir das novas *noções, conceitos e paradigmas de conhecimento, da diversidade e do plural* que é a nossa sociedade complexa. Neste sentido, se fortalecem em espaços como os IFETs pedagogias diferenciadas e modos de produção agroecológicos demandados pelos movimentos sociais do campo.

511

## CONCLUSÃO

A formação de professores tem finalidades universalizadas, mas cada instituição formadora com suas realidades socioculturais e étnicas tem suas particularidades sobre os processos, na medida em que grupos/indivíduos e movimentos localizados no campo estão agindo e disputando a profissionalização docente conforme papéis que desempenham em seus coletivos. Na medida em que os professores/as são desafiados, eles/as vão criando redes de subjetividades nos espaços escolares/universitários, que se configuram em pertencimentos profissionais mas também pertencimentos culturais, étnicos, da diversidade. Estas mudanças têm levado professores/as à profunda reflexão sobre os contextos específicos de profissionalização inicial e continuada, nas instituições universitárias e agora mais recentemente nos IFETs. Os sujeitos em relação percebem a docência como profissão que se engendra entre os saberes da experiência, saberes sociais cuja reflexividade torna-se um atributo da docência (TARDIFF, 2002). Existe um pressuposto segundo o qual a profissionalização docente se constrói em processos permanentes de resignificação, se constrói e se desconstrói em *situações de interação*; por ultimo encontramos uma tese que diz serem as identidades docentes fruto de processos gestados na *cultura institucional específica* (TARDIFF, 2002), a cultura escolar, produtora de saberes docentes que concorrem pela formação dos seus próprios docentes naquele lugar, os saberes da experiência. Em contraposição à política homogênea e hegemônica da educação, cuja crítica recai na unilateralidade escola-mercado-ocupação, as entidades propõem uma formação de tendência *epistemológica e multicultural e politicamente referenciada* (ANFOPE, 2004)

## REFERÊNCIAS

ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. *Políticas públicas de Formação dos profissionais da Educação: desafios para as instituições de Ensino superior* In: Documento XII Encontro Nacional. Brasília: 2004.

KUENZER, A. *Conhecimento e Competências no trabalho e na escola*. In: CDROM da XXV ANPED, GT de Sociologia. Caxambú/MG: ANPED. 2002.

SACRISTÁN, J. G. *Consciência e Ação sobre a Prática como Libertação Profissional dos Professores*. In: NÓVOA, A. (org.). *Profissão Professor*. Porto/PT, Porto Editora, 1991.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.



# ITINERÁRIOS FORMATIVOS NA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO IFPA CAMPUS DE CASTANHAL NO ESTADO DO PARÁ: DIÁLOGOS COM A ALTERNÂNCIA PEDAGÓGICA E A SOCIALIZAÇÃO DO TEMPO COMUNIDADE

MÁRCIA CRISTINA LOPES E SILVA  
PROFESSORA DRA. IFPA/CAMPUS BELÉM  
EMAIL: MARCIA.LOPES@IFPA.EDU.BR

513

**Palavras chave:** Licenciatura em Educação do Campo. Alternância Pedagógica. Socialização do tempo comunidade

## INTRODUÇÃO

Na Licenciatura em Educação do Campo (LEDOC) se utiliza a alternância pedagógica, concepção essa que inter-relaciona tempos e espaços de aprendizagens, como os momentos conhecidos como Tempo Acadêmico (TA) e Tempo Comunidade (TC). Segundo Gimonet (2007), esse processo formativo se baseia na ação-pesquisa-formação permanente, em um espaço integrativo, em um movimento dialético, que essas se intercomunicam. Neste sentido, a alternância pedagógica faz parte do percurso metodológico das Licenciaturas em Educação do Campo das IES, pois é compreendida como um espaço de ação-reflexão-ação, em que se busca constantemente inter-relacionar saberes, como os das disciplinas, com os observados e analisados nas escolas e comunidades.

Destaca-se que o significado da pedagogia da alternância não é recente, teve origem, segundo Queiroz (2007) no povoado de Lot-et-Garonne, no sudoeste da França em 1935. A ideia inicial surgiu de unir o ofício de agricultor com a escola. Neste sentido organizaram o currículo com a formação técnica, geral, humana e cristã, haja visto, que a experiência inicia nas dependências da igreja sob orientação do padre Granereau, que recebeu a demanda dos agricultores, e organizou a alternância com a participação das famílias.

## METODOLOGIA

Os espaços e tempos de aprendizagens são considerados na alternância pedagógica, que é como se intitulou na LEDOC/IFPA o modo como os tempos acadêmicos e tempos comunidade se interconectam. Esses se referem a uma necessidade de se trabalhar com a ação-reflexão-ação, buscando agregar as temáticas das disciplinas, com as interpretações da prática educativa que os discentes possuem como educadores do campo, assim como moradores de uma localidade rural. Para isso, o curso possui uma organização didática diferente das tradicionais licenciaturas, por considerar as observações e análises, através da pesquisa na comunidade, em que seus educandos estavam inseridos.

No que se refere à organização do TC, os discentes do curso elaboravam um relatório, que contemplava todos os componentes curriculares dos TAs, a ser entregue no início de cada semestre, através da socialização do TC, segundo o PPC/IFPA (2011), é parte constitutiva da formação acadêmica, em que as pesquisas realizadas pelos discentes são consideradas construções e produções de novos saberes, novos conhecimentos sobre a educação do campo e sobre a prática educativa na Amazônia Paraense, *locus* de vivências e experiências dos educandos.

A disciplina de Prática Educativa, com a sua competência em dialogar sobre o conceito de educação, de prática pedagógica, cotidiano escolar e a de Metodologia Científica, por considerar a especificidade da pesquisa, eram as disciplinas fundamentais na condução da socialização do TC. Sendo assim, os diferentes tempos de aprendizagens resultam tanto no acesso às diferentes áreas do conhecimento, assim como na pesquisa e na organização das observações ao longo do processo formativo.

## RESULTADOS

Por considerar a concepção do conhecimento como uma construção histórica e social, e o papel dos sujeitos como um ato político, se faz necessário trazer a interdisciplinaridade como uma necessidade na organização pedagógica, pois o objetivo está na compreensão da área de conhecimento, para se superar a visão disciplinar fragmentada e dominante. É preciso pensar o quanto complexa é a realidade, por isso que, segundo Luck (2000), nenhuma fonte de conhecimento se completa em si mesma, mas sim fundamentalmente no diálogo, fazendo relações com outras formas de saberes, surgindo, assim, novas compreensões da realidade.

Compreender que em um processo de formação de educadores do campo é preciso unir o conhecimento com a reflexão sobre a prática educativa, isto é uma das características principais para se fazer essa relação que está no estabelecimento da ação dialógica, mediada pelos diferentes saberes e pelo respeito às trajetórias dos sujeitos, pois são esses que farão a diferença em sala de aula, tendo como um dos pressupostos a reflexão da ação, que permite o entendimento do seu fazer, enquanto educadores.

Neste sentido, é considerando as experiências dos educandos e as reflexões com as teorias trabalhadas em sala de aula que se constitui a alternância pedagógica. Destaca-se que, na realização das disciplinas, com a intenção do princípio da interdisciplinaridade, a partir da presença de dois docentes de disciplinas diferentes em um mesmo período, em alguns momentos estes conseguiram dialogar. Todavia, é preciso haver sempre a compreensão de que é necessário o compromisso do docente nas atividades de socialização do TC, assim como nos planejamentos, como condições importantes para o bom desenvolvimento do diálogo interdisciplinares, mediados pela pesquisa-ação-reflexão na comunidade na qual os alunos vivem e atuam como educadores.

## DISCUSSÕES

515

Ao propor a sistematização através de um relatório e/ou um artigo sobre a experiência tanto da pesquisa quanto da intervenção realizada, tal metodologia se constitui, em um processo de potencialização dos conhecimentos, já referenciados no TA na perspectiva de melhoria da educação e das escolas do campo, construindo assim uma relação direta de pesquisa/formação/partilha de saberes das comunidades onde os educandos estão inseridos.

Além da escola e da comunidade, outra instância de observação e análise é o espaço onde os sujeitos vivem e produzem no campo. Esse pode ser caracterizado, segundo PP/IFPA (2011), como uma unidade complexa administrada pela família, abrangendo tanto o sistema de produção (subsistema de cultivo, de criação, de extrativismo, de beneficiamento, dentre outros), como o sistema de consumo (reprodução), que são economicamente bem sintonizados. Neste sentido, pode se compreender essa combinação, como o sistema, tendo como as suas organizações a família e a unidade de produção.

## CONCLUSÕES

No tocante à pesquisa, tendo como princípio a ação-reflexão, que é o que se propõe na LEDOC, têm-se os elementos da percepção sobre a prática educativa desses educandos, assim como o campo em suas dimensões, compreendendo-o desde a escola às unidades de produção, e outras relações que possam se estabelecer nesses territórios. Por isso que se observa a necessidade do entrelaçamento dos sujeitos na vida e na construção dos conhecimentos que os organizam, como expressa. Nesse contexto, é fundamental a postura de partilhar valores e agir de modo coerente com as expressões tanto dos alunos como dos demais que compõem a escola. Com isso, o diálogo adquire a perspectiva de problematização da realidade e de crítica. Ao investigar com mais detalhes sua realidade, o educador contribui, segundo André (1997), com a sua autonomia, condição importante quando se trata da prática social, e da experiência de educador, em seu caráter formativo e dialógico.

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M.E.D.A. O papel mediador da pesquisa no ensino de didática. In: \_\_\_\_\_; OLIVEIRA, M.R.N.S. (Org.) **Alternativas do ensino de didática**. Campinas, SP: Papyrus, 1997. p.19-36. (Coleção Prática Pedagógica).

GIMONET, Jean-Claude. **Praticar e compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAS**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

LÜCK, H. et al. **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar**. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO. **Curso de Licenciatura em Educação do Campo**. Belém-PA: IFPA, 2011.

QUEIROZ, J. B. **O Processo de implantação da Escola Família Agrícola (EFA) de Goiás**. 2007. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar Brasileira) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007.

# POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL E AS REFORMAS EM CURSO NOS CURSOS DE LICENCIATURAS

PERLA ALMEIDA RODRIGUES FREIRE (UFC)  
PERLAALMEIDA.FREIRE@GMAIL.COM

CLARICE ZIENTARSKI (UFC)  
CLARICEZIENTARSKI@YAHOO.COM.BR

ANA CATARINA PONTES LOPES VIEIRA (UFC)  
ANACATYVIEIRA@HOTMAIL

ANTÔNIO BRAZ TEIXEIRA (UFC)  
BRAZTEIXEIRA@YAHOO.COM.BR

517

**Palavras-chaves:** Formação de professores; Reformas; Fundamentos

## INTRODUÇÃO

O presente texto apresenta o início de uma pesquisa que visa analisar as contradições existentes entre as propostas de políticas de formação docente e sua consolidação, tendo como mote os documentos oficiais empregados na elaboração dos projetos pedagógicos do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Ceará, estabelecendo conexão entre as políticas educacionais e os fundamentos da teoria do conhecimento.

Com linhas de ações bem definidas, o MEC afirma que os princípios da Política Nacional de Formação de Professores consistem na maior colaboração entre União, redes de ensino e instituições formadoras, bem como, na articulação entre teoria e prática em cursos de formação de professores e domínio sistêmico da BNCC- Base Nacional Comum Curricular, aprovada em 2017, além de uma visão organizada e articulada entre instituições formadoras e escolas de educação básica (MEC, 2017).

Concebe-se que a LDBN nº 9.394/96- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, apresenta um Título destinado aos profissionais da educação em que prevê, especificamente no artigo nº 61, parágrafo único, incisos I, II e III os fundamentos que devem orientar a formação desses profissionais. Nesse sentido, é possível verificar a indissociabilidade entre teoria e prática prevista na lei.

Considerando estas anotações iniciais, o problema central desta pesquisa consiste em identificar as contradições presentes nas políticas educacionais vigentes e sua materialização, com foco nas políticas de formação de professores e nos fundamentos da teoria do conhecimento.

## METODOLOGIA

Este é, pois, o teor desta pesquisa cujo método é pautado no ponto de vista ontológico, na totalidade, na práxis educativa mediada pela dialética materialista histórica. A abordagem e opção metodológica consiste em estudo de natureza bibliográfica e documental.

Ao entender que a função social do conhecimento científico é a tradução da realidade em si mesma e não a sua construção, as questões relativas ao conhecimento não podem dar-se apenas por meio do exame da razão, mas, por intermédio da captura daquelas determinações mais gerais e essenciais do ser.

O caminho metodológico, segundo o método marxiano, se exprime no percurso, na medida em que se vai conhecendo o objeto, tomando o materialismo histórico dialético, como fundamento da investigação, pois parte-se aqui, nos termos de Marx da realidade concreta, captando as determinações como síntese desse concreto, neste caso principalmente dos documentos recolhidos para análise.

518

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

A atual política educacional brasileira de formação de professores foi, portanto, delineada a partir do Decreto nº 6.755/ 2009 e alterado pelo Decreto nº 8.752/2016, cuja proposta segue as determinações implementadas nas políticas educacionais da década de 1990, em que assinalam para a formação docente da escola básica em nível superior. Ela, que, por sua vez, atende às prerrogativas abordadas tanto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9394/96, como no Plano Nacional de Educação, Lei nº 10.172 de 2001, dentre outros.

A Resolução CNE/CP nº 02 de 2015, definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada. Em seus incisos, as questões abordadas seguem no sentido da integração e interdisciplinaridade curricular, para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho; da construção do conhecimento em que se valorize a pesquisa e a extensão como princípios pedagógicos essenciais ao exercício e aprimoramento do profissional do magistério e ao aperfeiçoamento da prática educativa.

O pragmatismo e o utilitarismo, no entanto, acompanham as práticas pedagógicas, desde que a escola se constituiu enquanto tal, uma escola dualista nos termos em que Saviani denomina educação “strictu sensu”. Quando a lógica neoliberal avança por meio das políticas públicas e chega à formação docente, esse pragmatismo e utilitarismo se agudiza ainda mais na educação básica, quando esta lógica reverbera num processo de fragmentação do conhecimento.

Esse tipo de formação encontra alicerce num conjunto de leis, decretos, resoluções e pareceres que foram definindo, disciplinando, controlando e desobrigando o Estado da formação de professores segundo as grandes decisões feitas nas conferências mundiais. Nesse enfoque, foram elaboradas regulamentações que se encarregaram de formatar, disciplinar e controlar a educação e a formação de professores. Nesse sentido, se trava no campo ideológico uma luta de diferentes visões de

mundo. Assim, sendo, pois, a educação um produto social, esta se constitui de alguns pressupostos pedagógicos: concepção de mundo, a escola como lugar central da luta pela apropriação do conhecimento e a formação do indivíduo, ou seja, formação do pensamento. Nesse prisma, conforme Kuenzer (1999, p.171), tais afirmações conduzem à necessidade de considerar na formação docente, estudos e práticas educativas que proporcionem aos docentes apropriar-se de diferentes leituras e interpretação da realidade “que se constituem em objeto de vários campos do conhecimento, mas em particular da filosofia, da história, da sociologia e da economia, bem como estabelecer interlocuções com vários especialistas”.

Na conjuntura atual o que se percebe é que não são as disciplinas, os conhecimentos, mas a flexibilidade de lidar com situações que vêm do mundo da produção e do consumo. Em razão dessas definições observa-se o ataque à formação nas universidades que, em princípio, se fundamentava na ciência e nos conhecimentos universais e na defesa de um processo formativo submetido ao mercado.

Estas mudanças, portanto, atingem em cheio os cursos de formação professores, que precisam adequar os projetos pedagógicos dos cursos, suas bases curriculares, os programas e, os componentes curriculares, à medida que para atender, por exemplo, o Art. 13, que trata sobre a estrutura e currículo dos cursos em seu parágrafo § -do 1º ao 6º exige a alteração do número de horas destinadas aos componentes teóricos em benefício das atividades práticas.

Assim, a pesquisa em andamento se propõe além do objetivo geral dito anteriormente busca averiguar as reverberações do atual modelo de formação docente para a escola e quais correlações de forças possam ser estabelecidas no âmbito da prática pedagógica como práticas curriculares de resistência.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: nº 9394/96. Brasília: 1996.

\_\_\_\_\_. Portaria Nº1.129, de 27 de novembro de 2009. Constitui a Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais da Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 30 novembro 2009.

\_\_\_\_\_. Parecer CNE/CP nº 2/2015, aprovado em 9 de junho de 2015 - **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica**.

BRASIL. Ministério da Educação. **MEC lança Política Nacional de Formação de Professores com Residência Pedagógica**. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/211-noticias/218175739/55921-mec->> Acesso em: 05 de junho de 2019.

KUENZER, Acacia Z. “As mudanças no mundo do trabalho e a educação: Novos desafios para a gestão”. In: FERREIRA, Naura S.C. **Gestão democrática da educação: Atuais tendências, novos desafios**. SãoPaulo: Cortez, 1999.

# FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO ENSINO SUPERIOR E A BNCC: O CURRÍCULO EM “XEQUE”

SOLANGE SANTIAGO FERREIRA  
DOUTORA EM EDUCAÇÃO -NUGEPPE/UFF -FME/NITERÓI  
SOLSANTIAGO@GMAIL.COM

MARCELO MOCARZEL  
DOUTOR EM COMUNICAÇÃO – NUGEPPE/UFF – UNILASALLE-RJ  
MARCELOMOCARZEL@GMAIL.COM

520

**Palavras-chave:** Formação de Professores, BNCC, Currículo.

## INTRODUÇÃO

A partir da consolidação do cenário conservador que implica ações drásticas contra educação, em destaque desde o Golpe de 2016 e após a eleição de Jair Bolsonaro, e demais setores da sociedade, em forma de pirâmide se configuram planos elitistas voltados para a produtividade, com ênfase no desempenho e nos resultados, restringindo as possibilidades de criatividade e reflexão. Denota-se um percurso antidemocrático de inúmeros retrocessos e de aprofundamento das desigualdades sociais.

O currículo, na perspectiva democrática, parece não interessar e propõe-se a centralização curricular, com pressupostos de controle e de subtração da autonomia docente, paradigma histórico agora fortalecido. Pode-se perceber o cunho moralista e tendencioso à imposições religiosas e castradoras da liberdade de expressão dos docentes.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em 2017 pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), documento fortemente debatido no meio acadêmico desde 2012, deverá normatizar a construção dos currículos das redes públicas e privadas de ensino em todas as instâncias, para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. (CURY, 2018). Destaca-se que o currículo se constitui em campo de tensões e disputas constantes. A BNCC e seus desdobramentos se inserem de forma intensa na discussão do complexo campo de políticas públicas e formação docente.

É essencial a compreensão do conceito de currículo e sua importância para a formação de professores em tempos de obstrução da democracia, para se pensar alternativas de resistência ao desmonte instituído pelos governantes.



Ressalta-se que o referido conceito e suas interfaces merecem ser analisados no contexto multicultural, multifacetado, individualista, que se quer homogeneizado, mercantilista e neoliberal. Em pesquisa com especialistas no campo do currículo, realizada por Moreira (2002), foram evidenciadas tensões:

Oscila-se entre a valorização do prestígio acadêmico de um campo cuja produção teórica se intensifica e a preocupação com a fertilidade dessa produção na resolução de problemas de ordem prática... Contudo, o modo como pode vir a afetar a conformação do campo e, principalmente, a prática curricular, repercutindo nos cursos de formação de professores e nas escolas, é que se torna problemático (MOREIRA, 2002, p. 65).

A tensão apontada por Moreira (2002) pode acarretar dificuldades na elaboração de práticas mais consistentes. Seria necessária a elaboração de propostas e projetos descentralizados, em que as escutas atentas e sensíveis aos sujeitos envolvidos imbricam em se opor “ao conservadorismo e ao autoritarismo cada vez mais presente em nosso panorama educacional” (MOREIRA, 2002, p. 66).

Buscamos estudos próximos ao conceito de currículo, para melhor entendimento do campo e o que o compõe, visto que está implícito em todas as discussões no campo educacional. Sacristán (2006) critica o uso do termo, afirmando que não é tratado com a devida abrangência:

A prática a que se refere o currículo, no entanto, é uma realidade prévia muito bem estabelecida através de comportamentos didáticos políticos, administrativos, econômicos, atrás dos quais se encobrem pressupostos, teorias parciais, esquemas de racionalidade, crenças, valores, que condicionam a teorização sobre currículo. É necessária uma certa prudência inicial frente a qualquer colocação ingênua de índole pedagógica que se apresente como capaz de reger a prática curricular, ou simplesmente, racionalizá-la. (SACRISTÁN, 2006, p. 13).

O autor enfatiza que são atribuídos diversos sentidos ao currículo: sua função social na articulação entre a sociedade e a escola; planos de conteúdo; seu entendimento como expressão formal e material desses planos, orientações e sequências e como um campo prático. “Não devemos esquecer que o currículo não é uma realidade abstrata à margem do sistema educativo em que se desenvolve e para o qual se planeja” (SACRISTÁN, 2006, p. 15).

Coadunamos com a ideia de currículo de Heubener, citada em Sacristán (2006, p. 15): “o currículo é a forma de ter acesso ao conhecimento, não podendo esgotar seu significado em algo estático, mas através das condições em que se realiza e se converte numa forma particular de entrar em contato com a cultura”.

Na sociedade atual, torna-se difícil materializar tal conceito, considerando que se trata de um tenso panorama que se insere em todos os espaços e, como afirmado por Moreira (2001),

[...] invade o cotidiano, evidencia-se nos noticiários repletos de preconceitos, xenofobia, violência e guerras, nos espaços virtuais, em que crescentemente se veiculam mensagens racistas e discriminatórias, bem como em qualquer espaço em que se mostra a face desumana do ódio, da agressão, da exclusão ou do desprezo ao “outro”, percebido e tratado como diferente (MOREIRA, 2001, p. 3).

Os pensamentos dos autores se articulam e se complementam revelando a importância de se identificar nos currículos, esquemas preestabelecidos pelas elites

que veiculam conceitos/pré-conceitos fortalecedores das desigualdades, ao mesmo tempo em que apresentam problemas de ordem prática que afetam substancialmente a formação dos professores.

Para Sacristán (2006) o currículo:

1. é a expressão da função socializadora da escola;
2. é um elemento imprescindível para compreender o que costumamos chamar de prática pedagógica;
3. está estreitamente relacionado com o conteúdo da profissionalização docente;
4. no currículo se entrecruzam componentes e determinações muito diversas: pedagógicas, políticas, práticas administrativas;
5. é um ponto central de referência na melhoria da qualidade do ensino, na mudança das condições da prática, no aperfeiçoamento dos professores, na renovação da instituição escolar em geral; (SACRISTÁN, 2006, p. 32).

522

A formação de professores deveria se inserir nesse contexto, mas parece emperrar os próprios processos de formação dos futuros docentes. Esse modo de organização curricular nos parece contraditório, pois distanciam-se teorias de práticas, na tentativa de unificá-las em grades curriculares. Em pesquisa realizada em 2016 e 2017 com professores do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (FEUFF/RJ), percebemos algumas frustrações, a exemplo da elaboração de projetos que não condizem nem com a realidade dos estudantes, muito menos com a realidade dos cotidianos escolares. (FERREIRA, 2017, pp. 129-131)

Os cursos destinados à formação de professores para os anos iniciais em nível superior estariam, no sentido apresentado pelos autores, formando para os múltiplos desafios da prática? Diante do exposto, torna-se necessário refletir sobre as concepções que envolvem a prática dissociada historicamente da teoria.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL, MEC. *Base Nacional Comum Curricular*. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em 15 jan. 2019.

CURY, C.R.J.; REIS, M.; ZANARDI, T.A.C. *Base Nacional comum Curricular: dilemas e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 2018.

FERREIRA, S. S. *Estágio supervisionado na perspectiva da práxis no curso de pedagogia: contradições e possibilidades no currículo de formação de professores*. 2017. 223 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal Fluminense. Faculdade de Educação, 2017.

MOREIRA, A.F. B. *Currículo, cultura e formação de professores*. In: Revista Educar, Curitiba, n. 17, p. 39-52. 2001. Editora da UFPR. PDF

\_\_\_\_\_. *O campo do currículo no Brasil: os anos noventa*. In: CANDAU, V M. (Org.). Didática, currículo e saberes escolares. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 60-77.

SACRISTÁN, J. G. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

# AS ATIVIDADES CURRICULARES EM COMUNIDADES (ACCS) NA UFBA E OS IMPACTOS NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL E COMUNITÁRIA: POSSIBILIDADES CRÍTICA E TRANSFORMADORA

NAIR CASAGRANDE (UFBA)  
NCASAGRANDE.UFBA@GMAIL.COM

MARIA APARECIDA JOSÉ DE OLIVEIRA (UFBA)  
APARECID@UFBA.BR

FERNANDA MARQUES CORRÊA (UFBA)  
FERNANDAANTROPOLOGA@GMAIL.COM

ANTONIA CARNEIRO DA CUNHA (UFBA)  
TONIA.SCRUP@GMAIL.COM

523

**Palavras-Chave:** Formação Profissional; Extensão Universitária; Educação Popular

O trabalho apresenta as experiências em desenvolvimento, no interior da Universidade Federal da Bahia (UFBA), que envolve as Atividades Curriculares em Comunidades (ACC), enquanto componentes curriculares de formação acadêmica oferecida aos cursos de graduação. Especificamente apresentamos as ações da “ACC Matas Urbanas: agroecologia e permacultura, usos e convivências nas áreas verdes da UFBA” (ACC BIOC78).

Este componente curricular vem sendo oferecido desde o primeiro semestre letivo de 2014 e atende a formação em diferentes áreas do conhecimento, articulando a inserção para ações comunitárias em espaços urbanos e do campo vinculadas às organizações populares. Atualmente as atividades têm sido realizadas no Assentamento Maju, do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), localizado na região metropolitana de Salvador.

O objetivo do trabalho é analisar os impactos das atividades curriculares em comunidades na formação profissional dos estudantes da UFBA bem como nas populações envolvidas. A justificativa do trabalho dá-se pela importância destes

componentes curriculares os quais se caracterizam por serem disciplinas optativas oferecidas na UFBA. As ACCs apresentam a peculiaridade de articular o ensino, a pesquisa e a extensão e obrigatoriamente devem garantir a realização de atividades envolvendo a comunidade externa à universidade.

A metodologia de coleta de dados tem se utilizado dos instrumentos da observação participante, questionários aplicados aos estudantes e comunitários, registros fotográficos e relatórios semestrais de atividades.

Já a metodologia de trabalho da ACC BIOC78 realiza encontros semanais nos quais são debatidos temas com enfoque interdisciplinar, buscando desenvolver reflexões críticas. Na sequência são abordados os temas relacionados à agroecologia (SAUER & BALESTRO, 2013), educação popular (FREIRE, 1976; 1984; 2010), metodologias participativas (BROSE, 2001), questão agrária e movimentos sociais. As aulas teóricas são intercaladas com as atividades práticas. Os encontros semanais iniciam com dinâmicas visando integrar o grupo e vivenciar possibilidades para elaboração de metodologias participativas. Atividades práticas envolvem oficinas pedagógicas, visitas, ações em comunidades, participação em eventos, debate de vídeos, dentre outros.

O objetivo das *oficinas pedagógicas* oferecidas dentro do componente curricular é capacitar os estudantes para que possam multiplicar as técnicas apreendidas nas comunidades visitadas. As oficinas são realizadas no Jardim Didático do IBIO/UFBA com temas que envolvem compostagem doméstica; modelos de plantio em pequenos espaços; preparação de biofertilizantes, propagação vegetal e canteiros em pequenos espaços.

As *visitas e atividades em comunidades*, em áreas do campo ou da cidade, têm como propósito conhecer técnicas e práticas agroecológicas. Estas são realizadas em assentamento da reforma agrária, estações de permacultura e agroecologia, hortas e matas urbanas, dentre outros. A educação popular, com referências da pedagogia freireana (FREIRE, 1976, 1984, 2010), tem sido base do trabalho desenvolvido nas comunidades.

Atualmente o trabalho tem sido realizado no Assentamento Majur, com a construção de parceria de médio e longo prazo, realizando atividades de capacitação com os assentados. O coletivo da ACCS têm realizado duas visitas semestrais nas quais professores e estudantes da UFBA são hospedados nas casas dos assentados por dois dias a cada visita, ampliando as trocas de experiências. As atividades no local passam por mobilizar e motivar dos assentados, por meio das metodologias participativas, bem como desenvolver ações conjuntas com a comunidade local.

O atual foco de ação, para o enfrentamento das problemáticas locais levantadas com a comunidade, tem como eixo o projeto “Restaurando a Biodiversidade Local”, com a implantação do Sistema Agro Florestal (SAF), e a restauração ecológica nas áreas de mata ciliar da represa existente na comunidade, na qual foi constatado um processo de redução, nos últimos anos, dos níveis de água. Estas ações permitem capacitar estudantes e assentados conjuntamente a partir do diálogo entre conhecimentos científicos e populares visando superar as problemáticas da realidade social.

Na sistematização dos resultados caracterizamos a realidade do assentamento Maju, que está localizado no município de São Sebastião do Passé (18km), embora

seja mais próximo ao município de Mata de São João (6 km). A localidade era antigamente uma fazenda. Em 1997, a fazenda foi então ocupada inicialmente por cinco (05) famílias de sem-terra, que se organizaram em barracas e lonas, em condições extremamente precárias. Em 2000, o INCRA realizou o cadastramento de 29 famílias assentadas no local.

O terreno foi então dividido em lotes denominados agrovilas, com três (03) hectares, onde foram construídas 28 casas, áreas coletivas, área de reserva legal, lotes individuais. A partir disso, o assentamento ganhou forma com a formação da associação de moradores e divisão de tarefas entre os assentados. Existe uma associação do morados do assentamento. O assentamento começou a se desenvolver inicialmente a partir de um trabalho cooperativo de produção de mandioca e aipim e implantação de uma casa de farinha que foi instalada com objetivos de consumo e venda.

Os resultados evidenciam problemáticas ambientais no assentamento, tal como redução das águas das nascentes; realização de queimadas para limpeza do solo e o não aproveitamento dos resíduos orgânicos. Verificamos uma necessidade de suporte técnico referentes às atividades de conservação do solo e da água e de reflorestamento. Em relação às *questões sociais* destacamos a ausência de assistência técnica, de transporte para escoamento e comercialização da produção e dificuldades de acesso à educação escolar, além de fatores subjetivos que, muitas vezes, prejudicam as relações interpessoais dos moradores para as ações coletivas da comunidade.

Em relação aos *impactos na formação dos estudantes* da UFBA, observamos que este tipo de componente curricular tem impactado fortemente em diferentes dimensões da formação tais como técnica-profissional, social, pedagógica e relacional.

Nas conclusões do trabalho observamos que as ações da ACC BIOC78, no assentamento, têm contribuído para a organização da comunidade para o enfrentamento destas adversidades, centralmente na questão dos problemas ambientais existentes. Em todas as atividades os comunitários têm sido sujeitos ativos dos processos de decisão, avaliação e execução de respostas aos problemas existentes. Esta experiência reafirmava-nos a insuficiência da concepção de extensão apenas como a transmissão dos conhecimentos da universidade para a sociedade e destaca a necessária perspectiva da comunicação dialética entre estes dois polos.

Em relação à formação dos estudantes entendemos que a possibilidade da ACC BIO C78 articular o ensino, pesquisa e extensão permite a formação do ser humano como ser de práxis, enquanto um ser da cultura e de história, justamente porque seu mundo não é apenas a natureza, e sim o mundo das relações humanas. Por isso não há ser humano que não tenha conhecimentos, ou que 'ignore tudo'. A própria práxis cotidiana é produtora de conhecimentos que concernem à realidade vivida.

A referência da educação popular nos orientou para o estudo das demandas das comunidades através de um levantamento das problemáticas mais relevantes para aquelas. Os temas geradores, conforme Paulo Freire, proporcionam a problematização da realidade pelos sujeitos envolvidos no processo. Segundo Paulo Freire,

A problematização não é (sublinhemo-lo uma vez mais) um entretenimento intelectualista, alienado e alienante; uma fuga da ação; um modo de disfarçar a negação do real. Inseparável do ato cognoscente, a problematização se acha, como

este, inseparável das situações concretas. Esta é a razão pela qual, partindo destas últimas, cuja análise leva os sujeitos a reverem-se em sua confrontação com elas, a refazer esta confrontação, a problematização implica num retorno crítico à ação. Parte dela e a ela volta. No fundo, em seu processo, a problematização é a reflexão que alguém exerce sobre um conteúdo, fruto de um ato, ou sobre o próprio ato, para agir melhor, com os demais na realidade (FREIRE, 2010, p.82).

A problematização aproxima os educadores e educandos das concepções de mundo dos mesmos e possibilita a compreensão do todo através do estudo de suas partes a fim de chegar a sua totalidade. Para tanto é preciso que o início do diálogo problematizador se dê em torno de um conteúdo que seja acessível tanto ao educador quanto ao educando. Para chegar até ele o educador deve colocar a própria realidade do educando como tema a partir de um diálogo.

Desta forma os educandos, juntamente com os educadores, vão desvelando o mundo que os cercam. Este desvelamento se caracteriza pela constante descodificação e codificação da realidade, de forma a organizar a ação dos sujeitos para intervenção e transformação da mesma.

Referenciando-nos em tais reflexões que construímos as atividades de extensão nas comunidades através de uma relação de *comunicação*, entre campo e cidade, entre universidade e comunidade, entre ciência e saber popular. Na realidade o que ocorre é a troca de conhecimentos, de todos os envolvidos, e construção de novas mulheres e homens, capazes de se reconhecerem enquanto agentes transformadores de sua realidade.

## REFERÊNCIAS:

- BROSE, Markus. **Metodologia participativa**: uma introdução a 29 instrumentos. 1. ed. Porto Alegre, RS: Tomo, 2001. 306 p.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976.
- FREIRE, Paulo. Ação cultural para a liberdade e outros escritos. 7. ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1984. 149 p.
- FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro, Editora Paz e Terra, 2010.
- SAUER, Sérgio; BALESTRO, Moisés Villamil (orgs.). **Agroecologia e os desafios da transição agroecológica**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013. 317 p.

# **CURRÍCULO E FORMAÇÃO DOCENTE: UM ESTUDO DE SUA RELAÇÃO COM AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E A IMPORTÂNCIA DE UMA VISÃO INTEGRADORA PARA A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO PROFISSIONAL**

LUCINETE FERNANDES VILANOVA, SEDUC/MA  
LFVILANOVA\_29@HOTMAIL.COM

527

## **INTRODUÇÃO**

A reflexão sobre o currículo está instalada como tema central nos projetos político-pedagógicos das escolas e nas propostas dos sistemas de ensino, assim como nas pesquisas, na teoria pedagógica e na formação inicial e permanente dos docentes.

Compreendemos que o currículo não consiste em conteúdos prontos a serem passados aos alunos. São uma construção e seleção de conhecimentos e práticas produzidas em contextos concretos e em dinâmicas sociais, políticas e culturais, intelectuais e pedagógicas.

Tratarmos das políticas curriculares para a formação de professores nos nos impulsiona antes de tudo, o que compreendemos por currículo. Dessa forma, o definimos, a partir das teorias crítica e pós-crítica de currículo, que superam a concepção das teorias tradicionais, centradas nos processos de ensino e de aprendizagem, sobretudo em relação às técnicas de ensino, ao planejamento e à organização dos conteúdos didáticos. Compreendemos o currículo como um território de tensão política, permeado por relações de poder, no qual são produzidos, reproduzidos e ressignificados saberes, Representações Sociais e identidades (SILVA, 1999).

No Brasil, estas tensões são acentuadas a partir da década de noventa, do século passado, devido aos processos de regulação do Estado e, na contracorrente, devido aos movimentos de resistência a essa regulação. Estes processos dizem respeito ao enfraquecimento do Estado, via privatização do público e criação de mecanismos de regulação pelo mercado (FREITAS, 2009).

O presente artigo é resultado de estudos que versam sobre a relação currículo e formação docente. O objetivo desta pesquisa é investigar a relação entre currículo e formação docente no contexto das políticas educacionais, de forma a considerar a visão integradora para a construção do conhecimento profissional. Utilizamos a pesquisa bibliográfica a partir da abordagem qualitativa. Discutimos a presente temática transitando por autores, como: Barretto (2006), Lopes (2006, 2011), Fazenda (1999), Moraes (2006), Frigotto (1995), Silva (1999), dentre outros.

Inicialmente discutiremos sobre o currículo desde a sua origem até os dias atuais, navegando desde as teorias tradicionais até a teoria atual pós-crítica. Posteriormente, discorreremos sobre algumas políticas públicas brasileiras, tendo o currículo e a formação docente como foco central. E por fim, tratamos em especial do currículo integrado, cuja discussão abarca questões diversas relacionadas à própria integração e à concepção de disciplina e de currículo disciplinar, que têm repercussão nos processos de organização e desenvolvimento curricular.

528

## UM PASSEIO PELAS TEORIAS DO CURRÍCULO

Ainda que a preocupação com o que e o como ensinar sempre tenha constituído intensa preocupação de todos os que se têm dedicado a estudar e a escrever sobre a educação, o foco no currículo é razoavelmente recente, remontando à virada do século XIX para o século XX e expressando a intenção, nos Estados Unidos da América, de responder, por meio de organização do sistema escolar e de seu currículo, às mudanças econômicas, culturais e políticas em processo no país.

De acordo com Moreira & Candau (2006), o currículo tem sido entendido de diferentes formas: conteúdos a serem ensinados e aprendidos; experiências de aprendizagem escolares vivenciadas pelos estudantes; planos pedagógicos elaborados por profissionais da educação; objetivos a serem atingidos por meio do ensino; processos de avaliação, que afetam a determinação dos conteúdos e dos procedimentos pedagógicos.

A palavra currículo já foi também entendida como um texto, isto é, “qualquer passagem falada ou escrita que forma um todo significativo independente de sua extensão” (FAVERO, 1991, p. 7). O currículo como um texto, refere-se a tudo que se escreve sobre os elementos da prática pedagógica, bem como a tudo o que se faz para desenvolvê-los nas escolas e nas salas de aulas.

A importância do currículo hoje é indiscutível. Tais discussões necessariamente abordam, com maior ou menor ênfase, os conhecimentos escolares, os procedimentos e as relações sociais que compreendem o cenário pedagógico, as transformações que desejamos efetuar nos alunos, os valores que pretendemos trabalhar e as identidades que buscamos construir.

Se burcarmos o sentido etimológico da palavra “currículo” temos que *curriculum* significa “pista de corrida”. “O currículo está vitalmente envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, subjetividade” (SILVA, 1999, p. 15).



No campo do currículo, desenvolvem-se estudos e formulam-se teorias. Silva (1999), defende que faz mais sentido, então, falar não em teoria, mas em texto ou discurso, uma vez que, um discurso sobre o currículo efetivamente permite a construção de uma determinada noção de currículo. O currículo é uma questão de identidade, e é sobre essa questão que versam as teorias do currículo.

Nessa perspectiva, nos deteremos agora, a discorrer sobre as teorias do currículo na visão de Silva (1999), que em virtude da questão do poder, as classifica em teorias tradicionais, críticas e pós-críticas.

## TEORIAS TRADICIONAIS

A teoria tradicional marca de 1918 nos Estados Unidos a partir do lançamento da obra *The Curriculum* de Bobbitt, esta escrita em um momento crucial da realidade estadunidense, onde diferentes forças visavam moldar os objetivos e as formas de educação de massa (SILVA, 1999). Bobbitt, almejava que a escola tivesse o mesmo modelo de preparo que foi indicado por Frederick Taylor. O currículo era uma questão de organização e ocorria de forma mecânica e burocrática. O modelo de educação que Taylor idealizava era inspirado no modelo de fábrica e a escola tinha que ensinar os conhecimentos da cultura estadunidense, ênfase na produtividade e identidade nacional. Ainda segundo Silva (1999, 23), “o sistema educacional deveria começar por estabelecer de forma precisa seus objetivos, esses precisariam se basear num exame de habilidades para exercer com eficiência as ocupações produtivas da vida adulta”.

Numa linha mais progressista, mas também tradicional, apresenta-se a teoria de Dewey. Em 1902, Dewey escreveu o livro *The child and the curriculum*, nele parecia mais preocupado com a democracia do que com o funcionamento da economia (SILVA, 1999, p. 23). Essa teoria considerava importante, também, os interesses e às experiências das crianças e jovens. Seu ponto de vista estava mais direcionado à prática de princípios democráticos, sendo a escola um local para estas vivências. Em sua teoria, Dewey não demonstrava tanta preocupação com a preparação para a vida ocupacional adulta.

O modelo de currículo de Bobbitt consolida-se a partir do livro de Tyler de 1949 que compreende o currículo essencialmente como uma questão técnica. A questão principal das teorias tradicionais pode ser assim resumida: conteúdos, objetivos e ensino destes conteúdos de forma eficaz para ter a eficiência nos resultados.

## TEORIAS CRÍTICAS

As teorias críticas tem seu início nos anos 1960, momento de grandes transformações sociais e políticas mundialmente: luta pelos direitos civis, direitos das mulheres, protestos contra a guerra do Vietnã, liberdade sexual, questões sobre meio ambiente. As mesmas preocuparam-se em desenvolver conceitos que permitissem compreender, com base em uma análise marxista, o que o currículo faz. No

desenvolvimento desses conceitos, existiu uma ligação entre educação e ideologia. Além disso, vários pensadores elaboraram teorias que foram identificadas como críticas e, embora tivessem uma linha semelhante de pensamento, apresentavam suas peculiaridades.

De acordo com Silva (1999), Althusser, filósofo francês, fez uma breve referência à educação em seus estudos, nos quais pontuou que a sociedade capitalista depende da reprodução de suas práticas econômicas para manter a sua ideologia. Sustentou que a escola é uma forma utilizada pelo capitalismo para manter sua ideologia, pois atinge toda a população por um período prolongado de tempo.

Os sociólogos Boudieu e Jean-Claude desenvolveram uma crítica sobre a educação afastando-se um pouco das análises marxistas. A reprodução social ocorre por meio da cultura, ou seja, ocorre na reprodução cultural; o que tem valor é a cultura dominante.

530

[...] a escola não atua pela inculcação da cultura dominante às crianças e jovens das classes dominantes, mas, ao contrário, por um mecanismo que acaba por funcionar como mecanismo de exclusão. O currículo da escola está baseado na cultura dominante: ele se expressa na linguagem dominante, ele é transmitido através do código cultural dominante. As crianças das classes dominantes podem facilmente compreender esse código, pois durante toda sua vida elas estiveram imersas, o tempo todo, nesse código. [...] Em contraste, para as crianças e jovens das classes dominadas, esse código é simplesmente indecifrável (SILVA, 1999, p. 35).

Entre as teorias de currículos baseadas nas análises sociais de Marx, surgiu a elaborada por Apple, que teve grande influência na educação. Para Apple, conforme Silva (1999), a seleção que constitui o currículo é o resultado de um processo que reflete os interesses particulares das classes e dos grupos dominantes.

Ainda entre os autores que contribuíram para o desenvolvimento das teorias críticas temos Henry Giroux. Este teve como foco de sua preocupação com a cultura popular tal como se apresenta no cinema, na música e na televisão. Ataca a racionalidade técnica e utilitária. Compreende o currículo por meio dos conceitos de emancipação e libertação. É através de um “processo pedagógico que permita às pessoas se tornarem conscientes do papel de controle e poder exercido pelas instituições e pelas estruturas sociais que elas podem se tornar emancipadas ou libertadas de seu poder e controle” (SILVA, 1999, p. 54).

Freire, outro representante da teoria crítica, mesmo não elaborando uma teoria sobre currículo, o discutiu muito em suas pesquisas. Conforme Silva (1999, p. 59), conhecer para Freire é um “ato isolado, individual, [...] envolve intercomunicação, intersubjetividade. Através dessa intercomunicação os homens mutuamente se educam, intermediados pelo mundo cognoscível”.

Outro movimento crítico em relação às teorias de currículo ocorreu na Inglaterra, com Michael Young. Este pesquisador concentra suas pesquisas nas formas de organização do currículo.

Caberia então antes da elaboração do currículo, uma formulação do próprio baseado nas experiências dos educandos, no universo existencial de cada um. O papel do especialista seria então, devolver e relacionar sistematicamente como

pedagogia tais experiências. Não deveria então haver uma distinção contornada de cultura popular e erudita, um apagamento dessas culturas implicaria em que a chamada “cultura popular” fosse parte legítima do currículo (SILVA, 1999, p. 67)

A partir dessa ideia, entendemos que conhecimento escolar e o currículo existem como fruto de um processo que envolve conflitos e disputas em torno de quais conhecimentos devem fazer parte do currículo e esse por sua vez, deve passar por um processo de interpretação e negociação em torno dos significados em que estão relacionados professores e alunos. “Mais importante que criar um currículo que ensine tolerância e respeito, é mostrar os processos pelos quais as diferenças são produzidas através de relações de assimetria e desigualdade” (SILVA, 1999).

## TEORIAS PÓS-CRÍTICAS

531

As teorias pós-críticas tem em seu cerne questões sobre o *currículo multiculturalista* - currículo afetado de diferentes formas, principalmente através das relações humanas de poder, currículo, no tocante a gênero, raça e sexualidade, estabelecendo neste referente, uma nítida relação de poder em sua base.

Para essa perspectiva de currículo, as diferenças sempre estarão em reprodução por meio das relações de poder, “o currículo oficial valoriza a separação entre o sujeito e o conhecimento, o domínio e o controle, a racionalidade e a lógica, a ciência e a técnica, o individualismo e a competição” (SILVA, 1999, p. 94). As desigualdades não são apenas com as classes sociais, mas com o sistema educacional quando trata das questões de gênero, raça e etnia.

Quanto às relações de gênero, observamos uma profunda desigualdade que divide homens e mulheres. [...] matérias e disciplinas são consideradas naturalmente masculinas, enquanto outras, femininas, certas carreiras e profissões eram consideradas monopólios masculino, estando as mesmas vetadas às mulheres (SILVA, 1999, p. 92).

No tocante à desigualdade educacional relacionada à questão da raça e etnia, vemos em geral, que é utilizado o termo “raça” para identificações baseadas em características físicas, como a cor da pele, e o termo “etnia”, para identificações baseadas em características mais culturais, como religião, língua e etc. Aqui, observa-se que ambos os termos, denotam uma relação de poder histórica, entre colonizadores e colonizados, uma construção discursiva baseada nas diferenças, em que um grupo considera-se superior aos demais.

Para Silva (1999), a cultura e a educação se modificam ao longo da sua construção, seja de identidade, ainda que o pedagógico se torne cultural e o cultural se torne pedagógico, currículo e cultura devem estar interligados.

Com base nesse pensamento acreditamos que a identidade de uma pessoa é construída a partir de seus princípios, vivências e representação, cabendo à escola planejar um currículo que contemple os diferentes grupos sociais.

## POLÍTICAS DE CURRÍCULO E DE FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

O Currículo está no centro das reformas educacionais, uma vez que ele se posiciona em um território de resistências, assunções e negações. Frequentemente o mesmo anuncia e denuncia as lutas que se travam em torno do projeto social e político-educacional. No interior das reformas, o Currículo expressa a visão dos grupos sociais, sua visão de mundo, especialmente dos grupos dominantes.

Diante disso, as políticas curriculares definem papéis e funções de vários atores: professores, alunos, gestores, bem como, como estes se relacionam no espaço escolar compreendido amplamente, nas inter-relações com a comunidade em geral, os pais e os parceiros.

[...] as políticas curriculares interpelam indivíduos nos diferentes níveis institucionais aos quais se dirigem, atribuindo-lhes ações e papéis específicos. As mesmas movimentam, toda uma indústria cultural montada em torno da escola e da educação: livros didáticos, material paradidático, material audiovisual (agora chamado de multimídia).

532

Nesse eixo de discussão, ao trazermos a discussão das políticas educacionais para o espaço onde se produz a qualidade das aprendizagens, podemos perceber que as análises críticas dessas políticas e dos sistemas de ensino, segundo Libâneo (2006), “perdem a força analítica se não tiverem como referência a escola e suas funções sociais e pedagógicas”. Se olharmos essa questão da formulação das políticas educacionais no aspecto institucional, é conhecida a desarticulação dos órgãos do governo responsáveis pela educação, como Secretarias de Educação, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, Conselho Nacional de Educação – CNE, na definição e organização institucional e curricular do sistema de ensino.

Como artefato social fabricado no interior das relações dinâmicas e conflituosas, disciplinas e conteúdos no contexto da contemporaneidade devem ser contextualizados e problematizados não deixando de dar ênfase à produção da identidade social que se faz nas relações que o Currículo faz, voluntária ou involuntariamente. Educação Currículo e Identidade Social estão intrinsecamente ligadas (SILVA, 1999), uma vez que se entende que as práticas curriculares englobam a produção de identidades, pois, os conhecimentos reproduzidos e produzidos evidenciam o pertencimento a classes sociais, a cultura, a etnias, a linguagem, a credos, numa profusão de saberes que são apresentados, camuflados ou silenciados.

As atuais políticas de educação básica são frutos das reformas de currículo dos anos 90. Delas podemos mencionar os referenciais e parâmetros curriculares nacionais da educação infantil, ensino fundamental e médio como ainda, das bases que os orientam. Estas se transpõe para os livros didáticos, entre outras políticas e programas que chegam à escola e que, ainda por falta de uma reflexão maior e mais contundente sobre qual tipo de multiculturalismo está se propondo, acabam por ser assimiladas pelos educadores sem o olhar crítico necessário. Sobre isso, Lopes (2006, p. 140) acrescenta que:

[...] optar por uma organização curricular e uma seleção de conteúdos, por maior que seja o debate em torno de sua definição, é pressupor que existe apenas um caminho ou que há um caminho melhor, consensual, para as lutas políticas em torno da produção de significados e de sentidos na práticas sociais.

De acordo com Barretto (2006, p. 136), as orientações de currículo contribuem para promover as políticas educacionais.

[...] o currículo ainda que composto pelas áreas de conhecimento disciplinar, passa a ser orientado pelo caráter transversal e interdisciplinar do conhecimento, e pela necessidade de contextualizá-lo pela noção de competência e pela ênfase à diversidade

Ainda segundo Barretto (2006, p. 139), a inserção das novas preocupações no currículo é inegavelmente válida. Entretanto, a multiplicidade de cursos oferecidos aos docentes das redes estaduais e municipais leva a fragmentar e dispersar os eixos de formação dos professores. O autor continua analisando que,

Pensar a diversidade como matriz do currículo demanda, acima de tudo, um questionamento mais profundo das práticas culturais das escolas. Estas perpassam a abordagem das próprias disciplinas escolares e se estendem ao trabalho de todos os docentes [...]

Tal pensamento nos remete a refletir sobre o papel secundário que passou a ocupar a abordagem dos conhecimentos veiculados pelas disciplinas escolares na política de formação continuada docente.

Sobre isso Moraes (2006, p. 204) discorre que a adoção de um currículo nacional para a escola fundamental apresenta dois aspectos conflitantes:

Se por um lado temos o perigo de cair no autoritarismo da imposição de um “conhecimento oficial” (APPLE, 1993) que reflete o “arbitrário cultural” (BOURDIEU E PASSERON, 1982) de um grupo ou grupos no exercício do poder, por outro lado faz-se necessário reformular a escola não somente para estar em sintonia com as novas tecnologias e modalidades de aprender, como também, por meio da discussão do multiculturalismo, para definir características fundamentais que diferenciem os países, a fim de escaparmos da uniformização cultural com a qual nos ameaça a globalização.

Outra questão que merece destaque diz respeito as políticas de avaliação enquanto processo de centralização do controle sobre o currículo. São as avaliações externas, em especial as padronizadas de rendimentos dos alunos, o instrumento preferencial pelo qual as lógicas de funcionamento das redes públicas são incorporados e passam a ser objetivadas no modelo gerencialistas de regulação das políticas públicas de educação, hoje hegemônico (BARRETO, 2006). Sobre essa ideia do autor, compreendemos que tais reformas denotam claro interesse regulatório e, portanto, de controle, com intenções explícitas de transformar a educação num grande mercado.

No Brasil, a implantação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) em 1988, a aplicação da Prova Brasil a partir de 2005 e, mais recentemente, em 2007, a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação (Ideb) são ações que constituem um conjunto de políticas de alinhamento e ajustes em relação a estas políticas globais.

Conforme Bessa (2004, p. 8), as avaliações de redes de ensino geram “demandas para a formação de professores, de especialistas e de pesquisadores em educação”. Por outro lado, impactam na autonomia profissional dos docentes e no controle das ações pedagógicas, além de interferirem, principalmente, na imagem externa da escola.

Partindo desse ponto de vista, percebemos uma tendência atual de responsabilização e de cobrança em relação aos/as professores/as frente aos resultados educacionais e sociais, pressionando-os/as a qualificar o trabalho e a profissão, através de exames e controle profissional. Daí, segundo Barretto (2006), a necessidade de mudar a lógica da competitiva,

[...] que leva à emulação das escolas pelo alcance de melhores resultados, por políticas mais colaborativas que contribuam para melhorar as condições de ensino de todas as escolas, posto que a competitividade não atribui para melhoria do conjunto dos alunos, favorece, ao contrário, o aumento das desigualdades e o déficit de aquisição escolar (p. 144)

Acreditamos ser necessário que a formação docente seja compreendida no olhar institucional como um processo de construção de uma prática qualificada voltada para o fortalecimento da identidade e da profissionalização docente. A qualidade da educação envolve um conjunto de variáveis que devem estar articuladas ao acompanhamento do trabalho da escola. Este não deve ser entendido como controle por parte do Estado ou políticas de responsabilização, mas como uma ação coletiva, como parceria entre escolas e sistemas.

## A IMPORTÂNCIA DA INTEGRAÇÃO CURRICULAR NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO PROFISSIONAL

Desde os primórdios da era moderna, a tradição disciplinar tem sido predominante na organização do currículo escolar ainda que o termo disciplina, como matéria de ensino, não tenha adquirido este sentido antes do início do século XX (CHERVEL, 1990).

Enquanto o currículo disciplinar é frequentemente concebido “como consequência de princípios de organização curricular baseados na lógica das ciências ou na natureza do conhecimento”, os currículos integrados “são entendidos como baseados nos interesses e necessidades dos alunos e na relevância social dos conhecimentos” (LOPES, 2001, p.148). Essa compreensão tem possibilitado considerar a organização curricular integrada como mais democrática porque sustentada em

conhecimentos afetos à vida cotidiana dos alunos, o que renderia maior acessibilidade àqueles provenientes de classes subalternas.

Nessa perspectiva, a concepção e a forma como se pensa e estrutura parte dos currículos dos cursos de formação de professores/as dificultam o envolvimento de questões profissionais mais próximas da realidade dos/as alunos/as. “Há também uma forte tradição disciplinar no país que impede soluções que envolvam um caráter mais interdisciplinar na formação, vinculado ao campo da prática curricular da escolarização básica” (SHEIBE, 2010, p. 984).

Esta tradição de distanciamento entre formação e prática, no entanto, vem sofrendo interferências das correntes progressistas de educação e da mudança de concepções e de práticas pedagógicas de muitas instituições e professores/as que, mesmo com a organização curricular estruturada por disciplinas, procuram aproximar teoria e prática, saberes e sujeitos no percurso de formação inicial dos/as professores/as.

Cunha (2012) trata desta resignificação, em relação ao currículo, a partir da ruptura com o paradigma da modernidade, materializado na educação através da disciplinarização, da dicotomização entre os conhecimentos, entre corpo e mente, entre subjetividade e objetividade e da organização linear dos conteúdos. Em relação a esta ruptura, ela diz que “a necessidade de romper com esse paradigma vem mobilizando as reflexões pedagógicas e indicando novas formas de organização dos currículos, de compreensão dos espaços de aprendizagem na sala de aula [...]” (CUNHA, 2012, p.3).

A definição de integração formativa utilizada aqui fundamenta-se, contrariamente, às dicotomias que com frequência se manifestam na área de educação, sobretudo, na fragmentação dos conceitos e conteúdos, corroborada por contradições e ambivalências. O rompimento da dicotomia teoria e prática apresenta-se como possibilidade para a integração formativa. Dessa forma, nos apoiamos à concepção de integração formativa como resultante de várias dimensões de formação que, articuladas, contribuem para a condição plena do sujeito, primeiramente como humano, e depois, como profissional.

No bojo dessas discussões, trazemos a concepção de currículo integrado a partir de Lopes (2006a). A autora propõe que nos afastemos da análise dos processos de integração curricular a partir de modelos de ciências e nos aproximemos da prática das escolas, procurando entender como os currículos são organizados.

[...] defendo tal forma de análise por considerar que os mecanismos de integração na prática das escolas permanecem submetidos à matriz disciplinar. A matriz disciplinar é uma tecnologia de organização curricular que desenvolve mecanismos de organização e controle da escola. Tal tecnologia, não impediu, ao longo da história do currículo, a organização de diferentes mecanismos de integração, seja pela criação de disciplinas integradas ou pela tentativa de articulação de disciplinas isoladas. (p. 146)

Ainda segunda a autora, pensar na integração de saberes disciplinares pressupõe modificar formas de ver o mundo, construir novos objetos, novos valores e práticas, modificar relações de poder. Tratando do contexto escolar, implica modificar

territórios formados, a identidade dos atores sociais envolvidos, suas práticas (LOPES, 2006).

Partindo desse ponto de vista, acreditamos que tudo isso compreende reconhecer o caráter transformador da integração curricular, como possibilidade de superação da visão dual que tem acompanhado a formação de professores, considerando ser “fundamental a exigência de um projeto de formação e a construção de um perfil profissional que permita o desenvolvimento de um currículo formativo integrado.

A integração curricular volta-se para a abertura e a flexibilidade para as tomadas de decisão, investigação, resoluções de problema, reflexão e abertura ao meio (um currículo sem grades, aberto para as adequações necessárias daquela realidade), visando adequar as diferentes necessidades dos alunos, no contexto de formação de professores.

De acordo com Beane (apud LOPES 2011), há necessidade de que,

[...] as condições de trabalho na escola sejam modificadas para a realização do currículo integrado: professores precisam ser valorizados e priorizados no planejamento, a carga horária em sala de aula precisa ser reduzida, as turmas devem ter menos alunos e os livros-textos e provas não podem ser normatizados.

Partindo dessa lógica, entendemos que a perspectiva integrada apoia-se atualmente na concepção de interdisciplinaridade. Isso implica uma concepção de currículo integrado que valoriza as disciplinas individuais e suas inter-relações. Para Lopes (2011, p. 131), “defender a interdisciplinaridade pressupõe considerar a organização disciplinar e, ao mesmo tempo, conceber novas formas de inter-relacionar as disciplinas a partir de problemas e temas comuns situados nas disciplinas de referência”.

Corroboramos com a autora, ao entendermos que a interdisciplinaridade surge então da necessidade de uma resposta para a fragmentação das disciplinas, ela é um diálogo entre as diversas áreas do conhecimento, um modo de trabalhar o conhecimento.

Para Frigotto (2006, p. 27), a necessidade de interdisciplinaridade na produção do conhecimento “funda-se no caráter dialético da realidade social que é, ao mesmo tempo, uma e diversa e na natureza intersubjetiva de sua apreensão”.

Ainda segundo o autor, delimitar um objeto para investigação não é fragmentá-lo, ou limitá-lo arbitrariamente. O limite mais sério, para sua prática, situa-se na dominância de uma formação fragmentária, positivista e metafísica do educador. No plano da organização do processo pedagógico, o resultado dessa fragmentação se expressa pela lista de disciplinas e na divisão arbitrária entre disciplinas de conteúdo geral, humano, e disciplinas de conteúdos específicos e técnicos.

Ao trazermos tal discussão para as relações entre interdisciplinaridade, currículo e formação docente nos apoiamos em Fazenda (1999), ao defender que a construção de uma didática interdisciplinar baseia-se na possibilidade da efetivação de trocas intersubjetivas. Nesse sentido, o papel e a postura do profissional de ensino que procura promover qualquer tipo de intervenção junto aos professores, tendo em vista a construção de uma didática transformadora ou interdisciplinar, deverá promover essa possibilidade de trocas, estimular o autoconhecimento sobre a prática de cada um e contribuir para a ampliação da leitura de aspectos não desvendados das práticas cotidianas.



Compreendemos a partir da autora que pensar a interdisciplinaridade como junção de disciplinas é pensar o currículo apenas na formação de sua grade, porém, ao se definir interdisciplinaridade como atitude de ousadia e busca frente ao conhecimento, cabe pensar aspectos que envolvem a cultura do lugar onde os professores se formam.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Comprometer o currículo com a realidade educacional dos contextos envolventes, implica, por um lado, em estabelecer relações mais estreitas entre o espaço de formação e o espaço de atuação profissional, minimizando os efeitos negativos da academização da formação inicial de professor.

A matriz disciplinar clássica ainda é hegemônica no processo de organização curricular, procurando, entretanto, alguns espaços de integração, como é o caso da criação de disciplinas que atuem como articuladoras das outras disciplinas, comumente consideradas como isoladas. No entanto, para que estas disciplinas atuem como integradoras, é necessário que o professor formador atue, primeiramente, como generalista e depois como especialista de um determinado conteúdo. Faz-se necessário que o professor tenha a capacidade de articular diferentes conhecimentos e diversas experiências em prol da formação profissional do formando.

Diante disso, a relação entre o currículo e o contexto é um dos pilares da organização curricular numa perspectiva integrada, já que é no contexto que o currículo encontra elementos a serem aprofundados no processo de aprendizagem, de modo que esta seja, cada vez mais, relevante. No caso específico da formação de professores, esta articulação, sobretudo entre a formação e o contexto das escolas, é uma questão *sine qua non* para o desenvolvimento de um processo formativo profissional.

Isso nos remete a analisar que o professor precisa assumir-se como intelectual, a despeito das condições adversas em que trabalha e do desprestígio social associado ao seu exercício profissional, implica demandar que se combinem, em sua formação e em sua prática, dimensões de ordem política, cultural e acadêmica.

O que observamos é que o atual discurso presente nas definições curriculares oficiais e no pensamento curricular, não implica a superação das disciplinas escolares ou mesmo a diminuição do seu poder na seleção e na organização do conhecimento escolar.

Para a superação dessa lógica, julgamos ser necessário considerar o caráter multicultural da sociedade no âmbito do currículo e da formação docente, o que implica respeitar, valorizar, incorporar e desafiar as identidades plurais em políticas e práticas curriculares.

No âmbito das discussões sobre formação docente, percebemos a necessidade de estudos que enfoquem a relação do professor com o conteúdo que ensina, devido à sua complexidade e importância, pois aspectos de diferentes ordens nela intervem: desde questões de natureza epistemológica, como didática e organizacional, cultural e política, assim como aquelas relacionadas ao próprio campo do conhecimento a que se liga determinada disciplina.

## REFERÊNCIAS

- BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. Políticas de currículo e políticas docentes para a educação básica. IN: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (organizadoras). **Políticas de currículo em múltiplos contextos**. São Paulo: Cortez, 2006;
- CABRAL, Alcides Luis, FERREIRA, Cláudia Renate COLOMBI, Fabiani Cristini. **Currículo poder e identidade**. Revista Contrapontos – ano 2 – n. 4 – Itajaí, jan/abr 2002;
- CHERVEL, André. **História das disciplinas escolares**: reflexões sobre um campo de pesquisa. Teoria & Educação, Porto Alegre, nº2, 1990. p.177-229;
- FÁVERO, L. L. **Coesão e coerência textuais**. São Paulo: Ática, 1991;
- FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade**: história, teoria e pesquisa. 4. ed. Campinas: Papirus, 1999;
- FRANCO, Creso; BONAMINO, Alcía; BESSA, Nícia. **Avaliação da educação básica**: pesquisa e gestão. Rio de Janeiro: PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2004;
- FREITAS, Luiz Carlos de. et al. **Avaliação Educacional**: caminhando pela contramão. 2. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009;
- FRIGOTTO, Gaudêncio. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. In: JANTSCH, Ari Paulo; BIANCHETTI, Lucídio (Orgs.). **Interdisciplinaridade**: para além da filosofia do sujeito. Petrópolis: Vozes, 1995;
- LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (organizadoras). **Cultura e política de currículo**. Araraquara, SP: Junqueira&Maria, 2006 (a);
- LOPES, Alice Casimiro. Quem defende os PCN's para Ensino Médio? IN: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (organizadoras). **Políticas de currículo em múltiplos contextos**. São Paulo: Cortez, 2006 (b);
- LOPES, Alice Casimiro. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011. Apoio Faperj;
- LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. **Conhecimento escolar**: ciência e cotidiano. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999;
- MORAES, Silvia E. Currículo, Transversalidade e Pós-Modernidade. IN: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (organizadoras). **Políticas de currículo em múltiplos contextos**. São Paulo: Cortez, 2006
- MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. **Indagações sobre currículo**: currículo, conhecimento e cultura. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006;
- SCHEIIBE, L. **Valorização e formação dos professores para a educação básica**: questões desafiadoras para um novo plano nacional de educação. Revista Educação & Sociedade, v. 31, 2010;
- SILVA, C. M. **Tornar-se Professor**: Desenvolvimento Curricular e Construção do Conhecimento Profissional (Vol. I e II). Tese (Doutoramento em Estudos da Criança) – Universidade do Minho/Instituto de Educação, Braga, 2011;
- SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

# FORMAÇÃO DOCENTE EM E PARA DIREITOS HUMANOS: PERSPECTIVAS CURRICULARES PARA UMA EDUCAÇÃO MAIS HUMANA

LUCIANA NOGUEIRA DA SILVA – UEG  
LUCIANA.PROFESSORA.EDUC@GMAIL.COM

539

**Palavras-chave:** Formação; Currículo e Direitos Humanos

## INTRODUÇÃO

Vi ontem um bicho na imundície do pátio, catando comida entre os detritos. Quando achava alguma coisa, não examinava nem cheirava: engolia com voracidade. O bicho não era um cão. Não era um gato. Não era um rato. O bicho, meu Deus, era um homem.

O Bicho, de Manuel Bandeira

A formação do homem deve contribuir para que ela seja capaz de olhar a realidade, questioná-la, perceber o mundo a sua volta e agir para transformá-lo. Os versos de Manuel Bandeira do poema “O Bicho”, mostra um eu-lírico em um processo de compreensão da realidade, a partir de uma leitura de mundo, tem uma epifania e o Bicho se apresenta como homem, apesar de não ter acesso aos direitos sociais reservados para a humanidade, em uma vida marcada pela desigualdade social, é homem.

A questão que norteia o problema desta pesquisa é: os currículos de formação de professores estão organizados levando em consideração a Educação em e para Direitos Humanos (EDH), de modo que o docente tenha condições de promover um processo educacional mais humano? O objetivo deste trabalho é discutir a necessidade de uma organização curricular nos cursos de licenciatura que contribua para a formação docente em uma perspectiva crítica, que desnaturalize as desigualdades sociais promova um processo educativo de compreenda a função social da escola de educação básica e superior, de modo que todos conheçam os direitos, cumpram os seus deveres e lutem por uma sociedade mais humana, democrática e menos tolerante ao desrespeito aos direitos humanos.

A metodologia da pesquisa aqui apresentada, parte da análise documental na ementa da disciplina: “Diversidade, Cidadania e Direitos” e nas Diretrizes

Curriculares Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. A análise documental adotada aqui é definida por Triviños, (1987, p. 111) como “[...] um tipo de estudo descritivo que fornece ao investigador a possibilidade de reunir uma grande quantidade de informação sobre leis estaduais de educação, processos e condições escolares, planos de estudos, requisitos de ingresso, livros-texto, etc.” Os resultados indicam ainda tímidas sinalizações rumo à promoção de uma educação mais humana, que compreenda o respeito à diversidade e a democracia como fundamentos importantes na organização curricular de formação de professores.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

As Diretrizes curriculares nacionais para a educação em Direitos Humanos, em seu Art. 3º defende que a educação nesta perspectiva deve ter a finalidade de promover uma “educação para a mudança e a transformação social.” Além disso, deve fundamentar-se nos princípios, de: “I - dignidade humana; II - igualdade de direitos; III - reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades; IV - laicidade do Estado; V - democracia na educação; VI - transversalidade, vivência e globalidade; e VII - sustentabilidade socioambiental.” (BRASIL, 2012, p. 02). A organização formativa, nos cursos de licenciaturas, deve propiciar a vivência de práticas e concepções de modo a garantir que o egresso dos cursos de formação docente de fato consiga desenvolver uma educação em e para os direitos humanos.

Candau e Sacavino (2013, p. 61) enriquecem a discussão salientando que para Fritzsche “a educação em Direitos Humanos se assenta num tripé: conhecer e defender seus direitos; respeitar a igualdade de direitos dos outros; e estar tão comprometido quanto possível com a defesa da educação em Direitos Humanos dos outros.” Tal postura coaduna com a concepção de direitos humanos que orienta este trabalho partindo da defesa de uma educação que promova o conhecimento sobre os direitos humanos, para que assim seja possível defende-los.

Na Universidade Estadual de Goiás, a Resolução CsA N. 847, de 12 de Fev. de 2015, do Conselho Universitário Acadêmico, aprova as ementas e a bibliografia básica das disciplinas do Núcleo Comum dos cursos de graduação da UEG. A disciplina: Diversidade, Cidadania e Direitos apresenta a seguinte ementa:

Diversidade: cultura, gênero, etnia, raça e desigualdades sociais. Noções sobre formação da cultura brasileira. Relações étnico-raciais. Respeito e valorização das diferenças culturais, sociais e individuais. Cidadania: concepções, garantias e práticas. Estado Democrático de Direito, democracia, movimentos sociais e cidadania. Constitucionalismo e Direitos: concepções, violações, promoção, defesa e garantias. Evolução do conceito: dos direitos de liberdade planetário a à sustentabilidade socioambiental. (UEG, 2015, p. 02)

É importante observar os objetivos e caminhos percorridos pela disciplina que é nova na formação docente, e que compõe a matriz curricular dos cursos de licenciaturas, no entanto é importante pontuar que para além de prescrições curriculares é necessário desenvolver uma proposta interdisciplinar e transversal nos cursos de licenciaturas.

Sobre a organização curricular é importante levar em consideração as ponderações de Dias e Porto (2010, p. 31) que defendem a transversalidade e a interdisciplinaridade como meios de vencer o tratamento disciplinar e promover a reintegração de dimensões isoladas, já que a Educação em Direitos Humanos exige uma abordagem ampla e plural.

Candau e Sacavino (2013, p. 65) apresenta sete desafios e os apontam como os principais a serem enfrentados para a formação docente em Direitos Humanos. A saber: Desconstrução da visão do senso comum sobre os Direitos Humanos; Assumir uma concepção de Educação em Direitos Humanos e explicitar o que se pretende atingir em cada situação concreta; articular ações de sensibilização e formação; construir ambiente educativo que respeite e promova os Direitos Humanos; incorporar a educação em Direitos Humanos no currículo escolar, introduzir a Educação em Direitos Humanos na formação inicial e continuada dos professores, e; estimular a produção de materiais de apoio.

541

## CONCLUSÕES

Argui-se aqui em prol da possibilidade de reconhecimento da humanidade, do homem e a humanização da educação, que se perceba no outro. Que se forme em uma perspectiva humanizadora, que abomine e combata qualquer tipo de preconceito não só no ambiente de formação docente, mas principalmente nos ambientes escolares que atuarão como docentes. É importante pensar em um processo formativo que desenvolva a desnaturalização das desigualdades sociais e se comprometa com a luta pela garantia dos direitos sociais no âmbito das licenciaturas.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação em Direitos Humanos. Conselho Nacional de Educação.** Conselho Pleno. Resolução Nº 1, de 30 de Maio de 2012. Brasília: MEC, 2012.

CANDAU Vera Maria Ferrão; SACAIVINO Susana Beatriz. **Educação em direitos humanos e formação de educadores.** Educação (Porto Alegre, impresso), v. 36, n. 1, 2013.

DIAS, Adelaide A.; PORTO, Rita de C.C. **A pedagogia e a Educação em Direitos Humanos:** subsídios para a inserção da temática da Educação em Direitos Humanos nos cursos de Pedagogia. In: FERREIRA, Lúcia de F.G; ZENAIDE, Maria de N.T; DIAS, Adelaide A. (Orgs). **Direitos Humanos na Educação Superior: Subsídios para a Educação em Direitos Humanos na Pedagogia** João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. SP: Atlas, 1987.

UEG – Universidade Estadual de Goiás. **Aprova as ementas e a bibliografia básica das disciplinas do Núcleo de Modalidade e do Núcleo Comum dos cursos de graduação da UEG.** Resolução Conselho Universitário Acadêmico. Res. CsA N. 847, de 12 de Fevereiro de 2015. UEG, Goiás, 2015.

# O CURRÍCULO DE PEDAGOGIA COMO PRÁTICA DIALÓGICA

CLÁUDIA ROSANA KRANZ – UFRN  
CLAUDIAKRANZ@HOTMAIL.COM

CYNARA TEIXEIRA RIBEIRO – UFRN  
CYNARA\_RIBEIRO@YAHOO.COM.BR

MARISA NARCIZO SAMPAIO – UFRN  
MARISAMNS@GMAIL.COM

542

**Palavras-chave:** Reformulação Curricular. Participação. Diálogo.

Este trabalho apresenta e discute o Projeto Pedagógico e Curricular do Curso de Pedagogia Presencial Campus Natal da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN, 2017), implementado desde 2018.1, fruto de um processo de reformulação caracterizado pelo diálogo, participação e trabalho coletivo entre docentes e discentes.

Durante dois anos, sob coordenação do Núcleo Docente Estruturante (NDE), realizamos atividades que oportunizaram debate de propostas e tomada de decisões político-pedagógicas e organizacionais, com o objetivo de definir princípios do Curso, perfil do egresso, metodologia e estrutura curricular: estudo e análise de documentos orientadores, de projetos pedagógicos de cursos de Pedagogia do país e pesquisas acerca de nosso Curso; levantamento de demandas e sugestões de discentes e docentes; encontros com sujeitos envolvidos, coletivamente ou em grupos por segmento ou turma/turno, diálogo com instituições externas à Universidade; redação e discussão do texto em diferentes instâncias.

Entendendo currículo como “um conjunto de práticas que propiciam a produção, a circulação e o consumo de significados no espaço social e que contribuem, intensamente, para a construção de identidades sociais e culturais” (MOREIRA; CANDAU, 2007, p.28), podemos dizer que o próprio processo de reformulação curricular produziu aprendizagens para o conjunto de estudantes e professoras/es que o vivenciaram.

Dessa forma, mesmo que ainda hoje a avaliação contínua revele alguns contratempos no cotidiano da implantação do Currículo do Curso, os envolvidos no processo de sua produção estão de acordo em que ele foi gestado de maneira coletiva e participativa. A partir deste pressuposto, neste trabalho queremos apresentá-lo,

em sua forma e conteúdo, como uma reafirmação da potência criadora do coletivo e, portanto, de resistência democrática.

## UMA PROPOSTA POLÍTICO-PEDAGÓGICA

A proposta formativa, produto do processo de reformulação anteriormente descrito, foi construída a partir da definição de princípios orientadores para a formação inicial da/o pedagoga/o no que se refere à organização dos componentes curriculares e às práticas pedagógicas de seus docentes. Estes princípios se entrelaçam para permitir uma formação de pedagogas/os que, ao exercer a docência, se fundamentem na contextualização, democratização, inclusão, ética e sensibilidade afetiva e estética. Para além de constarem como afirmação das bases em que consideramos que a formação docente deve se dar, ao serem concretizados pela prática pedagógica cotidiana no curso e vivenciados pelas/os estudantes e docentes, os princípios também podem propiciar aprendizagem pelo exemplo para as/os discentes que futuramente poderão assumi-los no exercício da profissão. Entre eles, destacamos: interdisciplinaridade; relação teoria e prática; prática como elemento básico da formação; adequação do curso ao contexto e às/aos estudantes.

543

A fim de buscar a concretização dos princípios do Curso, optamos pela oferta dos componentes curriculares como módulos, que não possuem carga horária múltipla de 15 horas e que podem ser oferecidos em qualquer período do semestre letivo. Em nove dos dez períodos do Curso, são ofertados componentes integradores, com temáticas interdisciplinares e que explicitam em suas ementas, elaboradas coletivamente pelos docentes, os princípios do Curso. Tais módulos ficam sob a responsabilidade de todas/os as/os docentes do período que planejam e desenvolvem coletivamente atividades durante dois períodos, de seis dias cada, no semestre. Formalmente temos a estrutura que conduz ao trabalho interdisciplinar, porém este se constitui, talvez, no maior desafio cotidiano para a prática docente, qual seja, transformar nossas posturas, nossa cultura e nossas práticas. As temáticas desses componentes integradores estão referenciadas na prática e a problematizam, buscando articulação com contextos educativos.

Em relação aos princípios da relação teoria e prática e da prática como princípio formativo, estabelecendo diálogo entre os conhecimentos, as concepções de educação, as experiências, crenças e vivências de cada um, propomos que os estudos ao longo do curso devem estar em permanente diálogo com a prática pedagógica e profissional. Tais direcionamentos concretizam-se nas mais de 500 horas de atividades práticas registradas nos componentes curriculares e por ações de extensão que perpassam tais componentes, para além dos Estágios Supervisionados.

O princípio da adequação do curso ao contexto e aos estudantes é uma tentativa de considerar os sujeitos reais que chegam ao Curso de Pedagogia e suas necessidades, além dos diferentes contextos em que essas/es futuras/os professoras/es poderão atuar. Uma das propostas do Curso, neste sentido, é oferecer Núcleos de Aprofundamento ao final do Curso, de maneira que as/os estudantes possam construir conhecimentos mais consistentes em áreas de interesse e atuação, e

aprofundar a interlocução com profissionais da Educação Básica, que poderão se matricular como alunas/os especiais. As temáticas de tais Núcleos são: Educação Especial Inclusiva; Educação Infantil; Educação de Jovens e Adultos e Educação Popular; Fundamentos da Educação; Gestão e Coordenação Pedagógica; Linguagem e Alfabetização; Tecnologias da Educação.

Outra mudança significativa do Curso é a oferta de dois componentes curriculares obrigatórios direcionados à atuação da/o pedagoga/o em contextos não escolares, o que possibilita o trabalho em espaços educacionais significativos na realidade atual, especialmente ligados aos movimentos sociais e culturais. Ainda, por demanda dos discentes, foram criados dois componentes abordando temáticas antes não contempladas no Curso: Pedagogia do Movimento e Arte/Educação.

Estas escolhas nos permitem afirmar que a proposta gerada no processo de reformulação curricular do Curso de Pedagogia Presencial na UFRN se constitui como ato de resistência, pois considera que as/os pedagogas/os em formação não se constituem como técnicas/os que recebem instruções em aulas teóricas e as aplicam na prática; a formação para a docência é práxis, atividade histórica e social, criativa e criadora, pela qual nós modificamos o mundo e a nós mesmos; um projeto interdisciplinar de formação é uma tentativa de superar a fragmentação do conhecimento e praticar a ciência como compreensão do todo, na sua inteireza e inter-relações.

No momento político em que vivemos, caracterizado por propostas oficiais de controle do comportamento das/os professoras/es e de ameaças às instituições que produzem conhecimento, estas escolhas reforçam a necessidade da formação de professoras/es como prática política. Propomos formar para problematizar permanentemente a própria prática e o contexto, de modo a criar coletivamente formas próprias de atuação, em permanente formação e aprendizagem, tecendo relações políticas, pedagógicas e epistemológicas.

Pensando no currículo como ação que proporciona a produção e a circulação de significados, praticada por professoras/es no seu cotidiano, acreditamos que estes princípios devem estar presentes na nossa prática cotidiana. Este, porém, é um desafio que impõe a exigência de um trabalho coletivo e colaborativo permanente, uma vez que envolve dinâmicas e relações que nos mostram o currículo como vivo e em movimento.

## REFERÊNCIAS:

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica*. Brasília, 2015.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura. In: BEAUCHAMP, J; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO; A. R. (orgs). *Indagações sobre currículo*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE (UFRN). Centro de Educação. Curso de Pedagogia Presencial – Campus Natal. *Projeto Pedagógico e Curricular*. Natal, 2017.



# RESSIGNIFICAÇÃO E DESBACHARELIZAÇÃO DOS CURSOS DE LICENCIATURA: CONTRIBUIÇÕES DO PARFOR

RICHARDSON CORREIA MARINHEIRO – IFPB  
RICHARDSON.MARINHEIRO@IFPB.EDU.BR

CAPES/PARFOR/IFPB

545

**Palavras-chave:** Currículo; Ressignificação; Desbacharelização.

Nos últimos anos, vem se tornando unânime a concepção de que a melhoria da qualidade do ensino deve ter início com a ressignificação da formação de professores para atuar na educação básica. Essa preocupação emergente e necessária pode ser observada nas Diretrizes Nacionais de Formação de Docentes para a Educação Básica (BRASIL, 2015), quando, em sua estrutura, explicitam pontos peculiares da formação em nível de licenciatura que devem ser abordados nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC). As lacunas a serem vencidas nesse percurso formativo estão relacionadas às estruturas dos currículos, os quais são enviesados por um alto suporte científico herdado dos currículos de bacharelados e repletos de distorções no entendimento sobre as etapas necessárias à formação dos futuros professores. Considerando essa perspectiva, o presente estudo aborda as concepções de um grupo de profissionais que vivenciam, no cotidiano acadêmico do Instituto Federal da Paraíba - IFPB, as construções dos PPC dos cursos de Licenciatura, à luz da Resolução CNE/CP 02/2015. Nesse sentido, consideramos que todo o itinerário formativo dos cursos de licenciatura deve preconizar o conhecimento real para o fazer docente, pensado e ensinado para transformar as ações dos professores dentro da sala de aula, construídas a partir da realidade educacional e embasadas nas diretrizes curriculares para a educação básica. Para tanto, a Resolução CNE/CP nº 02/2015 evidencia algumas ações essenciais na formação dos professores, dentre elas destacamos a prática como componente curricular, os projetos integradores e o estágio inserido como disciplina. No âmbito das práticas pedagógicas, entendemos que esse fazer deve estar presente em toda a formação dos licenciandos e não somente

em momentos isolados na forma de disciplina. Essa prática deve abordar todos os conhecimentos dos componentes curriculares que possuem um trato pedagógico, sendo consolidados e integrados por meio de atividades específicas que utilizam os projetos integradores como metodologia de base para o desenvolvimento da interdisciplinaridade. Nesse contexto, destacamos dois pontos cruciais na reestruturação dos PPCs: a ressignificação dos componentes e a desbacharelização da matriz curricular, que devem ser criteriosamente debatidos e caracterizados pelos grupos que trabalham na curricularização das licenciaturas. Entendemos por ressignificação o olhar cuidadoso sobre as peculiaridades do ensinar e o aprender de cada componente curricular, buscando abordar os conteúdos de forma que os correlacionem diretamente com a atividade docente e a realidade do ensino. Essa atitude reflete a preocupação em formar um professor capacitado para ensinar e conduzir todo o processo de ensino-aprendizagem tendo como base a realidade do aluno e da instituição de ensino em que o docente irá atuar. Esse ressignificar não pode ocorrer com currículos enviesados por conhecimentos e pelo trato particular dos cursos de bacharelados, tendo em vista que há componentes que, muitas vezes, apesar de fazerem parte do curso de licenciatura, estão apenas camuflados por títulos e menções pedagogizadas, mas que, na realidade, correspondem ao mesmo componente ofertado e ensinado no bacharelado. A principal dificuldade de entendimento, observada na construção dos PPC (IFPB), foi a distribuição dos componentes curriculares e atividades formativas dentro de cada núcleo de formação. Observamos, nos vários debates e em propostas já consolidadas, o entendimento simplista de inserir a formação básica no Núcleo de Estudos de Formação Geral e tudo aquilo que fosse específico da área de formação da licenciatura no Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos, restando ao Núcleo de Estudos Integradores, a inserção das Atividades Teórico-Práticas de Aprofundamento e designando-as como atividades complementares. Compreendemos que a chave mestra da proposta revolucionária da Resolução CNE/CP nº 02/2015 parte do entendimento do que pode compor o Núcleo de Aprofundamento e Diversificação dos Estudos, o qual, apesar da complexidade para a sua concretude, insere uma nova dinâmica na formação docente, abrindo um vasto leque de possibilidades para a ressignificação da formação e desbacharelização do currículo das licenciaturas. Esse núcleo de estudo flexibiliza a formação dos professores, possibilitando a inserção de novos componentes curriculares, os quais possam viabilizar a vivência prática e real da ação docente, promovendo uma maior relação entre a Instituição de Ensino Superior e as Escolas da Educação Básica, criando oportunidades de investigar, avaliar, criar e aplicar novas concepções e metodologias para o processo de ensino-aprendizagem, não só na escola, mas também na formação do professor. O IFPB, enquanto instituição que obteve conceito máximo em 70% dos cursos avaliados no últimos anos, já possui uma significativa trajetória de discussões e embates, as experiências implementadas através do Plano Nacional de Formação de Professores para a Educação Básica (PARFOR) foram decisivas para construir o novo olhar para a formação docente, pois oportunizaram trazer para a sala de aula dos cursos de licenciatura os problemas, indignações, anseios e expectativas reais das instituições de ensino do nosso país. Um dos aspectos positivos desse processo foi a implementação do estágio

como componente curricular, dividido em vários momentos formativos, o que possibilitou aos estudantes uma forma dinâmica de vivenciar a prática docente nas várias modalidades e etapas da educação básica, bem como, nas variadas ações acadêmicas da profissão (gestão e planejamento). Concluimos, portanto, que ainda temos muito o que avançar nas discussões sobre a formação de professores, que temos que aprofundar nossos debates sobre os documentos norteadores e seus reais objetivos, que precisamos fortalecer as políticas públicas existentes e os conhecimentos produzidos nas últimas décadas, com especial atenção ao PARFOR, programa que contribuiu e ainda contribui, não só com a formação docente, mas com um novo olhar sobre esta formação e sobre a atuação do professor na educação básica e nos cursos de licenciatura.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação – Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 02, de 01 de julho de 2015.

## ARTE COMO TECNOLOGIA EDUCACIONAL: DÁ-SE FORMA AO QUE SE ACREDITA

BETH RANGEL (UFBA)  
BETHRANGEL19@GMAIL.COM

548

**PALAVRAS-CHAVE:** Arte. Tecnologia Educacional. Processos artístico-pedagógicos de transformação/emancipação.

Sob a luz de avanços da teoria crítica, em sintonia com o conhecimento emancipatório social, abordado por Santos (2011), é premente o reconhecimento de um novo paradigma emergente que consiga lidar com a complexidade tanto do corpo/sujeito/cidadão quanto do mundo/do ambiente. Para tanto, a indicação de referenciais que sustentem outro modelo de pensar a relação e a participação na sociedade e na vida faz-se necessário.

Reconhecendo a complexidade da realidade posta e da expectativa de uma educação integral, trago a Arte como Tecnologia Educacional, como elemento “convocante”, como estratégia metodológica e princípio organizador de um fazer/sentir/pensar do ato pedagógico (BRANDÃO, 2014).

O conceito de Arte como Tecnologia defendida é prenhe de sentidos, pois guarda em si experiências vivenciadas, que se fizeram reconhecer pelo diálogo e convivência, com a diversidade de sujeitos e de ambientes na pesquisa e na produção de conhecimentos (BONDÍA, 2015).

Educadores como Tubino (1984) e Guédez (1987), trazem uma definição aproximada de tecnologia educacional como uma abordagem científica que incorpora a noção de conjunto de processos, mencionando um corpo de conhecimentos, integrado por novas teorias, princípios, métodos e técnicas do planejamento, implementação e avaliação, na busca de resoluções inovadoras para os problemas educacionais.

Importante destacar, o pensamento emitido por Luckesi (1986) quando assinala a preocupação com o viés da transformação, possibilitando a interface da tecnologia educacional com elementos fundamentais da ação humana: uma opção filosófica, uma contextualização social da ação e o uso de princípios científicos e instrumentos técnicos de transformação num esforço permanente de renovação da

educação. Estes últimos entendimentos, repercutem e fazem eco às intenções da Arte como Tecnologia Educacional, em pauta.

Há de se considerar ainda que esses pressupostos, aliados a outros ensinamentos identificados em experiências estéticas, vivenciadas, revelam princípios artístico-educativos e orientadores, que podem nos impulsionar a novas construções metodológicas inter-teóricas. Foi a partir deste movimento de trânsito e traduções, que foi formulado o argumento, a tese e a defesa da Arte como Tecnologia Educacional.

Chamo-a então, como estratégia de contaminação, para possível diálogo, articulação e complementaridade, a partir de vestígios de ensinamentos da arte e da estética, imbrincados a teorias científico-sociais, com destaque e relevância, a Educação.

Seguindo Morin (2000), separei e categorizei experiências que se cruzavam por identidades e convergências a partir de temáticas de projetos de extensão e pesquisa vivenciados. Estas abordagens artístico-pedagógicas geraram princípios que orientaram a configuração do conceito de Arte como Tecnologia Educacional, a exemplo: processos de investigação de metodologias interdisciplinares a partir de experiências estéticas; o corpo como produtor e emissor de informação; a educação preventiva e emancipação intelectual através da arte; a dança e a reconstrução do corpo violentado; o teatro na reconstrução das relações sociais e do patrimônio escolar; o corpo-sujeito na prevenção da violência; o sujeito social, a participação e a solidariedade em práticas comunitárias.

As experiências se cruzaram em diversos pontos: pela natureza do problema, ou pelos contextos e sujeitos que os compõem. Corpos-sujeitos e ambientes-contextos apresentam-se cada dia mais misturados, as influências são mútuas, em um ciclo permanente de mudanças. Para tanto, é urgente a compreensão de princípios educacionais que tangenciam com as ideias de complexidade e de integralidade, ambas incorporadas ao processo de desenvolvimento do sujeito. Nesta circunstância, como consequência, dimensões outras da capacidade humana vêm sendo requeridas, com atenção, para a racionalidade estética expressiva da arte, fundamento sutil e estruturante para o desenvolvimento pessoal e emancipação social.

Para se configurar o processo de desenvolvimento de Arte como Tecnologia Educacional, há que se lidar com o caráter sistêmico da articulação inter e multidisciplinar dos conhecimentos envolvendo diferentes pesquisadores. A experiência artística/estética se torna um eixo de confluência e, na sua forma de existir, oferece o potencial de agir como atrator de diferentes atores, assim como de conhecimentos diversos, o que se constitui em uma especificidade, com potência agregadora, que distingue a validação da Arte como Tecnologia Educacional.

Como se vê, as recentes teorias do conhecimento estimulam que a ação de conjunto, garantam um exercício da prática do pensamento complexo, acolhendo a presença e o trânsito de campos distintos, dentre esses, linguagens artísticas, teorias pedagógicas, princípios científico-sociais e demais conhecimentos afins. Faz-se necessário reafirmar a flexibilidade e abertura diante de abordagens e construções em favor de processos emancipatórios, em que a condição humana deve se colocar como prioridade.

A circunstância de trânsitos favorece trocas e complementaridades entre informações indispensáveis. A noção de parte e todo se autoalimentam, gradualmente, confluem e se organizam em subsistemas. Esses, por sua vez, guardam novas informações que, ao seu tempo, se descolam, autônomos, dando origem a novos campos de interesse (KATZ; GREINER, 2002).

Retomando Morin (2000), à medida que as informações são distinguidas e ganham autonomia, é preciso aprender a conhecer, separar e unir, analisar e sintetizar ao mesmo tempo. O caráter dessa relação, entre os saberes, vislumbra o surgimento de redes de informações dialógicas, que propiciam conversas entre sujeitos, contextos internos e situações externas, em uma permanente alternância de prioridades e demandas.

No potencial de ação da Arte como Tecnologia educacional insere-se a abordagem de dimensões de natureza subjetiva, da condição humana, a exemplo da sensibilidade, da criatividade, da flexibilidade, da curiosidade, do respeito ao novo e ao diferente. Estes elementos presentes na experiência artística suscitam pela prática e aderência que aprendizagens fundamentais se efetivem, de forma sutil, em dimensões dos campos do desenvolvimento do ser e do conviver. Todos esses fatores estão também relacionados à construção das identidades, da autoestima, possibilitando ao sujeito uma valoração da sua condição cidadã, importante para si, para o outro e para a sociedade.

550

## REFERÊNCIAS

- BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *In: \_\_\_\_\_*. **Tremores: escritos sobre experiência**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.
- BRANDÃO, A. E. S. **A Arte como Tecnologia Educacional**. 258 f. il. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.
- GUÉDEZ, V. **Educacion y proysecto histórico-pedagógico**. Caracas: Editorial Kapelusz Venezolana, 1987.
- KATZ, H.; GREINER, C. A natureza cultural do corpo. *In: SOTER, S.; PEREIRA, Ro.* (Org.). **Lições de Dança 3**. Rio de Janeiro: UniverCidade Ed., 2002.
- LUCKESI, C. C. Independência e inovação em tecnologia educacional: ação-reflexão. **Revista de Tecnologia Educacional**. ABT. N. 47, p. 6-49. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1986.
- MORIN, E. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 3 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.
- SANTOS, B. de S. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. São Paulo: Cortez, 2011.
- TUBINO, M. J. G. **Tecnologia educacional: das máquinas de aprendizagem à programação funcional por objetivos**. São Paulo: Ibrasa, 1984.

# ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: UMA PROPOSTA EM DEBATE NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFAL

CAROLINA NOZELLA GAMA – CEDU/UFAL  
CAROLINA.GAMA@CEDU.UFAL.BR

MÔNICA PATRÍCIA DA SILVA SALES – CEDU/UFAL  
MONICA.SALES@CEDU.UFAL.BR

551

**Palavras-chave:** Pedagogia; Estágio supervisionado; Alfabetização e letramento.

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem por objetivo socializar a proposta de componente curricular Estágio Supervisionado em Alfabetização e letramento do curso de Pedagogia do Centro de Educação (CEDU) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL).

O Relatório do Sistema de Avaliação da Educação Básica - Avaliação Nacional da Alfabetização (SAEB-ANA, 2016) aponta que 42,6% dos estudantes alagoanos estão no Nível 1, que compreende a leitura de palavras com diferentes quantidades de sílabas e estruturas silábicas. A proficiência média do estado em leitura é de 449,03%, encontrando-se abaixo das proficiências médias regional (470,96% nordeste) e nacional (507,58%). Considerando que cabe à escola a socialização do patrimônio cultural historicamente produzido às novas gerações (SAVIANI, 2008), é necessário travarmos a luta contra a seletividade, a discriminação e o rebaixamento do ensino das camadas populares. Lutar contra a marginalidade através da escola significa engajar-se no esforço para garantir aos trabalhadores um ensino da melhor qualidade possível nas condições históricas atuais, o que perpassa pela apropriação da leitura e da escrita.

Entendemos que a alfabetização desponta como processo fundamental para que os indivíduos participem de forma efetiva da sociedade, podendo atuar em suas transformações e que a realização da atividade pedagógica alfabetizadora depende de um projeto sistematizado, intencional e que vise o máximo desenvolvimento dos seres humanos. (MARSIGLIA e SAVIANI, 2017, p.3)

Neste contexto, o curso de Pedagogia do CEDU/UFAL cumpre papel importante no âmbito da formação de professores. O PPC do curso, vigente desde 2006, conta com três disciplinas, cujo foco são os processos de alfabetização e letramentos. A primeira, denominada Alfabetização e Letramento, conta com uma carga horária de 40h, a segunda, denominada Saberes e Metodologias do Ensino da Língua Portuguesa I e II, com 60 horas cada. Compreendemos que embora o número de disciplinas e suas cargas horárias sejam pequenas diante da necessidade de investimentos na formação de alfabetizadores, estas podem subsidiar a proposição de um estágio supervisionado voltado aos processos de alfabetização, cuja criação contribuirá para a ampliação da carga horária do curso destinado a tais processos.

Diante da demanda estadual, e porque não dizer, nacional, propusemos a substituição do Estágio Supervisionado em Ensino Médio Modalidade Normal, que teve o campo de atuação extinto, pelo Estágio Supervisionado em Alfabetização e Letramento para vigência no novo projeto pedagógico do curso (PPC) aprovado em 2019.

552

## METODOLOGIA

A proposição do estágio foi realizada através de discussões sistemáticas com professores de estágio e com representatividade de estudantes, participaram da discussão o setor de Didática responsável pelo Estágio Supervisionado III e professores do setor de Linguagem que ajudaram na organização das referências. Após elaboração da proposta, a mesma foi submetida ao colegiado do curso, sendo aprovada para incorporação ao novo PPC. Realizamos ainda, um levantamento sobre os estágios supervisionados voltados aos processos de alfabetização e letramentos dos cursos de Pedagogia de instituições públicas brasileiras. Acessando o site do MEC, identificamos duas instituições que possuem este tipo de estágio supervisionado, a saber: UFJF e UFSCar. Acessamos os sites de cada universidade e seus projetos e estruturas curriculares, valendo destacar que algumas instituições não possuem o projeto disponível nos sites e/ou não esclarecem o objeto do estágio.

## DISCUSSÃO

Saviani (2008) aponta que o curso de pedagogia no Brasil é marcado por dois modelos de formação: o *modelo dos conteúdos culturais-cognitivos* (formação esgotada-se na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento em que o professor irá lecionar); e o *modelo pedagógico-didático* (a formação só se completa com o efetivo preparo pedagógico-didático).

Freitas (1993); Brzezinski (1996); Saviani (2008) demonstram que a cisão teoria e prática possui explicações na divisão social do trabalho que marca a formação unilateral na sociedade capitalista. Ainda que reconhecidos os limites do período histórico vigente, faz-se necessário enfrentarmos tal problemática, destarte, recuperamos a concepção formativa defendida pela ANFOPE, a qual defende uma Base



Comum Nacional como matriz para a formação de todos os profissionais da educação, preconizando: sólida formação teórica e interdisciplinar; unidade teoria-prática; trabalho coletivo e interdisciplinar; compromisso social; gestão democrática; formação continuada; e, avaliação permanente. (BRZEZINSKI, 2011).

Assim, a proposta de estágio em alfabetização e letramento que defendemos atrela-se a concepção de formação no sentido da práxis, como unidade entre teoria e prática na busca da transformação e de novas sínteses no plano do conhecimento e no plano da realidade histórica. (FREITAS, 1993). Corroboramos com Pimenta e Lima (2006, p.14), neste aspecto, compreendendo o estágio como atividade “[...] instrumentalizadora da práxis docente, entendida esta como a atividade de transformação da realidade. Nesse sentido, o estágio atividade curricular é atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, este sim objeto da práxis.”

Cabe ao estágio propiciar a análise crítica por parte dos estudantes, através do desenvolvimento de “atividades que possibilitem o conhecimento, a análise, a reflexão do trabalho docente, das ações docentes, nas instituições, de modo a compreendê-las em sua historicidade, identificar seus resultados, os impasses que apresenta, as dificuldades.” (PIMENTA E LIMA, 2006, p.20)

553

## CONCLUSÕES

A proposta, embora aprovada, precisa ser discutida e planejada no âmbito do curso para engajamento e envolvimento do corpo docente. Destacamos como aspecto positivo o fato de, ainda que de maneira primária, estarmos respondendo a uma demanda social importante no que diz respeito aos índices de alfabetização. Somos a maior instituição do Estado de Alagoas, o maior curso da UFAL, responsáveis pela formação dos professores alfabetizadores, e precisamos estar atentos ao diálogo entre universidade e escola, campo da formação e campo da atuação. Destacamos como limite a reduzida carga horária destinada a fundamentação teórica dos estudantes sobre a temática. Ademais, o levantamento acerca dos objetos dos estágios carece de maior aprofundamento.

## REFERÊNCIAS

ANFOPE. **Documento gerador do XIII Encontro Nacional**. UNICAMP, set. 2006.

BRZEZINSKI, I. (org.). **Anfope em movimento: 2008-2010**. Brasília: Liber Livro: Anfope: Capes, 2011.

BRZEZINSKI, I. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores: busca e movimento**. Campinas: Papyrus, 1996.

FREITAS, H. C. L. de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. Campinas: **Educação e Sociedade**, vol. 23, n. 80, set. 2002.

FREITAS, H. C. L. de. **O trabalho como princípio articulador da teoria/prática:** uma análise da prática de ensino e estágios supervisionados na habilitação magistério do curso de pedagogia da FE/UNICAMP. Tese de Doutorado, FE, UNICAMP, Campinas-SP, 1993.

MARSIGLIA, A.C.G. SAVIANI, D. Prática pedagógica alfabetizadora à luz da Psicologia Histórica-cultural e da Pedagogia Histórico-crítica. **Revista Psicologia e estudo**. v. 22, n. 1, 2017

PIMENTA, S.G.; LIMA, M.S.L. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poiesis** - Volume 3, Números 3 e 4, pp.5-24, 2005/2006.

SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil:** história e teoria. Campinas: Autores Associados, 2008.

# O CURRÍCULO DO CURSO DE PEDAGOGIA NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS: COMPREENDENDO SEU MOVIMENTO FORMATIVO

ANDRÉA KOCHHANN - UEG  
ANDREAKOCHHANN@YAHOO.COM.BR

555

**Palavras-chave:** Currículo. Formação. Resistência.

## INTRODUÇÃO

O presente texto é reflexo de uma pesquisa de doutoramento em educação, pela Universidade de Brasília, que teve como objeto a formação docente, delimitado na formação do pedagogo. O recorte que fizemos apresenta as discussões sobre o currículo de formação do pedagogo, em seu movimento formativo no tocante a concepção do curso, o perfil do egresso e a indissociabilidade pesquisa, ensino e extensão. Com esse pano de fundo o objetivo do presente texto é apresentar como o currículo do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás (UEG) apresenta seu movimento formativo. Compreender o currículo formativo no seu movimento mediante a totalidade, a contradição e a mediação se faz importante para uma reformulação dos cursos enquanto propostas curriculares de desafios e resistência.

## METODOLOGIA

O texto segue o método materialista histórico-dialético, alicerçado em uma pesquisa qualitativa, bibliográfica e documental. O escopo teórico se embasa em Malanchem (2016), Kosik (1976), Curado Silva (2008) e outros, bem como nos Projetos Políticos Pedagógicos (2015).

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na configuração de um curso, há que se articular as conjunturais imediatas, com as necessidades estruturais, que avançar no processo de humanização no contexto

da instituição escolar e que tem a ver com o que a perspectiva, que defendemos, da epistemologia da práxis como formação: a formação humana. Em se tratando de formação docente, em específico a formação do pedagogo da UEG, se torna importante à compreensão do currículo do Curso de Pedagogia. Para tanto, analisamos o currículo vigente, oficializado em 2015, mediante a historicidade do Câmpus, a concepção do curso, o perfil do egresso, bem como o que diz respeito à indissociabilidade da pesquisa, ensino e extensão, no processo formativo, partindo do real e do concreto, ou seja, da síntese, passando a análise para alcançar a síntese, considerando as múltiplas determinações, conforme Malanchem (2016). Salienta-se que a elaboração de todo currículo precisa ser realizada pelos atores do currículo, enquanto uma construção coletiva para a superação das relações opressoras do trabalho. A UEG pela sua capilaridade espacial, oferta o Curso de Pedagogia, em 15 cidades do Estado. A capilaridade da UEG é tão imensa que um dos Câmpus que oferta o curso de Pedagogia se dista a quase 1000 km do outro. Essa questão denota que a UEG é responsável pela formação do pedagogo de todo o Estado, considerando que cada Câmpus tem seu currículo. Primamos por buscar conhecer o currículo de cada Câmpus perante a totalidade para evitar a pseudoconcreticidade, como discute Kosik (1976). Para isso, iniciamos nossa análise com uma discussão sobre a localização do Câmpus e a história do curso no referido Câmpus. É preciso compreender também a concepção do curso de Pedagogia que cada Câmpus apresenta, pois pode conduzir a apreensão do movimento de sentido de formação do pedagogo, considerando a tendência educacional do trabalho pedagógico, pois uma epistemologia expressa nos currículos indica o caminho que se pensa em trilhar para alcançar o perfil do egresso. Apresentamos que no tocante a concepção do curso de Pedagogia é possível eleger quatro categorias para análise, tais sejam: 1. Concepção crítico-reflexiva, 2. Currículo interdisciplinar, 3. Emancipação, 4. Teoria e prática. A análise nos conduz a afirmar que por mais que tragam no escopo as palavras emancipação e práxis, a concepção se estabelece no sentido da epistemologia da prática do profissional crítico-reflexivo e não da epistemologia da práxis e sendo importante um aprofundamento na discussão entre os pares sobre o sentido de emancipação que o currículo expressa. O perfil do egresso do pedagogo nos currículos considera sua singularidade de cada Câmpus e sua totalidade da UEG. O perfil do egresso não pode ser analisado de forma isolada dos outros elementos de um currículo, ou seja, é preciso analisar o currículo como um todo para então compreender se o perfil do egresso pode ser alcançado e como pode ser alcançado. Considerando o perfil do egresso do curso de Pedagogia da UEG apresentados a possibilidade de analisar 4 categorias, tais sejam: 1. Perfil crítico, reflexivo, investigativo e científico, 2. Base teórico-metodológica, 3. Sistemas escolares e 4. Domínio da técnica e aplicabilidade. A análise nos conduz a afirmar que o perfil que se estabelece segue a epistemologia da prática e não da práxis. Da mesma forma pode ser retomada a discussão de uma pseudorealidade de formação para a crítica sendo que a formação é acrítica, com dissociação entre teoria e prática, forma e conteúdo, considerando a epistemologia da técnica e da prática, discutida por Curado Silva (2008). A indissociabilidade expressa nos currículos indica que o processo formativo deve ser com base na pesquisa, no ensino e na extensão. A indissociabilidade está explícita nos currículos como

essencial para a formação do profissional visando transformações, mediante diferentes ações relacionando ensino, a pesquisa e a extensão. Considerando a indissociabilidade do curso de Pedagogia da UEG apresentados elegemos 4 categorias para análise, tais sejam: 1. Interdisciplinaridade, 2. Teoria e Prática, 3. Ensino, Pesquisa e Extensão, 4. Efetivação. Também salientamos que a formação pela indissociabilidade não aparece nos textos, suprimento do processo formativo a extensão e no tocante a pesquisa, poucos Câmpus fizeram referência. Isso denota que pode haver a primazia do ensino, pouca pesquisa e exclusão da extensão, o que dificultaria uma formação do intelectual crítico-científico, promovendo a formação do generalista, técnico-científico e profissional para atendimento de mercado e das escolas. A análise nos conduz a afirmar que a indissociabilidade está escrita nos currículos mas, as dificuldades podem interferir na efetivação em seu fazer pedagógico, se apresentando enquanto uma pseuconcreticidade, segundo Kosik (1979), ou seja, está prevista mas não é efetivada ou não é efetivada com qualidade.

557

## CONCLUSÕES

Cruzando os dados concluímos que a concepção dominante é a crítico-reflexiva da epistemologia da prática, com um discurso voltado para um currículo interdisciplinar, que procura aproximar a teoria da prática, visando a emancipação, com um perfil de egresso crítico, reflexivo, investigativo e científico, considerando a necessidade de uma base teórico-metodológica voltada para a prática, para atuar em espaços escolares, com domínio da técnica e sua aplicabilidade, focando no ensino. Apresentamos incoerência no discurso, visto que ora defendem uma formação crítica, investigativa, reflexiva, científica e emancipadora, sendo difícil ocorrer com a primazia do ensino, da prática, da técnica e da aplicabilidade. Apesar das contradições que o currículo apresenta é possível dizer que há uma possibilidade de construção de um currículo no tocante a uma formação crítica, pela epistemologia práxis e para a emancipação. A reformulação dos cursos enquanto propostas curriculares de desafios e resistência se apresentam como um devir na UEG.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CURADO SILVA, Kátia Augusta Pinheiro Cordeiro. **Professores com formação Stricto Sensu e o desenvolvimento da pesquisa na Educação Básica da Rede Pública de Goiânia: realidade, entraves e possibilidades.** Tese. Goiânia: UFG, 2008.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

MALANCHEN, Júlia. **Cultura, Conhecimento e Currículo:** contribuições da pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2016.

PPC. **Projetos Pedagógicos do curso de Pedagogia.** 2015. Mimeos.

# PERFIL SOCIOECONÔMICO E CULTURAL DOS INGRESSANTES DA LICENCIATURA EM GEOGRAFIA NA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

GIORDANI EMANUELE CARVALHO LIMA- (UNB)  
GIOTECENF@GMAIL.COM

KÁTIA AUGUSTA PINHEIRO CORDEIRO DA SILVA CURADO - (UNB)  
KATIACURADO@UNB.BR

GEPFAPE - GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE  
FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DE PROFESSORES/PEDAGOGOS

558

**Palavras-chave:** Perfil Socioeconômico; Formação de Professores; Epistemologia da Práxis.

## INTRODUÇÃO

A produção do conhecimento sobre o perfil dos estudantes ingressantes no ensino superior, ainda é uma temática pouco abordada, mais extremamente necessária para o entendimento dos fatores que levam a preferência dos discentes por certos cursos, principalmente quando as determinações desta, se fazem para a escolha em licenciatura, neste caso em específico, a Licenciatura em Geografia.

O objetivo principal deste trabalho é identificar o perfil dos ingressantes da licenciatura de geografia na Universidade de Brasília, a fim de discutir possibilidade de uma formação inicial na epistemologia da práxis. Para a articulação entre o ingresso na licenciatura, o perfil dos discentes e a proposta formativa que iremos apresentar, se faz necessário situar a importância da práxis na formação inicial dos alunos. Nesse intuito, pensar a formação dos professores, responsáveis e conscientes de seu papel social e transformador, traduz em si, o sentido da educação como possibilidade de mudança social.

As perguntas que orientam nossa investigação são: Quem são os ingressantes na Licenciatura em Geografia? De que modo a Epistemologia da Práxis pode contribuir para a formação de professores tendo em vista o ingresso da classe trabalhadora nas licenciaturas?

## METODOLOGIA

Para a construção da pesquisa e deste artigo, foi realizado em um primeiro momento, um levantamento documental, elaborado por estudos que tratam sobre essa temática, perfazendo um recorte temporal dos anos de 2010 a 2017, compostos de estudos que têm investigado o perfil socioeconômico de estudantes dos cursos de licenciatura em Instituições de Ensino Superior públicas brasileiras, nos bancos de tese e dissertações da UnB, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD e revistas qualis A1 até B2. No segundo momento, analisamos os dados do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) da UnB, além dos dados do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), do Programa de Avaliação Seriada (PAS), Censo Superior e do vestibular, foi escolhido os seguintes anos de ingresso para a análise de cada curso: 2014, 2016 e 2017.

559

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

O perfil de ingressante na Licenciatura em Geografia, em relação ao gênero mantém um certo equilíbrio: 55 masculino e 46 feminino; é jovem com média de 24 anos; a cor a sua maioria é branca (39) seguidos de pardos (35); vindos da escola particular (50) e da escola pública (45), com dedicação aos estudos entre 4 e 12 horas, e 60% tiveram acesso a língua estrangeira e a renda familiar média de 3 a 6 salários mínimos. A partir da análise dos dados, percebe-se uma predominância masculina no que tange a licenciatura por especialidade. Ao que se refere a cor há uma redução percentual da entrada de brancos em relação aos anos pesquisados. Concernente ao tempo de dedicação de estudos, verificamos que semanalmente há uma dedicação aos estudos 40% estuda em torno de 4 horas, 40% em torno de 12 horas e apenas 20% estuda até 3 horas. Quanto a oportunidade de aprendizagem de idioma estrangeiro na instituição, obtivemos apenas os dados de 2014 e em sua maioria há a aprendizagem, porém, estes dados não corroboram com a média nacional. No último quesito pesquisado, a renda familiar demonstra que os ingressantes são da classe trabalhadora.

Considera-se a partir que este perfil socioeconômico de estudante trabalhador implica diretamente nos motivos pela escolha do curso de licenciatura e consequentemente no perfil deste futuro professor: observa-se que estudantes na condição de trabalhadores dedicam menos tempo para frequência à biblioteca e estudos semanais. Sintetiza-se a partir destas considerações que a discussão em torno da profissionalidade ou profissionalização docente precisa levar em consideração o peso de questões socioeconômicas no que diz respeito a composição de uma identidade de classe.

Nesse sentido, pensar a formação inicial na epistemologia da práxis pode contribuir para a formação de um intelectual orgânico vinculado a classe trabalhadora, pois prima-se por uma formação crítica e integrada, no que tange a realidade da vida dos sujeitos. O sentido da manifestação do real, materializada na concepção crítica e efetiva da transformação da realidade é a práxis, a modificação do mundo

como vemos, depende também de termos uma concepção posicionada da realidade que já nos foi dada, para poder enfim, transformá-la (CURADO SILVA, 2018).

O intuito de tal proposição se faz no sentido de oferecer primeiramente os elementos propositivos de formação do homem e especificamente da formação de professores. Segundo Curado Silva (2018) “posicionando a centralidade do conhecer na prática social dos indivíduos (...) ela se faz necessária frente à realidade do trabalho docente em relação ao que se intenta ou pretende atingir”, ou seja, o papel docente de ensinar para a emancipação humana. Em segundo, a Epistemologia da Práxis, considera o movimento dialético, revelando as contradições e as possíveis mediações dessa prática, pois, a partir do uso dos conceitos e categorias teóricas e de totalidade, proporciona amplo debate político, social, cultural da escola e sobretudo, do trabalho docente.

Desta maneira, a partir das relações objetivas e subjetivas da existência dos sujeitos ingressantes nas licenciaturas, teremos a possibilidade de formar sujeitos críticos que constroem e reconstróem suas realidades. A formação docente nesta perspectiva, funciona como mediadora do processo de construção dos indivíduos, através da educação, pois, segundo Curado Silva (2018), “(...) emerge como auxiliar na formação de um novo bloco histórico, pois produz elementos de construção da nova hegemonia na organicidade intelectual dos professores que podem operar na busca da emancipação humana”.

Finalmente, devemos orientar a formação de professores partindo do docente reflexivo para a Epistemologia da Práxis, aliando posteriormente a perspectiva crítica emancipadora, advindo da crítica, pois esta se faz necessária na medida que devemos compreender o modo como se constituem as coisas, confrontando-as autonomamente, sendo capaz de elaborar mudanças, para poder transformá-las.

## REFERÊNCIAS

- CORDEIRO, Kátia Augusta Augusta Curado Pinheiro et al. Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítica emancipadora. **Perspectiva**, v. 36, n. 1, p. 330-350, 2018.
- GRAMSCI, Antonio. *Concepção dialética da História*. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 10. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.
- MARX, Karl; ENGELS, Frederich. *A ideologia alemã: teses sobre Feuerbach*. São Paulo: Moraes, 1984.
- SANTOS, Claudécir dos.; MACIEL, Marciane. A formação docente e as (in) compreensões epistemológicas. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. esp. n. 3, p. 2071-2086, dez., 2018. E-ISSN: 1982-5587. DOI: 10.21723/riaee.unesp.v13.iesp3.dez.2018.11129.



# CURRÍCULO DO CURSO DE PEDAGOGIA: PRINCÍPIOS E DESAFIOS ENTRE O PRESCRITO E O REAL NA MATERIALIZAÇÃO DE PRÁTICAS EDUCATIVAS

SIMONE LEAL SOUZA COITÉ – UNEB, UFOB  
SCOITE@BOL.COM.BR

GABRIELA SOUSA RÊGO PIMENTEL – UNEB  
MEG.PIMENTEL@UOL.COM.BR

GRUPO DE PESQUISA: EDUCATIO – POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO

561

**Palavras-chave:** Currículo. Pedagogia. Formação docente

## INTRODUÇÃO

A formação do professor tem sido objeto de estudo de inúmeros pesquisadores que se ocupam em investigar o campo da Educação. Dessa forma, torna-se necessário repensar o currículo dos cursos de formação de professores, com a finalidade de promover processos formativos fundamentados na pesquisa e na reflexão acerca do contexto social com base nos seus aspectos axiológicos, éticos, políticos e econômicos que influenciam a educação. Com base nessas considerações, o objetivo deste trabalho é verificar os princípios norteadores da proposta curricular do curso de Pedagogia, a partir da análise de documentos e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais para a Educação Básica.

## METODOLOGIA

A escolha direcionou-se à abordagem qualitativa de natureza exploratória e analisou importantes documentos relacionados ao curso de Pedagogia que são: Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para formação continuada (DCNFIFC). A investigação foi realizada em uma universidade pública, localizada na cidade de Barreiras, Bahia, considerada uma das maiores instituições públicas de ensino superior da Bahia. Está presente geograficamente em todas as regiões do Estado, estruturada no sistema *multicampi*.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

A investigação foi desenvolvida no curso de Licenciatura em Pedagogia, por ser um curso voltado à formação inicial de professores para o exercício da docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, nos cursos de nível médio, na modalidade normal; ao ensino na educação profissional na área de serviços e apoio escolar; às atividades de organização e gestão educacionais; e às atividades de produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional. Essas especificações quanto às atividades profissionais do pedagogo estão previstas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Pedagogia, na modalidade licenciatura foram instituídas pela Resolução n.1, de 15 de maio de 2006, do Conselho Nacional de Educação (CNE).

O PPC da IES investigada constitui um documento norteador, que estabelece os princípios teórico-metodológicos, epistemológicos e filosóficos e as práticas educativas, apontando assim, um rumo e uma direção a serem seguidos pelos atores do curso de Pedagogia. Os princípios formativos que orientam a proposta curricular são cinco: (1) flexibilização curricular; (2) diversificação; (3) autonomia; (4) interdisciplinaridade e (5) contextualização. De acordo com o especificado no PCC, esses princípios favorecem a formação docente num processo dinâmico de aquisição e construção de saberes teóricos e práticos, necessários ao desenvolvimento da reflexão crítica sobre as necessidades educacionais existentes na sociedade contemporânea, no rigor científico da transmissão e produção dos conhecimentos.

A Resolução nº 2, de 1 de julho de 2015 define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada (BRASIL, 2015b). A instituição dessa norma legal suscita alguns questionamentos no campo da formação do professor e na área educacional, exigindo dos estudiosos e dos atores da educação um olhar reflexivo quanto às possíveis contribuições para a formação inicial e continuada de professores da educação básica, como quais as perspectivas, quais os caminhos e/ou descaminhos da formação docente no Brasil.

No documento, são expressos argumentos que buscam fundamentar a necessidade de sua elaboração e emergência para consolidação de normas nacionais para formação dos profissionais do magistério para a educação básica (BRASIL, 2015b). As mudanças na estrutura e no currículo das licenciaturas podem ser observadas na Resolução CNE nº 02/2015, sendo indicada a sua implementação no período de dois anos, a partir da data de sua publicação, para que os cursos se adaptem às diretrizes, cujo enfoque é a articulação entre a formação teórica e prática da formação docente.

Os cursos de formação inicial para formação dos profissionais do magistério, respeitadas a diversidade nacional e autonomia pedagógica institucional das instituições, constituir-se-ão em núcleos estruturantes do currículo: I – Núcleo de estudos de formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares; II – Núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação e III – Núcleo de estudos integradores para enriquecimento curricular. A estrutura curricular dos cursos de formação inicial de professores para a educação básica em nível superior, em cursos de licenciatura, será organizada em áreas especializadas, por componente

curricular ou por campo de conhecimento e/ou interdisciplinar, tendo no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, cursos com duração de, no mínimo, 8 (oito) semestres ou 4 (quatro) anos.

No que se refere ao perfil dos egressos da formação inicial, nas DCNs é preceituado que deverá possuir um repertório de informações e habilidades composto pela pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, resultado do projeto pedagógico e do percurso formativo vivenciado cuja consolidação virá do seu exercício profissional, fundamentado em *princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência, e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética*. Nessa perspectiva, é fundamental construir um currículo que possibilite uma formação com ampliação da visão de mundo dos futuros professores, uma visão mais complexa e crítica, capaz de superar as limitações advindas do conhecimento fragmentado.

563

## CONCLUSÕES

A organização curricular, apresentada no PCC, traduz a compreensão de currículo como espaço orgânico, em permanente movimento, onde o instituído e o instituinte sejam, ao mesmo tempo, o foco do processo formativo em construção teórico-prática. A partir da análise da legislação e do PPC do curso de Pedagogia verificou-se que a dimensão axiológica e as questões éticas são tratadas de forma pontual e superficial, sem indicar precisamente como a formação pode ser efetivada e implementada, especialmente, a formação inicial do professor.

Nesse contexto, é fundamental que nas IES os gestores, professores e estudantes tenham espaço para tecer diálogos, promover estudos e reflexões acerca da proposta curricular e as ações didático-pedagógicas efetivadas nas licenciaturas, nutridos a partir de pressupostos que são relevantes para uma formação docente humana e integra.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia**. Resolução CNE/CP n. 01/2006, de 15 de maio de 2006. Brasília, DF: MEC/CNE, 2006. Disponível em: <http://www.mec.org.br>. Acessado em: 12 maio 2019.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. **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**. Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=02/07/2015&jornal=1&pagina=8&totalArquivos=72>> Acesso em: 12 maio 2019.

# REFORMULAÇÃO DOS CURSOS DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES À LUZ DA RESOLUÇÃO CNE/CES N. 07/2018: UMA PROPOSTA DE DESAFIOS E RESISTÊNCIA

ANDRÉA KOCHHANN - UEG  
ANDREAKOCHHANN@YAHOO.COM.BR

564

## INTRODUÇÃO

Discutir sobre a Resolução CNE/CES n. 07/2018 se apresenta enquanto necessidade nos cursos de formação, no sentido de reformulação dos currículos dos cursos, até o final do ano de 2021. A discussão se estabeleceu inicialmente devido a uma pesquisa de doutoramento em educação, pela Universidade de Brasília, que teve como objeto de estudo a formação docente, delimitado na formação do pedagogo, considerando projetos de extensão universitária. O recorte que fizemos para esse texto, apresenta uma discussão teórica e documental, no tocante a exigência de reformular os currículos, inserindo no mínimo 10% total dos créditos dos componentes obrigatórios a serem realizados com ações extensionistas. Uma das questões inerentes a esse objeto se configura por não ser apenas uma inserção de crédito no projeto pedagógico mas, principalmente, no tocante a qual concepção de extensão universitária a instituição irá assumir em seus currículos e como será o movimento de pensar e fazer dessa questão. Visto que, defendemos que as atividades de extensão universitária se constituem como práxis crítico-emancipadora, enquanto uma proposta de resistência e luta de um vir a ser um projeto educacional brasileiro.

## METODOLOGIA

A pesquisa foi qualitativa, bibliográfica e documental, pelo Materialismo Histórico-Dialético, considerando a totalidade, contradição e mediação. O escopo teórico foi nas discussões do FORPROEX (2012), Curado Silva (2017), Resolução CNE/CES n. 07/2018 e outros.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

A justificativa para análise da temática parte da Meta 12.7 do Plano Nacional de Educação - PNE (2014-2024) que indica que a exigência de 10% no mínimo dos créditos total do curso em projetos e programas de extensão universitária. Destarte, defendemos a formação docente pelas vias da extensão universitária, enquanto um espaço formativo e para isso é preciso um currículo que planeje e valorize as atividades extensionistas como práxis crítico-emancipador, conforme Curado Silva (2017). As universidades precisam repensar o papel da extensão na formação docente, não só pela obrigatoriedade curricular mas, pela possibilidade de uma formação mais humana, omnilateral e emancipadora. A Resolução CNE/CES n. 07 de 2018, que estabelece as Diretrizes para Extensão do Sistema Federal de Educação nas Instituições de Educação Superior Brasileira, ao longo de 4 capítulos com 20 artigos. A referida Resolução avança no sentido de que trata as ações extensionistas não somente aplicadas a Universidade mas, as Instituições de Ensino Superior, o que pode vir a impactar nas discussões sobre currículo nas instituições. Avança também no sentido das diretrizes das ações extensionistas ao apresentar a questão da formação cidadã dos estudantes calcada na interdisciplinaridade e interprofissionalidade, nas mudanças a partir da produção do conhecimento e interação com as questões complexas contemporâneas, indissociabilidade em um processo e com fins de curricularização. Os princípios da extensão na Educação Superior pela referida Resolução avançam no estabelecimento direto para a formação do estudante de maneira crítica, dialógica, ética e transformadora. Avança também no sentido de expressar que as ações de extensão, seja qual for a modalidade, precisa favorecer a formação do estudante ao longo do processo em atendimento a comunidade externas, para ser extensão de fato. Avança também no tocante a exigir que nos PDI, PPI e PCC de graduação e pós-graduação estejam explícitas questões inerentes à extensão, entre tantos pontos o processo de acreditação curricular, acompanhamento e avaliação das atividades perante as ações do estudante e, estratégia de financiamento. A obrigatoriedade é para os cursos de graduação, sendo permitido também a acreditação curricular em cursos de pós-graduação. Quanto à avaliação das ações de extensão a referida Resolução também avança no tocante a especificar a necessidade uma avaliação contínua e crítica das atividades mediante as concepções e diretrizes expressas nos documentos institucionais e seu processo de acreditação e importância na formação do estudante. O retrocesso entre a minuta de Resolução e a Resolução aprovada é no sentido de que deliberava que os programas e projetos em que os estudantes participarem como protagonistas, deveriam compor 10% do total de créditos do curso, sendo ofertados no mesmo período em que o estudante está matriculado. Destarte, a Resolução CNE/CES n. 07/2018 não obriga a participação apenas em programas e projetos, nada menciona o período de cumprimento no período de matrícula e não utiliza a palavra protagonismo. Isso pode travar o avanço que a extensão universitária precisa ter. Essa questão provavelmente iria gerar uma certa instabilidade nos atuais currículos, que em sua maioria, estão completos de carga horária teórica no turno em que o aluno está matriculado, sendo necessário um repensar das atividades formativas e de suas respectivas cargas horárias,

havendo obrigatoriamente que deixar no mínimo um dia livre para que possam ser ofertados programas e projetos de extensão. É resguardado ainda o direito ao acadêmico de escolher as ações de extensão a serem por ele desenvolvidos, o que também gera a questão do curso e da instituição ofertar variadas ações e não somente uma única e obrigatória. Pois, a participação na extensão enquanto processo formativo e não meramente complementar, precisa ser de acordo com o perfil do egresso que se espera no currículo ou segundo a identidade que o estudante pretende compor o seu perfil profissional. Questionamos também que a referida Resolução não expressou de maneira direta e objetiva sobre a produção acadêmica-científica e apresenta de forma implícita que a concepção das atividades de extensão devem ser acadêmicas e não de prestação de serviços ou assistencialismo (FORPROEX, 2012).

## CONCLUSÕES

566

Dialogar sobre extensão universitária no Brasil perpassa pela compreensão sobre a concepção desta por parte da instituição prevista em seus documentos e, principalmente, por compreender a Resolução que trata da institucionalização das atividades de extensão no processo formativo, para a reorganização curricular. A Resolução CNE/CES n. 07/2018 obriga as Instituições de Ensino Superior a reorganizarem seus currículos e implementarem a extensão universitário no processo formativo de no mínimo 10 % dos créditos totais do curso, no prazo máximo de 3 anos. Com essa tessitura, apesar das contradições ou omissões no documento que a regulamentação, a extensão na formação docente pode vir a ser para a omnilateralidade e emancipação, se apresentando enquanto um movimento de desafios e resistência para a reformulação dos cursos de formação inicial de professores.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASIL. **Resolução CNE/CES n. 07, de 18 de dezembro de 2018.** Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024 e dá outras providências. Diário Oficial da União - DOU nº 243, 19.12.2018, Seção 1, p. 49 e 50.
- CURADO SILVA, Kátia Augusta Pinheiro Cordeiro. Epistemologia Da Práxis Na Formação De Professores: Perspectiva Crítico Emancipadora. In: **Revista Ciências Humanas**. Frederico Westphalen, RS v. 18 n.2 [31] AOP set./dez. 2017
- FORPROEX. **Plano Nacional de Extensão Universitária.** 2012. In: <http://www.utfpr.edu.br/estrutura-universitaria/pro-reitorias/prorec/diretoria-de-extensao/documentos-da-extensao-de-ambito-nacional/politica-nacional-de-extensao-universitaria-forproex-2012/view>
- PNE. **Plano Nacional de Educação.** 2014. In: [http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne\\_conhecendo\\_20\\_metas.pdf](http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf)

# FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NO INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ: PRESSUPOSTOS DA POLITECNIA

LUIZ APARECIDO ALVES DE SOUZA (IFPR)  
LUAPSOUZA72@YAHOO.COM.BR

ROSANE DE FÁTIMA RODRIGUES TEIXEIRA (IFPR)  
ROSANEBTEIXEIRA@YAHOO.COM.BR

MARIA DE FÁTIMA RODRIGUES PEREIRA (UTP)  
MARIA.PEREIRA@UTP.BR

567

**Palavras-chave:** Formação inicial de professores.  
Instituto Federal do Paraná. Politecnia.

## INTRODUÇÃO

Com a promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada, Resolução CNE/CP nº 02/2015, o Instituto Federal do Paraná, colocou-se a repensar o movimento de articulação interna por meio da constituição de um Grupo de Trabalho Licenciaturas, a construção da política de formação inicial de professores.

O objetivo desse trabalho é apresentar a política de formação inicial de professores na particularidade do Instituto Federal do Paraná (IFPR), que levou a exarar a Resolução IFPR nº 19/2017 em consonância com a Resolução CNE/CP nº 02/2015. Para tanto, inicia-se com a explicitação da formação dos professores sob os interesses do capital, no contexto da reestruturação produtiva e em seguida analisa-se a política da formação inicial dos professores do Instituto Federal do Paraná. Nesse sentido, a sistematicidade desse texto, consiste em duas seções que veremos na sequência.

## A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NO CONTEXTO DA REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA NO BRASIL

A formação de professores no contexto da reestruturação produtiva no Brasil, esteve historicamente alinhada às orientações dos organismos multilaterais e,

precisamente, da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (Cepal), da qual, segundo, Pereira (2010) sempre permitiu uma “tendência a considerar a teoria do capital humano e a tese de que o crescimento econômico devia ser enfrentado contra a dependência econômica dos países subdesenvolvidos (...) sendo o Estado um agente indutor do crescimento econômico” (p. 182).

Desse modo, a disputa pela formação dos professores e das condições objetivas de trabalho docente no país, tem-se registrado nos processos históricos, como recorrentes, no sentido de consentir uma política de controle e desoneração do Estado frente a essa agenda.

Para materializar essas políticas de formação de professores, Mandeli (2017) afirma que a formação do professor brasileiro, particularmente durante o governo Lula (2003-2010) e do governo Dilma (2011-2016) demonstram que os princípios do aligeiramento, da flexibilidade, da produtividade alicerçaram os projetos pedagógicos de cursos, de qualidade duvidosa, ofertada na modalidade EaD, tanto no âmbito privado quanto no âmbito público- assumido particularmente como “Fábrica de Professores”.

Shiroma, Michels, Evangelista e Garcia (2017) retratam o cenário de lutas do movimento dos trabalhadores docentes, sobretudo nos anos de 2015 e 2016 e as atrocidades psicológicas, físicas e políticas cometidas contra os professores no Brasil diante do aparato político, jurídico, militar e midiático do Estado burguês. Os autores qualificam a tragédia docente em 10 facetas ao considerarem as determinações de um projeto que tem implicado em formação de professores das escolas públicas de maneira estreita e fragmentada que tem contribuído para a reprodução da escola que convém ao capital. Entre as facetas há de se destacar: a) o professor desqualificado, o professor avaliado, a professor aprendiz, o professor multifuncional, o professor responsabilizado, o professor massificado pela EaD, o professor violentado, etc.

No compromisso de assumir, diante dessa conjuntura política e econômica a formação inicial dos professores, o Instituto Federal do Paraná se propôs a estabelecer o debate em diálogo institucional com a instância do Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente no estado do Paraná de maneira a rever os pressupostos que orientam os cursos de licenciaturas e definir a política de formação de professores a ser implantada no IFPR.

## O GRUPO DE TRABALHO LICENCIATURAS E A CONSTRUÇÃO DA POLÍTICA DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NO INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ: ELEMENTOS DA POLITECNIA.

É num contexto de uma formação social brasileira fundamentada em relações sociais de produção burguesas, numa “superestrutura política, jurídica e ideológica que expressam o domínio e a hegemonia burguesa” (IASI, 2017, p.280), que se dá a criação e expansão dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia por meio de sua criação e expansão (Lei nº 11.892/2008). Esta lei de criação prevê como objetivos a oferta de 20% da oferta de vaga em cursos superiores de licenciaturas bem como programas especiais de formação pedagógica. No documento base



publicado pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação, organizado por Pacheco (2007), apresenta a importância de uma formação politécnica:

Quando lembramos que um Colégio Industrial português possibilitou o surgimento de um José Saramago é importante registrar que isto somente foi possível, porque aquela escola possuía em seu currículo, como ele lembra, física, química, matemática, mecânica, desenho industrial, história, filosofia. Português e francês, entre outras disciplinas. (p.07).

Sendo assim, a constituição do Grupo de Trabalho Licenciatura do IFPR, se deu pela Portaria nº 2071/2015 com o objetivo de produzir o documento base da política de formação de professores do Instituto Federal do Paraná. O Grupo de Trabalho foi constituído com participação de servidores técnicos e docentes de vários campi e pesquisadores no tema. Entre os objetivos do Grupo de Trabalho, expressos na Portaria, foi inscrito a produção de uma minuta do documento orientador da política institucional de formação de professores no IFPR e a definição do referencial teórico que fundamentará a política.

O Grupo de Trabalho reuniu-se em 29 sessões por meio de videoconferência e para cada reunião se colocava a pauta de trabalho previamente estabelecida em consonância com os referenciais teórico-metodológico escolhidos. Dentre esses referenciais, para além do escopo legal vigente na esfera da formação e professores, das questões objetivas do trabalho docente e de sua formação nas determinações dos campi, textos de Dermeval Saviani, Mario Manacorda, Adolfo Sánchez Vázquez, Antonio Gramsci, Paulo Freire, Marise Ramos e outros foram debatidos no âmbito do Grupo de Trabalho. Foi nessa direção que se chegou ao texto da Resolução IFPR nº19/2017 que exara a Política Institucional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica- Instituto Federal do Paraná.

A opção pelo referencial do campo crítico da educação ancorado nos pressupostos a politecnicidade, deu-se pelo entendimento do coletivo de trabalho de que a os fundamentos já estavam postos nos princípios defendidos pela base comum nacional pela Anfope, e no sentido de que a formação para docência é compreendida como especificamente como trabalho educativo e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos científicos, específicos, pedagógicos, interdisciplinares, culturais, estéticos e éticos, políticos inerentes aos ensinar e aprender, na socialização e construção de diferentes visões de mundo. (RESOLUÇÃO CNE/CP nº 02/2015)

Entende-se que a escola tem a função de formar para o trabalho numa sociedade marcada pela divisão social, limite no qual atua a escola pública, marcadamente pelas crises mundiais do capital que expressam para o campo educacional a contradição fundamental da política educativa burguesa. (SUCHODOLSKI, 1976).

## ALGUMAS PALAVRAS FINAIS

Nesse movimento de trabalho coletivo por meio da constituição do Grupo de Trabalho Licenciaturas, estabeleceu-se um debate sobre as políticas de formação de professores do Instituto Federal do Paraná que culminou na Resolução IFPR nº19/2017. Nas atas das reuniões do Grupo de Trabalho e na própria Resolução ficou assente que a política de formação de professores seria assentada o trabalho associado, de autogestão, em intercâmbio com as questões objetivas dos campi, em interlocução por meio da organização de dois encontros com os coordenadores de cursos de licenciaturas, com a participação nos debates junto ao Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente e ao III Fórum das Licenciaturas que envolveu servidores, técnicos, docentes, estudantes e gestores.

Com o processo ora apresentado, o Instituto Federal do Paraná iniciou e lançou bases para uma política de formação de professores que uma vez implantada vai na contramão da política do capital, já que se fundamenta nos princípios da politécnica.

570

## REFERENCIAS

BRASIL/MEC. **Resolução CNE/CP n. 2, de 1º de julho de 2015.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 13.dez.2018.

IASI, Mauro Luis. **Política, Estado e ideologia na trama conjuntural.** São Paulo: ICP, 2017.

IFPR. **Resolução Nº 19 de 24 de março de 2017.** Estabelece a Política Institucional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica no IFPR e aprova o Regulamento para Projeto Pedagógico de Curso de Licenciatura no IFPR.

MANDELI, Aline de Souza. EaD e UAB: a consolidação da fábrica de professores em nível superior. In: EVANGELISTA, Olinda; SEKI, Allan Henji (Orgs.). **Formação de professores no Brasil: leituras e contrapelo.** Araraquara, SP: Junqueira &Marin, 2017

PACHECO, Eliezer Moreira. **Os Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica.** Brasília-DF: SETEC/MEC, 2007.

PEREIRA, Maria de Fátima Rodrigues. **Formação de professores: debate e prática necessários a uma educação emancipada.** Chapecó, SC: Argos, 2010.

SHIROMA, Eneida Oto; MICHELS, Maria Helena; EVANGELISTA, Olinda; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. A tragédia docente e suas faces. In: EVANGELISTA, Olinda; SEKI, Allan Henji (Orgs.). **Formação de professores no Brasil: leituras e contrapelo.** Araraquara, SP: Junqueira &Marin, 2017.

SUCHODOLSKI, Bogdan. **Teoria Marxista da Educação.** Lisboa: Ed. Estampa, 1976.

# O CURRÍCULO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DESDE A DECOLONIALIDADE NA ABYA YALA

HENRI LUIZ FUCHS – IFRS, BOLSISTA CAPES,  
HENRILUIZFUCHS@YAHOO.COM.BR

JOÃO ALBERTO STEFFEN MUNSBERG – UNILASALLE, BOLSISTA CAPES  
PROF.JASM@GMAIL.COM

GILBERTO FERREIRA DA SILVA – UNILASALLE, PESQUISADOR CNPQ  
GILBERTO.FERREIRA65@GMAIL.COM

571

**Palavras-chave:** Currículo; formação docente; decolonialidade; metodologia.

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho objetiva refletir sobre a formação docente a partir da perspectiva decolonial do currículo na Abya Yala, comumente denominada América Latina. Com base nos dados obtidos nos sites eletrônicos do curso de Pedagogia da Universidade de Antioquia, Colômbia, e da Universidade Federal do Recôncavo Baiano, Brasil, e Instituto Federal do Rio Grande do Sul, buscou-se elementos teórico-práticos que contribuem para uma formação docente que visa superar a colonialidade marcada pelo pensamento eurocêntrico, branco, civilizado, heterossexual e cristão (SILVA, 2015).

## O CURRÍCULO NA PERSPECTIVA DECOLONIAL

O currículo é o núcleo central do projeto educacional e contempla os interesses e representações sociais dos grupos hegemônicos que representam os interesses coloniais eurocêntricos. Desse núcleo emerge a monocultura curricular que ignora, exclui ou torna exóticos os conhecimentos que não estão dentro do cânone sagrado do pensamento colonizador de povos e territórios que estão fora do centro de poder mundial (MIGNOLO, 2005).

A colonialidade está atrelada à ciência moderna que tem por base o cartesianismo que requer a observação, descrição e comprovação dos dados para que o conhecimento seja aceito e inserido no mundo letrado. A formação docente sob o

pensamento colonial ocorre através de técnicas e métodos que reproduzem a cosmovisão do colonizador. O conhecimento é considerado natural, resultado do pensamento iluminado de seres humanos que vivem em contexto estranho ao povo que tem suas raízes na Abya Yala.

Os cursos de formação de professores preparam profissionais que aprendem a transmitir e reproduzir uma forma de vida que busca extrair as riquezas, explorar a mão de obra, subjugar corpos e mentes aos desejos do ser branco, machista, homofóbico, xenofóbico, que é produzida em contexto sócio-histórico-cultural diferente daquele em que a vida se organiza em torno e a partir do trabalho coletivo.

A formação docente se dá em contextos universitários marcados pela colonialidade eurocêntrica, mesmo estando essas instituições de formação localizadas na Abya Yala (FUCHS, 2019). As estruturas do Estado legitimam ou não reconhecem a formação realizada em instituições que não estejam de acordo com os padrões coloniais. Isso torna os processos decoloniais de formação ainda mais desafiadores.

A decolonialidade aponta para outras epistemologias, ontologias e relações de poder, ser e saber que partem de outras realidades e experiências de vida em territórios outros, fora do contexto europeu. A decolonialidade emerge do contexto sócio-geo-político dos países do sul, que trilham outros caminhos formativos e outras práticas educativas nas quais os seres humanos tem voz (FREIRE, 2007) e contribuem na tomada de decisão.

572

## AS BRECHAS DECOLONIAIS EM CURSOS DE PEDAGOGIA

A realidade de vida na Abya Yala, na qual foram analisados os cursos de Pedagogia, é pluriversal e multicultural (FUCHS, 2019). Essa situação demanda uma intencionalidade educativa decolonial à medida que requer uma prática educativa dialógica, participativa e transformadora.

Nos cursos em tela, a formação de pedagogos e pedagogas tem por base a inserção na realidade, na pesquisa participante, no diálogo, na interdisciplinaridade, na interculturalidade, entre outros, com vistas à produção de conhecimentos contextualizados que transformam a vida cotidiana. Priorizam-se as relações entre as pessoas, as comunidades, a Mãe-Terra, as culturas, as práticas e as vivências que pressupõem a inter-relação entre as diferentes formas de manifestação da vida (FUCHS, 2019).

## CONCLUSÃO

A formação docente tem sido marcada pela colonialidade e suas relações de poder, ser e saber a partir da cosmovisão eurocêntrica que espalha e impõe a sua forma de vida como a única válida. Isso determina os processos epistemológicos, ontológicos e metodológicos da formação de professores e professoras no contexto universitário na Abya Yala.

A decolonialidade propõe uma epistemologia outra, que parte de uma realidade em que as diferentes formas de vida são exploradas, escravizadas, bem como seus recursos naturais são extraídos sem levar em conta a dinâmica vital que interconecta os elementos que compõem a natureza.

Um currículo decolonial de formação docente buscará estabelecer metodologias de pesquisa e transformação da realidade a partir das relações dialógicas, participativas, interculturais e pluriversais.

## REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FUCHS, Henri Luiz. **A formação docente a partir de currículo decoloniais**: análise de experiências instituintes em cursos de Pedagogia na Abya Yala. Canoas, 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade La Salle.

MIGNOLO, Walter. **La idea de América Latina**. Barcelona: Gedisa, 2005. Disponível em: <<http://www.ceapedi.com.ar/imagenes/biblioteca/libreria/420.pdf>>. Acesso em: 2 mar. 2018.

SILVA, Janssen Felipe. Sentidos de avaliação da educação e no ensino e no currículo da educação básica através dos estudos pós-coloniais latino-americanos. **Espaço do Currículo**, v. 8, n. 1, p. 49-64, jan.-abr. 2015. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/download/rec.2015.v8n1.049064/13124>>. Acesso em: 10 fev. 2017.

WALSH, Catherine. (Ed.). **Pedagogías decoloniales**: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I. Quito: Abya Yala, 2013.

\_\_\_\_\_. (Ed.). **Pedagogías decoloniales**: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo II. Quito: Abya Yala, 2017.

# A DISCIPLINA DE DIDÁTICA NOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: INCOMPREENSÕES E CONSEQUÊNCIAS PARA OS CURSOS DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA, HISTÓRIA E LETRAS DO ICH-PUC MINAS

MARIANA VERÍSSIMO SOARES AGUIAR E SILVA  
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS  
MVERISSIMO@PUCMINAS.BR;

GABRIEL PHILIPPE MARTINS CORREA  
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS  
PAIDOS@YAHOO.COM.BR.

574

**Palavras-chave:** Didática; Metodologias de Ensino; Formação Docente.

## INTRODUÇÃO

Este trabalho propõe uma discussão sobre a incompreensão da didática nos cursos de licenciatura, baseada nos resultados da pesquisa “A disciplina de Didática Geral nos cursos de Geografia História e Letras”. Os dados dessa pesquisa revelam que a falta de compreensão da didática faz com que ela seja substituída pelas metodologias de ensino.

A inquietação inicial partiu da observação das aulas de Didática: Fundamentos da Prática Docente, em que alunos dos demais cursos do ICH PUC Minas cursavam a disciplina mesmo não sendo obrigatória nos currículos. Assim, com base na planilha de dados solicitada junto à Secretaria do ICH foi possível constatar esse movimento didático-migratório, ou seja, movimento dos alunos dos demais cursos em busca da disciplina Didática, a fim de construírem a prática educativa.

A partir de então foi construído um projeto e apresentado ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica, em 2018, com o intuito de compreender esse fenômeno. Esse projeto foi aprovado e dessa maneira, buscou-se compreender o lugar que a disciplina Didática ocupa nos cursos de licenciatura em Geografia, História e Letras. Além disso, objetivou-se identificar o posicionamento dos coordenadores, dos membros dos Colegiados dos cursos, e dos professores, buscando entender os motivos que levaram à extinção da Didática dos PPP's.

A pesquisa, em fase de conclusão, baseou-se em análise documental dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) desses cursos. Buscou-se, nesse momento, perceber como a disciplina de Didática Geral era contemplada pelos Projetos dos cursos, sobretudo a partir da implementação de um Projeto Integrado.

Em seguida foram realizadas entrevistas com os coordenadores, professores e alunos desses cursos. A entrevista com os coordenadores objetivava compreender, entre alguns aspectos delimitados na pesquisa, esse movimento de entrada/saída da disciplina dos cursos após o Projeto Compartilhado. Com os professores buscava, além de perceber o entendimento deles sobre a disciplina e seu objetivo, compreender em que medida as demais disciplinas subsidiavam a formação do futuro professor no sentido de ajudá-lo na construção da prática docente para atuar na Educação Básica. Os sujeitos da pesquisa serão identificados com nomes de flores.

Para tanto, é importante compreender que o século XVII, efetivou-se como o século da Didática, uma vez que essa passa a se constituir formalmente, sistematizada em uma das mais importantes obras para a educação, intitulada Didática Magna. Com o advento da obra do teólogo e bispo protestante Comenius, em 1657, a Didática sistematizou-se enquanto um, processo seguro e excelente de instituir [...], com economia de tempo e de fadiga, com agrado e com solidez (COMENIUS, 1957, p. 43). Percebe-se a preocupação do autor em propor um método seguro e eficaz para que se fosse possível ensinar tudo a todos com precisão.

Ocupando-se com métodos seguros que possibilitassem um ensino econômico, rápido, sem demasiados conteúdos desnecessários, a aprendizagem coadjuvava nesse plano, no instante em que se constituía uma didática instrumental. Portanto, um método que possibilite ao professor chegar a um determinado fim que, de acordo com a obra supracitada, seria ensinar tudo a todos. Por outro lado, para Veiga (1993), entender a Didática como mediadora do “que”, do “como” e do “para que” dos processos de ensino significa compreendê-la em sua totalidade, quer dizer, (re) pensá-la a partir dos seus pressupostos (VEIGA, 1993, p. 81).

## RESULTADOS, METODOLOGIA E CONCLUSÃO

Os dados permitem identificar um argumento comum entre os entrevistados que afirmam que as disciplinas de Laboratório de Práticas de Pesquisas e Oficinas contemplariam os aspectos da disciplina de Didática. De acordo com a Professora Rosa a Didática “[...] aparece nas disciplinas compartilhadas, [...] através dos Laboratórios e Oficinas [...]” (Rosa, membro do colegiado do curso de História).

Desse modo, de acordo com Rosa, essas disciplinas contemplariam os conteúdos da Didática. Todavia durante as entrevistas realizadas com os alunos essa afirmação não foi confirmada. De acordo com a aluna Tulipa, “a didática do ensino de história [...] tem um direcionamento, e na verdade ela se torna mais uma metodologia e não uma didática. Porque o que hoje eu entendo de didática diverge do que é aplicado na didática de história, que é mais um como fazer [...]” (Tulipa, aluna de História).

Ainda de acordo com Tulipa, a Didática, “[...] não é só um direcionar, ela é uma construção, ela me descontrói o tempo inteiro” (Tulipa, aluna de História). Ou seja, os

conteúdos da disciplina de Didática não são contemplados nem pelas Metodologias, chamadas, muitas vezes, de “didáticas de/do”, e, nem pelas disciplinas de Laboratórios e as Oficinas, uma vez que aspectos particulares da Didática não foram relatados/percebidos nessas disciplinas nem pelas alunas e nem pelas professoras.

Foi solicitado junto à Secretaria Acadêmica do ICH-PUC Minas uma planilha com a relação de alunos matriculados na disciplina Didática: Fundamentos da Prática Docente. Buscou-se, inicialmente, constatar o movimento didático-migratório recorrente no Instituto, ou seja, as matrículas de alunos desses cursos objetos da pesquisa na disciplina, mesmo não havendo obrigatoriedade de cursá-la.

Assim, com base nos dados levantados desde o segundo semestre do ano de 2013, foi constatado o movimento didático-migratório dos alunos desses cursos em específico Geografia e História. Afinal, se não havia a necessidade de uma disciplina específica de Didática Geral, ou se os aspectos dessas eram contempladas nas demais, o que justifica essa busca dos estudantes pela disciplina?

As entrevistas com os alunos possibilitam responder a esse questionamento inicial. Foram entrevistados, em 2019, duas alunas, ambas do curso de História. Na entrevista elas afirmam que perceberam, no instante em que cursavam a disciplina Didática: Fundamentos da Prática Docente, a diferença entre o objeto próprio da Didática em relação ao das Metodologias que, no Projeto Político Pedagógico do curso, são chamadas de Didática do Ensino de História.

De acordo com as alunas entrevistadas, após uma análise do plano de ensino de Didática, “a didática do ensino de história [...] tem um direcionamento, e na verdade ela se torna mais uma metodologia e não uma didática. Porque o que hoje eu entendo de didática diverge do que é aplicado [...], é mais um como fazer [...]”

O Professor Cravo, ao se referir aos motivos que levaram o colegiado dos cursos a tirarem a disciplina didática do PPP em 2009 foi o entendimento equivocado da didática: “para a maioria das pessoas, didática é metodologia de ensino de alguma coisa, entretanto didática se refere à construção de uma postura baseada em concepções.” (Cravo, Diretor do ICH em 2009).

Tal posicionamento revela que “a teoria só adquire significado quando vinculada a uma problemática originada da prática e esta só pode ser transformada quando compreendida nas suas múltiplas determinações, nas suas raízes profundas, com o auxílio do saber sistematizado” (MARTINS, 1991, p. 9). Esse depoimento, a chamada “desconstrução”, revela a distância entre o objeto da Didática em relação aos das Metodologias, o que diverge do posicionamento de alguns professores desses cursos.

## REFERÊNCIAS

COMENIUS, Iohannis Amos. *Didática magna*. 4. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1996. 525 p.

MARTINS, Pura Lúcia Oliver. *Didática Teórica/didática prática: para além do confronto*. 5. ed. São Paulo: Loyola, 1991. 181 p.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *Repensando a Didática*. 11ª edição. Campinas: Editora Papirus, 1996. p. 25-40.



# A EPISTEMOLOGIA DA PEDAGOGIA: TENDÊNCIAS PÓS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DE 2006

ADELSON FERREIRA DA SILVA – (FERREIRA.ADELSON@YAHOO.COM.BR).  
DOUTORANDO NO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DA FAE  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS – UFMG  
BOLSISTA CAPES/CNPQ.

ORIENTADORA: PROFESSORA DR. SUZANA DOS SANTOS GOMES.

577

**Palavras-chave:** Epistemologia. Pedagogia. DCNs-Pedagogia/2006

## INTRODUÇÃO

A pedagogia brasileira adentra o século XXI sob forte impacto do sistema do capital. A cultura de performatividade imposta pelos organismos internacionais impõe um conjunto de regulações dentro da métrica da economia. Uma das consequências dessa cultura performática é que “a luta por visibilidade criou um conflito de atribuições entre instâncias colegiadas (Colegiados de curso e NDE), em que uma instância analisa, propõe, e outra decide o que fazer para superar as deficiências e potencializar os pontos fortes dos cursos avaliados” (TAVARES; SOUZA, 2013, p. 135). O suporte utilizado para essas performances, no caso dos cursos de formação de professores, são, em geral, (as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCNs; os Projetos Pedagógicos dos Cursos de Graduação – PPCs; os Planos de Desenvolvimento Institucional – PDI e os Núcleos Docentes Estruturantes – NDEs) que pretendem ser prescritivo, mensurável, classificável, comparável, sempre com a finalidade de se atingir metas (Cf. TAVARES; SOUZA, 2013, p. 126). Derivam desse cenário algumas consequências radicais para a formação docente. Entre elas pode-se destacar o retorno avassalador do positivismo pedagógico e do tecnicismo como paradigma epistemológico da formação docente. A pedagogia centrada no binômio competência/habilidade e sua ampla difusão na Educação Básica e superior é um exemplo dessa virada do sistema do capital.

## METODOLOGIA

Trata-se de pesquisa qualitativa que utilizou-se de análise documental, tendo em vista a geração de dados de documento como: as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Pedagogia, licenciatura (CNE/CP Nº 1, 5/2006) e, além disso, utilizou-se a pesquisa bibliográfica revisando a literatura pertinente ao tema da epistemologia da pedagogia no Brasil.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

A questão da cientificidade da Pedagogia não é recente. Ela foi levantada em muitos momentos de grandes revoluções paradigmáticas no campo científico, todas as vezes se pretendeu estender a todos os domínios do conhecimento um modelo hegemônico de se fazer ciência. Em tempos mais recentes, “a ideia de transformar a Pedagogia numa ciência vinha tomando corpo, tanto na Europa quanto nos Estados Unidos, desde o século XIX, cujo objetivo [...] era fazer da Pedagogia uma ciência aplicada alicerçada nas descobertas da Psicologia” [...] (GAUTIER, 2013, p. 26). A questão central que agrega a discussão epistemológica da Pedagogia é justamente o problema de sua fundamentação.

No Brasil, as discussões e pesquisas sobre a epistemologia da Pedagogia estão centradas, basicamente, na tentativa de justificar a especificidade dos objetos pedagógicos e a Pedagogia como ciência da educação. Os estudos procuram definir teorias, métodos, sujeitos, contexto de pesquisa, paradigmas epistemológicos etc. Autores como Libâneo, Pimenta, Franco, Saviani e outros são importantes nesta questão. Porém, é chagado momento de redefinir os rumos do debate epistemológico. Muitas mudanças ocorreram impactando o campo pedagógico e a especificidade de seus objetos, sujeitos, contextos e finalidade enquanto um campo de produção de conhecimentos. Entres essas mudanças destaca-se a DCN-Pedagogia/2006 e o que este documento representa para a formação docente em Pedagogia.

A autonomia da Pedagogia, enquanto ciência, encontra-se comprometida, por exemplo, quando o curso de graduação que lhe corresponde, assim como o seu correlato, os currículos formais desses cursos, estão subordinados a diretrizes que, muitas vezes, seguem orientações do campo das políticas educacionais em curso, por força dos “processos globalização em que as relações da educação com o mundo produtivo se tornam centrais” (TAVARES; SOUZA, 2013, p. 117).

As ciências da educação, dentro de um curso de Pedagogia, compartilha com a ciência pedagógica posições sobre um objeto comum, a educação. Porém, essas ciências quando trata do fenômeno educativo, fazem, na verdade, abordagens específicas de seus respectivos campos. Mas a unidade de todo esse parcelamento/fragmentação no trato do fenômeno educativo é dado pela Pedagogia que, por sua vez, além de viabilizar as condições para que o sujeito possa “se apropriar dos sistemas simbólicos produzidos por seus antecessores e do nível de pensamento já alcançado pela humanidade, objetivado nesses conhecimentos” (SFORNI; LIBÂNEO, 2012, p. 472). Mas isso não se dá simplesmente por meio de uma docência prescritiva,

como aquela orientada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Curso de Graduação em Pedagogia.

O que aparece com muita evidência nas DCNS-Pedagogia/2006 é um curso de graduação derivado de uma concepção de Pedagogia como ciência aplicada. A pedagogia pode cumprir, como qualquer outra ciência em sua dimensão prática, essa função. Mas a aplicação é apenas uma modalidade do fazer científico destinada à prática, como tal, subordinada aos pressupostos da pura ciência pedagógica. No caso das *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura* – CNE/CP, 05/2006 -, que, notadamente, influenciam os Projetos Pedagógicos dos Curso de Pedagogia, percebe-se, pelo efeito produzido nos Cursos de Graduação em Pedagogia, o *efeito curricular*, e no trabalho dos Núcleos Docentes Estruturantes (NDE), a clara preocupação dos seus membros em enquadrar o curso nos ditames das Diretrizes.

Suchodolski (2012, p. 11) argumenta que “se percorrermos o extenso conjunto de pontos de vista e de posições pedagógicas tomando como referência princípios de classificação diferentes, dá-se uma boa lição de antiesquematismo [...]”. Qualquer esquematismo num campo complexo como o da educação é contrassenso, pura simplificação do real. Uma realidade homogênea é um fenômeno que pode ser pensado, mas não pode ser vivenciado como realidade concreta de uma forma dogmática. Na tradição pedagogia o conflito cognitivo e social sempre estiveram presentes, o que reforça

579

## CONCLUSÕES

O fato de as DCNs-Pedagogia/2006 definir princípios, condições de ensino, aprendizagem e procedimentos a serem aplicados à formação inicial para exercício da docência implicou diretamente em adequações na estrutura curricular dos Cursos de licenciatura em Pedagogia, induzindo/determinando, por força da norma, que todas as instituições de ensino superior do país ajustassem os seus cursos de graduação nos termos do Parecer CNE/CP N° 5/2006. Isso significa que, os pressupostos epistemológicos da formação docente em Pedagogia, que tem origem nas ciências da educação, passam-se em revista nos termos das diretrizes, desemboca nos Projetos pedagógicos curriculares dos Cursos de Pedagogia e, por fim, na formação dos egressos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Resolução CNE/CP N° 1/2006. Diário Oficial da União. Brasília 16 de maio de 2006, seção 1, p. 11.

GAUTHIER, Clermont. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Tradução de Francisco Pereira de Lima. 3 ed. Ijuí: Editora Unijui, RS, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos; ALVES, Nilda (Orgs). **Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo**. São Paulo: Cortez, 2012.

SUCHODOLSKI, Bogdan. **A pedagogia e as grandes correntes filosóficas: a pedagogia da existência e a pedagogia da essência**. Tradução de Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2002.

SOUZA, José Vieira de (Org.). **Educação Superior: cenários, impasses e propostas**. Campinas, SP; Autores Associados, 2013.

# CULTURA-NATUREZA NO CURRÍCULO DA PEDAGOGIA: PROJETO INTEGRADOR ENTRE METODOLOGIA DE ENSINO DE CIÊNCIAS DA NATUREZA & EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

JACQUELINE MAGALHÃES ALVES – UFLA  
JACQUE@UFLA.BR

ELLEN GONZAGA LIMA SOUZA – UFLA  
ELLENL.SOUZA@UFLA.BR

581

**Palavras-Chave:** Formação Inicial, Natureza e Cultura, Interdisciplinaridade

## INTRODUÇÃO: POSSIBILIDADES DE CURRÍCULUM EM UM NOVO CURSO NOVO DE PEDAGOGIA

O desafio da formação de profissionais da educação é histórico no Brasil, no sentido de nos desenvolvermos e nos inserirmos em uma perspectiva política (FREIRE, 1967), sendo autoras/autores e atrizes/atores de nossas experiências, aquelas experiências que profundamente nos perpassam, nos marcam e nos identificam (BONDÍA, 2002; ARROYO, 2000). Falar da perspectiva política é compreender e revelar que concepções de mundo, coletividade e relações mediadas pelo trabalho expressamos e potencializamos ao reproduzirmos e produzirmos conhecimento que tenha por base e eixo estruturante a criticidade e a criatividade, em um movimento da constituição da práxis pedagógica e da identidade de professoras/es.

Nesse sentido, entendemos o trabalho como relação dos seres humanos entre si e com o mundo/natureza, por meio da qual se produzem mútuas transformações, das pessoas e da natureza, e, em especial, a nossa própria mudança.

Todo esse processo vai se enriquecendo de sentidos e significados na medida que é compreendido à luz da história, considerando que nenhum conhecimento faz sentido fora da história e de seus contextos e conflitos, que emergem da busca mais profunda sobre a história e a ciência oficialmente apresentadas e aquelas que, pela ideologia dominante, ficaram nos silêncios e dobras da história (BENJAMIN, 1987).

Considerados esses aspectos fundamentais da formação de profissionais da educação que se compreendam produtores da história e de seu ofício, professoras/es intelectuais, destacamos nesse relato um projeto vivenciado com a Pedagogia.

O curso de Pedagogia aqui tratado é novo em uma instituição centenária de ensino superior público. Teve seu primeiro curso na modalidade à distância e mais recentemente instituído como curso presencial. Essa trajetória possibilitou, de certa maneira, que o curso já se constituísse a partir das históricas e atuais lutas por um outro projeto de formação, mais integrado desde o seu início (conquistas expressas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Pedagogia, para Formação Inicial e Continuada de Professores, para Educação Ambiental e para Relações Étnico-Raciais), articulando e valorizando em seu currículo experiências de ensino, pesquisa e extensão/comunicação (FREIRE, 2015).

Nessa perspectiva, existem no curso disciplinas que abarcam temáticas fundamentais à formação e ao desenvolvimento profissional de trabalhadoras/es da educação, a saber, pela especificidade desse trabalho, nas áreas de Educação para as Relações Étnico-Raciais, Educação do Campo, Agroecologia e Educação Ambiental, Histórias e Culturas Afro-Brasileira e Indígena, o que tem gestado ricas experiências entre educação básica e superior públicas.

Foi por esse olhar que definimos o projeto integrador aqui analisado – propuemos às e aos estudantes (lembrando que ainda é característico da Pedagogia o maior número de mulheres: nessa turma de cerca de 35 estudantes, havia dois do sexo masculino, apenas) que produzíssemos projetos articulados entre as disciplinas de Metodologia de Ensino de Ciências da Natureza (MECN) & Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER).

Com a boa acolhida de todas/os, realizamos alguns encontros conjuntos entre as duas disciplinas. Assim, pudemos estabelecer diálogos que levassem à definição dos projetos a serem desenvolvidos teoricamente e associados a uma proposta didática.

No projeto integrador tivemos como objetivos motivar e subsidiar um trabalho de liberdade, autonomia, diálogos e co-responsabilidade com as e os estudantes das duas disciplinas, refletindo e ressignificando ideias relacionadas ao entendimento de metodologia de ensino, conteúdos, ciências, natureza, cultura e história brasileira.

## **METODOLOGIA: NOS ENTENDENDO COMO SERES DE NATUREZA E CULTURA, A PARTIR DE NOSSAS CONSTRUÇÕES IDENTITÁRIAS**

Desde o início do semestre de curso das disciplinas MECN e ERER (são disciplinas do sétimo período do curso), desenvolvemos um trabalho conjunto em que tivemos alguns encontros com a mediação das duas professoras. Nos demais encontros, atuamos em separado, mas tendo como nossa referência o planejamento para que estudássemos os conceitos, as ideias e a historicidade centrais das duas áreas, a fim de que, em grupos, as/os estudantes escolhessem temas para o desenvolvimento do trabalho.

A organização formal disse respeito ao trabalho escrito com embasamento teórico acerca dos conceitos e ideias básicas da temática escolhida, articuladas às ideias de natureza e cultura, propondo-se, a seguir, uma Unidade Didática a ser desenvolvida na Educação Básica.

Para o encerramento do projeto definimos a preparação e realização de um Sarau, tendo por participantes convidadas/os as/os estudantes do primeiro período da Pedagogia. O Sarau foi intitulado “Saberes que contam, cantam e dançam: promovendo a igualdade pela diferença e integração/inserção com o mundo”. As temáticas escolhidas pelas/os estudantes relacionaram-se a preocupações próprias delas/es que certamente refletirão em uma atuação mais comprometida, referenciada na história, e produzida com alegria pelas possibilidades de diálogos. Foram assuntos estudados e produzidos crítica e criativamente: Educação do Campo, que emergiu de uma vivência junto a um assentamento do Movimento dos Sem Terra, que provocou na turma, uma sensibilização grande por verem e ouvirem sobre o MST pelo MST; Saúde Mental das/dos estudantes, a partir da importância dada aos próprios sofrimentos que vivem em seu curso, o que acarreta em mudança de postura nas relações consigo mesmas/os e com as/os estudantes; Educação Indígena e Quilombola; O cuidado socioambiental em nossa sociedade; A vivência do corpo não como modelo, mas como diversidade de beleza e sensibilidade, dentre outros projetos.

583

## CONSIDERAÇÕES FINAIS: O QUE FICA E NOS COLOCA À CAMINHADA?

Os projetos foram muito ricos e de fato contribuíram para a formação de todas/os, produzindo uma atmosfera de colaboração e aprendizados. Percebe-se que há estudantes com maior afinco e maturidade para o desenvolvimento dos trabalhos. Porém, no decorrer de todo o semestre e mesmo após a realização do Sarau, os trabalhos foram lidos e avaliados em uma perspectiva de acompanhamento do processo (WACHOWICZ, 2000) ao longo da trajetória dos grupos e do desenvolvimento dos encontros nas duas disciplinas. As dificuldades provocaram vontade de diálogo sobre as falhas, as riquezas das experiências, a fim de se aprimorar os estudos, a prática e a participação. Avaliar esse primeiro projeto integrador que aproximou as Ciências, aqui entendida como organização e valorização de saberes, não neutra (STENGERS, 2002), nos leva a uma escuta e a uma fala cada vez mais sensíveis à produção de outro mundo possível.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, Miguel G.. **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis, Rio de Janeiro. Editora Vozes, 2000.

BENJAMIN, Walter. Teses sobre o conceito de História. **Obras escolhidas**. São Paulo: Brasiliense. 1987.

BONDÍA, Jorge L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Revista Brasileira de Educação. Jan/Fev/Mar/Abr 2002 N 19, p. 20-28.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira. 1967.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação**. São Paulo: Paz e Terra. 2015.

STENGERS, Isabelle. **A invenção das Ciências Modernas**. São Paulo: Editora 34. 2002.

WACHOWICKZ, Lilian A. A dialética da avaliação na pedagogia diferenciada. In: CASTANHO, Sérgio e CASTANHO, Maria Eugênia L. M. (orgs) **O que há de novo na Educação Superior**: do projeto pedagógico à prática transformadora. Campinas, SP: Papyrus, 2000.



# CONTRIBUIÇÕES DOS PEDAGOGOS (EDUCADORES) SOCIAIS NAS COMUNIDADES RELIGIOSAS DO MUNICÍPIO DE NAVIRAÍ-MS

FLÁUBERTT ODEVANIR COUTO, UFGD/PPGEDU  
BERTT\_COUTO@OUTLOOK.COM

PROFA. DRA. MARIA DAS GRAÇAS FERNANDES DE AMORIM DOS REIS, UFMS/CPNV  
GMGRG46@GMAIL.COM

585

**Palavras-Chave:** Pedagogia Social. Identidade do Pedagogo. Contextos não-escolares.

## INTRODUÇÃO

O tema dessa pesquisa está voltado para a Pedagogia Social, no que diz respeito sobre a atuação e as contribuições do pedagogo social/educador social em contextos não escolares. O objetivo desse estudo foi investigar as contribuições dos educadores sociais dentro das comunidades religiosas de Naviraí-MS.

Assim, no que diz respeito a formação inicial dos professores, recorreremos as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, e perceberemos que os conhecimentos desenvolvidos na graduação servirão para nortear a observação, análise, execução e avaliação da ação educativa. O mesmo documento aponta outras finalidades do curso, como seguem:

[...] atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária; [...] trabalhar, em espaços escolares e não-escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo; identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e prepositiva em face de realidades complexas, com vista a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras; [...] participar da gestão das instituições em que atuem planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais, em ambientes escolares e não-escolares; realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros: sobre seus alunos e alunas e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências não-escolares; sobre processos de

ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental-ecológicos; sobre propostas curriculares; e sobre a organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas. (BRASIL, 2006, p. 02). (Grifo nosso).

Nessa perspectiva, a LDB, Lei nº 9394, aprovada em 1996, estabelece no seu Artigo 1º: “A Educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL, 1996, p.01). Assim os campos de atuação do Pedagogo Social, enquanto, Educador Social serão nas modalidades Não-Formal e Informal, conforme destacadas anteriormente, por Gohn (2006), Libâneo (2010), Caliman (2011).

586

## METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, pois analisou, por meio de entrevistas e questionários, as contribuições do Pedagogo Social dentro das Comunidades Religiosas de Naviraí-MS, realizada em sete Igrejas do mesmo município. Além disso uma pesquisa bibliográfica e documental sobre o assunto.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

A seguir apresentamos os dados mais significativos obtidos por meio dos relatos dos participantes da pesquisa. Assim, quando perguntado se há contribuição da atuação do pedagogo para a igreja, verificou-se que todos os (08) oito participantes reconhecem ou apontam a contribuição do pedagogo, verificamos uma das falas: “[...] Sim. Os pedagogos nos auxiliam na compreensão do trabalho desenvolvido com as crianças” (PedA).

Durante a análise dos dados também fica evidente pela fala dos participantes que a utilização da técnica e metodologia também estão presentes no trabalho do pedagogo dentro da instituição religiosa. Assim cabe-nos nos lembrar que é durante o curso de licenciatura em Pedagogia que esses profissionais da educação desenvolvem e adquirem habilidades e competências no que diz respeito a didática e a forma de mediar o conhecimento. Vejamos uma das respostas:

[...] histórias bíblicas que são contadas de várias formas, e uma pessoa com a formação em pedagogia vai saber trabalhar isso de forma correta, levando em consideração as faixas etárias e o tempo de aprendizagem de cada criança. (PedC).

Quando identificamos pela fala dos entrevistados que os pedagogos contribuem na instituição pela utilização de uma didática e a elaboração de um planejamento de aulas, podemos perceber que esses conhecimentos são todos aprendidos e adquiridos durante a graduação. Dessa forma, eles vão ao encontro com aquilo que as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Pedagogia dizem, pois o Pedagogo deve estar preparado para trabalhar nas diversas realidades

escolares e não escolares, de modo a promover a aprendizagem de os sujeitos em diferentes espaços e fases de desenvolvimento humano (BRASIL, 2006).

Quando investigados sobre se o espaço religioso contribui para formação dos indivíduos, verificou-se que todos os (08) oito participantes reconhecem ou apontam a contribuição do espaço religioso para formação do indivíduo, averiguemos uma das afirmações:

Sim. Pois é missão da Igreja educar as crianças para os valores primordiais a vida humana. Os educa em um contexto de coletividade, para que possam ser inseridos no meio social com mais facilidade, não dando voz a exclusões ou discriminações, mas sim levando em consideração o ser humano em sua integridade (RB);

Quando nos deparamos com esses dados compreendemos o quanto o espaço religioso, na visão dos investigados, contribui para a formação social do indivíduo, visto que, o ensino religioso tem a intenção de formar o caráter do indivíduo.

Dessa maneira, é importante lembrar que pela visão de Caliman (2011) e Libâneo (2010) a formação do indivíduo perpassa todos os setores da sociedade, dado que, a sociedade é extremamente pedagógica por causa dos meios de comunicação que estão investindo maciçamente na formação de opiniões com ideais políticos, sociais e econômicos. Entende-se, portanto, que a comunidade religiosa por ser um setor da sociedade traz muitas contribuições para formação individual e coletivas dos cidadãos.

587

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em nossa pesquisa evidenciamos que o Pedagogo Social contribui muito com o espaço religioso, visto que, suas competências e habilidades são inteiramente favoráveis para formação religiosa dos indivíduos. Vale ressaltar que essa formação religiosa não deixa de ser uma formação social e de valores, pois percebemos em muitos dos relatos a grande intenção da comunidade religiosa é formar integralmente seus membros, visando colaborar na construção de seu caráter, resgate da sua autoestima e inseri-los dentro da sociedade novamente.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Conselho Nacional de Educação. 2006. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf). Acesso em: 02 mai 2017.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12907:legislacoes&catid=70:legislacoes](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12907:legislacoes&catid=70:legislacoes). Acesso em 02 maio 2017.

CALIMAN, Geraldo. A Pedagogia Social na Itália. In: SILVA, Roberto da; SOUZA NETO, João Clemente de; MOURA, Rogério (Orgs.). Pedagogia Social. 2 ed. São Paulo: Expressão e Arte. 2011. 304p.

GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal na pedagogia social. In: I Congresso Internacional de Pedagogia Social. 2006. Disponível em: [http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000092006000100034&script=sci\\_arttext&tlng=pt](http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000092006000100034&script=sci_arttext&tlng=pt). Acesso em: 29 jun 2017.

LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e Pedagogos, para quê?. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010, 208 p.

# SABERES AFRICANOS NO ENSINO DE MATEMÁTICA: APRENDENDO COM JOGOS.

AUTOR: JÚLIO OMAR DA SILVA LOURENÇO – UFRJ/NUTES  
JUOMAR@GMAIL.COM

COAUTOR: ANDREA DE SOUZA BRITO – UFRJ/NUTES  
ANDREABRITO18@HOTMAIL.COM

COAUTOR: HELDER OLIVEIRA DE SANTANA – UFRJ/NUTES  
HELDEROS@OUTLOOK.COM

COAUTOR: BRUNA PONTES DA SILVEIRA – UFRJ/NUTES  
BRUNAPONTES@GMAIL.COM

589

**PALAVRAS CHAVE:** Currículo; Jogos Africanos; Educação antirracista

## INTRODUÇÃO

Este trabalho visa analisar e refletir sobre a necessidade da inclusão de conteúdos referentes à história africana e afro-brasileira nos currículos e práticas educacionais para a implementação da Lei 10.639/2003 na disciplina de matemática por meio da promoção de oficinas utilizando jogos africanos, em uma unidade da rede municipal de educação de Macaé, bem como a perspectiva de se pensar um Currículo outro, a fim de valorizar e dar visibilidade aos conhecimentos ditos subalternos, bem como valorização dos saberes africanos existentes, mas nem sempre apresentados nas escolas. GOMES (2012, pág.99) destaca:

Quanto mais se amplia o direito à educação, quanto mais se universaliza a educação básica e se democratiza o acesso ao ensino superior, mais entram para o espaço escolar sujeitos antes invisibilizados ou desconsiderados como sujeitos de conhecimento. Eles chegam com os seus conhecimentos, demandas políticas, valores, corporeidade, condições de vida, sofrimentos e vitórias. Questionam nossos currículos colonizados e colonizadores e exigem propostas emancipatórias.

A educação brasileira vem sofrendo mudanças, e os marcos legais foram modificados com objetivo de torná-la cada vez mais acessível, inclusiva e democrática. Uma dessas mudanças, a promulgação da Lei 10639/2003, que torna obrigatória a introdução nos currículos escolares da temática de História e Cultura Africana e Afro-brasileira, pretende reparar a ausência da discussão racial e resgatar a participação da população negra na construção da sociedade brasileira.

Entretanto, apesar de todas as mudanças propostas para promover uma condição mais igualitária em relação aos negros (e sua herança social, ancestral e histórica), vemos que a escola continua sendo o local onde as desigualdades permanecem. Para Cavallero (2007 p. 12), “o silêncio do professor, no que se refere à diversidade étnica e às suas diferenças, facilita o desenvolvimento do preconceito e a ocorrência de discriminação no espaço escolar”, reproduzindo estereótipos, evidenciando as diferenças e sendo o local da invisibilização e subalternização do negro. O espaço escolar nega as contribuições dos negros e sua produção de conhecimento em diferentes áreas do saber, dentre as quais a matemática. Esta disciplina em particular parece ser um desafio; criou-se um tabu de que negros não aprendem matemática.

D’Ambrósio (1993 p. 14-15) afirma que “vê-se, em muitos países e de maneira muito clara, que a matemática tem sido utilizada como selecionador social, como um filtro para a seleção de elementos úteis à estrutura de poder.” Poder que exclui o negro.

Cabe, então, refletir possibilidades de um currículo diferenciado, que inclua a discussão da questão racial e realize o resgate de contribuições negras para promover uma desalienação identitária. Como proposto por Tavares (1984, p.4):

(...) a proposta de Educação em vigor está falida e agonizante, tanto em termos de ensino básico, fundamental, médio e superior, de graduação e pós graduação. E, sinceramente, não acredito que tenha que ficar pedra sobre pedra, pois o momento desta desconstrução é agora, nesta década, de maneira que possamos emergir um projeto radical de etno-educação que democraticamente abrace a diversidade cultural dessa nação.

## OBJETIVOS

O objetivo geral da presente pesquisa é analisar como o uso de jogos africanos da família mancala podem contribuir com práticas educativas antirracistas e com a construção de um currículo contra hegemônico, que transcenda o modelo eurocentrado.

É necessária, para além das alterações propostas nos marcos legais, uma mudança de natureza epistemológica, bem como alterações nas práticas pedagógicas desenvolvidas. Como destaca Munanga (2008, p.11):

Alguns dentre nós não receberam na sua educação e formação de cidadãos, de professores e educadores o necessário preparo para lidar com o desafio que a problemática da convivência com a diversidade e manifestações de discriminação dela resultadas colocam quotidianamente na nossa vida profissional. Essa falta de preparo, que devemos considerar como reflexo do nosso mito da democracia racial compromete, sem dúvida, o objetivo fundamental de nossa missão no processo dos futuros cidadãos responsáveis de amanhã.

Na contemporaneidade, os contextos nos quais as diferentes sociedades desenvolvem suas relações, com a circulação cada vez mais acelerada de informações, trânsitos territoriais e identitários acontecendo de modo mais contínuo, contatos

entre diferentes culturas, saberes e valores, faz-se necessário estar em condições de promover novas relações e diálogos. A educação precisa estar cada vez mais aberta, flexível e capaz de promover aprendizagens que permitam o respeito à diversidade e a diferença, ampliação das capacidades cognitivas e desenvolvimento de relações equânimes e igualitárias, visando uma ecologia de saberes. No caso da população negra brasileira, em particular, é importante permitir a sua valorização identitária, o resgate e reconhecimento de seus saberes, ancestralidades, sua alteridade e a sua inclusão equânime nos diferentes níveis e espaços sociais.

## METODOLOGIA

A metodologia se dará pela pesquisa-ação crítica, pois a mesma nos permite a intervenção e possíveis ajustes, visando uma desconstrução de paradigmas através da transformação da própria realidade. Neste sentido, corrobora Franco (2008, p.486):

O sujeito deve tomar consciência das transformações que vão ocorrer em si próprio e no processo. É também por isso que tal metodologia assume o caráter emancipatório, pois mediante a participação consciente, os sujeitos da pesquisa passam a ter oportunidade de se libertar de mitos e preconceitos que organizam suas defesas à mudanças e reorganizam a sua autoconcepção de sujeitos históricos.

As oficinas dos jogos são aplicadas para os docentes, onde são explicadas as regras, e origem dos jogos bem como os saberes africanos envolvidos, que o tabuleiro é a terra que será semeada, pois os jogos que compõem a oficina são de semeadura, no mancala, Kalah e Oware, trazendo assim luz à cosmovisão africana.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considera-se o uso de jogos matemáticos africanos como um meio de empoderamento de docentes e discentes negros a respeito da importância do conhecimento ancestral para a construção do conhecimento científico da nossa sociedade. Este, que sempre foi tratado pelo viés da subalternidade, ao se materializar em oficinas de formação docente por meio dos jogos, permitiu que os participantes se declarassem empoderados e seguros para praticá-los com seus discentes, bem como fortalecidos identitariamente, possibilitando a desconstrução de um paradigma excludente e invisibilizador da cultura, antes dita subalterna.

## BIBLIOGRAFIA

BRASIL. LEI No 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm)

Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais : matemática / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997.

CAVALLERO, Eliane dos Santos. Do Silêncio do lar ao silêncio escolar: Racismo, Preconceito e Discriminação na Educação Infantil: São Paulo – Contexto, 2007.

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. Etnomatemática – Elo entre as tradições e a modernidade – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia da Pesquisa-Ação. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3 p. 483-502, set/dez. 2005.

GOMES, Nilma Lino. Relações Étnico-Raciais, Educação e Descolonização dos Currículos. Disponível em [www.curriculossemfronteiras.org](http://www.curriculossemfronteiras.org) – Consultado em 13/11/2018.

MUNANGA, Kabengele. Superando o Racismo na escola. Brasília: Ministério da educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2008.

TAVARES, Júlio Cesar de. Dança de Guerra, Arquivo e Arma. 1984. 113f. Dissertação de Mestrado em Sociologia – Universidade de Brasília, Brasília, 1984.



## DESAFIOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

AUTORA: MARGARETH FADANELLI SIMIONATO – AESUFOPE  
MARGARETHFADANELLI@GMAIL.COM

CO-AUTOR: GABRIEL GRABOWSKI – FEEVALE  
GABRIEL.GRABOWSKI@UOL.COM.BR

593

**Palavras chave:** Formação de professores – desafios - docência

O presente trabalho resulta de uma formação junto a professores portugueses no Centro de Formação da Associação de Escolas (CFAE) de Alcobaça e Nazaré em Portugal, e tem por objetivo a análise e reflexão a partir de alguns desafios na formação dos professores frente às atuais configurações do tecido social e, no caso brasileiro, frente à BNC de formação de professores. Pauta-se em autores como Pacheco (2002), Amaral (2013), Zabalza (2004), Nóvoa;Vieira (2017). Os processos de formação, sejam na escola, no trabalho ou na sociedade, em geral respondem a duas configurações distintas: a que se origina a partir das diferenças entre grupos que ocupam o poder e outra no mundo do trabalho e nas relações sociais. Seja qual for a lógica que predomina, os professores ocupam uma posição estrategicamente central e sensível nas sociedades contemporâneas, especialmente nas dimensões de mudança e desenvolvimento social. Dados do Censo Escolar (INEP), demonstram que em 2018 no Brasil foram 48,5 milhões de matrículas nas 181,9 mil escolas de educação básica sendo 47,7%, matrículas na rede municipal, 32,9% na rede estadual, 18,6% na rede privada e menos de 1% na rede federal. Quanto aos professores, foram registrados 2,2 milhões de docentes na educação básica brasileira, sendo que a maior parte desses docentes atua no ensino fundamental (62,9%). É possível afirmar que o Brasil possui uma das maiores demandas educacionais do mundo e está entre os países que mais formam professores. Cada contexto social, cada cultura tem seus próprios modos de ser e fazer a docência. Nem sempre há uma clara correspondência ao proposto entre o “dito” na legislação que orienta a formação de professores, e o “feito” na materialidade dos espaços dessa formação e seus desdobramentos no *chão de escola*. Muitos são os desafios que teremos pela frente ao se tratar da formação de professores, a partir da Resolução CNE/CP Nº 02/2015 e da

BNC da Formação de Professores, esta última baseada em três eixos para a formação inicial e continuada dos professores de todo o país: conhecimento, prática e engajamento. Estas novas regulações apontam alguns desafios que vislumbramos ao longo desses processos, a saber:

**Desafio 1: Mudanças no perfil sociocultural dos professores em formação:** As políticas afirmativas propostas no Brasil proporcionaram o acesso ao ensino superior a camadas da população para a qual antes esse ingresso não passava de um sonho. Atualmente muitos dos alunos de cursos de formação de professores são os primeiros em sua família que tem acesso ao ensino superior. Outros ainda oriundos de escolas públicas com problemas estruturais, tanto físicos quanto na carreira docente, alijando-os do processo de aquisição de bens culturais, tendo assim um precário acesso a esses bens.

**Desafio 2: Aproximação teoria-prática:** Uma formação que esteja em consonância com a realidade que o futuro professor encontrará nas escolas, com o hibridismo em que se situam os processos de ensino-aprendizagem nos dias de hoje. A partir da formação inicial nas universidades, construir propostas formativas que proporcionem ao futuro professor a inserção em diferentes campos educativos, através de projetos articulados entre as Universidades e sistemas de ensino e suas escolas. Inserir o acadêmico em projetos extensionistas, de pesquisa, estágios voltados à docência escolar e em espaços não escolares também, e assim por diante.

**Desafio 3: novas organizações do trabalho pedagógico:** Para que se possa ir além da superação do conhecimento estrito da técnica avançando para a apropriação de seus fundamentos científicos e históricos, na perspectiva do trabalho em seu sentido histórico e ontológico se faz necessário uma profunda reflexão sobre novas organizações do trabalho pedagógico. Grande parte das referências até hoje construídas sobre o processo de ensino e de aprendizagem ainda são da era analógica, ou seja, antes do surgimento das tecnologias digitais. Planejar um percurso de aprendizagem quer seja em um curso, em uma disciplina ou em uma unidade de aprendizagem requer habilidades distintas das requeridas para a execução do processo didático.

**Desafio 4: Promoção de uma educação integral:** Propor um percurso de formação contrapondo uma educação a serviço e voltada para o mercado a partir de uma lógica de prestação de serviços. A formação *integral* não significa formação de tempo integral, mas sim é integral porque integrado, no sentido da superação da fragmentação, do pragmatismo e da antinomia entre a formação geral e específica, humanista e tecnológica, científica e técnica, o que pressupõe a ausência de hierarquias no interior dos currículos. A ideia de formação integrada sugere superar o ser humano cindido historicamente pela divisão social do trabalho entre o executar e o pensar, dirigir ou planejar. Superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social. Como formação humana, o que se busca é garantir ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. Formação que, nesse sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos.

**Desafio 5: Superação de arquétipos de formação de professores:** Superação de uma cultura escolar que mantém o professor como responsável pela “transmissão” do conhecimento, tendo como pano de fundo uma opinião pública extremamente conservadora em relação ao processo ensino aprendizagem, adepta ao ensino tradicional memorístico e conteudista. Superar a ênfase dada à prioridade na transmissão dos conteúdos compartimentados e sistematizados para uma construção ativa de conhecimentos situados.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na proposta do MEC, os professores, destinatários da proposta de formação, foram ignorados. Entidades científicas e educacionais manifestaram repúdio veemente e contrariedade na forma e no mérito. Uma política nacional de formação de professores que não se pronuncia sobre a precária infraestrutura de trabalho nas escolas, a dupla ou tripla jornada de trabalho com o exercício da docência em duas ou três instituições, a violência nas escolas, o não pagamento do Piso Salarial Profissional Nacional em vários Estados, o atraso e parcelamento de salários dos educadores, não merece consideração, crédito e nem apoio da sociedade. A formação de professores deve garantir: espaços e tempos para um trabalho de autoconhecimento, de autorreflexão, de maneira que os professores partam de suas histórias de vida para formar a sua identidade profissional; processos de composição pedagógica, que permitam aos professores fazerem diferentes elaborações e encontrarem seus próprios modos docentes; socialização e colaboração entre os pares, através de comunidades práticas de aprendizagem; espaço na escola a partir de uma postura ativa, criadora e transformadora e, reconhecimento da importância da atuação dos professores em espaços além da escola, como na comunidade e nos espaços públicos da educação. A formação de professores é cada vez mais complexa e desafiadora. Tanto as sociedades como os processos sociais que estes educadores agem estão permeados por condições objetivas e subjetivas que apresentam mediações pedagógicas, políticas, epistemológicas, culturais, tecnológicas e de conflitos. A sociedade moderna está nos desabilitando para uma convivência social, coletiva e juntos. A escola ainda é um espaço onde podemos exercitar estas experiências de micros sociedades.

595

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMARAL, Nelson Cardoso. **A educação superior brasileira:** dilemas, desafios e comparações com os países da OCDE e do BRICS. Goiânia: ANPED, 2013.
- INEP/MEC. **Censo Escolar 2018:** notas estatísticas. Brasília: DF. Jan 2019
- NÓVOA, Antônio; VIEIRA, Pâmela. Um alfabeto da formação de professores. **Crítica educativa** (Sorocaba/SP). V3, n.2 – Especial, P21-49, jan/jun.2017.
- PACHECO, José A. **Políticas curriculares.** Portugal: Porto Ed., 2002.
- ZABALZA, M. A. **O ensino universitário:** seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004.

# REPRESENTAÇÕES DOS FORMANDOS DO CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA ACERCA DE SUA FORMAÇÃO INICIAL

FÁBIO DE OLIVEIRA  
FABOLIVEIRA@UNEB.BR

RAQUEL LIMA BESNOSIK  
RBESNOSIK@UNEB.BR

PROFESSOR(A) DO CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS DO DCH/ IX -UNEB

596

**Palavras-chave:** Formação de professores;  
Licenciatura plena; Saberes docentes.

## RESUMO

Este trabalho propôs fazer uma análise das representações dos formandos do curso de Licenciatura Plena em Ciências Biológicas do Departamento de Ciências Humanas (DCH) *campus* IX na cidade de Barreiras da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) acerca de sua formação docente. O universo da pesquisa foi composto por 16 alunos que estavam cursando o último componente curricular pedagógico (EDC005) Estágio Supervisionado II no semestre de 2017.2. Como metodologia utilizou-se uma abordagem qualitativa para a análise do conteúdo tendo como eixo orientador a aplicação de um questionário composto por 21 perguntas. Ao avaliar as respostas verificou-se que a maioria dos pesquisados optou pelo curso de Licenciatura em Ciências Biológicas em razão da afinidade com a disciplina de Biologia. Quanto à avaliação da eficiência do currículo do curso, a maioria dos formandos não se dizem satisfeitos. Por outro lado, quanto aos conhecimentos de conteúdos específicos e pedagógicos, os entrevistados destacaram não serem suficientes para o exercício da docência. Percebeu-se que os formandos não estão satisfeitos com o curso devido à desarticulação entre as disciplinas específicas e pedagógicas o que para eles reverbera na desvalorização da licenciatura dentro do próprio curso.

## INTRODUÇÃO

Muitas pesquisas e trabalhos têm sido realizados com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino e estes têm proposto que esta qualidade está intimamente ligada à formação de professores (GIL-PEREZ; CARVALHO, 1993; PEREIRA, 2000; GUIMARÃES, 2004; MALUCELLI, 2007; KRASILCHIK, 2008).

Para autores como Pereira (2000), e Malucelli (2007), as licenciaturas, em geral, e também, neste caso, as de Ciências Biológicas, apresentam-se como cursos híbridos em que parte dos conteúdos específicos não se articula com as disciplinas de natureza pedagógica.

Sabendo-se do contingente de pesquisas voltadas à educação continuada na área do ensino de Ciências e de Biologia buscou-se neste estudo trazer à luz da discussão uma questão pouca aventada no meio acadêmico: a formação inicial sob o olhar da representação discente. Frente à grandeza e relevância do tema, mais do que tomar posições a cerca de como devem ser formados os professores, o problema investigado foi: Como acontece o processo de formação de professores de Biologia na turma 2014.1 do curso de Licenciatura Plena em Ciências Biológicas na Universidade do Estado da Bahia (UNEB) no Departamento de Ciências Humanas (DCH) *campus* IX em Barreiras?

Desta forma, este trabalho desdobrou-se em pesquisar as representações dos formandos do curso de Licenciatura Plena em Ciências Biológicas da UNEB-DCH / IX sobre a sua formação docente. Pretendeu-se especificamente abordar as representações dos discentes em relação ao curso, diagnosticando a apreensão dos saberes inerentes à profissão docente quanto aos conhecimentos pedagógicos e específicos e sintetizando o olhar construído pela turma 2014.1 sobre a carreira profissional.

A proposta dessa pesquisa justificou-se em trazer subsídios para possíveis adequações e contribuições para o Redimensionamento do Projeto Político Pedagógico (PPP), do curso de Licenciatura Plena em Ciências Biológicas bem como desdobramentos entre a Universidade e a Educação Básica.

## METODOLOGIA

O universo de pesquisados no curso de Licenciatura Plena em Ciências Biológicas na Universidade do Estado da Bahia (UNEB) no Departamento de Ciências Humanas (DCH) *campus* IX foi composto de 16 formandos da turma 2014.1, matriculados no Componente Curricular (EDC005) Estágio Supervisionado II, sendo esta a última disciplina pedagógica da matriz curricular do curso.

Esta pesquisa permeou por uma abordagem qualitativa, abrangendo a aplicação de um questionário composto por 21 questões levando-se em consideração o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). As entrevistas aconteceram entre os dias 11 de setembro e 20 de outubro de 2017.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao avaliar o resultado das questões observou-se similaridade nas respostas e por este motivo optou-se em dar evidência aquelas que abrangiam o âmbito da pesquisa levando-se também em consideração as regras de submissão para resumo expandido.

Seguindo uma tendência nacional de discussões a respeito dos cursos de licenciatura foi perguntado aos formandos a seguinte questão: Quais os motivos que os levaram a optar pelo curso Licenciatura Plena em Ciências Biológicas? Dentre os alunos entrevistados, a maioria optou pelo curso por apresentarem afinidade com a área da Biologia. A falta de opção também foi citada por estes formandos, o que se supõe que deva estar relacionada ao fato de que a universidade oferece somente a modalidade licenciatura, o que inevitavelmente prepara para a docência, já que esta não é o objetivo da maioria dos discentes pesquisados. “Todavia não é fácil ao licenciado identificar-se com a profissão de docente, cuja imagem social não oferece referências positivas, comuns e mobilizadoras” (GUIMARÃES, 2004 p. 60).

598

Continuando com as representações dos formandos sobre o curso, se fez o seguinte questionamento: Você está satisfeito com o curso? Dos dezesseis entrevistados, doze afirmaram não estar satisfeitos, apesar de a maioria dos formandos terem escolhido o curso não pelo desejo em ser professor, mas pela afinidade com assuntos biológicos.

Na perspectiva dos discentes, o curso de Licenciatura Plena em Ciências Biológicas da UNEB-DCH-IX está sem identidade, ou seja, os formandos não são Bacharéis, pois a carga horária do curso não contempla tal formação e também não se sentem professores, por que desde o início não desejavam tal profissão sugere-se também que talvez o próprio curso não tenha proporcionado condições favoráveis para a construção da identidade docente destes formandos.

Para nenhum dos formandos pesquisados o currículo do curso proporcionou a formação de um “bom professor” de Biologia. Esta pesquisa entende a afirmação por “bom professor” aquele que contempla as características, habilidades, conhecimentos, competências e atitudes necessárias ao exercício da docência. O resultado aqui encontrado não é diferente da realidade curricular de outras universidades, pois segundo Malucelli (2007), quem convive no cotidiano universitário sabe que há um grande afã em relação à necessidade de mudança curricular nesse âmbito.

As respostas dadas pelos pesquisados é quase unanime: consideram uma profissão muito importante e nobre, porém muito desvalorizada. “O pessimismo e a baixa autoestima generalizados, quase impostos pelo contexto social e pela condição profissional vivida na docência, são realidades que afetam seriamente a formação de professores” (GUIMARÃES, 2004, p. 90).

Conclui-se que o curso prioriza as disciplinas de conhecimento específico, o que corrobora com Krasilchik (2008), que diz que o currículo foi atravancado por disciplinas chamadas instrumentais ou profissionalizantes baseado na racionalidade técnica.

## CONCLUSÃO

Constatou-se quanto às representações dos formandos da turma 2014.1 haver uma insatisfação com o curso em razão do currículo existente não articular o conhecimento pedagógico com as disciplinas específicas de natureza biológica o que compromete a atividade finalística que é a formação de professores.

## REFERÊNCIAS

GIL PÉREZ, Daniel; CARVALHO, Ana Maria Pessoa. **Formação de professores de Ciências: Tendências e inovações**. São Paulo: Cortez, 1993.

GUIMARÃES, Valter Soares. **Formação de Professores: Saberes, identidade e profissão**. Campinas: Papyrus, 2004.

KRASILCHIK, Miriam. **Prática de ensino de Biologia**. São Paulo: ed. USP, 2008.

MALUCELLI, Vera Maria Brito. Formação de Professores de Ciências e Biologia: reflexões sobre os conhecimentos necessários a uma prática de qualidade. **Estudos de Biologia**. Paraná, v. 29. n. 66, p. 113-116, jan./mar. 2007.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. **Formação de Professores: Pesquisa representação e poder**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.



## **EIXO 04**

Formação e atuação  
docente para/na Educação  
Infantil e anos iniciais do  
Ensino Fundamental



## **A ESCOLA COMO CENTRO DE PRODUÇÃO DO SABER: UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA EM ATPC**

LUZ HELI MARIA DE PAIVA OLIVEIRA

601

Procuro realizar uma supervisão que valoriza os saberes e as competências estabelecidas na equipe escolar e por isso tenho buscado respostas no seu interior para superar os desafios do cotidiano que oferecem mais desconforto e convidam ao enfrentamento.

Foi assim que nasceu o plano de formação continuada na EE Francisco Pereira da Silva, uma escola de ensino médio integral, localizada num bairro de classe média baixa, que conta com 17 professores, sendo que três deles também acumulam a função de Professor Coordenador de Área (PCA) e uma equipe gestora formada pela Diretora, uma Vice-diretora e uma Professora Coordenadora de Gestão (PCG). Atende 310 alunos da comunidade local e de outros 69 bairros do município. Um dos pontos fortes do modelo de ensino adotado é o foco no projeto de vida do aluno e na tutoria. No ano de 2016, um dos indicadores era o de que em torno de 90% dos alunos pretendia seguir carreira acadêmica.

Ao participar da reunião de planejamento do ano de 2016 acompanhei uma discussão entre os professores das diferentes áreas, sobre a forma pela qual estavam avaliando os alunos, eles colocaram em pauta se as formas mais abertas de avaliação como seminários e debates, não constituiriam um desvio em relação àquelas que mais preparariam para as avaliações externas. Após várias colocações, foi levantada no grupo a necessidade de aprofundamento sobre o tema, talvez por meio de palestras com algum especialista no estudo de avaliação.

Voltei desta reunião preocupada em como auxiliar nesta tarefa sem recorrer a palestrantes externos e cheguei à conclusão que a própria equipe da escola tinha condições de responder aquelas indagações. Poderiam trazer conhecimentos de vários autores e validá-los no confronto com a prática, considerando os instrumentos avaliativos utilizados.

Conversei então com o Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico (PCNP) da Diretoria de Ensino (DE), meu parceiro no acompanhamento escolar e com a Professora Coordenadora de Gestão da escola (PCG) para compartilhar as ideias iniciais sobre a formação em avaliação no ATPC. A receptividade, o envolvimento e a contribuição destes profissionais foram fundamentais para a realização do plano de formação.

Propus dividirmos o tema avaliação em categorias de análise levando em conta alguma similaridade com as áreas do currículo e ficou assim distribuído:

- *Área de Humanas: O que fazer para garantir o sucesso escolar dos alunos com diferentes pontos de partida em níveis de conhecimento?*
- *Linguagens e Códigos: Conceitos, significados e sentidos do que é avaliar, ensinar e aprender na perspectiva da formação plena do cidadão.*
- *Ciências da Natureza e Matemática: Análise metodológica dos instrumentos de avaliação.*

602

Para o referencial bibliográfico foi elaborada uma lista inicial com autores e publicações institucionais de referência.

O segundo passo foi apresentar o plano inicial de formação numa Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC) com a proposta de estudo pelos próprios professores. Esta apresentação ocorreu no mês de setembro de 2016. Nela procurei apontar os fundamentos legais que embasam uma formação no contexto escolar, trazendo o que compete a cada profissional do ensino em relação à formação continuada, como, por exemplo, ao professor cabe “explicitar as concepções teóricas que fundamentam as atividades educativas, para evitar a dicotomia entre teoria e prática. [...]” (São Paulo, 2013, p. 32)

Após esta introdução, apresentei aos docentes o histórico da construção do plano inicial e ressaltéi que poderiam alterar e ou acrescentar outros referenciais teóricos. Ao final da exposição percebi um grupo entusiasmado com o desafio proposto.

Passamos, a partir de então, a construir em conjunto o seguinte cronograma de apresentação dos estudos sobre avaliação: Área de Ciências Humanas - 19/10/16, Linguagens - 21/11 e Ciências da Natureza e Matemática - 05/12/16.

A primeira formação coube à área de humanas que trouxe para discutir a função social da avaliação a teoria do capital cultural (Bourdieu, 1998); as razões que podem tornar improvável o sucesso escolar nos meios populares (Lahire, 1997); a teoria da curvatura da vara (Saviani, 2008), dentre outros.

A área de Linguagens e códigos iniciou a formação com o vídeo THE PEOPLE VS THE SCHOOL SYSTEM (O povo contra o sistema escolar), o qual destaca que peixes não sobem em árvores (Prince, 2016). Na sequência apresentou a avaliação numa perspectiva construtivista (Hoffmann, 2000) e trabalhou com textos de autores como Luckesi (2005) e Perrenoud (1999)...

A área de Ciências da natureza e matemática optou pelo estudo de Haydt (1995) que aborda as funções, modalidades e propósitos da avaliação, além de guias institucionais de elaboração e revisão de questões e itens de múltipla escolha.

Durante as apresentações houve oportunidades de interação e foram levantados questionamentos e reflexões que suscitaram a continuidade dos estudos para o ano de 2017 com apontamentos importantes, tais como, conhecer o capital cultural dos alunos entendido como a incorporação, no seio familiar e social mais amplo, de hábitos, valores e conhecimentos pelo acesso e relação com suportes materiais no campo artístico, científico e por meio da educação formal (Bourdieu, 2013).

No início de 2017, os professores da área de Humanas elaboram uma pesquisa do capital cultural na escola selecionando como público alvo os dez alunos com melhores e piores rendimentos. A pesquisa se deu por meio de aplicação de um questionário contendo oito questões alternativas com perguntas referentes ao acúmulo de capital material e cultural destes alunos. Posteriormente, após a coleta de dados, os resultados foram analisados a luz dos autores estudados, durante a formação continuada, utilizando a metodologia de análise de conteúdo.

Os resultados da pesquisa foram apresentados e discutidos no replanejamento do mês de agosto de 2017 e permitiram um melhor entendimento acerca do perfil dos alunos e sobre como relacionar os conteúdos ao contexto no qual estão inseridos.

Acredito que este processo possibilitou estudo aprofundado, partilha de saberes e ampla reflexão com desdobramentos concretos, e essa é uma evidência de que a formação deve considerar o contexto escolar com suas demandas próprias e isso implica transformar a escola num espaço que inverta a lógica do “consumo” da formação para “produção estratégica” de formação, indispensável ao seu desenvolvimento (Roldão, 2009, p.90).

Em relação a tornar a escola um local privilegiado da formação, Nóvoa (1999) defende que a construção de um saber pedagógico e de um discurso científico pelos docentes é condição para a sua profissionalização e lembra que grupos que se intitulam como “autoridades científicas” (p.15) têm ocupado esse espaço e relegado aos professores um saber instrumental que vem alavancando, não a melhoria do ensino, mas o lucro mercadológico dos especialistas da formação.

Para que a escola se veja como produtora de conhecimento cabe a si mesma e aos órgãos externos de suporte e supervisão, bem como aos formuladores de políticas públicas reconhecerem, valorizarem e desenvolverem os saberes e as competências estabelecidas em seu interior.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOURDIEU, P. **Escritos de Educação**/ Maria Alice e Afrânio Catani (organizadores) – 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. P. 81-88.

HAYDT, Regina Cazaux. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2000.

HOFFMAN, J. **Avaliar, respeitar primeiro, educar depois**. Porto Alegre Mediação, 2008.

LAHIRE, B. **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável**. São Paulo: Ática, 1997.

LUCKESI, C. **Avaliação da aprendizagem escolar**, 22. ed., São Paulo:Cortez Editora, 2011.

NOVOA, A. **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, an./jun.1999.

PERRENOUD, P. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens: *Entre duas lógicas*. Porto alegre: Artes Médicas, 1999.

PRINCE, E.A. The people vs the school system. (O povo contra o sistema escolar). **Youtube**. [Legendado PT-BR]. 2016. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=KEyC2RsRNXy>>. Acesso em 27/02/18.

ROLDÃO, M.C. **O saber e o agir do professor**. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão- 2009.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Resolução SE 52, de 14-8-2013** - Dispõe sobre os perfis, competências e habilidades requeridos dos Profissionais da Educação da rede estadual de ensino. Diário Oficial Poder Executivo-Seção I São Paulo, 123 (152)- 32.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 4ª edição. Campinas. Autores Associados, 2008.

# O CURSO DE PEDAGOGIA INTERCULTURAL INDÍGENA DO VALE DO JAVARI AMAZONAS-PARFOR: NOÇÕES DE INFÂNCIA A PARTIR DAS NARRATIVAS DE PROFESSORES EM FORMAÇÃO

ROBERTO SANCHES MUBARAC SOBRINHO  
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS-UEA  
RMUBARAC@HOTMAIL.COM

605

**Palavras-chave:** Professores em Formação-Parfor, Infância Indígena, Narrativas de Professores.

## RESUMO

A questão indígena, no cenário atual, tem conquistado espaços bastante significativos. Porém, estudos mais específicos acerca da infância dos muitos povos nativos que ainda vivem nas terras brasileiras não têm alcançado o mesmo destaque. Esse texto traz à tona uma questão que, somente nos últimos anos, tem ganhado espaço nas áreas das ciências humanas e sociais, qual seja, as noções/concepções de infância dos povos indígenas. Nossa reflexão tem como base as narrativas de professores em formação no curso de Pedagogia Intercultural Indígena que ocorre no Vale do Javari-AM. Tais narrativas foram produzidas a partir do desenvolvimento da disciplina Criança e Escola Indígena, sendo organizadas em 03 momentos: as narrativas pessoais da própria infância dos professores em formação, as narrativas em grupos, por etnia, em que se destacou a forma como as crianças vivem nas suas comunidades e, por fim, as narrativas sobre a criança nas escolas indígenas, identificadas por eles enquanto professores em exercício.

## INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como objetivo refletir acerca das noções de infância, tomando-se como escopo central as narrativas de professores indígenas em formação no Curso de Pedagogia Intercultural Indígena, oferecido no município de

Atalaia do Norte, no Vale do Javari, extremo norte do Estado do Amazonas, no âmbito do Programa de Formação de Professores da Educação Básica-Parfor, da Universidade do Estado do Amazonas, no desenvolvimento da disciplina Criança e Escola Indígena e do projeto de Produtividade acadêmica intitulado “Infância, Brincadeiras e Educação: Concepções e Práticas com Crianças Indígenas”.

A pesquisa se justifica pela necessidade de melhor conhecermos as diferentes noções/concepções de infâncias indígenas no Amazonas. O estado congrega a maior população indígena do país, mas poucas são as pesquisas que têm se preocupado em compreender como os distintos povos nativos do Amazonas concebem a infância e como os professores em formação se enxergam nesse processo. Neste sentido, as narrativas dos professores são fundamentais para que possamos, ao ouvi-los, buscar um processo de reflexão sobre o papel da escola indígena para as crianças das comunidades e para a consolidação de visões de infância que estejam vinculadas às tradições e aos costumes desses povos.

No Curso de Pedagogia Intercultural, todos os acadêmicos são indígenas e 90% deles já atuam como professores em suas comunidades. Na turma, composta por 35 acadêmicos, existem 04 etnias, a saber: Marubo, Matis, Kanamary, Mayuruna. A organização dos grupos se deu por etnias no sentido de encontrarmos os elementos de integração entre os sujeitos e suas histórias de vida nas suas comunidades.

606

## OBJETIVO

Refletir acerca das noções de infância, tomando-se como escopo central as narrativas de professores indígenas em formação no Curso de Pedagogia Intercultural Indígena, oferecido no município de Atalaia do Norte, no Vale do Javari, extremo norte do Estado do Amazonas, no âmbito do Programa de Formação de Professores da Educação Básica-Parfor, da Universidade do Estado do Amazonas-UEA.

## METODOLOGIA

A pesquisa foi dividida em três momentos de narrativas que foram sendo construídas pelos professores indígenas em formação, no sentido de compreender como esses agentes sociais percebem e concebem o ser criança e o viver a infância tanto na vida cotidiana de suas comunidades, como também as percepções de suas práticas com crianças nas escolas em que atuam.

A primeira narrativa privilegiou a própria infância dos professores. Foi solicitado que cada um fizesse uma “viagem” ao seu passado para que escrevessem um pequeno texto de como viveram a infância e quais as principais lembranças estão presentes nas suas vidas hoje. O objetivo foi resgatar nas memórias, o tempo em que vivenciaram suas experiências da infância, no intuito de comparar a infância de hoje e a infância na escola.

A segunda narrativa buscou agrupar os acadêmicos em suas etnias para que, conjuntamente, discutissem como as crianças de suas comunidades vivem a

infância e quais as principais características desse momento de vida para elas, destacando os elementos culturais, sociais e míticos que fazem parte da vida de seus povos e que são transmitidos e vividos para/pelas crianças.

Por fim, a terceira narrativa objetivou compreender como os professores indígenas em formação concebem as crianças dentro das escolas; quais as principais atividades realizadas e como ocorrem os processos de aprendizagem dessas crianças, bem como se dá o planejamento das atividades e quais relações existem com a vida cotidiana da comunidade.

Utilizamos como base teórica para as reflexões sobre as narrativas, a análise do discurso e a perspectiva histórico cultural, para compreendermos como esses agentes, concebem o ser criança nas suas memórias de infância, na vida atual das crianças nas comunidades indígenas e, como professores, qual a visão construída de “dentro” da escola a cerca da infância

607

## RESULTADOS

Pensar a Educação Escolar Indígena é nos remeter aos processos históricos de lutas e superação trazida pelos movimentos indígenas durante anos afins, o que resultaria em inúmeras mudanças e quebra de paradigma que vem sendo pensado, refletido em busca da modificação do pensar e fazer pedagógico, priorizando a aprendizagem e respeito às diferenças étnicas, sejam elas negras, caboclas ou indígenas.

A compreensão das narrativas dos professores nos permitiu estabelecer uma reflexão das suas práticas nas escolas indígenas, contribuindo para que no seu processo de formação no Curso de Pedagogia Intercultural Indígena, pudessem ser ressignificados os sentidos e as noções de infância, o que contribuiu efetivamente para a ampliação da visão das crianças como sujeitos sociais ativos, que devem participar efetivamente de todo o processo escolar e social que estão inseridas.

Essas são questões de mais alta relevância para compreendermos as tomadas de decisão em torno das políticas voltadas para educação escolar indígena, processos longos de lutas com movimentos indígenas na busca do progresso para os povos referentes à educação.

## CONCLUSÃO

No decorrer do texto, procuramos destacar as falas dos professores em formação para que tivéssemos a possibilidade de compreender as visões de infância que estão presentes nas suas práticas, tanto como membros da comunidade como professores indígenas. A organização do texto se deu pela ordem das narrativas já anteriormente descritas, com o intuito de criarmos uma tessitura que nos permitiu compreender, a partir da visão dos professores em formação, que noções de infância estão presentes nos seus modos de pensar e fazer educação com e para as crianças.

Com o presente artigo, destacou-se a importância de compreender as noções de infância por parte dos professores indígenas em formação, uma vez que a atuação

nas práticas das escolas indígenas, e a própria formação do Curso de Pedagogia Intercultural Indígena, tem como escopo central o exercício docente na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, trabalho exclusivamente realizado com crianças.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 1998.

COHN, Clarice. **Antropologia da Criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

MUBARAC SOBRINHO, Roberto Sanches. **Vozes Infantis Indígenas**: as culturas da escola como elementos de (des)encontros com as culturas das crianças Sateré-Mawé. Manaus: Valer, 2011.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. **Concepções indígenas de infância no Brasil**. Campo Grande – MS: Tellus, ano 7, n. 13, p. 11-25, out. 2007.



# NECESSIDADES FORMATIVAS DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA GRADUANDOS DO PARFOR/UFMA

ILZENI SILVA DIAS PROFESSORA DO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO II- UFMA  
GRUPO DE PESQUISA: POLÍTICAS E PRÁTICAS DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL - PRAFORP  
-UFMA/CNPQ - UFMA - E-MAIL: SILVADIAS2612@GMAIL.COM;

HELIANANE OLIVEIRA ROCHA - PROFESSORA DO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO II UFMA-  
GRUPO DE PESQUISA: POLÍTICAS E PRÁTICAS DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL - PRAFORP  
-UFMA/CNPQ E-MAIL: HELIANANE@YAHOO.COM.BR;

RAIMUNDA RAMOS MARINHO- PROFESSORA DEPARTAMENTO DE BIBLIOTECONOMIA -  
GRUPO DE PESQUISA: POLÍTICAS E PRÁTICAS DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL - PRAFORP  
-UFMA/CNPQ UFMA- E-MAIL: RAIMUNDAMARINHO19@GMAIL.COM

609

**Palavras-Chave:** Necessidades Formativas.  
Formação de Professores. PARFOR.

## INTRODUÇÃO

Este texto é resultado parcial da pesquisa: Necessidades Formativas e Formação de Competências nos Cursos de Primeira Licenciatura do PARFOR/UFMA: desafios para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras nas escolas públicas do Maranhão, que vem se desenvolvendo, desde agosto de 2017, com o apoio do Departamento de Educação II e da Coordenação de Ações Especiais-CAESP/UFMA, tendo como propósito analisar as necessidades formativas e formação de competências nos cursos de 1ª Licenciatura, desenvolvidos no âmbito do PARFOR/UFMA buscando contribuir com o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras.

A soma de esforços, nesta fase de estudo, é para apreender os determinantes destas necessidades formativas, assim como identificá-las e analisá-las, buscando contribuir com o redirecionamento das práticas pedagógicas desenvolvidas ao longo do processo de formação do educando dos cursos de 1ª Licenciatura do PARFOR/UFMA, visando melhorar a qualidade da educação básica das escolas públicas do Maranhão.

A revolução das forças produtivas e as transformações no campo das ideias, dela decorrente, fertilizaram os espaços das organizações para as demandas de novas necessidades formativas, em todas as fases de desenvolvimento do capitalismo.

A partir desse reconhecimento há sim uma estreita relação entre a produção da vida material de uma sociedade e a Qualificação profissional dos sujeitos sociais, fundamenta-se, esta análise, com as contribuições do estudo de PAIVA (1991), em que a autora destaca uma questão necessária para a compreensão do objeto de análise. Mostra que há uma estreita relação entre a produção e a qualificação do trabalhador, enfatizando que no debate sobre as relações entre produção e qualificação, a avassaladora maioria dos autores se remete ao clássico esquema que enquadra a questão de acordo com três fases históricas: A primeira fase corresponde ao Artesanato; a segunda, à Manufatura e a terceira, à Revolução Industrial.

A Terceira Fase, (SCHAFF; 1995; p. 22) subdivide-se em três: 1ª, 2ª e 3ª Revolução Industrial. Na visão deste autor, tanto a 1ª quanto a 2ª Revolução Industrial tiveram “o grande mérito de substituir, na produção, a força física do homem pela energia das máquinas”.

Para o propósito deste estudo, interessa apreender as necessidades formativas que são impostas pela 3ª fase da Revolução Industrial. Revolução esta que é qualitativamente nova e objetiva não só utilizar a força física do homem, mas, também, suas capacidades intelectuais. Um mundo novo em que os instrumentos de trabalhos com tecnologia de ponta estão cada vez mais inteligentes exige, certamente, trabalhadores altamente qualificados.

É na fragilidade do velho que o novo nasce e ocupa espaços. Nesse contexto, as profundas transformações na produção de bens materiais que se deram no final do século XX e início do século XXI, trouxeram não só a exigência da formação de uma nova consciência, mas também pulverizaram fertilizantes do conflito nas relações de trabalho e impuseram a competitividade entre diferentes gerações como norte das ações no interior das organizações.

Dessa forma, pode-se afirmar que as necessidades formativas, no campo da produção e das relações de trabalho, são produto de diferentes estágios de desenvolvimento científico e tecnológico de diferentes espaços geográficos, universos culturais e tempos históricos, assim como de diferentes civilizações.

Sendo o objeto de análise deste estudo as necessidades formativas de professores da educação básica, em processo de formação no âmbito do PARFOR, interessa apreender quais as carências formativas destes professores no início do curso e quais as novas necessidades que estão surgindo ao longo do desenvolvimento do mesmo, pois na medida em que o docente realiza sua atividade prática profissional, não só como educando, mas também como educador, novas necessidades surgem, norteando a formação continuada. De igual modo, nas atividades sociais, o homem tanto transforma seu espaço social quanto se autotransforma, sendo um constante *vir-a-ser* por meio de sua prática social, dentre ela, a prática educativa.

Nessa perspectiva, a atividade é o campo em que ao mesmo tempo que possibilita a satisfação da necessidade, produz também novas necessidades. Núñez (2009, p. 64), em seus estudos, acrescenta neste debate as contribuições da Teoria da Atividade:

Leontiev (1983) considera a atividade humana como um processo que medeia a relação entre o ser humano (sujeito) e a realidade a ser transformada por ele

(objeto da atividade). Essa relação é dialética, uma vez que não é só o objeto que se transforma, mas, também, o sujeito, ocasião em que produzem mudanças em sua psique e em sua personalidade. A atividade é o modo especificamente humano, pelo qual o homem se relaciona com o mundo.

Necessidade é um conjunto de carências, ou seja, ausência de conhecimento ou mesmo conhecimentos obsoletos que não respondem mais às necessidades do mundo do trabalho do século XXI. É em função deste fato que a sociedade exige respostas da escola, no que tange ao quesito educação/qualificação profissional, competências que atenda o estágio de desenvolvimento das forças produtivas deste século.

## METODOLOGIA

611

No aprofundamento das análises, este estudo aponta alguns procedimentos metodológicos que deverão ser levados em conta, considerando ainda a especificidade do objeto de estudo e suas questões norteadoras.

Os instrumentos definidos para coleta de dados são as entrevistas semiestruturadas ou não diretas. A partir deste instrumento de trabalho, esta pesquisa vem coletando todos os dados empíricos dos professores da educação básica que frequentam os seguintes cursos do PARFOR/UFMA: Matemática, Educação Física, Pedagogia, História, Filosofia, Geografia, Letras Inglês e Letras Espanhol, em diferentes municípios do Maranhão.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

A pesquisa se encontra em seu segundo ano de desenvolvimento, desse modo, estudo de categorias teóricas vem ocorrendo em busca de fundamentos para análise do objeto de estudo: necessidades formativas, formação de competências técnicas-pedagógicas, relação entre produção material e qualificação profissional, e práticas pedagógicas inovadoras.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, tem-se como certo que a formação dos professores da educação básica das escolas públicas do Maranhão deve ser uma formação inicial e continuada de forma sistemática, considerando o movimento do real e o fato de que as transformações no mundo da produção impulsionadas pelo avanço do nível de desenvolvimento da ciência e tecnologia, não dependem de vontades individuais. A formação dos professores deve passar principalmente pela compreensão de que as transformações na base da produção material da sociedade exigem inevitáveis mudanças na sua superestrutura, principalmente na escola.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

LEONTIEV, Aléxi. *Actividad, conciencia e personalidad*. La Habana: Editorial Pueblo y Educacion, 1983.

NÚÑEZ, Isauro Beltrán. *Vygotsky, Leontiev, Galperin: formação de conceitos e princípios didáticos*. Brasília, DF: Líber Livro, 2009.

PAIVA, Vanilda. *Produção e qualificação para o trabalho: uma revisão da bibliografia internacional*. In: DIAS, Fernando Correia (Org.). *Ensino das humanidades: a modernidade em questão*. São Paulo: Cortez; Brasília: SENEb, 1991.

SCHAFF, Adam. *A Sociedade Informática*. 4 ed. São Paulo: UNESP Ed. Brasiliense, 1995.

# REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORES(AS) SOBRE EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS DO PARFOR NA AMAZÔNIA MARAJOARA

SÔNIA MARIA PEREIRA DO AMARAL – UPFA/CUMB  
SMPA40@YAHOO.COM.BR

ENIL DO S. DE S. PUREZA – UPFA/CUMB  
ENILPUREZA@YAHOO.COM.BR

MARIA LUDETANA ARAÚJO – UFPA/PARFOR  
LUDETANAARAUJO@YAHOO.COM.BR

613

**Palavras-chave:** PARFOR. Experiências formativas. Marajó

## INTRODUÇÃO

O Marajó é um arquipélago marcado por contradições, de um lado, riquezas exuberantes de sua fauna, flora e um povo lutador por sua sobrevivência; de outro, encontram-se as mazelas sociais, resultado de poucos investimentos de políticas públicas nesta região. Entretanto, neste trabalho nos deteremos a discutir as representações que os professores que contribuíram no PARFOR fizeram/fazem deste plano a partir de suas atuações e das atuações dos professores/alunos. Breves é o lugar de fala - um dos 16 municípios que compõem esse arquipélago marajoara e que sediou por meio da Universidade Federal do Pará, Campus Universitário do Marajó-Breves- CUMB, o polo do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR.

O PARFOR iniciou suas atividades na cidade de Breves no ano de 2010. As turmas foram formadas por professores(as) de diferentes municípios que compõem a região marajoara e juntos impulsionaram novas e/ou outras formas de fazer e pensar a educação e a formação docente. Foi nesse sentido que nos inquietamos e elaboramos a pesquisa que teve como tema “Representações de professores(as) sobre as experiências formativas do PARFOR no Marajó”, com o objetivo de compreender as representações que os(as) professores(as) formadores(as) do PARFOR/Pedagogia fazem sobre o funcionamento acadêmico do Curso de Pedagogia no Marajó, das suas atuações e da atuação dos(as) professores(as)/ alunos(as).

Diante deste contexto, entendemos que não basta fazer críticas ao não acesso as políticas públicas, nem tão pouco participar delas sem avaliar os seus resultados. Dessa forma, justificamos a relevância deste trabalho.

## METODOLOGIA

Para a presente pesquisa, utilizamos os procedimentos metodológicos de investigação de base qualitativa, pela preocupação com o universo de significados, com uma realidade que não pode ser quantificada (MINAYO, 2001). Os interlocutores deste estudo foram cinco professores(as) que trabalharam com as turmas de Pedagogia/PARFOR desde o seu início, no ano de 2010, no Campus/polo Breves.

Como instrumentos para a coleta de dados utilizamos o questionário – com questões abertas e fechadas, com o propósito de “obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamentos presente ou passado etc. (GIL, 2008) voltados as experiências formativas no PARFOR e também por ser este, um instrumento que possibilita, tanto o pesquisador, quanto seus interlocutores trabalharem de acordo com o limite de seu tempo, haja vista estarmos falando de pessoas com inúmeras demandas do cotidiano.

614

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os interlocutores desta pesquisa foram cinco professores, que em média têm 40 anos de idade, com experiência docente na educação básica, e no ensino superior há mais de 10 anos, todos fazem parte do quadro efetivo da UFPA; quatro com a titulação de doutores e um doutorando. As suas experiências no curso de Pedagogia/PARFOR, se deram nas 4 (quatro) turmas ofertadas em Breves.

No processo de formação docente, as metodologias de ensino ganham importância pela necessidade que o professor tem em dirigir e estimular o ensino em função das aprendizagens (LIBÂNEO, 2013), nesse sentido, buscamos saber as metodologias trabalhadas pelos professores(as)/formadores(as). Todos indicaram a utilização de metodologias de ensino socializantes, dentre elas: trabalhos em grupos, aulhas, seminários, produção de recursos didáticos, produção de jogos pedagógicos, além de atividades que possibilitaram o estudo do meio, atividades de extensão e pesquisas. Como metodologias de ensino individualizantes, estiveram presentes, a escrita, a leitura, aulas expositivas dialogas, dentre outras.

Dessa forma, os resultados da pesquisa indicaram que a organização e a escolha dos métodos de ensino voltavam-se para a garantia da assimilação dos conhecimentos e condições para ampliação das capacidades potenciais dos professores(as)/alunos(as), o que não é algo inédito, mas significa que o objetivo do curso foi atingido.

Para os(as) professores(as)/formadores(as), um dos pontos fortes desse processo formativo, foram as experiências docentes, desde, dos que tinham poucos anos de serviços, ou dos que em sua trajetória carregavam histórias – educadores, como

bem disse Rubem Alves (2000), velhas árvores, que com seus saberes rizomáticos, ajudavam na construção de outras e/ou novas práticas, valorizadas no cotidiano da formação, conforme afirmou uma professora/formadora, “essa experiência não poderia ser silenciada ou dada pouca importância. Então, em minhas aulas sempre procurei, nos momentos de leitura, diálogo e debate, articular teoria e prática, tendo a experiência dos docentes/alunos como ferramenta básica nessa relação”.

Os demais professores(as)/formadores(as), corroboram com a afirmativa da professora e acrescentaram que foi nesse movimento teórico-prático onde as experiências foram revistas e confrontadas, por meio dos sentidos e significados das teorias estudadas, que os(as) alunos(as) passaram a ampliar as suas compreensões em relação ao contexto educacional e social, portanto, disse um professor/formador “em todas as disciplinas procuramos articular as discussões e todo o processo de ensino/aprendizagem às experiências, realidades dos alunos”.

Quando pensamos a formação docente, um dos eixos que não pode deixar de ser analisado é o papel do professor/formador, uma vez que quem ensina, aprende (FREIRE, 1996) e quando trata-se de formação de professores(as) em exercício, ambos entram em sintonia nesse processo bilateral (LIBÂNEO, 2013). Para os professores(as)/formadores(as), a experiência com o curso de Pedagogia/PARFOR, os possibilitou olhares mais atentos às diferentes realidades que permeiam a região marajoara, até porque, suas experiências de educação do campo, rural, ribeirinha, nem sempre foi pensada a partir de suas peculiaridades e quando os(as) professores(as)/alunos(as) trazem essa realidade, com exemplos práticos, tem-se uma melhor representação da educação que é vivida e produzida na educação nesta Amazônia marajoara, o que inclui, um repensar sobre as peculiaridades locais, como disse uma professora/formadora “o PARFOR, aliás, os alunos e suas ricas experiências docentes me permitiram agregar mais conhecimentos sobre os diferentes Marajós, e, principalmente fomentar a necessidade de fazer um trabalho acadêmico mais próximo dessas realidades”.

## CONCLUSÕES

Diante das discussões, reflexões e análises realizadas, podemos considerar, a partir das representações que fazem os professores/formadores, que o processo formativo pelo PARFOR, por meio de suas metodologias de ensino, dos eventos acadêmicos de pesquisa e extensão, e em especial pelos seus participantes – professores de diferentes realidades culturais, trouxe mais que conhecimentos acadêmicos, produziram-se novas formas de ver, pensar e fazer educação na região marajoara, tanto para quem veio em busca de formação, quanto para os que se colocaram à disposição para ensinar. As experiências de ambos se entrelaçaram no movimento teórico-prático e num processo reflexivo, de partilha, seus saberes foram revistos e confrontados diante da multiplicidade de novos saberes produzidos nesse processo formativo, que tinha como base o chão da escola vivida. Portanto, este é um Plano singular de grande importância para esta região, a partir dele, centenas de professores(as) puderam (re)construir suas práticas

pedagógicas e suas vidas, assim como, os professores formadores(as) se tornaram mais atentos(as) às suas práticas de formação.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Rubens. Conversas com quem gosta de ensinar. Campinas, SP: Papirus, 2000

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

GIL, Antonio Carlos. Métodos e Técnicas de Pesquisa Social. São Paulo: Atlas, 2008.  
Disponível em: <https://ayanrafael.files.wordpress.com>. Acesso em 25/4/2019

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2013

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.



# FORMAÇÃO DAS COMPETÊNCIAS TÉCNICAS PEDAGÓGICAS DEFINIDAS NO PPC DOS CURSOS DE PRIMEIRA LICENCIATURA DO PARFOR: EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS NA UFMA

ILZENI SILVA DIAS PROFESSORA DO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO II- UFMA  
GRUPO DE PESQUISA: POLÍTICAS E PRÁTICAS DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL - PRAFORP  
-UFMA/CNPQ - UFMA - E-MAIL: SILVADIAS2612@GMAIL.COM;

HELIANANE OLIVEIRA ROCHA - PROFESSORA DO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO II UFMA-  
GRUPO DE PESQUISA: POLÍTICAS E PRÁTICAS DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL - PRAFORP  
-UFMA/CNPQ E-MAIL: HELIANANE@YAHOO.COM.BR;

RAIMUNDA RAMOS MARINHO- PROFESSORA DEPARTAMENTO DE BIBLIOTECONOMIA -  
GRUPO DE PESQUISA: POLÍTICAS E PRÁTICAS DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL - PRAFORP  
-UFMA/CNPQ UFMA- E-MAIL: RAIMUNDAMARINHO19@GMAIL.COM

617

**Palavras-Chave:** Formação de Competências.  
Formação de Professores. PARFOR.

## INTRODUÇÃO

Neste estudo, parte-se do reconhecimento de que os problemas sociais que vivenciamos hoje e que, se refletem na escola e, sobretudo na formação dos professores da educação básica, foram gestados no bojo da crise do capital na década de 1970.

No final do século XX e início do novo século, pode-se testemunhar um período de transformações, com características jamais vistas ao longo da história. Nesse contexto, uma das mudanças fundamentais, segundo (DRUCKER, 1993, p. XII) é que, “Não existe mais uma história ou uma civilização ocidental, mas sim uma história e uma civilização mundial”.

A história escrita tem levado a todas as gerações, os grandes feitos tecnológicos os quais vêm atravessando os séculos, uma vez que fazem parte do processo de mudanças.

A sociedade humana, em uma incansável busca, vem vivenciando novas possibilidades de inovações tecnológicas, que contribuem significativamente não só para a produção material e, conseqüentemente, para o aumento do excedente da produção. Por outro lado, também influenciam na subjetividade do trabalhador, à

medida que essas transformações do novo século foram impactando todos os setores sociais, não só impondo conceitos, hábitos e costumes inovadores, mas, também exigindo da escola a formação de novos perfis profissionais, a partir de novas qualificações e práticas pedagógicas que visem à formação de novas competências.

Essas transformações, que ocorreram ao longo dos séculos, impuseram à sociedade e à escola novos desafios. A escola, como parte desse contexto, foi criada na sociedade, para atender às necessidades formativas da mesma. É em função desse fato que vem sendo exigida, respostas da escola, no que tange ao quesito educação/formação de competências que atenda ao estágio de desenvolvimento das forças produtivas do século XXI.

A partir desse reconhecimento é que este estudo objetiva apreender quais as competências técnico-pedagógicas necessárias para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras na educação básica no Maranhão. Além, dentre outras questões, apreender nos Projetos Pedagógicos de Curso-PPC, as competências definidas para os respectivos cursos, buscando, identificar aquelas que são comuns a todos os cursos de 1ª Licenciatura do PARFOR UFMA, assim como identificar até que ponto estas estão alinhadas com as demandas sociais por educação.

618

## METODOLOGIA

Considera-se que em todos os PPC de 1ª licenciatura do PARFOR, sob o ponto de vista metodológico, e para atender aos propósitos deste estudo, há uma descrição do perfil dos egressos de cada curso e que o conjunto no seu todo, define o perfil do aluno do PARFOR.

Dessa forma, optou-se por destacar todos os itens elencados no perfil do egresso que definem as competências técnicas e que são comuns a todos os cursos. A partir desse fato, apreenderam-se os itens que compõem o perfil do egresso e destacaram-se somente aqueles que definam as competências técnicas e, as quais são comuns a todos os cursos, tais como:

- A. Utilização adequada dos recursos de informática e das novas tecnologias educacionais;
- B. Domínio dos conteúdos gerais relativos aos fundamentos da educação e dos específicos da habilitação escolhida;
- C. Conhecimentos teórico-práticos sobre o processo educativo;
- D. Conhecimento do processo ensino-aprendizagem numa perspectiva interdisciplinar.

Nos itens citados destacam-se as competências técnicas, as quais desenham o perfil profissional do egresso do curso de 1ª Licenciatura do PARFOR. A primeira, é a competência técnica no âmbito da linguagem informática, a segunda é a competência técnica no âmbito do conhecimento específico de cada curso, a terceira e quarta referem-se tanto ao conhecimento quanto à competência técnica didático-pedagógica, comum a todos os cursos de licenciatura.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

Compreender a necessidade de formação de novas competências, profissionais torna-se necessária pelo fato de que foi a Globalização e a reestruturação, entre outros, determinantes importantes que impuseram a formação de novas competências. Dentre elas destaca-se, que além do conhecimento básico em línguas estrangeiras, necessidade formativa imposta principalmente pela globalização; a necessidade de domínio da linguagem informática é imposta pela reestruturação produtiva, que é a modernização tecnológica das organizações sociais. Portanto, desenhar um perfil profissional que exige a utilização adequada dos recursos de informática e das novas tecnologias em sua área profissional, é uma competência traçada no PPC que está alinhada com as demandas sociais e educacionais.

Os trabalhadores, de cada momento histórico, (Artesanato, Manufatura e Revolução Industrial), tiveram seus perfis profissionais redesenhados em função das necessidades de cada fase de desenvolvimento do capitalismo, isto porque o trabalho foi ganhando novas formas e novos conteúdos e as qualificações profissionais novos significados.

Na 3ª Fase da Revolução Industrial, segundo (SCHAFF; 1995) a reestruturação produtiva das organizações sociais, que se constitui um dos caminhos do capital nesse processo de crise, o desenvolvimento da ciência e tecnologia puxada pela microeletrônica passou a produzir cada vez mais máquinas inteligentes. Porém, para o manuseio dessas máquinas o mundo do trabalho passou a exigir profissionais com competência técnica no âmbito de sua formação.

Resulta que, o trabalhador deve ter uma sólida formação técnica em sua área de formação e no caso específico da formação de professores, esses conhecimentos são de natureza técnica, voltados para o conteúdo de cada área e de natureza pedagógica, com vistas à formação pedagógica específica do professor. Assim, desenhar um perfil profissional exige o domínio dos conteúdos gerais relativos aos fundamentos da educação e dos específicos da habilitação escolhida; conhecimentos teórico-práticos sobre o processo educativo e conhecimento do processo ensino-aprendizagem numa perspectiva interdisciplinar, nos mostra que a formação desses profissionais no PARFOR deve estar perfeitamente alinhada com as demandas sociais, pelo menos no nível do PPC.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Cabe, então, afirmar que este estudo traz como considerações parciais o reconhecimento de que há uma necessidade de formação continuada de todos os profissionais, sobretudo daqueles que atuam no âmbito da educação. A formação das competências técnicas é determinada pelo nível de desenvolvimento das forças produtivas, requisito básico ao enfrentamento da intelectualização das máquinas que hoje fazem parte do processo produtivo. Caso contrário, o risco de exclusão do processo competitivo torna-se uma ameaça constante às organizações. Isto porque é em um contexto em conflitos de classes que as empresas procuram encontrar

soluções viáveis e competitivas e atender às expectativas do mercado. Uma das soluções acontece inevitavelmente pela formação/qualificação profissional dos trabalhadores, devido às exigências por parte da sociedade contemporânea por um novo perfil profissional.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DRUCKER, Peter Ferdinand. *Sociedade Pós-Capitalista*. São Paulo, Pioneira, 1993

SCHAFF, Adam. *A Sociedade Informática*. 4ª ed. São Paulo, UNESP Ed. Brasiliense, 1995

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. *Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia, Matemática, Educação Física, História, Filosofia, Geografia, Letras Inglês e Letras Espanhol*. São Luís-MA, 2018.

## NOVAS PERSPECTIVAS NO ENSINO DE LIBRAS: EXPERIÊNCIA EM TURMA DE PEDAGOGIA NO PARFOR/UFRRJ

TUANNY DANTAS LAMEIRÃO, SEMEDJAPERI/UFRRJ  
TU.DANTASLAMEIRAO@GMAIL.COM

CAMILLA OLIVEIRA MATTOS, SEEDUCRJ/UFRRJ  
CAMILLA.MATTOS@YAHOO.COM.BR, EIXO 04

621

**Palavras Chaves:** Parfor; Libras; Saberes docente

O presente trabalho aborda a experiência de uma turma de Pedagogia do Parfor nas aulas da disciplina de Língua Brasileira de Sinais – Libras – na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. O principal objetivo desta pesquisa é analisar a proposta de um novo olhar sobre o ensino de Libras em turmas de Pedagogia e Licenciaturas, que tem como escopo a apresentação da disciplina em dois momentos distintos, porém complementares: primeiramente a abordagem dos desafios e complexidades envolvidos no ato de ensinar alunos surdos e, em um segundo momento, o ensino de Libras propriamente dito da língua de sinais brasileira.

Este novo olhar sobre a disciplina, que classicamente enquadrado pela visão sócio antropológica (LOPES, 2007) e oferecida sob os moldes da apresentação da cultura surda, deve-se em primeiro lugar à própria natureza do programa, que é voltado para professores em exercício nas Secretarias municipais e estaduais de Educação. Em segundo lugar, acreditamos que utilizar a Libras no ambiente escolar com vistas à educação do aluno surdo comporta reflexões e práticas que vão além do conhecimento da linguagem, apontam para a necessidade de pensar o saber docente envolvidos no ato de educar (TARDIFF, 2014; NÓVOA 1995) e as experiências e memórias carregadas por estes educadores. Deste modo, sendo a disciplina oferecida para alunos de Licenciaturas com ampla experiência em sala de aula, consideramos importante não apenas o ensino de alguns dos principais sinais da Libras, mas a discussão crítica do que é ser professor de aluno (s) surdo(s), qual é legislação envolta nesse processo e o que apontam os estudos surdos. Buscando sempre a troca de experiências pedagógicas uma vez que todos os envolvidos já são professores.

A Libras é considerada disciplina obrigatória nos cursos de Fonoaudiologia, Pedagogia e Licenciaturas de todo o Brasil desde 2005 por meio do Decreto 5.625 (BRASIL, 2005). Deste modo, prevê-se que o professor nos níveis Fundamental II e Médio possa oferecer aos alunos surdos ao menos uma comunicação mínima, visto que é garantido a estes alunos a presença do intérprete. Acreditamos, entretanto, que ensinar alunos surdos exige mais que a mera tradução do conteúdo para a Libras, envolvendo uma efetiva preocupação em pensar metodologias e práticas pedagógicas mais apropriadas para este público.

A despeito da constante reclamação de professores de turmas inclusivas, que não se consideram aptos ou seguros o suficiente para reger estas turmas, insistimos que uma chave possível para este problema é a troca de experiências entre os profissionais. Assim, tão importante quanto saber se comunicar minimamente com os alunos surdos, é saber se apropriar dos conteúdos de sua disciplina de modo a ensinar este aluno surdo. Lembrando, ainda, que o currículo bilíngue determina que a Libras é a primeira língua do sujeito surdo e que toda a aprendizagem destes alunos deve acontecer nesta língua, sendo a Língua Portuguesa em sua modalidade escrita a segunda língua. Assim, a Libras é não apenas uma ferramenta na comunicação com o surdo, mas toda a fonte na qual o conhecimento é construído. Torna-se, portanto, necessária uma formação que garanta conhecimentos sobre a educação bilíngue que norteará a construção de materiais e as estratégias pedagógicas (MATTOS, 2016). Em sua atividade em sala de aula caberá ao professor não apenas se comunicar com o aluno surdo, mas também adequar sua metodologia às necessidades especiais de seu alunado, o que inclui repensar o currículo (CAETANO, LACERDA, 2014).

Visando atender estas demandas da docência, que no programa do Parfor ganha contornos mais profissionais – visto a formação anterior de seus alunos – a presente pesquisa relata a experiência formadora da turma de Libras na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. As aulas ministradas na disciplina dividiram-se em dois momentos e, ao final, foi feita como forma de avaliação da disciplina, um questionário a ser respondido pelos alunos, de modo que se possa refletir sobre os erros e acertos na proposta da disciplina. Não se trata, portanto, de uma voz definitiva sobre o assunto, mas de uma reflexão junto aos alunos-professores sobre o desafio de construir uma disciplina que contemple as necessidades destes professores no seu fazer docente, em uma perspectiva de que o conhecimento do professor não é apenas o formal, encontrado nos currículos, mas os saberes próprios da experiência, que são também formadores do se tornar docente.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto N. 5625. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 22 dez. 2005.

CAETANO, Juliana; LACERDA, Cristina. Libras no currículo de cursos de Licenciatura: estudando o caso das Ciências Biológicas. In: LACERDA, Cristina; SANTOS, Lara.

**Tenho um aluno surdo, e agora? Introdução à Libras e educação de surdos.** São Carlos: EdUFSCar, 2014.

LOPES, M.C. **Surdes e Educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007

MATTOS, Camilla. **Sinais do tempo:** construção de significados de tempo histórico em Libras para alunos surdos em uma perspectiva de letramento em História. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro, UFRRJ, 2016.

NÓVOA, Antônio (Coord.). **Os professores e a sua formação.** 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

TARDIFF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 17<sup>a</sup> ed. Ed, Vozes, Petrópolis, 2014.

# PRÁTICAS CURRICULARES DE FORMAÇÃO DE DOCENTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA POR MEIO DO PARFOR/UFPA

JOSENILDA MARIA MAUÉS DA SILVA – UFPA  
JOSIMAUES@GMAIL.COM

624

A partir do ano de 2019 a Universidade Federal do Pará ofertou 420 turmas de 21 licenciaturas a um conjunto de 14.006 docentes em exercício na rede básica pública do Estado do Pará, por meio do Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica, PARFOR. Os cursos foram ofertados em 66 pólos de formação e já contabilizam um total de 8.192 egressos. A opção da Universidade Federal do Pará deu-se no sentido de ofertar a primeira Licenciatura aos docentes em cursos presenciais, com calendário próprio, intensivo, nos períodos de férias e recesso dos docentes. Com essa finalidade foram construídos projetos curriculares específicos para essa oferta, reconfigurados a partir da especificidade do público a ser atendido, do tempo curricular intensivo e do local onde a oferta se dá, ou seja, nos 11 campi da UFPA e em escolas de educação básica dos municípios pólos.

O presente trabalho examina as virtualidades apresentadas nos projetos curriculares de formação desenvolvidos junto aos professores da educação básica do Estado do Pará por meio do PARFOR/UFPA e parte da seguinte indagação propulsora: quais traços diferenciais podem ser identificados nas práticas curriculares de formação docente desenvolvidas pelo Parfor UFPA junto aos docentes em exercício nas redes públicas de educação básica do Estado do Pará?

Do ponto de vista teórico o estudo opera conceitualmente com a noção de virtualidade em oposição à noção de possibilidades, ou de realidade.

Como nos esclarece Levy (2011, p.112-13):

“Não se pode confundir o virtual com o possível. O possível opõe-se ao real, constituindo sua imagem, enquanto o real é a semelhança do possível. Pode-se dizer, portanto, que o processo do possível é um processo de realização calcado no princípio da semelhança. Dizer que algo é possível é o mesmo que dizer que ele pode



existir, faltando-lhe apenas a existência. Por sua vez, o virtual é real em si mesmo, não se opondo assim, ao real. Ele não depende de um processo – que pode ou não ocorrer – para se realizar. Seu processo é, como se viu, o da atualização. Essa atualização não se norteia por nenhuma analogia, mas, ao contrário, pela diferença pura, divergência ou diferenciação.”

Esse movimento, portanto, que transita do virtual, - sujeito da atualização-, ao atual, - um estado de coisas, vivido, singularidade -, compreende sempre a insinuação de traços diferenciais, baseados na diferença e na multiplicidade. A atualização de virtualidades é um movimento vital e não se pode relegar ou associar o virtual ao quimérico, ao não existente, mas constituem faces de uma mesma imagem, que tem na imagem-cristal sua zona de indiscernibilidade.

Do ponto de vista metodológico a investigação que dá suporte a este texto aproxima-se do que Corazza (2004) nomeia de uma noologia do currículo ou Pesquisa do Acontecimento, que também pode ser chamada de pesquisa experimental.

Para Corazza (2004) a noologia curricular volta-se para o estudo das imagens do pensamento curricular. Nesse tipo de pesquisa “há sempre um momento de absoluta desterritorialização, quando é inventada uma nova imagem do pensamento curricular (quase uma ausência de imagem), que não pode ser compensada nem pela comunidade imaginada de uma dada nação (pensamento curricular nacional), e exige assim a invenção de outros novos territórios.” (CORAZZA, 2004,p.15)

Os traços diferenciais envolvidos, círculos de virtualidade, no processo de formação docente podem ser identificado sem diferentes elementos que atritam as coordenadas espaço-temporais dos currículos praticados no programa de formação docente desenvolvido por meio do PARFOR na Universidade Federal do Pará.

É possível localizar, inicialmente, esse movimento no processo de reconfiguração dos projetos pedagógicos realizados pelas Faculdades envolvidas na oferta das 21 licenciaturas disponibilizadas pela UFPA para o PARFOR. Trata-se de alterações que, se pensadas inicialmente considerando os sujeitos, o tempo e o espaço de seu acontecimento, precisaram novamente ser reconfiguradas quando da implementação dos projetos nos primeiro momento dessa experiência a partir do ano de 2009.

O fato de não mais nos encontrarmos na ambiência física das universidades e envolvidos em um tempo concentrado de formação colocou em xeque outros tópicos curriculares tais como conteúdos, métodos, avaliação, materiais e recursos, relação professor-aluno, bem como aqueles mais específicos da formação docente como prática de ensino e estágio dentre outros.

Os cursos passaram, não sem problemas, a procurar soluções peculiares para movimentar-se nessa nova condição temporal e espacial, prevendo em seus projetos diferentes formas de fazê-lo. Isso incluiu a organização de ações curriculares para tempos não presenciais conectados por diferentes formas comunicacionais e/ou tecnológicas disponíveis considerando as dimensões e condições infraestruturais da região.

Os projetos pedagógicos passaram a desenvolver atividades teórico-práticas em diferentes espaços curriculares como laboratórios, ateliês e ambiências diversas em locais do entorno de formação. Redefiniram conteúdos formativos de modo a promover um diálogo mais efetivo com as exigências da ação docente na educação

básica, e, ao mesmo tempo, potencializar o tempo intensivo de formação. Isso exigiu, de certo modo, a ancoragem da formação a partir de conceitos, categorias e tópicos fundamentais possíveis de ser trabalhados nos espaços-tempo em suas atualizações. Esse movimento requereu a exploração de diferentes componentes curriculares que não somente aqueles de natureza disciplinar, envolvendo nos desenhos curriculares componentes outros tais como ateliê, oficinas, seminários, enucleações, temas transversalizados e atividades complementares.

Nesse mesmo diapasão foi necessária a redefinição de material didático adequado à ancoragem dos conteúdos curriculares propulsores dos projetos, elegendo textos basilares possíveis de serem trabalhados no espaço-tempo reconfigurado. As alterações metodológicas também se fizeram necessárias culminando em ações e projetos integradores e na mobilização de saberes adquiridos em situação de trabalho. Foram, do mesmo modo, impulsionados novos procedimentos avaliativos a partir de experimentações tanto na dimensão ensino-aprendizagem quanto na avaliação dos cursos realizada a cada etapa formativa.

Deslocamentos outros foram necessários para reconfiguração do formato do estágio curricular desenvolvido em diferentes dinâmicas, incorporando e problematizando a experiência docente, atravessando os locais de atuação dos docentes e seus pares, em seus campos de prática. Foram, ainda, elencados novos formatos de Trabalhos de Conclusão de Curso para além do tipo monográfico em processos de orientação e produção coletiva traduzidos em memoriais, relatos de experiência, portfólios e performances.

A incorporação de mecanismos e atividades a distancia, com ou sem auxílio de tecnologias informacionais e comunicacionais, ensejou a produção de construção de bibliotecas virtuais, de constituição de outras redes de comunicação entre discentes, docentes formadores e coordenações aproximando os docentes em formação de tecnologias disponíveis para a produção de outros entre - lugares formativos. De outro modo ações de extensão passam a adentrar os projetos pedagógicos de curso constituindo assim outros espaços-tempos de formação docente.

Como é possível identificar foram produzidas outras zonas de discernibilidade no processo formativo em cruzamentos onde conteúdos, componentes, atividades curriculares, locais de formação e tempo dilatado excedem enquadramentos espaços-temporais visíveis, mudando centros de gravidade da organização e dinâmica curriculares em processos que redistribuem coordenadas espaço-temporais de trabalho e formação docente.

As alterações afetam tanto as imagens curriculares sequenciadas que costumamos experimentar quanto o próprio objeto currículo que adquire uma plasticidade marcada pelas singularidades que o recortam, nos diferentes espaços em que se produziram deslocamentos. Investiu-se, portanto, na criação de uma espécie de entre-lugares em termos de desenho e dinâmica curricular que, se a princípio vistos como tolhidos pelo espaço-tempo em que acontece a formação docente, podem ser assumidos como condição de possibilidade de acontecimentos e intensidades espaço-temporais para os currículos

## REFERÊNCIAS

ALLIEZ, Éric. (1996) Deleuze: filosofia virtual. São Paulo Ed 34,1996

CORAZZA, Sandra e TADEU, Tomaz.(2003). Composições. Belo Horizonte, Autêntica.

DELEUZE, G. (1998) Diferença e repetição. (3 ed.). Rio de Janeiro, Graal.

DELEUZE e GUATTARI, Felix. (1992) DELEUZE e GUATTARI, Felix. O que é a filosofia? Rio de Janeiro, Ed 34.

LÉVY, P. (1998) O que é o virtual? (2 ed.) Rio de Janeiro, Ed. 34. 1998

# A QUESTÃO AMBIENTAL E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS VOLTADAS PARA O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL NAS ESCOLAS DA MATA NORTE DE PERNAMBUCO

ZULEIDE ELISA ALMEIDA MOREIRA. UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO (UPE), CAMPUS MATA NORTE, NAZARÉ DA MATA/PE. PPCLZE@TERRA.COM.BR

MARIA DO CARMO BARBOSA DE MELO. UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO (UPE), CAMPUS MATA NORTE, NAZARÉ DA MATA/PE. MCBMELOUPE@GMAIL.COM

628

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Ambiental.  
Práticas Pedagógicas. Sustentabilidade.

## INTRODUÇÃO

A preocupação com o meio ambiente tem um passado histórico bem longínquo, remontando à Antiguidade. Encontra-se relato no século IV a.C. de Platão como defensor do solo contra erosão e das florestas como reguladoras do ciclo das águas. Cícero em Roma, considerava inimigo do Estado quem devastasse a floresta da Macedônia e no Século XVIII na França, há referência a um “Decreto das águas e florestas” estabelecido pelo ministro Colbert de combater a escassez de madeira. A partir da Revolução Industrial, sobretudo com o sistema capitalista, a ação do homem sobre a natureza assume formas indiscriminadas de agressões e com elas o desperdício, a escassez, a poluição, a má qualidade de vida.

Na medida em que a sociedade humana dentro do processo civilizatório conheceu momentos distintos da relação homem/natureza, com o avanço das tecnologias, registra-se uma maior gravidade nas sociedades mais avançadas tecnologicamente, ao ponto de se poder considerar a sociedade atual ou contemporânea como sociedade de risco (ANDRADE, 2008).

É notório a preocupação com o Meio Ambiente e os impactos socioambientais na literatura, exigindo uma nova postura da sociedade. Referendando essa afirmação, no artigo “Responsabilidade socioambiental” (ROSA et al., 2009, p. 9) os autores admitem que:

A preocupação com a proteção do meio ambiente está em crescente debate mundial, traduzindo-se com vários movimentos sociais, uma mudança de cultura, que caracteriza uma nova postura do setor privado no lançamento de produtos ou serviços e na sua revisão nos processos de produção com a fabricação de produtos, que não agridam a natureza e não se tornando uma ameaça para as gerações futura.

As concepções ambientais ocuparam o centro do debate científico, social a nível mundial a partir de 1962. O marco desse processo foi o alerta da bióloga norte-americana Rachel Carson com o livro “Primavera Silenciosa” onde a autora alerta para os perigos ao meio ambiente, dos efeitos cancerígenos provocados pela utilização de produtos químicos para o controle de “pragas e doenças”. A partir da segunda metade do século XX, os impactos ambientais por ação antrópica mobilizou Nações através de encontros internacionais e nacionais, além dos planos e programas com o objetivo de melhor dotar a sociedade de ações restauradoras e de controle sobre os impactos socioambientais, causados pelos empreendimentos humanos que se instauram em grandes centros urbanos e até mesmo em cidades do interior.

O senso do IBGE (2010), apresenta uma realidade preocupante na vida urbana. Os dados apontam que apenas 8% das cidades brasileiras fazem parte da coleta seletiva e 60% dos nossos municípios despejam lixo a céu aberto. Somados a essa realidade, é visível a falta de saneamento básico, dejetos doméstico e hospitalar, lixo e esgoto a céu aberto, poluição dos rios, açudes e ar, desmatamento e queimadas, falta de abastecimento de água, violência urbana, tráfico e uso de drogas, aumento de dependentes do crack, falta de conscientização e de uma política ambiental, são alguns dos problemas socioambientais enfrentados pela maioria das cidades brasileiras e principalmente da Zona da Mata Norte de Pernambuco, afetando de forma nociva a vida humana e a natureza.

Nos últimos trinta anos esses problemas estão ocupando espaço nas discussões, encontros, debates com a participação de representantes do poder público, de educadores, de vários setores e segmentos sociais, de ambientalistas, com ampla divulgação em artigos científicos, produzidos em várias áreas do conhecimento humano, além de uma legislação contemplando esta problemática. É necessário que as questões relativas ao meio ambiente, aos impactos socioambientais provocados sobretudo pela ação antrópica, saiam das mesas de debates, deixem de ser temas preocupantes para uns poucos e ganhem as ruas, envolvam toda a sociedade.

Diante dos problemas ambientais levantados acima se faz necessário a construção de uma sociedade compromissada com a sustentabilidade. Nesse sentido, Boff (2000, p. 34) afirma que:

A pedagogia da terra é aquela que ensina a transformar a cultura da guerra e da violência em uma cultura de paz e não-violência, é aquela que transmite aos jovens e as gerações futuras valores que inspirem a construir um mundo de dignidade e harmonia, justiça, solidariedade, liberdade e prosperidade. Em outra obra, o pensador afirma que é aquela que procura construir uma sociedade sustentável que busca para si o desenvolvimento viável para as necessidades de todos.

As questões ambientais tem sido respaldada pela legislação brasileira e de acordo com a Constituição Federal de 1988, o meio ambiente divide-se em: Físico (Flora, fauna, solo, água, atmosfera, ecossistemas); Cultural (Patrimônio cultural, artístico, arqueológico, paisagismo, manifestações culturais e populares); Artificial (Compondo um conjunto de edificações particulares ou públicas e principalmente urbanas); Trabalho (Estabelecendo um conjunto de condições existentes nos locais de trabalho relativas à qualidade de vida do trabalhador).

A mesma Constituição Federal de 1988, após tratar o meio ambiente representado através do meio físico, cultural, artificial e trabalho, no *Caput* do Artigo 225, pertencente ao Título III, Capítulo VI - Do Meio Ambiente, dispõe que:

Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao poder público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as futuras gerações.”

§ 1º Para assegurar a efetividade desse direito, incumbe ao Poder Público:

VI - Promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente.

630

A Legislação avança no sentido da construção de um mundo sustentável recorrendo à Educação, como alternativa para formação de professores estabelecendo a Lei Federal nº 9.795/1999, onde dispõe sobre a Educação Ambiental e institui a Política Nacional de Educação Ambiental através do Decreto Federal nº 4.281/2002, Seguindo essa perspectiva, o Governo Estadual estabeleceu o Decreto Estadual nº 39.676/2013 que institui a Comissão Interinstitucional de Educação Ambiental do Estado de Pernambuco e dá outras providências.

Na contra mão de todo esse processo de construção, temos assistido, com muita preocupação, um desmonte do atual Governo de Bolsonaro, que propõe extinção ou fusão de conselhos, comitês e grupos de trabalho que discutem, há décadas a política ambiental no Brasil. Entre os colegiados sob ameaça estão o Conselho Nacional do Meio Ambiente (CONAMA) e o Comitê de Combate ao Desmatamento na Amazona (<https://congressoemfoco.uol.com.br/opinião/colunas...>).

Analisando a importância e o sentido da Educação Ambiental, os autores Baldin, Medeiros, Destefani, Trindade e Nascimento (2004), consideram a Educação Ambiental como um processo de:

[...] mais que uma disciplina, é uma ideologia bastante clara, que se apoia num ideário, num conjunto de ideias que conduz à melhoria da qualidade de vida e ao equilíbrio do ecossistema para todos os seres vivos. Assim, além de ser efetivo instrumento de gestão, ela deve tornar-se uma filosofia de vida.

Evidente que a Educação Ambiental vem amenizar os gravíssimos problemas que degradam os bens comuns da humanidade. As escolas através de suas ações e principalmente as práticas pedagógicas interdisciplinares estabelecidas pelos docentes, terão a chance de desenvolver um processo educacional para uma sociedade mais reflexiva voltada para o futuro que segundo Gadotti (2000), será sempre uma educação contestadora, na medida que:

Na sociedade da informação, a escola deve servir de *bússola* para navegar nesse mar do conhecimento, superando a visão utilitarista de só oferecer informações «úteis» para a competitividade, para obter resultados. Deve oferecer uma formação geral na direção de uma educação integral. O que significa servir de bússola? Significa orientar criticamente, sobretudo as crianças e jovens, na busca de uma informação que os faça crescer e não embrutecer.

A disciplina Educação Ambiental apesar de ser tratada como tema transversal, apresenta um enfoque humanista, holístico, democrático, participativo dentro do pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, atendendo as perspectivas das abordagens inter, multi e transdisciplinar. Nesse sentido, é de fundamental importância ações restauradoras que revertam ou pelo menos tentem minimizar as agressões que o homem vem infringindo ao meio ambiente. Exige-se uma nova postura da sociedade em geral através de uma ação conjunta envolvendo setores empresariais, atuação do poder público assumindo compromisso, responsabilidade que garanta o desenvolvimento sustentável social, político, ecológico, espacial, cultural e econômico de uma sociedade futura.

Nas considerações de Paulo Freire em “A Educação na Cidade” (2005, p. 126), lê-se:

Você, eu, um sem-número de educadores sabemos todos que a educação não é a chave das transformações do mundo, mas sabemos também que as mudanças do mundo são um quefazer educativo em si mesmas. Sabemos que a educação não pode tudo, mas pode alguma coisa. Sua força reside exatamente na sua fraqueza. Cabe a nós pôr sua força a serviço de nossos sonhos.

Dentro desse contexto é claro a necessidade de viabilizar no âmbito das Instituições de ensino, práticas educativas que levem à formação de uma consciência e comportamentos socioambientais. Na medida em que se procura incentivar, desenvolver e esclarecer a comunidade escolar sobre a importância de uma política de conscientização ambiental e responsabilidade com a natureza, contribui-se para o desenvolvimento de um ambiente ecologicamente sustentável para as futuras gerações. No universo mais específico da militância nas instituições de ensino, o que pode ser feito em relação à população escolar, para que a partir da sua conscientização, sejam criadas ações mitigadoras em relação aos impactos socioambientais?

Diante dessa necessidade e objetivando repensar a escola como espaço de desenvolvimento da sustentabilidade integrando alunos e a comunidade como agentes transformadores e conscientizadores do meio ambiente, surgiu o projeto “guarda-chuva” incentivando os professores/estudantes da 1ª Licenciatura em Pedagogia do PARFOR-UPE Campus Mata Norte experiências de um fazer pedagógico através de atividades integradoras nas ESCOLAS que exercem a docência, contribuindo, participando, negociando, construindo, interagindo e realizando com alunos oficinas de reciclagem e compostagem; desenvolvimento de horta, parcerias com órgãos públicos e privados na intenção de aprofundar os projetos ambientais na escola estimulando os discentes a adotarem hábitos e atitudes em defesa do meio ambiente. Entre outros objetivos: promover encontros para tratar dos temas transversais relacionados a Educação Ambiental e o Meio Ambiente; proporcionar, dentro das

escolas escolhidas, momentos de debate e troca de conhecimento e questionamentos; adequar um espaço para que diferentes áreas do saber possam dialogar com os alunos e com a comunidade em geral; incentivar ações que despertem o interesse e a participação da comunidade próxima nas ações desenvolvidas pela escola adotando postura e hábitos de proteção ao meio ambiente, em todas as suas instâncias (casa, rua, bairro, cidade, país, planeta); conscientizar os alunos através de apresentações teatrais relacionando as questões ambientais com a prática educacional.

Dessa forma as orientações da Carta da Ecopedagogia dispõem que:

Uma educação para a cidadania planetária tem por finalidade a construção de uma cultura de finalidade a construção de uma cultura de sustentabilidade, isto é, uma biocultura, uma cultura da vida, da convivência harmônica entre os seres humanos e entre estes e a natureza. A cultura da sustentabilidade deve nos levar, a saber, selecionar o que é realmente sustentável em nossas vidas, em contato com a vida dos outros. Só assim seremos cúmplices nos processos de promoção da vida e caminharemos com sentido. Caminhar com sentido as práticas da vida cotidiana e que aberta ou solapadamente tratam de impor-se e sobrepor-se a nossas vidas, cotidianamente – Princípio 9. (Carta da ECOPEDAGOGIA, 1999).

632

A Educação Ambiental trata de uma mudança de paradigma que implica tanto uma revolução científica quanto política, em específico, ao educar para a cidadania, que pode construir a possibilidade da ação política, no sentido de contribuir para formar uma coletividade, é responsável pelo mundo que habita. Nesse sentido, pode-se resgatar o pensamento de Morin (2010), que vislumbra para o terceiro milênio a esperança da criação da cidadania terrestre.

Diante dessa contextualização, preocupa-nos a posição do atual Governo que tem ideário neoliberal, justificado na transferência de responsabilidade administrativa para o setor privado, como forma de aquecer o mercado e contemplar os grandes interesses de grupos financeiros. Assim, o ideário neoliberal, desobriga o Estado enquanto financiador da Educação, colocando em risco, especialmente, as questões Ambientais, considerando que a relação dos grupos privados podem ser toda voltada para o mercado, em detrimento da preservação do Meio Ambiente. Por essa razão, fica evidente a necessidade em resistir qualquer ameaça de desmonte investindo sempre mais em Projetos que tratem da Educação Ambiental, visando à superação das injustiças cometidas em relação ao nosso Meio Ambiente.

## METODOLOGIA

A área submetida à pesquisa levou-se em consideração a existência das escolas públicas onde atuam os Estudantes/Cursistas do PARFOR-UPE situadas nos municípios da Mata Norte de Pernambuco onde residem.

Buscou-se, através da pesquisa desenvolver a temática “Educação Ambiental e desenvolvimento sustentável”, levantar dados que permitissem identificar os meios que as Escolas Públicas municipais da Zona da Mata Norte do Estado de Pernambuco, utilizam para minimizar a degradação do meio ambiente. Ainda



dentro desse contexto, foi analisada a prática pedagógica dos professores com relação à interdisciplinaridade e sua integração com a Educação Ambiental.

Desenvolveu-se a pesquisa observacional, descritiva, seguida de uma investigação exploratória pela qual se fez uma análise da legislação existente das questões envolvendo o Meio Ambiente e a política da Educação Ambiental. Realizou-se ainda neste estudo uma pesquisa bibliográfica acerca da fundamentação teórica sobre Educação Ambiental para uma melhor compreensão do objeto de estudo.

Utilizou-se ainda como metodologia a pesquisa participativa. Assim sendo é pertinente atentar para a seguinte definição:

Pesquisa participativa é um método ou ainda, uma estratégia de pesquisa concebida a partir dos problemas vividos pela população pesquisada, com a participação dos grupos sociais diretamente envolvidos na problemática e em todo o processo de conhecer e transformar a realidade. [...] objetiva-se, portanto, produzir um conhecimento, um saber que possa ser um instrumento imediato para melhorar a vida das pessoas. (RIZZINI et al., 1998, p. 39).

633

A partir da coleta de dados sobre a prática de atividades pedagógicas foi elaborado quadros demonstrativos e comparativos das realidades das escolas pesquisadas. Através da aplicação de questionários junto aos docentes nas referidas escolas dos municípios em questão avaliando o nível de conhecimento e desempenho do corpo docente quanto a realidade do direcionamento de uma política de sustentabilidade nas escolas dos municípios estudados.

Foram adotados alguns procedimentos que envolveram as seguintes etapas:

1. Levantamento bibliográfico relacionado ao tema proposto;
2. Seleção da área onde o projeto foi realizado e levantamento do perfil da escola (se a mesma possui área verde, horta, separação do lixo, etc);
3. Escolha do instrumento de análise da pesquisa;
4. Acompanhamento de projetos desenvolvidos pelos professores como (horta comunitária, bacia hidrográfica como unidade de estudo, plantio de árvores, recuperação de nascentes, reciclagem, etc);
5. Inserir a comunidade escolar no desenvolvimento de atividades durante a Semana do Meio Ambiente, com a finalidade de conscientização sobre as questões ambientais;
6. Levar às escolas a desenvolverem projetos relacionados a:
  - Lixo (redução, reutilização e reciclagem);
  - Agrotóxicos (riscos para a saúde, danos ambientais);
  - Água (consumo, desperdício, poluição);
  - Respeito ao próximo, aos animais silvestres e domésticos;
  - Fogo (prevenção, efeitos negativos ao meio ambiente);
  - Florestas (porque preservá-las?);
  - Cidadania (direitos do cidadão).

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

É necessário no processo educacional conduzir interações entre os indivíduos. Nessas condições, a comunidade de destino planetário permite esperar para o futuro uma maior participação dos indivíduos e das sociedades, uma nova consciência humana e conseqüentemente uma solidariedade planetária do gênero humano. No ensino da ética, o futuro da humanidade depende de como o homem vai construir seu caminho (MORIN, 2010).

As políticas ambientais e os programas educativos relacionados à conscientização da crise ambiental demandam cada vez mais novos enfoques integradores de uma realidade contraditória e geradora de desigualdades, que transcendem a mera aplicação dos conhecimentos científicos e tecnológicos disponíveis. O desafio é, pois, o de formular uma educação ambiental que seja crítica e inovadora, em dois níveis: formal e não formal. Assim, lembrando Paulo Freire, a Educação Ambiental deve ser acima de tudo um ato político voltado para a transformação social.

Nesse sentido, é de fundamental importância a comunidade escolar como agente social comprometida com mudanças de valores, comportamentos e atitudes, que deve se realizar com excelência o fortalecimento do papel da escola como agente de transformação, de espaço de aprendizagem, de criatividade para implementação de mudanças socioambientais.

Segundo Berna, (2001, p.18), o ensino sobre o meio ambiente deve contribuir principalmente para o exercício da cidadania, estimulando a ação transformadora, além de buscar aprofundar os conhecimentos sobre as questões ambientais que estimule a mudança de comportamentos e a construção de novos valores éticos menos antropocêntricos.

Como experiência exitosa, percebeu-se que o projeto atendeu as perspectivas estabelecidas proporcionando uma integração dos discentes e interesse no que se refere as aulas práticas. Foi despertado responsabilidade e compromisso nas atividades educacionais desenvolvidas decorrentes das experiências vividas pelos educandos, centrada na discussão de temas sociais, visando sempre analisar os problemas ligados a realidade dos educandos e sua comunidade.

Entre as ações organizadas foram desenvolvidas formação teórica e prática de educadores ambientais; formação de agentes ambientais comunitários; implantação de brigadas ecológicas em escolas municipais e divulgação da importância ecológica do município.

Para que fossem alcançados os resultados programados, foram promovidas campanhas integrando escola/comunidade e poder público local estimulando a coleta seletiva amenizando o problema do lixo; visitas a comunidade alertando para os riscos do uso de agrotóxicos; apresentação de filmes e documentários para população local esclarecendo acerca dos impactos no meio ambiente; palestras com especialistas no reuso da água garantindo o consumo e evitando o desperdício; exercício de prática a cidadania, respeitar ao próximo, atividades de preservação de áreas florestais em alguns municípios e o plantio de árvores.

Dentro do processo da avaliação do Projeto ambiental desenvolvido nas Escolas da Mata Norte em Pernambuco foi comprovado o interesse em algumas escolas as

quais mantiveram em seu projeto pedagógico ações contemplando o meio ambiente e a sustentabilidade. Embora em número reduzido, adotaram oficina na confecção de brinquedos utilizando garrafa pet trazendo resultados importantes e positivos, além da criatividade transformando a brincadeira em uma aprendizagem a qual conduz o aluno a pensar conscientemente sobre a importância da preservação do meio ambiente com o reaproveitamento de objetos que podem poluir o meio ambiente. Desenvolveram hortas nas escolas com foco na valorização da terra e alimentação saudável e adubação através da, compostagem, separação do lixo entre outras medidas mitigadoras revertendo efeitos nocivos ao meio ambiente.

Portanto, diante das observações, percebeu-se que os alunos participaram das atividades com entusiasmo, conseguiram atender as expectativas propostas no projeto. No entanto, se faz necessário um trabalho contínuo. Desta análise constatou-se que há necessidades de mais aulas práticas e que envolvam temáticas que levem o compreensão sobre o respeito que se deve ter com o meio além a melhoria da inter-relação. Cada passo realizado foi demonstrado muito entusiasmo pelos discentes em sua contribuição para execução das atividades no ambiente melhor.

Analisou-se que o projeto obteve um bom resultado devido a organização do planejamento, participação direta da gestão e a parceria dos professores na realização das atividades. É fundamental tais experiências no contexto escolar, pois a concretização vai além dos muros da escola e também para melhoria do respeito entre os colegas proporcionando um aprendizado com qualidade. Contatou-se através das observações que a Educação Ambiental como um conjunto teórico-prático possibilitou compreender as causas da crise socioambiental que se vive-se no atual estágio de desenvolvimento da humanidade. Isso implica romper com representações sobre os processos, fenômenos, objetos da realidade.

## CONCLUSÕES

Qualquer setor da sociedade existe um saber que deve ser valorizado e instrumentalizado a favor de todos. Nada mais indicado do que a escola pública como mediadora na formação do educando. A Educação Ambiental é um dos temas importante para a formação crítica e ideológica da sociedade em geral, ela pode articular e integrar a comunidade escolar de maneira prazerosa de forma que resulte em ações práticas que venham ao encontro das necessidades da escola e entorno.

Sendo a escola um espaço social onde o aluno dará sequência ao seu processo de socialização e contribuição para a formação de cidadãos responsável, o Projeto ambiental favoreceu suporte necessário para a construção de concepções reflexivas e críticas acerca da sustentabilidade e uma sociedade ambientalmente mais saudável.

O mais desafiador é superar uma relação pouco harmoniosa entre os indivíduos e o meio ambiente mediante interesses de grupos capitalistas. Entre os desafios, é condição *sine qua non* refletir com a comunidade escolar a visão globalizada entre a sociedade e a natureza e repensando a relação envolvendo o meio ambiente e o homem como parte da natureza e jamais um elemento superior. A sociedade deve integrar esse princípio como cultura dos grupos sociais através da ética e Educação Ambiental.

Apesar dos desafios, os educadores devem através das suas práticas pedagógicas entre elas as ambientais, transmitir para os alunos a expressão dos significados sobre o meio ambiente, a ecologia nas suas múltiplas determinações e intersecções. A ênfase deve ser a capacitação para perceber as relações entre as áreas e como um todo, enfatizando uma formação local/global, buscando marcar a necessidade de enfrentar a lógica da exclusão e das desigualdades.

No entanto, se faz necessário desenvolver nas escolas a cultura de manter e preservar as ações desenvolvidas e produção de projetos ambientais como parte dos conteúdos programados e prioridade no PPP - Projeto Político Pedagógico escolar e não como apenas uma atividade da Semana do Meio Ambiente sem continuidade.

Para que isso ocorra é de fundamental importância que a escola proporcione oportunidades para que os alunos e educadores possam utilizar seu próprio conhecimento sobre o Meio Ambiente facilitando assim a compreensão da realidade de cada um, através de sua participação em diferentes instâncias (desde atividades dentro da própria escola até ações mais gerais promovidas pela comunidade onde eles vivem).

A contextualização dessas ações vão permitir que os alunos desenvolvam atitudes e habilidades coerente com o seu aprendizado, além de potencializar o ideal de ambientalismo no âmbito escolar. Nas últimas décadas a Educação Ambiental juntamente com o conjunto de atividades a ela relacionadas adquiriram uma importância fundamental para a aquisição de resultados a favor da melhoria e da conservação do meio ambiente.

Como afirmou o mestre Paulo Freire (2000): “Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda”. É perceptível através de pequenos projetos e fundamentado de que a educação é o caminho da transformação para a oportunidade de melhorar o meio em que se vive, é hora de “modificar” também, atitudes e pensamento em relação ao planeta, trabalhando em equipe para reverter este triste quadro do planeta que se torna cada vez mais difícil de viver, antes que seja tarde demais.

Enfim, se o que foi tratado neste texto faz sentido, o desafio é atitude que fortaleça a política de preservação, e continue investindo na Educação para o Meio Ambiente, buscando equilíbrio entre a qualificação dos profissionais da Educação e formação do cidadão crítico e ético.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, Reinaldo. Riscos civilizatórios e gestão sócio ambiental. In: SEABRA, Giovanni (org.) **Terra: questões ambientais globais e soluções locais**. João Pessoa: Editora Universitário da UFPB, 2008, p. 105/115.

BALDIN, N.; MEDEIROS, S. H. W.; DESTEFANI, A.; SILVA, A. P. da; TRINDADE, E. P.; NASCIMENTO, R. C. Instrumento de pesquisa (questionário) em educação ambiental comunitária - elaboração e testagem: uma experiência na comunidade Vila Nova em Joinville/SC. Revista Saúde e Ambiente/Health and Environment Journal, v. 5, n. 2, dez. 2004.

BERNA, Vilmar. **Como fazer Educação Ambiental**. São Paulo: Paulus, 2001.

BOFF, Leonardo. **Saber cuidar: ética do humano-compaixão pela terra**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

BRASIL. Casa Civil da Presidência da República. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm) > Acesso em 02 abr. 2019.

\_\_\_\_\_. Casa Civil da Presidência da República. **Decreto Federal nº 4.281/2002**. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/2002/d4281.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2002/d4281.htm) > Acesso em: 03 abr. 2019.

\_\_\_\_\_. Casa Civil da Presidência da República. **Lei nº 9.795/1999**. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19795.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19795.htm) > Acesso em: 06 abr. 2019.

CARTA DA ECOPELAGOGIA. **Primeiro encontro internacional**: São Paulo, 1999. Disponível em: <[www.uel.br/grupo-estudo/.../CARTA%20DA%20ECOPELAGOGIA.doc](http://www.uel.br/grupo-estudo/.../CARTA%20DA%20ECOPELAGOGIA.doc)> Acesso em: 27 abr. 2019.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez; 2005.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Unesp, 2000.

GADOTTI, M. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre, Ed. Artes Médicas, 2000.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA-IBGE. **Censo 2010**. Disponível em: < <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pe/panorama> > Acesso em: 23 abril. 2019.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. Brasília: UNESCO, 2010.

PERNAMBUCO. Assembleia Legislativa, **Decreto Estadual nº 39.676/2013**. Disponível em: <<http://legis.alepe.pe.gov.br/texto.aspx?id=7049&tipo=TEXTOORIGINAL>> Acesso em: 03 abr. 2019.

RIZZINI, ET AL. **Pesquisando...Guia de metodologia de pesquisa para programa sociais**. Rio de Janeiro: Universidade Santa Úrsula, 1998.

ROSA, Mirella, Andreza; NASS, Bárbara, Ayako; PACHECO, José, Dimas, Caavalcante, Santos; Prof. Esp. VENDRAME, Francisco, César; Profª M.Sc. SILVA, Heloisa, Helena, Roverly, da. **Responsabilidade socio-ambiental**. São Paulo: Lins, 2009.

# LIÇÕES PARA TODA VIDA: ESTÁGIO SUPERVISIONADO I

CLAUDINEIA ALVES TEIXEIRA – UNEB  
CLAUDINEIAALVES.T@GMAIL.COM

MARINALVA NUNES FERNANDES – UNEB  
MARI.UNEB@HOTMAIL.COM

638

**Palavras-chave:** Estágio Supervisionado. Sala de aula. Saberes docente.

## INTRODUÇÃO

O estágio supervisionado oportuniza aos alunos em formação nos cursos de licenciatura articular o conhecimento teórico com a prática docente, possibilitando-os conhecer a realidade escolar e as atribuições cabíveis ao professor da educação básica, suas contribuições diretas na formação do aluno, junto à escola e a sociedade, levando-os a adquirir conhecimentos que os auxiliam na construção da identidade profissional e pessoal (PIMENTA; LIMA, 2012).

Nas palavras de Pimenta e Lima (2012, p. 43) o estágio na formação docente é “[...] via fundamental ao possibilitar que os professores compreendam a complexidade das práticas institucionais e das ações aí praticadas por seus profissionais como alternativa no preparo para a inserção profissional”. Nesse sentido, o estágio supervisionado é momento de conquistar experiências e aprendizados, os quais têm grande valor para compreensão do ambiente escolar, em especial a sala de aula.

Esse também é o momento crucial na formação do futuro professor, etapa na qual ele pode averiguar se esta carreira oferece os atrativos iniciais que o fez optar pelo curso de licenciatura. Isso é possível porque “a presença do aluno estagiário no cotidiano da escola, abre espaço para a realidade e para a vida e o trabalho do professor na sociedade.” (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 43-44).

O estudo tem como objetivo compreender a dinâmica da sala de aula, refletindo sobre este espaço, a postura do professor e a prática pedagógica. No intuito de alcançar o objetivo proposto foram realizadas pesquisas exploratórias, de caráter bibliográfico e de campo, com utilização de técnicas de observação para levantamento de dados *in locus*. Trata-se de um relato de experiências vivenciadas durante estágio Supervisionado I no curso de Licenciatura em Geografia Uneb/*campus* VI.

## METODOLOGIA

O presente estudo baseou-se em pesquisas bibliográficas e apreciações *in locus* para obtenção de informações e percepções acerca do ambiente escolar. As observações ocorreram em outubro e novembro de 2017 em duas escolas da educação básica localizadas na cidade de Caetité-BA, o Instituto de Educação Anísio Teixeira (IEAT) e o Centro Territorial de Educação profissional do Sertão Produtivo (CETEP). Foram desenvolvidas em sala de aula e no espaço/tempo da Atividade Complementar (AC).

No CETEP, observou-se uma turma do 1º ano do ensino médio perfazendo carga horária de 6 horas, além de 4 horas em AC. As observações no ensino fundamental foram realizadas no IEAT turma de 9º ano, na qual cumprimos carga horária de 8 horas aula.

639

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

A educação se faz num processo de troca de aprendizagem entre professor, aluno e todos os membros da escola e da comunidade. Nessa perspectiva, o estágio supervisionado I nos trouxe aprendizagens significativas e experiências marcantes, fazendo-nos refletir sobre as práticas docente na contemporaneidade.

Ao longo das observações na turma de ensino fundamental nos deparamos com uma realidade um tanto desanimadora, estudantes em sua maioria dispersos não se atentavam ao conteúdo ministrado, tão pouco participavam da aula. A professora constantemente interrompia sua fala para repreender um grupo de alunos pelo uso do celular e fones de ouvido, evidenciando total desinteresse e falta de compromisso por parte de alguns discentes. Ao fim da aula a docente nos revelou sua frustração por não conseguir despertar o interesse da classe, uma vez que a maioria dos alunos se encontrava desmotivada e por mais que ela se esforçasse não conseguia êxito. Para alcançar bom resultado o trabalho deve ser feito em conjunto com a turma, que nesse caso permanecia inerte a suas investidas.

Este é um problema nacional, visto que, segundo Pezzini e Szymanski (2008) grande parte dos alunos no Brasil vão as aulas por obrigação e em sala não participam de atividades básicas. Apáticos, não respondem às investidas dos professores, os quais confessam sua frustração por não atingir seus objetivos. Por essas e outras razões nos sentimos desmotivadas e desesperançadas. O que nos impulsiona a continuar na luta é saber que podemos ser agente de mudança para o futuro da educação do nosso país.

Apesar da proximidade física entre as duas escolas as observações no ensino médio revelaram um ambiente oposto ao ensino fundamental. Podemos dizer que nos surpreendemos com o resultado das observações porque não presenciamos nenhum ato de indisciplina, até mesmo em relação ao uso do celular. No que diz respeito as atividades desenvolvidas, alguns alunos se sobressaiam e outros demonstravam timidez. Na ocasião o professor relatou que em turmas de primeiro ano isso é normal, mas que aos poucos eles vão se soltando. Quanto ao uso do livro didático,

no momento em que observávamos ele não foi utilizado. O professor nos informou que utiliza-o para realização de atividades e provas, no entanto, acrescenta outros recursos tais como, pesquisas, vídeos, filmes, dentre outros.

Na atividade complementar desenvolvida na escola presenciamos que o foco das discussões, sem dúvida, gira em torno do processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Este momento é o espaço/tempo em que os professores se reúnem para planejar e produzir projetos, trocar experiências e discutir problemas e práticas inerentes ao espaço escola/sala de aula. Cavalcanti (2010, p. 13) traz à baila estudos realizados nos quais foram constatados que muitos professores estão comprometidos com o processo de ensino e, conscientes de seus limites veem os processos formativos como meio necessário para o desenvolvimento de sua profissão.

Diante de duas unidades escolares tão distintas, percebemos o quão relevante é o papel do professor, o qual está vinculado à um projeto de formação, de sociedade e de humanidade (CAVALCANTI, 2010). Isso fez valorizarmos ainda mais esses profissionais e constatar que esta é a atividade que gostaríamos de exercer.

É perceptível que a qualificação dos docentes tem relevância para o bom desempenho e desenvolvimento do ensino-aprendizagem dos alunos. Por isso, a constituição da identidade do professor é essencial para que esses profissionais possam atuar de modo a desenvolver o pensamento crítico dos alunos e não se resumirem a meros conteudistas.

640

## CONCLUSÃO

Este trabalho traz à tona reflexões relevantes sobre o Estágio supervisionado I. Esta disciplina funcionou como forma de inclusão dos estudantes de licenciatura à realidade e vivência escolar. Permitiu evidenciar que os problemas recorrentes no ensino escolar advêm das inúmeras dificuldades enfrentadas pelo profissional da educação básica no que concerne a falta de capacitação, precariedade da profissão e outras eminentes questões como o próprio desinteresse do professor.

Ser professor é mais do que simplesmente dar aula, é ser capaz de formar cidadãos para o mundo, instrumentando-os a lutar na sua própria realidade. E para que este profissional consiga transformar vidas é preciso esforço, preparo, prática e comprometimento.

Entendemos que toda forma de aprendizagem é benéfica e altamente significativa, esse contato pode ser classificado como de suma importância para a formação profissional perpassando este campo e adentrando o lado particular das estudantes pesquisadoras.

## REFERÊNCIAS

CAVALCANTI, L. de S. A Geografia e a realidade escolar contemporânea: Avanços, caminhos, alternativas. **Anais do primeiro seminário nacional: Currículo em movimento – Perspectivas Atuais**. Belo Horizonte, MG, novembro de 2010.



PIMEMTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PEZZINI, C. C.; SZYMANSKI, M. L. S. **Falta de desejo de aprender: causas e Consequências**. 2008. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/853-2.pdf>. Acesso em: 8 nov. 2017.

# A INFLUÊNCIA DO PARFOR NA PRÁTICA DOCENTE: RELATOS DAS EGRESSAS DO CURSO DE PEDAGOGIA DO CÂMPUS DE NOVA IGUAÇU DA UFRRJ

ELISÂNGELA MENEZES SOARES/UFRRJ  
ELISANGELA\_MS@UFRRJ.BR

LIGIA CRISTINA FERREIRA MACHADO/UFRRJ  
LIGIA.MACHADO@TERRA.COM.BR

642

**Palavras-chave:** Políticas Públicas, Formação Docente, PARFOR.

O panorama atual das políticas educacionais, com ações na contramão das discussões em defesa da educação pública, e as severas restrições dos investimentos nessa área tem promovido reflexões acerca do papel da educação. Evidenciar os resultados de programas para a formação docente se torna ainda mais oportuno diante desse cenário. O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica / PARFOR surgiu em atendimento ao Decreto n.º 6.755/2009, que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. O objetivo deste estudo é relatar a influência na prática docente de sujeitos egressos das primeiras turmas de pedagogia ofertadas através do PARFOR no Instituto Multidisciplinar da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro a partir de 2010, quando a instituição implementa o programa até 2015. Adotando o referencial teórico-metodológico de natureza qualitativa, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com seis sujeitos com o seguinte perfil: mulheres; idade média 45,2 anos; não graduadas (exceto uma); docentes (ensino fundamental); 10 anos ou mais de experiência; casadas (exceto uma); moradoras e atuantes das redes de ensino da Baixada Fluminense. A pesquisa documental forneceu dados sobre a instituição do programa na UFRRJ e marcos legais da formação docente. Este contexto de pesquisa permite compreender como estes professores-cursistas articulam novos conceitos e teorias às suas práticas de modo a conduzir reflexões que permitam ressignificá-las. Afirma Freire (1996, p. 12): “A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blablá e a prática, ativismo.”, conduzindo a formação docente a uma perspectiva crítico-reflexiva. Nóvoa (1992, p. 89) afirma “O ensino como atividade racional ou reflexiva,

como um fazer que se mede cada passo dado e em que cada opção é fruto de um processo de Deliberação, é uma prática utópica a que se aspira.”, pois a formação docente não deve restringir o formando ao papel de expectador e receptor de conhecimento, e o ensino não deve ser definido como um dado padrão e aplicável em qualquer circunstância e contexto. Para as egressas, a relação teoria e prática ocorreu de variadas formas categorizadas como: convergência, reformulação, divergência e inovação. Em dado momento, a teoria e a prática convergiam, os conteúdos estavam preenchidos de significados e sentidos; o que era empírico, passava a ter um conceito significado: “O PARFOR conseguiu dar nome aos meus boi (sic) [...] eu consegui dar nome as coisas” (Professora B); “A gente via que na teoria a gente podia dar nome aquelas coisas [...]” (Professora E). Porém, houve momentos em que ocorreu a divergência nessa relação como evidenciam algumas falas: “O PARFOR (curso) ainda está muito distante a teoria e a prática [...]” (Professora A); “Como que eu aplico na minha sala de aula?” (Professora D); “A gente tem que chamar essas pessoas para sala de aula para eles verem como é” (Professora F). Em outro momento, as egressas perceberam que poderiam mobilizar conteúdos que não se refletiam diretamente em suas práticas, proporcionando um novo olhar sobre a docência, no movimento reflexão-ação-reflexão. Assim, de acordo com a Professora A: “Eu fazia oração em sala porque achava que era normal [...] eu não sabia que o Estado era laico [...]”. Esclarecida sobre a questão durante o curso, reformulou seus conceitos abolindo esta prática, demonstrando que os temas transversais agregam à formação docente. As egressas enfatizaram de alguma forma a reformulação de suas concepções sobre docência e docente diante de novas teorias que lhes foram apresentadas, passaram a ter uma postura reflexiva e se sentiram seguras para adequar demandas insurgentes aos conteúdos formais da escola como indicaram algumas professoras: “Às vezes utilizava o mesmo o plano de aula no ano seguinte, com outra turma, você não tinha aquela preocupação de você modificar [...]” (Professora A); “Eu achava que a turma tinha que adequar a mim, não eu a turma, ou nós juntos, trabalhando coletivo [...]” (Professora B); “Eu era muito exigente, cobrava muito dos meus alunos” (Professora D); “Eu era mais rígida com meus alunos, era mais autoritária” (Professora E). Freire (1996, p. 27) questiona “Como ser educador, sobretudo numa perspectiva progressista, sem aprender, com maior ou menor esforço, a conviver com os diferentes?”. A Professora A relatou que o curso de Pedagogia “Abriu meu conceito sobre gênero e sexualidade [...] principalmente dentro da educação infantil que tem um tabu muito maior do que no ensino fundamental [...]”; a Professora C disse que “Hoje em dia quando tenho alunos com dificuldades, eu procuro observar melhor [...]”. Não há como seguir alheios e indiferentes à dinâmica social, inclusive no campo educacional. Segundo Freire (1996, p. 30), “O mundo não é. O está sendo.” portanto, “mudar é fundamental”. A graduação contribuiu para ressignificação de conceitos em relação à identidade docente, à formação e à prática; reflexão sobre a construção de subjetividade e do ser professor e esforços para a reinvenção de si mesmas; consagrando-se como pessoas e profissionais renovadas e renovadoras: “Eu desconstruí todos os meus conceitos, aqui entrou uma “fulana” com conceito todo construído, quando cheguei aqui em relação a isso, eu desconstruí tudo!” (Professora A); “Quando chegamos no final, a gente já era outra [...]” (Professora B);

“O curso de Pedagogia permitiu ter um olhar mais crítico, ver outros pontos que eu ignorava [...] (Professora C)”; “Eu comecei a fazer os meus laboratórios [...] comecei a ver, tive que esvaziar algumas coisas” (Professora E). “Não achei que era uma coisa tão importante, tão especial como eu hoje acho que é.” (Professora E). Outro aspecto relevante foi a “humanização” que sublimou o “rigor” no cotidiano escolar, evidenciando o “querer bem aos educandos” ensinado por Freire (1996). Para o autor, a amorosidade e a alegria empregam sentido à docência, como visto nos relatos: “A pedagogia me deixou mais humana, eu consigo entender a problemática do meu aluno, porque que ele está nisso [...]” (Professora B); “Eu era muito exigente, cobrava muito dos meus alunos, depois descobri eu vi que a afetividade que é fundamental, não adianta cobrar se você não dá afeto. (Professora D); “Eu passei a ouvir um pouquinho mais eles (os alunos), e aí dentro da problemática deles, uso a teoria que eu aprendi [...]”(Professora E). Por fim, depreendemos que as Políticas Públicas para a Educação e formação docente, especificamente o PARFOR, são de extrema valia para a promoção de transformações sociais. As mudanças significativas na atuação profissional destas egressas podem colaborar com melhorias na qualidade de ensino, revelando a importância do investimento em políticas públicas para a formação de professor como um processo permanente, e um dos elementos indispensáveis para garantir e sustentar a qualidade da educação básica.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

\_\_\_\_\_. Decreto n.º 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 30 jan. 2009.

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

NÓVOA, A. (coord.). Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

# **O PARFOR/UFPI E A PRÁTICA DOCENTE: O ETHOS E A ORGANIZAÇÃO ENUNCIATIVA NO DISCURSO DE PROFESSORES EGRESSOS DO CURSO DE LETRAS-PORTUGUÊS**

ADRIANA RODRIGUES DE SOUSA (PPGEL/NEPAD/UFPI)

JOÃO BENVINDO DE MOURA (PPGEL/NEPAD/UFPI)

645

## **INTRODUÇÃO**

O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) foi instituído, em 2009, como uma ação estratégica do MEC com o intuito de elevar o padrão de qualidade da formação de professores da educação básica em todo o Brasil. A implantação se deu em regime de colaboração entre as Secretarias de Educação Estaduais e Municipais e as Instituições de Ensino Superior (IES) do país. De acordo com as demandas indicadas nos planos estratégicos elaborados pelos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, havia uma necessidade, em caráter emergencial, de oferecer cursos de formação inicial, na modalidade presencial, aos professores da educação básica que compõem as redes públicas de ensino. Entendemos que a prática efetiva se estrutura, lapida e efetiva com a formação do professor, sobretudo, na área em que este atua. As formações ofertadas pelo Parfor contemplam cursos de primeira e segunda licenciatura destinados a professores que não possuem licenciatura em nível superior ou que atuam em disciplinas diferentes da sua área de formação. A partir da implementação dos cursos e do número significativo de professores contemplados, percebemos que o programa fomenta a busca por uma formação necessária que, além de obrigatória por lei, produz resultados que impactam positivamente nas salas de aulas. Os programas destinados à formação de professores buscam aperfeiçoar e qualificar o trabalho dos profissionais da educação. Dessa forma, identificar o reflexo dessa formação na práxis docente legitima a importância do Parfor para o desenvolvimento da educação do país. Nossa pesquisa visa analisar o discurso de professores egressos de uma turma de Letras-Português ofertada pelo PARFOR/UFPI no município de Parnaíba-PI, observando como os mesmos organizam a enunciação, que imagem constroem a respeito da formação que tiveram, do PARFOR, da universidade e de si mesmos

antes e depois do processo de qualificação e, ainda, como percebem o impacto de tudo isso na qualidade da atividade docente que exercem. Como fundamentação teórica, lançamos mão da Teoria Semiolinguística proposta pelo linguista francês contemporâneo Patrick Charaudeau, com ênfase no modo de organização do discurso enunciativo e no ethos discursivo. Tais postulados serão utilizados, considerando-se três dimensões: situacional, discursiva e linguística. A dimensão situacional analisa os fatos exteriores à língua, as identidades, levando em consideração circunstâncias nas quais o discurso se insere; a dimensão discursiva, apresenta os modos de organização do discurso os quais definem a finalidade com a qual o discurso é organizado e, a linguística, por sua vez, se organiza em função das categorias de língua. Podemos perceber que este arcabouço teórico nos traz a base fundamental para analisarmos o tipo de discurso contido nos depoimentos dos professores egressos acerca de sua formação e prática.

646

## METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, por considerar aspectos subjetivos, por abordar formação de professores e práticas educativas a partir dessas formações.

Para isso, consideramos necessário montar um *corpus* representativo, com 14 professores de uma turma de Letras-Português, do PARFOR/UFPI em Parnaíba-PI que concluíram o curso em 2017. Para seleção da amostra, foi levada em conta a proximidade dos pesquisadores com os sujeitos e a representatividade dos profissionais de Letras no campo dos estudos do discurso.

A coleta de dados foi realizada através de questionários, levando em conta as circunstâncias de produção dos discursos que fundamentam a construção da enunciação dos professores quanto à sua formação e os reflexos da mesma na prática por eles desenvolvida. Cada questionário foi composto por cinco perguntas que foram respondidas por escrito, através de correio eletrônico. As respostas foram sistematizadas e analisadas posteriormente com base nas teorias do discurso.

É necessário compreender que essa pesquisa se configura como um mecanismo de análise dos discursos sociais e educacionais que precisam de um contexto definido, possibilitando, dessa forma, uma compreensão do universo de professores e de suas reais necessidades, através de saberes científicos adquiridos durante a trajetória do curso e a aplicabilidade destes saberes relacionados ao exercício da profissão.

Antes da aplicação do questionário, houve um contato prévio com os professores pesquisados com a finalidade de conscientizá-los sobre a proposta deste trabalho.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nos discursos dos professores participantes da pesquisa, ficou patente a modalidade elocutiva da enunciação, ou seja, enquanto sujeito falante, cada um enuncia seu ponto de vista sobre o mundo (a universidade, o Parfor, a sala de aula, a

comunidade) denotando um propósito referencial, sem que os interlocutores estejam implicados nessa tomada de posição.

Na condição de sujeitos enunciadore, eles apresentam pontos de vista sobre o mundo, revelando modos de saber, avaliação, motivação, engajamento e decisão. O resultado é uma enunciação que modaliza subjetivamente a verdade dos propósitos enunciados, revelando o ponto de vista interno do sujeito falante. Assim sendo, o propósito referencial é situado no universo de discurso do sujeito falante.

O reconhecimento, por parte dos professores, acerca da importância da formação inicial e/ou continuada ofertada pelo Parfor nos permite concluir que estes educadores percebem, em sua prática, uma mudança significativa e claros avanços comprovados em práticas exitosas em sala de aula. A partir das análises dos questionários e identificando os atos enunciativos presentes nas respostas dadas, constatamos que os professores projetam um ethos de competência e de credibilidade que os legitimam como sujeitos formadores, em sua área de atuação, proporcionando a construção e reflexão de saberes e habilidades que norteiam suas atividades de linguagem, leitura e produção de textos.

647

## REFERÊNCIAS

- AMOSSY, Ruth (Org.). **Imagens de si no discurso**. São Paulo: Contexto, 2016.
- CHARAUDEAU, Patrick. **Discurso político**. Tradução Fabiaba Komesu e Dilson Ferreira da Cruz. 2 ed. São Paulo: Conceito, 2015.
- CHARAUDEAU, Patrick. **Linguagem e Discurso: modos de organização**. (Coordenação da equipe de tradução de Ângela M.S. Corrêa e Ida Lúcia Machado). 2ª ed. 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2016.
- MOURA, João Benvindo de; BATISTA JÚNIOR, José Ribamar Lopes; LOPES, Maraisa (Org.). **Linguagem, discurso e produção de sentidos**. São Paulo: Pá de palavra, 2018.
- MOURA, João Benvindo de; SOUSA, Adriana Rodrigues de. A prática reflexiva do professor e os discursos dos alunos através da leitura e produção de textos: uma experiência no município de Caraúbas-PI. In: Maria Irene Pellegrino de Oliveira Souza; Rosângela Ramsdorf Zanetti Frisselli. (Org.). **O PARFOR, a formação e a ação dos professores da educação básica**. 1ed. Londrina - PR: PARFOR/UUEL, 2017, v. 1, p. 149-160.
- MOURA, João Benvindo de; BATISTA JÚNIOR, José Ribamar Lopes; LOPES, Maraisa (Org.). **Sentidos em disputa: discursos em funcionamento**. Teresina: EDUFPI, 2017.
- MOURA, João Benvindo de; CARVALHO, André de Moura. O jornal na sala de aula: discursos que constroem e destroem imagens na imprensa piauiense. **Revista Form@re**, v. 4, p. 3-28, 2016.
- MOURA, João Benvindo de; BATISTA JÚNIOR, José Ribamar Lopes; LOPES, Maraisa (Org.). **Discurso, memória e inclusão social**. Recife: Pipa Comunicação, 2015.
- MOURA, João Benvindo de. **Análise discursiva de editoriais do Jornal Meio Norte, do Estado do Piauí**: a construção de imagens e as emoções suscetíveis através da argumentação. 2012. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG, Belo Horizonte-MG.

# AS HISTÓRIAS DE LEITURA DE PROFESSORES EM PROCESSO DE FORMAÇÃO PELO PARFOR - ACRE

MICHELLY FERREIRA DE MENDONÇA – UNIOESTE  
MICHELLYFM@YAHOO.COM.BR

HENRIQUE SILVESTRE SOARES – UFAC  
HENRIQUESILVESTRE.AC@GMAIL.COM

ALINE ANDRÉIA NICOLLI – UFAC  
AANICOLLI@GMAIL.COM

648

**Palavras-chave:** História de leitura; Parfor; Formação de leitor.

Este trabalho resulta de uma pesquisa que objetivou analisar histórias de leitura de professores, em processo de formação pelo Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - Parfor.

Propusemo-nos a responder, prioritariamente, à seguinte questão: (a) Quais são as histórias de leitura dos docentes que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental? Assim, a realização desse estudo justificou-se pela possibilidade de identificação de histórias de leituras de professores que, além de atuar nos anos iniciais, do ensino fundamental, encontravam-se em processo de formação.

O surgimento da leitura está relacionado à escrita, pois se originou a partir da necessidade de o homem interpretar os sinais gráficos produzidos socialmente. Conforme Fischer (2006), os sumérios utilizaram de forma intencional os aspectos fonográficos articulados com a escrita pictográfica, possibilitando a completude da escrita.

No Brasil, atualmente, segundo Fernández e Kanashiro (2011), devido às mudanças sociais, a leitura ganhou uma nova perspectiva, em face dos avanços tecnológicos, do desenvolvimento dos meios de comunicação de massa, da comunicação digital, permitindo que o processo de comunicação seja mais rápido, por conta da velocidade de circulação das informações. Logo, a escola precisa se adaptar a essas transformações, por se mostrar potencialmente capaz de lidar com essas mudanças (ALMEIDA et al, 2008).



Dados do Programa de Avaliação de Alunos (PISA) de 2016, porém, mostram que o Brasil ficou em 59º lugar em leitura. Isso demonstra que ficamos, dentre 70, à frente de apenas onze países participantes do programa de avaliação.

Esse fracasso revela que as pessoas ainda não têm acesso a diferentes materiais de leitura em suas diferentes linguagens. Esse acesso é dificultado pela falta de habilidades linguísticas de interpretação e compreensão de textos lidos. Por isso, durante os processos de ensino e aprendizagem, muitos alunos não conseguem estabelecer a relação do que está aprendendo na escola com a sua realidade.

Pelo exposto, ressalte-se que este estudo balizou-se na abordagem de pesquisa qualitativa, posto que visou aprofundar o entendimento de questões que envolvem dados não quantificáveis, ou seja, um universo de significados inerente às relações e ações humanas, que não podem ser analisados por equações, médias e estatísticas (MINAYO, 1994). Para tanto, partiu-se de uma revisão bibliográfica. Em seguida, foi realizada a coleta dos dados, por meio de entrevistas. Os sujeitos da pesquisa foram professoras da rede pública, que participam das atividades de formação inicial, em nível superior, no Curso de Pedagogia, ofertado pelo Parfor, no *campus* da UFAC, na cidade de Rio Branco – AC, e que serão identificadas com nomes fictícios.

Os dados foram analisados a partir do pressuposto de que, em contexto escolar, a depender de suas histórias de leitura, os professores podem facilitar ou não o desenvolvimento dos processos de ensino e aquisição de hábitos de leitura de seus alunos. As práticas de leitura dos professores constituem-se, pois, um importante instrumento para o exercício da função pedagógica e para a formação de novos leitores.

Note-se que os relatos das professoras evidenciaram a importância das práticas leitoras, na família, na escola e na comunidade, pois fizeram emergir situações vivenciadas antes de suas inserções em espaços escolares. Vejamos:

Meus avós contavam muitas histórias, porque eles eram da zona rural. Então, eles gostavam e contavam muitas histórias. Até a minha avozinha contava como aprendeu a ler. Sempre ela nos dava lições de vida. Eram histórias de lição de vida. Lembro de uma história que ela contou como aprendeu a escrever, usando folhas de bananeira. Gostava sempre de contar mitos, histórias pra gente de Lobisomem, de almas, dessas coisas. Mais ou menos assim... [risos] (PROFESSORA MARIA)

[...] A gente por não ter energia em casa, sempre ia pra casa da minha tia. Se reuniam várias pessoas e iam contar histórias. Eu me fazia que estava dormindo porque tinham umas histórias mal-assombradas. E me fazia que estava dormindo pra ficar ouvindo. Lembro de muitas histórias. Histórias de alma. [...] (PROFESSORA RAIMUNDA)

Na minha família, o meu pai sempre contava aquelas histórias de assombração. Às vezes, contava história pra gente dormir e histórias dele no tempo antigo. (PROFESSORA DALVA)

Tinha um vizinho que sempre contava histórias pra nós. Gostava de ouvir as histórias dele. (PROFESSORA HELENA)

Foi possível perceber que suas histórias estão muito próximas de suas práticas culturais provenientes do acesso ao mundo letrado, no qual a leitura oralizada é de

suma relevância para o desenvolvimento das capacidades cognitivas referentes a outras leituras. Chartier (2011) relaciona a leitura oral a um hábito relativo à vida camponesa, no século XVII, a qual tinha pouco acesso aos materiais escritos. No presente caso, a falta de suporte textual escrito pode ser substituída pela narrativa oral, baseada na memória de leitura do narrador.

Na histórias analisadas, constata-se uma semelhança com os escritos de Chartier (2011), posto que a leitura realizada, na família, aproxima-se da que é feita na escola, pois os recursos textuais disponibilizados no ambiente familiar são provenientes da própria escola, vejamos:

[...] Minha casa tinha livros porque minha mãe estudava. Então a gente tinha muito acesso a livros. Naquele tempo usava muito a cartilha. Aprendi a ler com a Cartinha Caminho Suave. (PROFESSORA MARIA)

[...] Só tinha livros do colégio mesmo. Que eu gostava... Gosto dos livros pela ilustração. O Caminho Suave. (PROFESSORA RAIMUNDA)

Gostava. Agora não me lembro o nome era a Cartilha... Agora eu esqueci, era a Cartilha... Caminho... Ah Caminho Suave. Sim. (PROFESSORA FRANCISCA)

Era a cartilha. Caminho Suave. (PROFESSORA DALVA)

Por fim, destaca-se que as histórias de leitura analisadas permitem entender que o contexto, no qual estão inseridas, corrobora para que a leitura esteja presente nas vivências diárias dos sujeitos e que, mesmo com condições materiais limitadas, a família encontra uma forma para que a leitura seja estimulada e as práticas encontrem espaços no dia-a-dia de seus filhos. Nesse caso específico, a leitura torna-se mais importante para estes sujeitos pelo fato de terem consciência de fomentar o desenvolvimento de hábitos de leitura em seus alunos, já que estão realizando um curso de formação em nível superior, que se destina a formar licenciados em Pedagogia para atuarem nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). **Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR**. Brasília: CAPES, 2010. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br>>. Acesso em: 5 jun. 2016.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo: Editora UNESP, 2011.

FERNÁNDEZ, I. Gretel M. Eres; KANASHIRO, Daniela SayuriKawamoto; **Leitura: da antiguidade ao século XXI: o que mudou?** **Revista UFG**, n.º 11, ano XIII, dez. 2011.

HERBRÁRD, Jean. O autodidatismo exemplar. Como Valentin Jamerey-Durval aprendeu a ler? In: CHARTIER, Roger. **Práticas de leitura**. 5. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2011. Tradução de Cristiane Nascimento.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.); DESLANDES, Suely Ferreira; NETO, Otavio Cruz; GOMES, Romeu. **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **O ato de ler:** fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

# 10 ANOS DO PARFOR: POSSIBILIDADES DE AVALIAÇÃO A PARTIR DA ANÁLISE DE DADOS QUANTITATIVOS

BRENO TRAJANO DE ALMEIDA – IFRN  
BRENO\_TRAJANO@HOTMAIL.COM

652

**Palavras-Chave:** Formação de Professores; Políticas Educacionais; PARFOR.

Em 2009, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) publicou a Sinopse do Professor de Educação Básica, com dados específicos sobre os docentes de todo o país, por região, estados e municípios. Os dados publicados registravam 1.977.978 professores distribuídos entre Educação Infantil (creche e pré-escola), Ensino Fundamental e Ensino Médio, também incluindo as modalidades de Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional. Desse total, 699.179, ou 35,3%, não possuíam graduação em licenciatura, sendo 12.480 com escolaridade apenas de Ensino Fundamental e 624.320 com Ensino Médio, além de 62.379 com curso superior, porém sem formação pedagógica. É nesse contexto que surge a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (Decreto nº 6.755/2009), seguido do Programa Nacional de Professores da Educação Básica (PARFOR). Estabelecendo como foco os 10 anos do PARFOR, completados recentemente, esse trabalho objetiva a reflexão sobre os resultados do Programa, materializados na oposição entre as metas iniciais (2009 – 2011) e os números registrados até o final de 2018, considerando que, a partir desses dados, fosse possível produzir uma análise qualitativa. Nesse sentido, a metodologia privilegia a pesquisa documental em *sites* oficiais e a revisão bibliográfica. Motivada pela garantia do direito aos processos de formação inicial e continuada, a pesquisa procurou conhecer as razões do não atendimento às metas quantitativas, ao tempo que descobria experiências pontuais, descritas em produções acadêmicas regionalmente localizadas e diversas, além de lacunas nos registros de dados, fundamentais à avaliação. Um aspecto relevante durante a pesquisa foi descobrir certa fragilidade nos registros de acompanhamento dos processos formativos, via Fóruns Estaduais (e Distrital) de Apoio à Formação Docente – FEDAP, pela

ausência das respectivas atas das reuniões, no *site* da CAPES, nesses 10 anos. O levantamento mostrou 21 estados sem Atas encaminhadas após 2015, sendo que um desses, não enviou nenhuma, isso sobre uma instância criada para acompanhar a formação dos professores, em exercício. Nos *sites* do Ministério da Educação (MEC) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), os dados dos Relatórios de Gestão (2009 – 2018) demonstram a distância do que foi proposto em 2009 (330 mil professores atendidos até 2011) e o alcançado até maio de 2018: 44.843 formados e 22.605 cursando. Longe de concluirmos como negativos os resultados, optamos pela busca das razões embutidas nesses números e o que elas representam no histórico das demandas por profissionalização do magistério, frente à carência de formação e de infraestrutura de apoio para os professores, em boa parte do território nacional, reconhecendo que essa diversidade tem origem histórica, desde que o Ato Adicional à Constituição de 1834 dispôs que as províncias passariam a ser responsáveis pela administração do ensino primário e secundário e, por consequência, pela formação e remuneração de seus mestres. Há que se destacar que o exercício docente sem a formação mais adequada afeta, inclusive, o aprimoramento do professor, uma vez que, para participar e aprender as competências necessárias nos processos de formação continuada, por exemplo, é preciso possuir um repertório fundamental de conhecimentos que minimamente o habilite a exercer o ensino, antes de pensar na competência didática como requisito para promover o aprendizado, o que seria objetivo da formação continuada. É preciso considerar que não se aprimora ou se aprofunda o que não existe, o que ainda não foi construído. Além disso, a própria essência dessa construção exige que ela seja socialmente referenciada e coletiva. Daí a importância dos fóruns de acompanhamento e da estruturação compartilhada do processo. Nesse ponto, a revisão da literatura sobre o tema nos direcionou para trabalhos disponíveis nos sites acadêmicos e publicações da área, onde selecionamos os que relatam experiências formativas em espaços geográficos muito diversos. Cada enfoque possibilitou alcançar um conjunto diferente, porém conexo de aspectos que puderam contribuir com um processo analítico mais coerente e aprofundado.

## REFERÊNCIAS

- ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa; MARTINS, Maria Angélica Rodrigues; SILVA, Ariane Franco Lopes. *Da política nacional de formação (PARFOR) às representações sociais de professores-estudantes sobre a identidade profissional em constituição*. Disponível em: [www.metodista.br/revistas/revistasims/index.php/EL/article/view/3348](http://www.metodista.br/revistas/revistasims/index.php/EL/article/view/3348). Acesso: mai. 2019.
- BARRETO, Eliane G. Lemos; COLARES, Anselmo Alencar. *O PARFOR na Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA): perspectivas para a melhoria na práxis pedagógica*. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n° 71, p. 308-333, mar. 2017 – ISSN: 1676-2584 p. 308. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8645335>. Acesso: mai. 2019.

BRASIL. CAPES. Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica – DEB. *Relatório de Gestão*, Brasília 2009 – 2013. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/1892014-relatorio-PARFOR.pdf>. Acesso: mai. 2019.

\_\_\_\_\_. CAPES. *Relatório de Gestão*. DEB 2009 – 2014. Volume I. [http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/20150818\\_DEB-relatorio-de-gestao-vol-1-com-anexos.pdf](http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/20150818_DEB-relatorio-de-gestao-vol-1-com-anexos.pdf). Acesso: mai. 2019.

\_\_\_\_\_. CAPES. *Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica – PARFOR Presencial - Manual Operativo*. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/2782014-MANUAL-OPERATIVO-PARFOR.pdf>. Acesso: mai. 2019.

\_\_\_\_\_. Decreto 6.755 de 19 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério e regulamenta a ação da CAPES. Lex: Brasília, 2009. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6755.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6755.htm). Acesso: mai. 2019.

BRZEZINSKI, Iria. *Plano de Formação de Professores (PARFOR): O instituído e o instituinte*. 38ª Reunião Nacional da ANPEd – 01 a 05 de outubro de 2017 – UFMA – São Luís/MA. Disponível em: [http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalhoencom\\_38anped\\_2017\\_gt08ii\\_textoiriabrzezinski.pdf](http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalhoencom_38anped_2017_gt08ii_textoiriabrzezinski.pdf). Acesso: mai. 2019

MARINHO, Raimunda Ramos. Formação continuada de professores e PARFOR: Uma experiência na UFMA. XI EDUCERE - PUC/PR, Curitiba, 2013. Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/8592\\_5030.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/8592_5030.pdf). Acesso: mai. 2019

NOGUEIRA, Sonia Martins de Almeida; MOURA, Sérgio Arruda de. Diretrizes para uma melhor qualidade da educação: o PARFOR como ação política para promover a qualificação de professores de escolas públicas. Uma abordagem. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/simposio26/1comunicacoes/SoniaMartinsdeAlmeidaNogueira-ComunicacaoOral-int.pdf>. Acesso: mai.2019.

PEIXOTO, Juraciara Paganella. Contribuições do curso de pedagogia PARFOR para as práticas pedagógicas de professores da educação infantil. Disponível em: [http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UVAT\\_b3f5b7cc0b10f4389d0cdcf1fe332d82](http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UVAT_b3f5b7cc0b10f4389d0cdcf1fe332d82). Acesso: mai. 2019.

PERRUDE, Marleide Rodrigues da Silva; SILVA, Ana Lucia Ferreira da. Avaliação do programa de formação de professores: desafios do PARFOR/UEL. XII EDUCERE - PUC/PR, Curitiba, 2015. Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/17174\\_10132.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/17174_10132.pdf). Acesso: mai.2019.

SOUZA, Valdinei Costa. Qualidade da formação de pedagogos na perspectiva da oferta do PARFOR Presencial. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/ep/issue/view/9499>. Acesso: mai. 2019.

# IMPACTOS DA FORMAÇÃO INICIAL NO CURSO DE PEDAGOGIA PARFOR UFPA NAS PRÁTICAS CURRICULARES DE DOCENTES DO ENSINO FUNDAMENTAL EM BRAGANÇA PARÁ

MAYARA ANDREZA LAGO MELO RABELO – UFPA  
E-MAIL: MAYARA\_LAGO@HOTMAIL.COM

HEVILA DOS SANTOS BEZERRA – UFPA  
E-MAIL: HEVILASANTOS19@GMAIL.COM

655

**Palavras-chave:** Práticas curriculares, Formação inicial e PARFOR

## INTRODUÇÃO

Esta pesquisa em fase de desenvolvimento tem como objetivo geral analisar os impactos da formação inicial recebida no curso de Pedagogia PARFOR nas práticas curriculares de docentes em exercício nos anos iniciais do Ensino Fundamental em redes públicas de ensino em municípios da região Bragantina, estado do Pará.

A prática é aqui compreendida como processual estruturada por múltiplos determinantes que tem sua justificação em parâmetros institucionais, organizativos, tradições metodológicas, possibilidades reais dos professores, dos meios e das condições existentes (ZABALA, 1998). Nesse sentido, a prática não pode ser lida de forma isolada, mas como construções coletivas, históricas, sociais e culturais (SACRISTAN, 1999).

Para contextualizarmos o objeto de estudo, é importante registrar um pouco da implementação do PARFOR, na Universidade Federal do Pará, enquanto parte integrante da política nacional de formação de professores para Educação Básica, com o intuito de dar formação para o professor leigo já atuante na escola pública. No Campus Bragança as atividades acadêmicas tiveram início em janeiro de 2010.

A partir disso, a oferta do curso foi se ampliando para atender a demanda por formação apresentada por outros municípios da Região Nordeste do Pará. Até janeiro de 2018, o número de matrículas ativas nos polos era de 356 alunos. Com base nesses dados coletados na própria Faculdade de Educação, campus de Bragança,

UFPA, podemos verificar o alcance que o PARFOR tem na formação inicial dos professores na Região Bragantina, no nordeste paraense.

## METODOLOGIA

Acreditamos que a utilização de uma investigação longitudinal é condição básica para chegarmos a resultados confiáveis. Visto que na pesquisa longitudinal é fundamental investigar o mesmo sujeito mais de uma vez num espaço de tempo suficiente para perceber as mudanças e alterações que podem estar se processando no objeto da investigação (BONAMINO; OLIVEIRA, 2013).

Assim, utilizaremos como procedimentos de coleta de dados a análise documental, a aplicação de questionários, os memoriais de formação e prática docente elaborados pelos participantes e uma entrevista semiestruturada desenvolvida contextualmente junto aos discentes dos anos iniciais do ensino fundamental.

Foram distribuídos 120 questionários a professores em processo de formação de quatro turmas do curso de Pedagogia PARFOR Bragança, situadas nos municípios de Bragança, Augusto Correa e Tracuateua. O número de questionários respondidos foi de 52, atingindo um percentual de 62% do total de professores. As questões abertas deste questionário referentes a percepção das mudanças produzidas em decorrência da formação no curso de Pedagogia, ainda está em processo de tratamento. Assim como a sistematização dos dados coletados por meio dos memoriais escritos por esses mesmos docentes, narrando as suas trajetórias de formação e profissionalização atuação profissional ainda está em fase de desenvolvimento.

656

## RESULTADOS E DISCURSÕES

No que tange ao perfil profissional dos professores em processo de formação inicial alcançamos os seguintes resultados: dos 52 questionários, 46 são do sexo feminino, com a maior frequência da faixa etária entre 36 a 40 anos. A maioria atuando em escolas do meio rural, entre 6 a 10 anos na docência, com a formação no magistério de nível médio, muitos declaram que escolheram o magistério por se sentirem vocacionado para o trabalho docente, outros por ser uma profissão que lhes possibilitaria ganhos financeiros mais rápido, pois segundo (Lengert 2011) se fosse por vocação, o indivíduo seria predestinado a ser professor, não sabendo fazer ou aprender outra coisa, mas pesquisas recentes sobre a escolha do professor pela docência, mostram que esta escolha está individualmente atrelada a condições financeiras e profissionais.

No eixo que trata da caracterização da prática pedagógico-curricular anterior ao ingresso no curso de Pedagogia PARFOR, os professores apresentam as seguintes características predominantes: as maiores dificuldades enfrentadas no processo de planejamento da prática estavam relacionadas à abordagem de temas sobre as diferenças (relações ético-raciais, direitos humanos, meio ambiente, diversidade cultural, relações de gênero); o principal referencial utilizado para selecionar os



conteúdos de ensino e elaborar o planejamento era definido pelas orientações da Secretaria Municipal de Educação; as atividades mais comuns nas aulas eram de exercitação de conteúdos e atividades lúdicas de expressão, organizando suas atividades diárias individualmente, usando como materiais curriculares com maior frequência o caderno e livro didático; lançando mão da observação diária como instrumento de avaliação. Segundo dados do questionário, melhorar a prática pedagógica era a principal motivação que os professores para ingressar no curso de nível superior.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

No resultado final da pesquisa, será possível perceber o que mudou e o que permaneceu nas práticas desses professores, a relevância ou a contribuição da formação inicial para a organização e desenvolvimento da prática pedagógico-curricular destes. Temos consciência de que a discussão sobre o tema não se esgota com a pesquisa, mas esta abre possibilidades de novos olhares para a temática e para o problema. Como a questão da formação de professores tem sido colocada como um dos pontos fundamentais para a melhoria da qualidade da educação básica, acreditamos que analisar os impactos que uma importante política de formação inicial como a desenvolvida pelo PARFOR têm sobre a qualidade das práticas desenvolvidas pelos docentes após a conclusão do curso e perceber o seu potencial para fomentar ou não mudanças e qualificar a atuação docente dos professores é um investimento bastante relevante no contexto educacional atual.

657

## REFERÊNCIAS

- BONAMINO, Alicia Maria Catalano; OLIVEIRA, Lucia Helena Gozólis. Estudos Longitudinais e pesquisa na educação básica. *Linhas Críticas*, Brasília, DF, v. 19, n. 38, p.33-50, jan/abr, 2013.
- LENGERT, R. Profissionalização docente: entre vocação e formação. *La Salle. Revista de Educação, Ciência e Cultura*, v. 16, n. 2, jul./dez. 2011.
- SACRISTÁN, J. Gimeno. *Poderes instáveis em educação*. Porto Alegre: ARTMED, 1999.
- ZABALA, Antoni. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: ARTMED, 1998.

# IMPACTOS DA FORMAÇÃO INICIAL NO CURSO DE PEDAGOGIA PARFOR UFPA NAS PRÁTICAS CURRICULARES DE DOCENTES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

HEVILA DOS SANTOS BEZERRA – UFPA  
E-MAIL: HEVILASANTOS19@GMAIL.COM

MAYARA ANDREZA MELO RABELO – UFPA  
E-MAIL: MAYARA\_LAGO@HOTMAIL.COM

658

**Palavras-chave:** Formação, Prática, Educação infantil

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho traz resultados parciais da pesquisa *Impactos da formação inicial nas práticas curriculares de docentes da educação básica do estado do Pará em formação no PARFOR/UFPA*, realizada no âmbito do curso de Pedagogia, no campus universitário de Bragança, da Universidade Federal do Pará. O objeto de estudo da pesquisa é a prática curricular de professores atuantes na Educação Infantil em escolas das redes públicas de ensino da região dos Caetés, no nordeste paraense, que experimentaram e/ou estão experimentando o processo de formação inicial, em nível superior, no curso de Pedagogia PARFOR.

Concebemos a formação como um processo contínuo e inacabado que visa o aperfeiçoamento da prática educativa e o desenvolvimento pessoal, profissional e institucional do professor (NÓVOA, 1992; GARCIA, 1999). Assim, defendemos que a formação inicial impacta na prática de professores leigos, mas com base em (MINASE, 2008) consideramos que esse impacto não se estabelece numa relação de causalidade direta entre formação e prática, mas está imbricada pela tessitura e complexidade da própria prática num determinado contexto histórico e cultural.

Considerando os elementos expostos a pesquisa tem como objetivos analisar os impactos da formação inicial no curso de Pedagogia PARFOR, ofertado pela Faculdade de Educação, do Campus Universitário de Bragança, nas práticas curriculares de docentes em exercício na Educação Infantil nas redes públicas de ensino de municípios da região dos Caetés, estado do Pará, Identificar as características que conformam as práticas curriculares dos professores de Educação Infantil antes

de seu ingresso no processo de formação inicial no curso de Pedagogia PARFOR e avaliar que mudanças e/ou permanências verificam-se nas práticas curriculares dos professores ao longo do processo de formação inicial.

## METODOLOGIA

Os procedimentos metodológicos foram divididos em etapas, sendo que na primeira etapa procuramos sistematizar, a partir de revisão bibliográfica geral e específica, definições, conceitos, categorias e temas que ajudem no embasamento teórico da discussão dos temas inerentes à pesquisa, buscando sua sintonia com os objetivos delineados.

Na segunda etapa foi aplicado um questionário semiaberto junto aos alunos-professores matriculados nas turmas de Bragança, Augusto Correa, Tracuateua, municípios paraenses que sediaram o curso ofertado pela Faculdade de Educação do Campus de Bragança UFPA. Com este instrumento o intento foi coletar informações a respeito do perfil dos sujeitos da pesquisa, caracterizar suas práticas curriculares antes do ingresso no curso de Pedagogia/ e analisar as percepções das mudanças produzidas no decorrer do percurso acadêmico dos mesmos. Os referidos questionários foram aplicados a 52 discentes das turmas de Pedagogia nos polos citados.

A terceira etapa foi a coleta de dados por meio de Memoriais Docentes pelos sujeitos colaboradores. A narrativa é um recurso usado nas pesquisas qualitativas, especialmente para conhecer e compreender a história, os conhecimentos assimilados, as experiências vividas no processo de formação e as mudanças efetuadas e as ressignificações ocorridas nas práticas curriculares no decorrer do processo formativo. Os Memoriais Docentes foram coletados no decorrer da trajetória de formação de professores como atividade acadêmica de componentes curriculares afinados com os objetivos do projeto de pesquisa.

659

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

No eixo do perfil profissional do questionário, observou-se um predomínio feminino entre os docentes, que equivale a 88% dos professores participantes. Em conformidade com esse dado, Gatti e Barreto (2009), observam que essa representação é histórica e não recente, visto que, desde as primeiras escolas normais as mulheres eram recrutadas para o magistério, isso se deu devido o ato de ensinar ser caracterizado como uma complementação da ocupação materna.

Uma outra evidencia que se mostra predominante refere-se a questão da idade, que reflete uma formação tardia, visto que a maioria dos docentes têm mais entre 36 a 54 anos. Contudo, cabe considerar que esses mesmos sujeitos que só agora estão tendo a oportunidades de ingressar no nível superior já tem uma considerável trajetória de atuação docente, 37% atuam entre 6 a 10 anos, seguidos de com 15% dos que atuam entre 11 a 15 anos e 10% entre 16 a 20 anos, que juntos somam a

maioria com mais de 6 anos trabalhando como professores somente com a magistério de nível médio.

Cabe ressaltar que, uma parte considerável dos docentes reside nos próprios municípios de atuação, sendo este Bragança, Augusto Côrrea e Tracuateua, ou seja, nos polos que oferecem o curso do PARFOR, os quais integram a pesquisa. Porém, há aqueles que vem de lugares mais distante para então ter acesso ao curso, como é o caso de alunos que moram em Peixe-Boi, Santarém-Novo, Capanema e Viseu, todos municípios da região dos Caetés. Essa situação é relatada nas narrativas dos memórias, onde os mesmos comentam sobre as dificuldades enfrentadas, principalmente em relação ao transporte diário para se deslocar para cursar a formação inicial.

Na análise sobre as práticas pedagógicas anteriores ao ingresso no curso percebe-se uma predominância nas dificuldades enfrentadas no planejamento quanto a organização de conteúdo, abordagem de temas sobre diferença e promoção da prática de inclusão. Em relação ao método de avaliação, destacou-se a observação diária e relatório individual, sendo no se refere à organização dos conteúdos de ensino, os professores declaram, de maneira equilibrada, que o fazem em forma de sequência didática disciplinar, sequência didática interdisciplinar e em unidades didáticas tradicionais. Dentre as atividades que mais utilizavam, destacou-se as lúdicas e de expressão, exercitação de conteúdo, recreativas e de lazer. Sendo que a principal referencia que utilizavam para selecionar conteúdo de ensino é através das prescrições da Secretaria Municipal de Educação, resposta dada por 31 do total de sujeitos.

Nas percepções das mudanças em decorrência da formação no curso de Pedagogia percebe-se que esses professores embelezaram uma nova relação com seus educandos, novas maneiras de se direcionar a eles através do conhecimento de novas práticas de ensino, novos meios de avaliação, levando mais em consideração a subjetividade do aluno.

660

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos que de acordo com os resultados da aplicação do memorial e questionário é possível traçar um perfil e perceber as mudanças alteradas pela formação, através do curso, onde os sujeitos conseguiram ou estão conseguindo viabilizar uma nova organização das suas práticas, buscando atender as necessidades dos seus educandos que proporcione a eles uma aprendizagem significativa. Ressaltamos ainda o quanto esse momento formação inicial é importante para que se proporcione uma educação que atenda às necessidades de aprendizagem dos estudantes e promova uma educação de qualidade a eles.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

MINASI, Luís Fernando. Formação de professores em serviço: contradições na prática pedagógica. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Porto Alegre, 2008.

NOVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: António Nóvoa (coordenação). Os professores e a sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

PARFOR UFPA. <http://www.aedi.ufpa.br/parfor>. Acessado em 20/03/2018

GATTI, Bernardete; BARRETO, Elba Siqueira. Professores do brasil: impasses e desafios. Unesco, 2009, 294 p.

# DESAFIOS E IMPASSES DA DOCÊNCIA NA AMAZÔNIA: UMA EXPERIÊNCIA NO PROGRAMA NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA-PARFOR, MEDIADA PELA TECNOLOGIA

MARIA INEZ PEREIRA DE ALCÂNTARA (SEDUC-AM)  
E-MAIL: MARIA.ALCANTARA@SEDUC.NET

662

**Palavras-chave:** Parfor, WhatsApp, Narrativa.

## RESUMO

O trabalho aqui descrito é resultado de experiência docente com estudantes do Parfor. O objetivo foi refletir sobre a condição dos estudantes que por motivo de saúde ficam impossibilitados de frequentar as aulas.

## INTRODUÇÃO

A narrativa aqui descrita é resultante de uma experiência como Professora Formadora em uma turma de professores do ensino fundamental os quais são estudantes do Curso de Pedagogia vinculado ao Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica-PARFOR. O programa é uma ação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior- CAPES que visa induzir e fomentar a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade para profissionais do magistério que estejam no exercício da docência na rede pública de educação básica e que não possuem a formação específica na área em que atuam em sala de aula.

## METODOLOGIA

A metodologia adotada foi à pesquisa por narrativa. Para Clandinin e Connely (2000), pesquisa narrativa é uma forma de entender a experiência em um processo de colaboração entre pesquisador e pesquisado. Portanto, a pesquisa narrativa mais

comum pode ser descrita como uma metodologia que consiste na coleta de histórias entenderem determinado fenômeno da experiência humana.

A narrativa torna-se, portanto, relevante para o contexto de formação em que se concebe o professor como narrador-personagem-escritor de histórias que se constituem a partir de diversas situações de formação, Souza e Cabral (2015).

Na perspectiva da pesquisa por narrativa, foi estabelecido o diálogo proporcionada pelo WhatsApp permeando as 3 (três) instâncias: Professor Formador – PF; Professor Colaborador em Formação-PCF e Professora em Formação Fora de Domicílio - PFFD com uma função específica.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

O estudo revelou que a dimensão territorial do estado do Amazonas faz dele um continente causando desafios e impasses na formação docente. O estado está situado na Região Norte, sendo o maior estado do país em extensão territorial, com uma área de 1.571.000 km<sup>2</sup> constituindo-se na nona maior subdivisão mundial, sendo maior que as áreas da França, Espanha, Suécia e Grécia somadas.

Este território abriga 62 (sessenta e dois) municípios dos quais destacamos o município de Tonantins onde o estudo foi realizado. Tonantins dista da capital 872 quilômetros. Sua população, estimada pelo IBGE em 2018, era 18.610 habitantes. Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) é de 0.548, de acordo com dados de 2010, o que é considerado baixo pelo PNDU.

Educação Básica corresponde ao primeiro nível da Educação escolar regular no Brasil (o outro é a Educação Superior). Compreende a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, e tem por finalidade oferecer a crianças e jovens formação comum indispensável para o exercício da cidadania, fornecendo os meios para que possam progredir no trabalho e em estudos posteriores.

De acordo com o Anuário Brasileiro da Educação Básica, 2018 no Amazonas, 73,8% dos professores não possuem a primeira graduação. Tal constatação reforça a necessidade de políticas públicas que atendam as necessidades de formação. Ações como o PARFOR são exitosas, ainda que apresentem algumas fragilidades em relação às características amazônicas, tais como o acesso, a logística, a infraestrutura, ainda assim são atividades de formação que beneficiam os professores diretamente e indiretamente os alunos e a população de modo geral.

Todavia, há de se pensar nas dificuldades estruturais, como um local adequado para o desenvolvimento das aulas de formação, uma vez que é utilizado o espaço das escolas para tal finalidade. A maioria dos encontros era marcada pela falta de carteiras para os estudantes, pois a prioridade era das crianças. Essa situação perdurava durante todo o desenvolvimento da formação.

A falta de estrutura básica repercutia num aspecto primordial da natureza humana: a motivação. A palavra motivação vem do Latim “*motivus*”, relativo a movimento, coisa móvel. Quem motiva uma pessoa, isto é, quem lhe causa motivação, provoca nela um novo ânimo, e ela começa a agir em busca de novos horizontes, de

novas conquistas (NAKAMURA, 2005). A motivação pode ser definida como o conjunto de fatores que determina a conduta de um indivíduo.

Sempre que os professores chegavam ao local da formação e percebiam que não havia cadeiras para sentar, era visível o descontentamento e em consequência a desmotivação. Paralelo a esta situação, eles precisavam realizar as atividades inerentes à formação, além da produção do memorial, exigência para o Trabalho de Conclusão de Curso – TCC, sendo esta última que deu origem ao presente estudo. Além disso, o estudo apontou a importância das ferramentas tecnológicas digitais como coadjuvante no processo de produção do TCC.

As ferramentas tecnológicas digitais estão presentes em todos os setores da sociedade contemporânea, sobretudo no setor educacional. Criticadas por alguns em virtude do uso excessivo, o qual causa o isolamento e diminui a prática dialógica entre o homem ocasionado pela utilização dos aparatos tecnológicos pelos seus usuários. Todavia, a tecnologia quebrou as barreiras geográficas, facilitou a comunicação e potencializou a mediação dos processos de ensino e aprendizagem por meio de suas inúmeras possibilidades.

Dentre as possibilidades, podemos destacar o uso das redes sociais com destaque para o WhatsApp que proporciona o contato em tempo real entre o emissor e o receptor por meio de chamada de vídeos, transmissão de áudios, mensagens, imagens além de oferecer condições de compartilhamento e impressão de documentos.

As condições oferecidas por este aplicativo favoreceu a solução de um dos problemas enfrentados comumente em sala de aula, principalmente as escolas localizadas em municípios distantes da capital. O problema em questão foi por conta de um acidente ocorrido com uma aluna que precisou ser atendida fora do seu domicílio exatamente no período letivo.

De acordo com a legislação do programa, essa aluna deveria ser reprovada, porém, por iniciativa do professor formador, ela recebeu orientações a distância por meio de chamada de vídeo e mensagens proporcionadas pelo aplicativo WhatsApp.

O WhatsApp é um aplicativo multiplataforma de mensagens instantâneas e chamadas de voz para smartphones. Além de mensagens de texto, os usuários podem enviar imagens, vídeos e documentos em PDF, além de fazer ligações grátis por meio de uma conexão com a internet. É uma ferramenta síncrona que possibilita o diálogo em tempo real entre o emissor e o receptor.

Dispusemos uma tríade composta pelo professor formador - PF, professor colaborador em formação - PCF e professor em formação fora de domicílio - PFFD. Cada um com uma função específica.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação de professor no Amazonas requer um olhar atento para os desafios impostos pela sua grandiosidade geográfica. Quanto a essa questão, as ferramentas digitais tecnológicas podem ser coadjuvantes tanto na quebra de barreiras geográficas quanto no processo de ensino e aprendizagem, todavia precisam ser conhecidas



pelos professores e, sobretudo, que as escolas ofereçam uma estrutura mínima para atividades dessa monta, principalmente acesso à internet.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Anuário Brasileiro da Educação Básica 2018. Disponível: [https://todospelaeducacao.org.br/\\_uploads/20180824-](https://todospelaeducacao.org.br/_uploads/20180824-)

CLAUDININ, D.J.; CONNELLY, F. M. Narrative inquiry: experiência and story in qualitative research. San Francisco: Jossey-Bass, 2000.

NAKAMURA, Cristiane Carlis *et al.* Motivação no trabalho. *Maring Management*, v. 2, n. 1, 2005.

**SOUSA, Maria Goreti da Silva; CABRAL, Carmem Lúcia de Oliveira.** A narrativa como opção metodológica de pesquisa e formação de professores. *Horizontes*, v. 33, n. 2, p. 149-158, jul./dez. 2015.

## **A TRAJETÓRIA DE QUATRO PEDAGOGAS EGRESSAS DO PARFOR/ UFRRJ: OS IMPACTOS PROFISSIONAIS DESSA FORMAÇÃO EM SUAS VIDAS**

ALINE PEREIRA BOTELHO DOS SANTOS – PPGEDUC/UFRRJ  
AP.BOTELHO@YAHOO.COM.BR

THALITA MARIA CRISTINA ROSA OLIVEIRA – PPGEDUC/UFRRJ  
THALITAMO2@GMAIL.COM

666

A pesquisa que apresentamos está na fase inicial e tem por objetivo central analisar a trajetória profissional de quatro egressas do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), vinculado ao Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR).

O PARFOR tem por propósito garantir aos professores em exercício na rede pública uma formação acadêmica exigida pela atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – 9394/96, visando assim promover a melhoria da qualidade da educação básica.

Willeman (2013), investiga as estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais na escolha e na permanência de mulheres com perfil semelhante as egressas PARFOR nos ambientes acadêmicos, sendo ambos os grupos residentes de territórios excluídos. A pesquisa da autora aponta, que esse desejo ou sonho é bem aceito em espaços mais privilegiados da sociedade, porém em outra parcela da população apenas um sonho muito distante e de fugaz realização. Utilizando a mesma ideia, Brzezinski diz que “a educação destinada às classes trabalhadoras não se reveste de qualidade socialmente referenciada, como historicamente é assegurada à elite” (2014, p. 1247).

Diante deste quadro social nos questionamos como escapar desta esmagadora opressão? Como construir estratégias para fugir de um caminho pré-determinado? Como alterar um ciclo de repetições de vidas de mulheres marcadas para a manutenção do lar e a criação de seus filhos, netos?

## CAMINHOS METODOLÓGICOS

Tendo estes questionamentos como elemento propulsor, para analisar a trajetória destas mulheres foi realizada a aplicação de um questionário inicial, buscando ouvir as vozes das egressas. Buscamos possibilitar que as mulheres contem suas histórias e memórias. Tendo como princípio que elas não objetos de estudo e sim autoras de suas narrativas. No segundo momento, será realizada uma entrevista com as professoras-alunas para aprofundar elementos relevantes de sua trajetória na formação acadêmica.

## DIÁLOGOS COM OS INDÍCIOS

O perfil das egressas que foram atendidas pelo PARFOR/UFRRJ entre os anos de 2010 a 2014 possuía uma marca relevante, são em sua maioria são mulheres entre 30 e 50 anos de idade, com filhos e casadas, trabalhadoras e responsáveis pelo sustento, isto é, arrimo de família.

As trajetórias dessas egressas trazem consigo tantas memórias e sentidos de ser mulher e universitárias. Assim, a pesquisa permite compreender como elas, que foram tradicionalmente educadas para uma estrutura de vida voltada para o casamento, romperam em um determinado momento com esse caminho supostamente 'natural' para seguir outra direção, que não é uma tradição familiar, ou cultural do território que elas residem. Os indícios iniciais já nos permitem encontrar algumas pistas de análise. Dentro desse percurso interpretativo surge a dúvida acerca do PARFOR/UFRRJ: O programa possuía o objetivo do empoderamento feminino?

Sendo assim, algumas informações obtidas nesse questionário nos fazem entender algumas questões políticas, sociais e econômicas que atravessam o processo de formação no nível superior.

Um dos indícios que destacamos como relevante é a resposta de uma das participantes que se coloca como mãe, trabalhadora, negra, chefe de família, divorciada, com dois filhos, professora do município de Belford Roxo, com inúmeros problemas financeiros, que influenciava diretamente em sua locomoção para assistir as aulas. Diante do quadro apresentado algumas indagações se fazem: Com que qualidade e materialização a formação foi realizada? Qual a diferença dessas mulheres-mães-professoras para os outros discentes que também são de classe popular e estão inseridos na universidade?

Destacamos outro elemento: todas as entrevistadas informaram que são as primeiras da família a cursar e concluir um curso de graduação. Em relação à escolaridade dos familiares mais próximos, as pesquisadas pontuaram que os pais possuíam Ensino Fundamental incompleto e apenas uma mãe concluiu o Ensino Médio. Outra entrevistada informou que sua mãe é analfabeta, as demais possuem o Ensino Fundamental completo.

Em relação à questão financeira, apenas uma entrevistada falou que recebia em torno de três salários mínimos, as demais tinham sua remuneração por volta de

aproximadamente um salário mínimo e mesmo recebendo uma quantia baixa eram responsáveis pelo sustento da família.

Duas entrevistadas pontuaram que se separaram de seus companheiros no decorrer do processo da graduação, por uma questão de ‘machismo’ como elas denominaram, pois seus ex-companheiros não aceitavam a permanência em um território, a Universidade, onde a presença masculina se fazia presente.

## CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

Em uma análise inicial alguns indícios já se destacam. 1. Que a formação impacta e altera a lógica patriarcal, que tradicionalmente inferioriza, anula, agride e cala os sonhos acadêmicos das mulheres da periferia.

Desse modo, o presente estudo pretende se debruçar nas narrativas das egressas para explorar as transformações ou não ocorridas em suas vidas promovida pela formação acadêmica.

A mulher tem muitas formas de estar no mundo, porém vários contextos cruzam diariamente a vida de inúmeras delas, situações desfavoráveis, discriminação, pobreza, violência doméstica, subempregos e baixo nível de escolaridade, todo esse quadro influencia em um possível processo educacional no nível superior, quase anulando essa possibilidade, principalmente para mulheres moradoras de regiões periféricas, como a Baixada Fluminense do Rio de Janeiro.

Como forma de enfrentamento dessa realidade, Crenshaw (2012), em seu ensaio *A Interseccionalidade na discriminação de gênero e de raça*, enfatiza a necessidade em empreendermos esforços abrangentes para eliminar essas barreiras impostas pela sociedade patriarcal.

Nessa tarefa de percorrer trajetórias das egressas do PARFOR, a pesquisa busca analisar os atravessamentos que ocorrem durante o processo realizado na academia e quais as influências e interferências que acontecem na vida dessas quatro mulheres moradoras de um território marcado por estigmas sociais e anulações femininas.

Por fim, é importante destacar que, todo o processo de pesquisa está em fase exploratória e por esse motivo várias indagações surgem ainda sem um resultado definitivo. Entretanto, compreendermos que um estudo tendo esse tema como elemento propulsor pode trazer contribuições para o campo das políticas públicas para a formação de professores e sua relação com as questões de gênero, raça e classe, elementos constitutivos e desafiadores para a educação no Brasil.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CRENSHAW, Kimberle. **A Interseccionalidade na Discriminação de Raça e Gênero**. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/09/Kimberle-Crenshaw.pdf>>. Acesso em 25/05/2019.

BRZEZINSKI, Iria. **Sujeitos Sociais Coletivos e a Política de Formação Inicial e Continuada Emergencial de Professores: contradições vs conciliações.** Educ. Soc., Campinas, v. 35, n.º. 129, p. 1241-1259, out.-dez., 2014.

WILLEMANN, Estela Martini. **Condições de acesso e permanência das mulheres da Periferia ao ensino superior: o caso de Duque de Caxias** – RJ. 2013. 248 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

# TRAJETÓRIA PROFISSIONAL DE ESTUDANTES DO CURSO DE PEDAGOGIA / PARFOR DO MUNICÍPIO DE TARAUCÁ – AC

ALCIONE MARIA GROFF – UFAC  
ALCIONEGROFF@GMAIL.COM

ALINE NICOLLI – UFAC  
AANICOLLI1@GMAIL.COM

PELEGRINO VERÇOSA – UFAC  
PELEACRE@GMAIL.COM

670

**PALAVRAS-CHAVE:** Trajetória discente. Identidade docente. PARFOR.

## INTRODUÇÃO

Este texto apresenta uma amostra do perfil dos estudantes de três turmas do Curso de Pedagogia do município de Tarauacá –AC, ofertado pelo PARFOR – Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica a partir da realização do Trabalho de Conclusão de Curso organizado por meio de diretrizes gerais apontadas pela Coordenação do Programa local.

O objetivo principal é identificar e analisar características em comum destes estudantes a partir de suas narrativas, isto é, considerando suas trajetórias de formação até o Curso de Pedagogia. Os mesmos, atuavam como professores tendo apenas o ensino médio. Outra característica comum deste grupo é que em sua maioria fizeram seu ensino fundamental também em turmas multisseriadas nas redondezas de onde moravam, ou seja, em ramais, colocações, seringais ou colônias, todos locais de difícil acesso.

A formação inicial de professores é a base da profissionalização do futuro professor no cotidiano escolar, principalmente pelo alargamento do conceito de docência estabelecidos pelas Diretrizes Curriculares de Pedagogia a partir das orientações sugeridas pelas Organizações Multilaterais que incluem: as organizações internacionais como a ONU, UNESCO, UNICEF, FMI, BIRD, etc. (EVANGELISTA e TRICHES, 2012).

Ens, Donato e Ribas (2015) ressaltam que é fundamental destacar que a formação docente está significativamente voltada para atender as necessidades do mercado, apoiadas nas políticas educacionais em sintonia com ideário neoliberal, do

que com as necessidades de uma sociedade em constate transformação e a realidade das escolas e estudantes.

No contexto macro, é sabido que o cenário educacional brasileiro passa por profundas mudanças provenientes de orientações internacionais para os países chamados emergentes. Ao passo que no contexto micro, as escolas se tornam espaços de competição regulados por inúmeras ações, entre as principais, as de avaliação e controle (ENS, DONATO, RIBAS, 2015, p. 154).

Formar professores hoje requer uma resignificação da profissão, participando das decisões do projeto da escola, lutando contra a exclusão social, além de relacionar-se com os alunos, com os colegas da Instituição e com a comunidade do entorno e do espaço.

## METODOLOGIA

671

A metodologia usada para este artigo foi o levantamento e análise de conteúdo de 30 (trinta) Trabalhos de Conclusão de Curso realizados por duplas de estudantes que totalizaram 60 (sessenta) narrativas de 03(três) turmas do PARFOR no município de Tarauacá como já mencionado.

De acordo com (Farias, 2015, apud Alves 2018, p. 100-101) embora existam diversos termos como educação rural, ensino rural, educação no campo, entre outros, a SEE adota a terminologia Ensino Rural, e desde 1990, o Governo do Estado do Acre anuncia esforços e investimentos na busca do fortalecimento do Ensino Rural (ACRE, 2018).

Para entender o conceito de locais de difícil acesso a Coordenadoria de Ensino Rural da SEE, classificou as escolas em: dispersas na floresta (em seringais ou colônias, acessíveis por caminhos ou trilhas no interior da floresta, os chamados varadouros); escolas localizadas em ramais (acesso por estradas de terra); e por fim escolar ribeirinhas (localizadas às margens de rios e igarapés). Assim referindo-se à localização, as escolas de difícil acesso podem requerer de 01 (um) a 05 (cinco) dias de viagem (ACRE, 2018).

O levantamento dos TCCs e análise dos dados ocorrerá pela análise de conteúdo:

A análise de conteúdo é uma metodologia de tratamento e análise de informação constantes de um documento, sob a forma de discursos pronunciados em diferentes linguagens: escritos, orais, imagens, gestos. Um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Trata-se de compreender criticamente o sentido manifesto ou oculto das manifestações (SEVERINO, 2016, p. 129)

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para a análise do material os dados foram sistematizados em 03 (três) categorias. Na primeira categoria observou-se que todos os professores começaram a lecionar

tendo apenas o ensino médio e somente depois iniciaram o Curso de Pedagogia, sendo que dois desses alunos possuíam a formação no ensino médio em Magistério.

Encontramos na segunda categoria algumas condições de estudo dos sujeitos entrevistados. Apenas 01 aluno da amostra estudou em escola urbana, os demais estudaram em turmas multisseriadas nas redondezas de onde moravam, ou seja, em ramais, colocações, seringais ou colônias, todos locais de difícil acesso.

Alguns alunos necessitaram migrar para a cidade com o objetivo de concluir a educação básica, especificamente o ensino médio, pois essa etapa da educação não era oferecida em todos os locais, principalmente pela falta de professores com a formação adequada. Assim sendo, quando não migravam para a sede do município, só concluíam os estudos quando do oferecimento de programas de Educação de Jovens e Adultos.

Quanto a terceira categoria referente ao número de estudantes que escolheram voluntariamente serem professores, poucos alunos decidiram iniciar na profissão por conta própria. Da amostra, nove sujeitos indicaram que a entrada na profissão foi decisão própria, os demais, foram influenciados por vários motivos, sendo o principal a necessidade de sobrevivência financeira.

672

## CONCLUSÕES

Os dados revelam que falar de formação de professores no Estado do Acre é necessariamente levar em consideração as peculiaridades do contexto, isto é, a localização geográfica dificulta significativamente o acesso, pois estudantes e professores precisam lidar com as condições precárias da oferta educacional.

Estes estudantes do PARFOR em sua maioria têm contratos provisórios de professores com o município para lecionarem em locais de difícil acesso. Com a conclusão do curso de pedagogia pelo PARFOR, provavelmente farão o concurso provisório e novamente voltarão a lecionar nos locais de difícil acesso com turmas multisseriadas. Embora encontramos nos relatos que a formação via PARFOR ajudou muito no seu processo de formação profissional, não encontramos na matriz das disciplinas e no projeto político pedagógico do curso de pedagogia nenhuma menção às classes multisseriadas.

## REFERÊNCIAS

- FARIAS, A. A. **Organização da Educação do Campo no Acre: classes multisseriadas e a questão do acompanhamento pedagógico.** CAED – Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação. Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública. Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora:2015.
- SEVERINO, A. J. **Metodologia Científica.** 24. ed. Rev. e Atual. São Paulo: Cortez, 2016.
- EVANGELISTA, O. TRICHES, J. **Curso de Pedagogia, organizações multilaterais e o superprofessor.** *Educar em Revista*, Curitiba, n.45, p.185-198, jul/set.2012.



SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO ACRE. Disponível em: < <http://see.ac.gov.br/> > Acesso em: maio 2018.

ENS, R. T., DONATO, S. P. e RIBAS, M. S. **Profissionalidade e políticas de formação de professores iniciantes.** In: MIGUEL, M. E. B. e FERREIRA, J. L. (Org.) *Formação de Professores: história, políticas educacionais e práticas pedagógicas.* Curitiba: Appris, 2015.

# TRAJETÓRIAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS: NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS DE DOCENTES DA ETNIA KAXINAWÁ QUE FIZERAM O PARFOR/UFAC EM JORDÃO-AC

ALCIONE MARIA GROFF – UFAC  
ALCIONEGROFF@GMAIL.COM

ANTÔNIO IGO BARRETO PEREIRA – UFAC  
IGO.UFAC@GMAIL.COM

PELEGRINO SANTOS VERÇOSA – UFAC  
PELEACRE@GMAIL.COM

674

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação docente. Escola indígena. Prática pedagógica.

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem por objetivo analisar relatos autobiográficos de 11 acadêmicos indígenas da etnia Kaxinawá que fizeram o curso de Pedagogia pelo Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), entre os anos de 2013 e 2018, oferecido pela UFAC na cidade de Jordão-AC. As análises se basearam nos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) desses alunos que abordaram suas trajetórias de vida profissional, de formação e de práticas pedagógicas, considerando os contextos das aldeias em que vivem e atuam como professores.

As narrativas autobiográficas “oferecem um terreno de implicação e compreensão dos modos como se concebe o passado, o presente e, de forma singular, as dimensões experienciais da memória de escolarização e de formação” (SOUZA, 2007, p. 4). Por meio das narrativas pode-se levantar, portanto, as questões pessoais e as marcas presentes na constituição identitária dos professores indígenas, o que inclui suas trajetórias escolares como alunos, a inserção e trajetória na docência, as práticas pedagógicas realizadas e os processos de desenvolvimento e formação profissional.

Os povos Kaxinawá pertencem à família linguística Pano que habita a floresta tropical no leste peruano, do pé dos Andes até a fronteira com o Brasil, no estado do Acre e sul do Amazonas. Os grupos Pano designados como nawa formam um

subgrupo desta família por terem línguas e culturas muito próximas. Cada um deles se autodenomina Huni Kuin, que significa homens verdadeiros. As aldeias no estado do Acre se espalham pelos rios Tarauacá, Jordão, Breu, Muru, Envira, Humaitá e Purus (LAGROU, 2004).

## METODOLOGIA

O trabalho teve uma abordagem qualitativa por se propor a investigar aspectos subjetivos e particulares presentes em narrativas autobiográficas, o que não daria para ser mensurado numericamente e de forma objetiva.

Os materiais de estudo foram 5 (cinco) TCCs com relatos de vida profissional e de formação de 11 professores indígenas Kaxinawás, alunos do PARFOR, divididos em 4 (quatro) duplas e um trio.

Os trabalhos foram analisados em três momentos. No primeiro, foi feita uma leitura exploratória em separado de cada um para a identificação das marcas predominantes nas narrativas individuais. No segundo, realizou-se o cruzamento das histórias para o estabelecimento das categorias de análise, de acordo com os campos semânticos formados, seguindo os princípios da análise de conteúdo proposta por Bardin (2011). Por último, com as categorias estabelecidas, os dados presentes nas autobiografias foram analisados e discutidos, compondo assim os resultados do estudo.

675

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os vínculos familiares de quase todos esses sujeitos se confundem com suas trajetórias de vida escolar como alunos. Avós, tios, pais ou mesmo irmãos mais velhos em algum momento foram seus professores.

Quando eu tinha 6 anos de idade me matriculei na escola Alto do Bode, onde hoje em dia está situada a aldeia Chico Curumim. Meu pai era o professor e foi ele quem me alfabetizou. Ensinou o alfabeto na língua indígena hãtxa kuĩ e em português. No segundo ano ganhei um livro chamado Piaba, que ensinava desde o alfabeto até a formação de sílabas e palavras, utilizando os nomes dos animais e das frutas e legumes da floresta. (IBÁ)

A importância do papel do professor, cuja autoridade está abaixo apenas do cacique, e a proximidade entre a escola e o lar foram decisivos na escolha de muitos desses sujeitos pela carreira do magistério. O exemplo de um familiar-professor pode ser determinante na opção pela profissão docente, como demonstrado no depoimento a seguir:

Eu estava aprendendo tudo isso e fiquei com vontade de descobrir mais e seguir o mesmo caminho que o meu pai [...] e como não tinha mais ninguém com conhecimentos suficiente, eu comecei a trabalhar aos 7 anos de idade como professor suplente na Escola Alto do Bode. Comecei a pegar o ritmo do ensino na

prática, sem remuneração, movido somente pelo desejo em me tornar um bom professor [...] (IBÁ)

O relato acima expressa ainda uma realidade presente não apenas em escolas indígenas, mas também nas rurais, que é a insuficiência de profissionais com formação em licenciatura. Por conta disso, os sujeitos que atuam como professores nessas instituições são escolhidos, sobretudo, por terem o maior nível de instrução entre os membros da comunidade.

A formação inicial é algo que acontece, na maioria das vezes, bem depois do ingresso na carreira docente. No caso dos indígenas pesquisados, antes de fazerem o curso de Pedagogia pelo PARFOR realizaram formação em Magistério Indígena e participaram de oficinas e cursos de capacitação oferecidos pela Secretaria de Estado de Educação do Acre.

A entrada no curso de Licenciatura em Pedagogia aconteceu em 2013 e, representou, segundo os indígenas, uma oportunidade de conhecer melhor a cultura, a língua e a história dos “brancos”, além de metodologias para o trabalho pedagógico.

[...] Graças às matérias ensinadas no Curso de Pedagogia, posso saber mais sobre o mundo dos brancos, sobre a história desde os tempos antigos, sobre o desenvolvimento do nosso país e todos os assuntos que me ajudaram enquanto professor. Aos poucos melhorei o meu nível de português e minha capacidade de comunicação [...]. Um dos pontos mais importantes foi que aprendi a desenvolver planos de aula e metodologias de trabalhos individuais e de grupo, para utilizar na sala de aula com meus alunos. (TERRY)

A fala acima revela uma das limitações do curso de Pedagogia oferecido pelo PARFOR na UFAC, que segue o mesmo Projeto do curso regular do campus de Rio Branco, a pouca ou nenhuma observância das especificidades e contextos de trabalho dos alunos que fazem o curso. Quase todos são professores ribeirinhos, da zona rural ou indígenas, atuam em turmas multisseriadas, na Educação de Jovens e Adultos, em escolas isoladas e com poucos materiais didáticos.

Entre os indígenas esses desafios são ainda maiores, pois não dominam a língua portuguesa, considerada para eles como segunda língua, mas que no PARFOR/UFAC é utilizada na produção de todos os materiais e recursos, nas atividades e nas aulas ao longo do curso.

## CONCLUSÃO

Os TCCs analisados indicam que os professores indígenas iniciam suas carreiras docentes muito antes de fazerem cursos de formação inicial em licenciatura. A influência de familiares que são professores e a importância que estes têm no grupo mostraram-se decisivas na escolha da profissão docente.

Outro dado importante é que pela carência de profissionais com formação específica, a escolha dos professores indígenas seguiu o critério de ter maior nível de instrução e/ou saber reconhecido pelo grupo.

Uma vez selecionados e em exercício profissional, os professores indígenas passaram por cursos de formação continuada, oferecidos pela Secretaria de Educação. A Licenciatura em Pedagogia veio bem depois, porém, apesar de importante, não atendeu as especificidades formativas para a atuação em escolas indígenas.

## REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

SOUZA, E. C. Histórias de vida e formação de professores. História de vida e prática de formação: escrita de si e cotidiano escolar. In: **Histórias de vida de professores**. MEC/Secretaria de Educação a Distância / TV Escola – SEED- MEC. Programa Salto para o Futuro, mar. 2007.

LAGROU, E. M. Povos Indígenas no Brasil – ISA: Instituto Socioambiental. Disponível em: <[https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Huni\\_Kuin\\_\(Kaxinaw%C3%A1\)](https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Huni_Kuin_(Kaxinaw%C3%A1))>. Publicado originalmente em 11/2004. Acesso em: maio 2019.

# OFICINA DE PRODUÇÃO TEXTUAL: REVISITANDO PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA PARA ALUNOS DO PARFOR POR MEIO DO ESTUDO DOS GÊNEROS TEXTUAIS.

DOUGLAS ALMEIDA DE OLIVEIRA. – UFPA-PARFOR  
BIADOUGLAS41@GMAIL.COM

678

**Palavras-chave:** PARFOR. Gêneros textuais. Produção textual.

## INTRODUÇÃO

No Brasil, segundo dados divulgados pela edição do Índice Nacional de Alfabetização (INAF) no ano de 2018, cerca de 1/3 de jovens e adultos de 15 a 64 anos no país são considerados analfabetos funcionais. São 38 milhões de brasileiros com muita dificuldade para interpretar um simples texto e fazer as contas básicas do dia a dia. Diante do exposto urge a necessidade de práticas de leitura e escritas que aproximem o leitor dos textos produzidos nas mais diversas esferas de comunicação de nossa sociedade, foi nesse contexto que se originou o trabalho de Oficina de Produção textual, no curso de graduação em Pedagogia do Programa Nacional de Formação de Professores (Parfor), da Universidade Federal do Pará, Campus Castanhal - polo IPIXUNA, realizado em 2018, para professores em exercício na rede pública de educação básica.

Como o Parfor é um programa de formação voltado a professores que já atuam na educação, a oficina de produção textual teve por objetivo desenvolver estudos e trabalhos acerca dos mais diversos gêneros do discurso presentes em nossa sociedade, possibilitando a elaboração e reelaboração de práticas e, conseqüentemente, a compreensão do ensino da leitura e da escrita para além do processo de codificação/decodificação. No mais, a oficina teve como aporte teórico os estudos que versam sobre a concepção de gêneros textuais do círculo de Bakhtin.

De acordo com Bakhtin (2003), os gêneros discursivos são “tipos relativamente estáveis de enunciados” que produzidos nas diferentes esferas de utilização da língua, organizam o discurso. Nessa perspectiva, os Parâmetros Curriculares de

Língua Portuguesa afirmam que “[..] a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino, (BRASIL, 1998, p. 22)”.

Por fim, A escrita, produzida na escola, não pode se desconectar dos modos de circulação social do texto. O texto circula na sociedade com diversas finalidades e para uma extensa variedade de leitores. É preciso levar os modos de produção de texto para o espaço da sala de aula de forma a capacitar os alunos para sua formação de leitor e produtor textual.

## METODOLOGIA

O percurso metodológico deste trabalho buscou aproximações com a dialética materialista de Marx (2008), que em síntese, considera a necessidade da análise de qualquer objeto superar as determinações imediatas do próprio, e por via do processo de abstrações no plano pensamento, passar de forma sistemática do abstrato ao concreto, tendo em vista o conhecimento teórico sobre o referido objeto de estudo.

Participaram da oficina de produção textual vinte alunos-professores ligados profissionalmente ao ensino público do município de Ipuxuna, Pará. Procurou-se em 30 h/a, divididas em conteúdo teórico e oficina de produção textual, apresentar as bases teóricas sobre as concepções de gênero textuais. Assim como também enfatizar o processo de apropriação da leitura e da escrita; os alunos-professores elaboraram e apresentaram uma produção textual com gêneros verbais e não verbais, na qual expuseram tanto a realidade social de suas comunidades, quanto profissional, após a apresentação dos grupos, iniciou-se um debate visando conhecer o que os alunos-professores já sabiam sobre o assunto. Por meio de questionamentos buscou-se conhecer de que forma eles se comunicavam no seu cotidiano atentando à função social da escrita: de que forma você se comunica no seu dia-a-dia e que textos você utiliza para se comunicar nos diferentes lugares?

Nas respostas apareceram alguns equívocos acerca dos conceitos de gêneros textuais, já que se atribuiu a “texto” somente aquilo que era escrito, esquecendo-se das produções dos gêneros orais e não-verbais, a exemplo das imagens. Os registros foram devidamente anotados, problematizando-se algumas situações apresentadas pelos alunos-professores. Após esse momento foi lançada a pergunta para discussão: qual a função social da linguagem nos dias atuais? A partir dessa discussão, foi possível perceber nas falas dos alunos-professores de pedagogia as intrínsecas relações de aproximações e afastamentos entre as modalidades oral e escrita, a noção de texto verbal como algo que pode ser escrito e falado, as funções sociais que exercem a escrita e a oralidade dentro da sociedade; a apropriação e o domínio dos códigos linguísticos como instrumentos de afirmação social, cultural e política.

Na sequência apresentamos a fundamentação teórica sobre os gêneros textuais. Assim, buscamos confrontar e fazer as devidas aproximações entre os conceitos empíricos construídos em sala de aula pelos alunos-professores num primeiro momento e os conceitos científicos sobre o conceito de gêneros textuais, explicitando que os mesmos se definem por sua função social e que são textos que se realizam

por uma (ou mais de uma) razão determinada em uma situação comunicativa (um contexto) para promover uma interação específica.

Diante de todo esse aporte teórico buscamos enfatizar os principais gêneros em circulação em nossa sociedade, as principais características de cada um e as esferas em que esses gêneros se propagam. Com isso conseguimos mostrar o quanto as relações históricas, sociais e culturais influenciam o processo dinâmico de construção dos gêneros em uma sociedade. Utilizamos alguns conceitos da obra *Estética da criação verbal* de Bakhtin (2003) para discutir e aprofundar o conceito de gênero textual, dialogismo e enunciados do discurso. Para finalizar foi apresentado um slide como síntese teórica da discussão sobre a temática estudada.

Na sequência, os alunos-professores elaboraram uma proposta de trabalho por meio do gênero textual carta. Nesse trabalho buscou-se verificar por meio de um diagnóstico a compreensão das características do gênero carta, o domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa, a tipologia, o poder de argumentação, a coerência e a coesão textual. Nessa etapa também se verificou o avanço alcançado sobre o entendimento da temática trabalhada. A atividade em sala foi finalizada com a leitura das cartas, já corrigidas coletivamente; ao final leram-se as cartas. Pôde-se perceber que os sujeitos participantes e construtores dessa prática educativa tiveram ganhos qualitativos na elaboração de práticas de leitura e escrita por meio dos estudos sobre os gêneros textuais.

680

## RESULTADOS ENCONTRADOS

Percebeu-se por parte dos alunos-professores de pedagogia ao final da oficina um salto qualitativo na compreensão dos conteúdos teóricos ministrados e também na compreensão da função social da escrita por meio dos gêneros textuais, o que corrobora a prática de leitura e produção textual e o aumento da criticidade dos mesmos em relação à sua realidade. Verificou-se que com a oficina os alunos-professores conseguiram dar um novo sentido para a apropriação das práticas que envolvem a leitura e a escrita na escola por meio dos gêneros textuais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considera-se que a oficina cumpriu com o seu objetivo e que os alunos-professores compreenderam os aspectos teórico-metodológicos e os principais conceitos de Gêneros Textuais.

O trabalho desenvolvido buscou abrir novas portas à apropriação das práticas de leitura e escrita por meio dos estudos sobre os gêneros textuais com alunos-professores do curso de licenciatura em Pedagogia/PARFOR,



## REFERÊNCIAS.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo, 2003.

BRASIL. **Ministério da Educação e do Desporto. Parâmetros curriculares de Língua Portuguesa 1o e 2o ciclos**. Brasília: 1998.

MARX, Karl. **Contribuições à crítica da economia política**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

# OS CAMINHOS DO CURSO DE PEDAGOGIA/PARFOR NA UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS

NATALIANA DE SOUZA PAIVA – UEA  
NATALIANAPAIVA@HOTMAIL.COM

JANE LINDOSO BRITO – UEA  
JANE\_LINDOSO@YAHOO.COM.BR

ADAN SADY DE MEDEIROS SILVA – UEA  
ADAN\_MEDEIROS@HOTMAIL.COM

682

**Palavras-chave:** PARFOR. Pedagogia. UEA.

## INTRODUÇÃO

Esta pesquisa sobre o curso de Pedagogia/Parfor da Universidade do Estado do Amazonas –UEA, nos seus 09 anos de existência e preocupação com a formação de professores no Estado do Amazonas, sem uma formação inicial e continuada exigidas pela Lei nº 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Diante desse cenário e da necessidade de formação inicial desses professores da educação básica, esta pesquisa tem como objetivo historicizar brevemente a presença e o alcance, mas também apresentar os desafios da organização do trabalho pedagógico do curso de Pedagogia/Parfor para a formação de professores do Estado do Amazonas.

Para alcançar os objetivos, os procedimentos metodológicos centram-se na revisão de literatura, análise documental dos relatórios/avaliações realizados pelo professor-aluno, formador e coordenador local, ainda pelo próprio Projeto Pedagógico de Curso de Pedagogia/Parfor, Plano de Desenvolvimento Institucional da UEA, documentos legais e observação enquanto coordenadoras do curso de Pedagogia e coordenador-adjunto do Parfor na UEA.

## OS CAMINHOS DO CURSO DE PEDAGOGIA/PARFOR NA UEA

No ano de 2009 a Universidade do Estado do Amazonas para assegurar aos profissionais do magistério da rede pública de ensino da capital e do interior formação

para aos professores em exercício na educação básica, aderiu ao PARFOR, nos parâmetros do Decreto n. 6.755, de 29 de janeiro de 2009 que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, oferecendo nos períodos de férias dos professores-alunos inicialmente quatro licenciaturas: Ciências Biológicas, Geografia, Letras e Matemática.

No entanto a licenciatura em Pedagogia, em caráter emergencial, teve seu início em 2010 atendendo aos municípios de Borba, Humaitá, Itacoatiara, Manacapuru, Manaus, Parintins, São Paulo de Olivença e Tefé, com 14 turmas e 527 ingressantes e 421 concluintes; em 2012, atendeu mais 06 municípios Alvarães, Autazes, Marã, Manacapuru, Parintins e Manaus com total de 10 turmas, sendo 409 professor-aluno ingressantes e 279 concluintes.

A primeira demanda concluiu a formação em 2014 e o conceito alcançado pela Comissão de Avaliação do Conselho Estadual de Educação do Estado do Amazonas foi 4 e a segunda demanda conclui a formação em 2017 passando pelo processo de avaliação de curso pelo Conselho Estadual de Educação com visitas amostrais em alguns municípios como Parintins, Manacapuru e Manaus, alcançando como resultado o conceito 4. Ainda sobre essa turma, ressaltamos que no Exame Nacional Avaliação de Desempenho do Estudante – ENADE de 2017 esta obteve o conceito 3 e Conceito Preliminar de Curso 4, mostrando qualidade diante dos indicadores nacionais.

Hoje o curso de Pedagogia do PARFOR conta com mais dois convênios, o convênio de 2016 que atende os municípios de Boa Vista do Ramos, Guajará, Humaitá, Ipixuna, Itamarati, Japurá, Jutá, Lábrea, Nova Olinda do Norte, Santo Antônio do Içá, Tonantins, Uarini, com total de 18 turmas e 785 professor-aluno; e o convênio de 2019 onde atende os municípios de Autazes, Carauari, Eirunepé, Itacoatiara, Maués, Nova Olinda do Norte, Santo Antônio do Içá e Boa Vista do Ramos, com mais 9 turmas e 417 professor-aluno.

## OS DESAFIOS DA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA PEDAGOGIA/PARFOR

Em se tratando de Amazonas, não podemos deixar de refletir os desafios logísticos, onde formadores percorrem grandes distâncias geográficas se deslocando por aviões comerciais, monomotor e bimotor, como também por longos trechos de barcos regionais, chamados “de linha” ou embarcações mais rápidas, conhecidas na região como “expressos”, elevando os custos, mas importante para a formação de professores nessa região.

Nos municípios de atuação da Pedagogia do PARFOR, encontramos professores-alunos ribeirinhos, caboclos, indígenas de diversas etnias, afro-descendentes, que moram nas sedes dos municípios e nas comunidades ribeirinhas dos povos das florestas e das águas, desafiados, também, por longas distâncias, deixam suas famílias e se deslocam para a sede dos municípios em busca de sua formação, pois a docência requer formação profissional com conhecimentos específicos vinculados à atividade docente para melhorar sua qualidade (VEIGA, 2008).

Com relação aos formadores, o quadro da universidade não consegue suprir a demanda da oferta do curso, assim é realizado um processo seletivo simplificado, com análise curricular. Os formadores selecionados são chamados para um encontro pedagógico, junto as coordenadoras de curso passando a conhecer a maioria de seus pares pertencentes ao componente curricular selecionado, pois alguns não residem em Manaus, mas são integrados ao planejamento por meio de e-mail e grupos de whatsapp.

Estes são orientados a organizarem a planejarem de forma reflexiva, viva e contínua (FARIAS; SALES; BRAGA; FRANÇA, 2011), elaborando o plano de ensino, seleção de textos, livros, recursos pedagógicos, plano de estudo e construção da uma atividade complementar nomeada de Projeto de Estudos Integradores, todos esses arquivos depois são enviados pela coordenação de curso, por e-mail aos coordenadores locais e estes viabilizam aos professores-alunos.

Após o retorno do formador à Capital, ou ao Município mais próximo do local das aulas, é entregue ao Coordenador Local e à Coordenação do Curso, relatórios sobre o desenvolvimento das atividades, além do diálogo “in loco”, sobre o desenvolvimento das aulas, passando por um processo reflexivo na busca de uma postura dialética para construção histórica dos coordenadores de curso, alunos-professores e formadores (FRANCO, 2008).

Existem muitos contratemplos, temos alunos-professores que tem dificuldades de se manter nas sedes dos municípios durante muito tempo; outro fato são os formadores não chegarem ao destino em tempo hábil, por conta das dificuldades logísticas da Amazônia, como mal tempo, barcos que deixam de fazer o trajeto, por estarem sem combustível no município, entre outros.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa revelou que fazer formação de professores na Amazônia, respeitar tanta especificidade de perfil dos egressos, pensar em estágios para salas multisseriadas, garantir que os estudantes tenham atividades complementares ofertadas pelos formadores durante o período que permanecem no município, pensar em uma matriz curricular diferenciadas, bem como a qualidade do corpo docente e infraestrutura, remete a uma dedicação de todos os envolvidos no processo.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 01 jun., 2019.

\_\_\_\_\_. **Decreto n. 6.755, de 29 de janeiro de 2009.** Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6755.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6755.htm). Acesso em: 01 jun., 2019.

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. 3. ed. Brasília: Líber Livro Editora, 2011.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Docência como atividade profissional. IN: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. D'ÁVILA, Cristina Maria. (Orgs.). **Profissão docente:** novos sentidos, novas perspectivas. Campinas – SP. Papyrus, 2008.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia como ciência da educação.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

# A FORMAÇÃO CONTINUADA E O LÚDICO NO ENSINO DA LÍNGUA INGLESA: REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA ATRAVÉS DO PARFOR EM TEFÉ-AMAZONAS

THAILA BASTOS DA FONSECA (SEDUC)  
THAILABASTOS@YAHOO.COM

686

**Palavras-chave:** Formação Continuada; Lúdico; Aprendizagem, Língua Inglesa.

## INTRODUÇÃO

O ensino da língua inglesa na grande maioria das escolas públicas está voltado em organizar os conteúdos de maneira excessivamente simplificada, em torno de diálogos poucos significativos para os alunos, e na maioria das vezes, descontextualizados de suas realidades. Quando não, são seguidos de exploração das palavras e das estruturas gramaticais, trabalhados em forma de exercícios de tradução, cópia e repetição mecânica. Diante desta problemática, questionamos: As atividades lúdicas podem ser um recurso metodológico eficaz no processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa e ao aprimoramento da prática pedagógica?

Neste sentido, essas atividades proporcionam uma maior interação entre os alunos e o aprendizado, fazendo com que os conteúdos fiquem mais fáceis aos seus olhos. Porém, é necessário que os professores estejam informados sobre esta metodologia, refletindo criticamente a utilização desta nova prática em suas aulas. Desse modo, ao analisar os problemas enfrentados pelos professores que ministram a língua inglesa, objetiva-se com este trabalho, sobretudo, evidenciar a importância das atividades lúdicas e sua contribuição no processo de ensino e aprendizagem e levar a reflexão da formação continuada, através do PARFOR/LETRAS/LÍNGUA INGLESA.

A língua inglesa é universal e o idioma da ciência, que conforme expresso na Lei de Diretrizes e Bases e na Declaração Universal dos Direitos Linguísticos é um direito de todo cidadão, porém ensinar e aprender uma língua estrangeira tem sido uma tarefa árdua nas escolas públicas. Embora seu conhecimento seja altamente prestigiado na sociedade, as línguas estrangeiras, como disciplina, se encontram

deslocadas da escola, pois é ministrada “quase sempre apenas pelo estudo de formas gramaticais, memorização de regras e prioridade da língua escrita, tudo isso de forma descontextualizada e desvinculada da realidade”. (BRASIL, 1997, p. 148).

Vale frisar que a formação do professor que ministra tal disciplina, não deve ser vista como “algo acabado”, mas sim, o início de um longo caminho a ser trilhado. A prática docente é um constante processo de desenvolvimento profissional. O professor de língua estrangeira deve estar constantemente em ação reflexiva, pois ter uma boa formação implica buscar incessantemente novos conhecimentos e técnicas para aprimorar sua prática. É preciso, assim, investir na formação continuada de professores que já estão na prática da sala de aula, como também daqueles que estão em formação, de modo que possam compreender estes parâmetros para traduzi-los nas práticas de ensinar e aprender. Isso exige essencialmente o envolvimento do professor na reflexão sobre a sua prática em sala de aula. Em contrapartida, Lima destaca que:

A prática de designar professores postiços para ensinar língua inglesa e outras línguas estrangeiras em escolas públicas tornou-se um hábito, ou talvez um recurso de sobrevivência... Ou seja, a língua estrangeira está na grade, é obrigatória, e alguém precisa assumi-la. Na falta de professores qualificados, parte-se então para o improviso e assume-se levar em frente uma estratégia que de antemão, sabe-se provará ser equivocada. (LIMA, 2011, p. 98)

Metodologicamente, foram realizadas entrevistas com 16 professores que ministram a disciplina de língua inglesa na rede pública estadual de ensino por intermédio de questionários abertos. Entre os cuidados éticos e para proteção da identidade dos sujeitos envolvidos na pesquisa, optou-se por não mencionar os nomes dos entrevistados.

Os professores consideraram relevante trabalhar lúdico, pois além de enriquecerem suas aulas, despertam a criatividade e a espontaneidade dos estudantes e contribuem para uma assimilação rápida dos conteúdos. Afirmaram ainda que os alunos da educação básica precisam ter um aprendizado diferenciado, tendo em vista que é nesta etapa que o mesmo passa a ter o primeiro contato com uma língua estrangeira. De acordo com uma professora: “é na base que o aluno necessita de estratégias diferenciadas, pois é nesta etapa que eles passam a ter contato com o idioma mais diretamente. O inglês deveria ser ensinado desde o ensino fundamental, até porque as dificuldades dos estudantes seriam menores” (2018). Mediante o posicionamento da professora, é nesta modalidade que os estudantes passam a ter o primeiro contato com uma disciplina de língua estrangeira.

Os professores afirmaram também que nunca participaram de oficinas de capacitação para trabalhar de forma diferenciada a disciplina de língua inglesa, mas apresentaram interesse em participar de cursos de capacitação, mediante a fala de uma entrevistada:

Temos os planejamentos de ensino todos os anos que não passa de mera organização curricular da disciplina para ser ministrada durante o ano, onde os conteúdos são organizados em tópicos gramaticais e memorização. Seria muito bom se houvesse mini oficinas pra nos capacitar, pra mim ajudaria muito. (2018)

Diante disso, comprovou-se que os professores nunca participaram de cursos capacitatórios para atuarem em suas práticas. Em contrapartida, dos professores entrevistados, 60% alegaram estar participando do Programa de Formação Continuada PARFOR/UEA, cursando Letras-Língua Inglesa. Desse modo, a formação continuada proporciona ao professor novas experiências que consequentemente ressignificarão a sua prática, pois a educação deve ser repensada e analisada constantemente, a fim de melhorar a qualidade do ensino. De acordo com esta perspectiva, torna-se pertinente destacar o comentário a seguir:

Quando iniciei o PARFOR ouvia muitas críticas a respeito do programa, mas hoje percebo que este curso contribuiu muito para a minha formação, tanto pessoal, quanto profissional. Tive a oportunidade de conhecer pessoas incríveis, outras culturas e a literatura inglesa e americana, pois sempre tinha vontade de trabalhar com literatura em minhas aulas e confesso que não tinha propriedade para isso. Agora mesmo que de uma forma bem superficial trabalho as características das literaturas de língua inglesa, até porque meu alunado, não é proficiente na língua, mas hoje eles já conhecem Frankenstein e o poema de Beowulf, e isso é muito gratificante pra mim. (2018)

688

A formação continuada é fundamental na vida do professor, ela promove o conhecimento de mundo e melhora a sua prática. Ela é motivacional e torna o professor o protagonista da sua ação pedagógica, pois se os professores estão motivados, consequentemente terá alunos interessados em aprender. A formação contínua só tem a somar na vida do professor, pois possibilita o pensar e fazer pedagógico melhorando-o cada vez mais o processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o presente trabalho, concluo que a ausência de cursos de capacitação ainda é constante, porém através do PARFOR/LETRAS/LÍNGUA INGLESA, é possível perceber que os professores estão buscando a formação continuada. Pois 50% dos professores entrevistados estão cursando a segunda graduação em Letras-Língua Inglesa. Esse fator é um ponto bastante positivo, pois mostra que os professores estão reconhecendo a importância e a necessidade de uma formação continuada em sua vida profissional. Desse modo, a formação contínua proporciona ao professor novas experiências que ressignificará a sua prática pedagógica e contribuirá para a qualidade do ensino.

## REFERÊNCIAS

BRASIL - **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Estrangeira. Brasília: MEC/SEF,1998. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn\\_estrageira.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrageira.pdf)>. Acesso em 27/10/2017.

LIMA, D. C. De (Org). **Ensino e aprendizagem de língua inglesa**. São Paulo: Parábola, 2009.



# POTENCIALIDADES PARA A CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO NOS CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EXERCÍCIO DO PARFOR-UNEB

MÔNICA M. O. TORRES – UNEB  
MTORRES@UNEB

689

**Palavras-chave:** formação de professores em exercício; curricularização da extensão; Parfor.

## INTRODUÇÃO

Em 2009 foi criado o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor) voltando para a profissionalização docente e desde 2010, a Uneb oferece cursos de licenciatura em diferentes áreas. Apresentamos a experiência formativa dos cursos de Pedagogia, Matemática, Educação Física, Geografia e Artes Visuais ofertados a partir de 2016, no que se refere às potencialidades para a curricularização da extensão no Parfor-Uneb através do Seminário Temático previsto no currículo. Tem como objetivo geral identificar potencialidades do Seminário Temático para a curricularização da extensão nos cursos Parfor- Uneb.

A formação e profissionalização do professor em exercício é uma temática ainda desafiadora para a universidade, a qual tem como princípio a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Santos (2005), ao refletir sobre o contexto de crise da universidade, sugere que seja feita uma reforma criativa, emancipatória e democrática da mesma e para recuperar sua legitimidade, dentre as alternativas, está a extensão universitária. A extensão universitária encontra sua expressão mais articulada com a formação de professores na proposta de Curricularização da Extensão, a qual de acordo com Plano Nacional de Educação-PNE (BRASIL, Lei 13.005.2014), em sua estratégia 12.7, torna obrigatório a dedicação de no mínimo 10% da carga horária do currículo para as atividades de extensão. Ao regulamentar a Curricularização da Extensão, a Uneb a define como realização de diferentes práticas e ações de extensão desenvolvidos nos diferentes componentes curriculares que transversalizam o currículo dos cursos de licenciatura e Bacharelado, assim como a inserção ativa e participativa dos estudantes em Programas e Projetos que tenham vinculação com as áreas prioritárias definidas na

Política Nacional de Extensão Universitária- FORPROEX (2012) e na Política de Extensão da Uneb (2017). A temática também é refletida na formação de professores em exercício como intelectual crítico e reflexivo (ZEICHNER, 2008; PIMENTA, 1995, TORRES, 2016).

## METODOLOGIA

Na metodologia adotamos abordagem qualitativa com análise documental (BOGDAN, BIKLEN, 1994), dos projetos de Reconhecimento dos cursos de Pedagogia, Matemática, Educação Física, Geografia e Artes Visuais do Parfor – Uneb e respectivos Projetos de Seminário Temático realizados nos cursos, a partir das áreas temáticas definidas pela Pró Reitoria de Extensão da Uneb (2018).

690

## CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO, FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EXERCÍCIO NO PARFOR – UNEB: PERSPECTIVAS EM CONSTRUÇÃO.

Os cursos de licenciatura do Parfor em análise foram implantados em 2016, e possuem a seguinte carga horária: Pedagogia 3.745 horas, Matemática 3.545, Geografia 3.630, Educação Física 3.515 e Artes Visuais 3.500 horas. Eles apresentam organização disciplinar, porém flexível, o que favorece a formação teórico-prática dos professores-estudantes. Cumprem a carga horária mínima prevista na legislação para a formação de professores, entretanto ainda não atendem aos 10% previstos para a curricularização da extensão. No currículo, o Seminário Temático é um componente curricular que promove espaços abertos de aprendizagens, indo ao encontro das demandas de formação profissional, cujas abordagens contemplam variáveis culturais, ambientais, políticas, econômicas e sociais. O tema do Seminário é definido a partir da demanda de formação da turma e ou da comunidade local.

Nos currículos dos cursos analisados, os Seminários Temáticos estão assim ofertados: 06 componentes em Pedagogia, 05 em Matemática, 02 em Educação Física, 05 em Geografia e 05 em Artes Visuais. Dentre os 35 componentes de Seminário já ofertados nesses cursos, 33 possuem projetos de vinculação com as áreas temáticas definidas pela Pró-reitoria de Extensão da Uneb, assim representadas: Educação (46 %); Saúde (17 %); Direitos Humanos (11 %); Cultura ( 11 %); Tecnologias (9 %) e Meio Ambiente (6 %). Eles possibilitam aos professores-estudantes vivenciarem o acesso a outras abordagens não previstas nos currículos. Por fim, os seminários contam também com a participação das comunidades locais assumindo o formato de extensão universitária, convergindo para a proposta de Curricularização da Extensão e para a formação do professor intelectual crítico e reflexivo no Parfor.

## CONSIDERAÇÕES CONCLUSIVAS

Os resultados sugerem que os cursos do Parfor analisados ofertam Seminário Temático os quais contemplam a abordagem de áreas temáticas definidas pela

Pró-reitoria de Extensão da Uneb e vem contribuindo para ampliar a compreensão de temas não previstas no currículo do curso. Apesar dos cursos analisados não adotarem a obrigatoriedade da Curricularização da Extensão no currículo, eles já realizam e contemplam a dimensão da extensão, tendo em vista a regulamentação da mesma no Parfor. Os Seminários também potencializam a curricularização da extensão na formação, na medida em que promovem socialização dos conhecimentos acadêmicos com escolas e comunidade. Todavia, os cursos do Parfor ainda deverão ser ajustados para institucionalizar a curricularização da extensão na formação dos professores.

## REFERÊNCIAS

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação Qualitativa em Educação*. Uma introdução à teoria aos métodos. Tradução: ALVAREZ, M João; SANTOS, S. Bahia dos; BAPTISTA, T. Mourinho. Porto: Porto Ed., Portugal, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto 6.755 de 19 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério e regulamenta a ação da CAPES. Brasília, 2009.

BRASIL. Plano Nacional de Educação – PNE. Lei 13.005.2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 01.06.2019.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor Reflexivo: construindo uma crítica. In.: PIMENTA, Selma Garrido. GHEDIN, Evandro. *Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez. 2002. p.17-52

SANTOS, Boaventura de Souza. *A universidade no século XXI: Para uma Reforma Democrática e Emancipatória da Universidade*. Revista Educação, Sociedade & Cultura, 23, p.137-202, Campinas, São Paulo, 2005.

UNEB. Plano de Ação da Curricularização da Extensão na Uneb. Salvador, 2017. Disponível em: <http://www.curricularizacaoextensao.uneb.br/wp-content/uploads/2017/08/Plano-de-A%C3%83%C2%A7%C3%83%C2%A3o-da-Curricularizacao-da-Extens%C3%83%C2%A3o-1.pdf>. Acesso em: 31.05.2019.

UNEB. Áreas Temáticas da Extensão – Pró Reitoria de Extensão. 2018. Disponível em: <https://portal.uneb.br/proex/wp-content/uploads/sites/62/2018/02/%C3%81REAS-TEM%C3%81TICAS.pdf>. Acesso em: 06.06.2019.

ZEICHNER, Kenneth M. *Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente*. Tradução: Júlio Emílio Diniz-Pereira. In.: Revista Educação e Sociedade. Campinas, Vol. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v29n103/12.pdf>>. Acesso em 25 fev. 2016.

FORPROEX. Política Nacional de Extensão Universitária (2012). Disponível em <https://www.ufmg.br/proex/renex/> Acesso em 03 de junho de 2019.

TORRES, Mônica M. de Oliveira. A PRÁTICA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: sentidos atribuídos por estudantes e coordenador de curso durante a realização da licenciatura em Geografia do Campus XI - Serrinha – UNEB. 196 f. il. Tese (Doutorado) – Departamento de Educação do Campus I, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2016.

# A PERSPECTIVA INTERCULTURAL NO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO LEMI / PARFOR / UESC: DESAFIOS E IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

PATRÍCIA ARGÔLO ROSA – UESC  
PAR@UESC.BR

692

**Palavras-chave:** Interculturalidade; Formação de professor; Parfor.

## INTRODUÇÃO

A minha experiência como professora formadora e elaboradora do projeto pedagógico do curso de Língua Estrangeira Moderna/Inglês – LEMI da Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC (implantado para atender o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR) me levaram a elucubrar sobre a perspectiva intercultural nos cursos de Letras, uma vez que estes cursos são orientados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais de 03 de abril de 2001 a conceber profissionais interculturais.

É nesse contexto que problematizo a perspectiva intercultural e apresento os resultados dos estudos realizados no doutorado (2017) em Língua e Cultura da Universidade Federal da Bahia, com o objetivo de discutir os desafios desta perspectiva na contemporaneidade e suas implicações para a formação dos profissionais da educação em geral e, em específico, os de Língua Estrangeira (doravante LE).

Educar o aprendiz para ser interculturalmente sensível é permitir-lhe compreender e aceitar as pessoas de outras culturas como indivíduos com perspectiva, valores e comportamentos distintos (BYRAM, 2002). Nesse sentido, considerando a realidade brasileira, onde se vive um ambiente multicultural e plurilíngue, torna-se cada vez mais preponderante a formação de professores que venham respeitar à diversidade dos seus aprendizes.

Mediante o exposto, sinalizo a necessidade de se debruçar sobre o conceito de interculturalidade e ressalto que este se encontra na literatura de diversas áreas do conhecimento (antropologia, sociologia, psicologia, filosofia, linguística aplicada,

comunicação, só para citar alguns). Pode-se obter um vasto e complexo campo de significados para o termo interculturalidade. A compreensão desse conceito é, por vezes, ampla e difusa; polissêmica e intrincada na variedade de perspectivas (relacional, funcional, crítica, cultural, estético, entre outras) em que o termo é utilizado (WALSH, 2010; ESTERMANN, 2010).

Observam-se, também, nessa temática, a multiplicidade de propostas, abordagens e concepções para abordar questões vinculadas com a diversidade cultural/linguística/identitária: multiculturalidade, pluriculturalidade, interculturalidade (só para nomear os mais proeminentes). Nesse sentido, Fleuri (2003) acautela para que essa multiplicidade não seja reduzida a uma única asserção ou a esquemas simplificadoros, pois a riqueza desses vários sentidos está na complexidade dos debates que se tornam paradigmáticos, abertos e criativos.

Tenho o entendimento que a interculturalidade pode atuar em dois âmbitos – individual e social. No âmbito individual, opera-se como uma atitude, uma maneira de ser e comportar-se (TUBINO, 2012). No âmbito social, a interculturalidade pode ser acionada através das posturas/propostas éticas, projetos e processos socio-culturais e políticos permanentes que eliminem todas as formas de discriminação e desigualdade e que promovam novos modos de agir e estar no mundo com criatividade, solidariedade e criticidade.

Com essa percepção busquei no curso LEMI/ PARFOR/ UESC as respostas para essas questões: como o seu Projeto Pedagógico e seus componentes curriculares configuraram a perspectiva intercultural? Quais são suas implicações na prática dos seus egressos? As respostas para essas questões consistem na possibilidade de problematizar a formação intercultural nos cursos de licenciatura e, em especial, nos cursos destinados aos professores em serviço.

693

## METODOLOGIA

Levando em conta os contextos sociais e culturais nos quais os participantes da pesquisa estavam inseridos, o paradigma qualitativo de cunho etnográfico (etnografia de sala de aula) com abordagem interpretativista foi escolhido, principalmente, pelo fato de que este estudo não poderia estar dissociado desses contextos.

Os participantes da pesquisa foram os professores egressos do Curso LEMI/ PARFOR/UESC. Dos 34 (trinta e quatro) professores egressos, 10 (dez) foram selecionados.

Com o escopo de responder às questões norteadoras da pesquisa dois instrumentos de geração de dados (questionário e entrevistas semiestruturadas) e registros etnográficos foram utilizados, além da análise dos documentos (projeto pedagógico do curso e os programas dos componentes curriculares).

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Por meio das análises e interpretações dos documentos oficiais do curso LEMI/ PARFOR/UESC, assim como dos instrumentos de pesquisa, verifica-se a presença

de perspectivas interculturais (funcionais, relacionais e interacionais) que não trouxeram para a base deste curso (as ideias, os fundamentos, as orientações curriculares e organizacionais) problematizações que contribuíssem para estudos, reflexões e práticas sobre questões instigadoras que envolvem a formação de professores para a diversidade cultural.

Nesse sentido, a não problematização de questões relacionadas à diversidade cultural colabora, a meu ver, dentre muitas outras implicações, para: o não questionamento das causas da assimetria social e cultural; para possibilidades de assimilação da cultura hegemônica; para o não saber lidar (pensar, tratar, refletir, questionar e posicionar) com a diversidade cultural em sala de aula; para o não pensar nas relações entre o 'outro' e 'eu' nas suas totalidades (sujeitos sociais, históricos, culturais e diferentes); para a naturalização e o silenciamento dos preconceitos e discriminações; para um fazer em sala de aula descontextualizado das realidades socioculturais do estudante e para um agir centrado na pedagogia tradicional, que transmite conhecimentos a-históricos e inquestionáveis, lineares e uniformes.

Essas implicações expressam o entendimento de que um curso de formação de professores que se quer construir interculturalmente não pode perder de vista a sua perspectiva crítica, que requer da comunidade escolar/acadêmica novas posturas para desestabilizar visões homogeneizadora, monocultural, etnocêntrica e hegemônica de educação.

## CONCLUSÃO

A sala de aula é um dos espaços mais importantes para a promoção do pensar, do raciocinar, do interpretar, do criar e do refletir. É, também, o espaço da interculturalidade, quando levamos em consideração que compartilhamos um mesmo território, falamos a mesma língua, mas participamos de diferentes grupos culturais -étnicos, sociais, de gênero, sexuais, etc (KRAMSCH, 1993).

Nesse contexto, a perspectiva intercultural nos cursos de formação de professor se faz imperativa para promover 'outros olhares' em relação aos conhecimentos, saberes, objetivos, conteúdos, estratégias, avaliações, bem como, para fomentar ações para uma sociedade mais justa, mais criativa, mais crítica e que intervenha na sua transformação e crescimento.

## REFERÊNCIAS

- BYRAM, Michael. Foreign language education as political and moral education - an essay. *Language learning journal*, Winter, nº. 26, 2002, p. 43-47.
- ESTERMANN, Josef. *Interculturalidad. Vivir la diversidad*. La Paz, Bolívia: ISEAT, 2010.
- FLEURI, Reinaldo. Intercultura e Educação. *Revista Grifos: Dossiê Educação Intercultural*. Chapecó, Argos, 2003, pp. 17-48.

KRAMSCH, Claire. *Context and culture in language teaching*. Oxford, UK: Oxford University Press, 1993.

TUBINO, Fidel. Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico. In.: FERNÁNDEZ, S; SINNIGEN, J. H.(eds) *América para todos los americanos. Prácticas interculturales*. Mexico: UNAM. 2012, p. 355-366.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y educación intercultural. In: VIAÑA, Jorge; TAPIA, Luis ;WALSH, Catherine. *Construyendo Interculturalidad Crítica*. La Paz, Bolivia: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, 2010, p. 75-96. Disponível em [www.aulaintercultural.org/Interculturalidad\\_C](http://www.aulaintercultural.org/Interculturalidad_C). Acessado em 10/06/12.

# DESAFIOS DA TEORIA À EXECUÇÃO DOS PLANOS DE AULA: RELATO DE EXPERIÊNCIA

MARIA DA CONCEIÇÃO VIANA INVENÇÃO – UFS  
MDCONCEICAOVI@OUTLOOK.COM

TIAGO SANTOS REZENDE – UFS  
REZENDETIAGOSANTOS@GMAIL.COM

696

**Palavras-chave:** Planejamento. Estágio. Educação.

## INTRODUÇÃO

A diversidade de formas de aprender ganha cada vez mais destaque no meio estudantil. Para acompanhar essa dinâmica os docentes se encontram na necessidade de atender ao máximo de perfis dos alunos para que todos possam ter acesso ao conteúdo aprendido em sala de aula. No entanto, esse esforço exige um grau maior de formação contínua e atualizada em comparação com as metodologias tradicionais que são usuais nas aulas.

A partir disso, o planejamento das aulas mostra-se cada vez mais fundamental para que o professor possa se organizar e acompanhar a dinâmica das especificidades da turma. Todavia, apesar de ser ensinado aos futuros licenciandos no ambiente acadêmico que para atender a essas perspectivas é importante aplicar diversas metodologias para que sejam encontradas as mais favoráveis à turma, na prática do estágio é possível notar que a realidade mostra-se diferente do que os futuros docentes observam nos estudos teóricos, pois a execução do planejamento de aulas apresenta-se bem mais flexível do que é exigido nas simulações de aulas ainda dentro das disciplinas na graduação.

Diante disso, o presente trabalho tem como objetivo apresentar um relato de experiência sobre os desafios da execução dos planos de aula durante o estágio regência no Ensino Fundamental realizado durante os estágios obrigatórios, do curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal de Sergipe.

## METODOLOGIA

A preparação dos planos de aula buscou elaborar aulas expositivas-dialogadas que trouxessem dinâmicas, apresentações de materiais *in vivo* que contemplaram o tempo de 50 minutos, tempo estipulado pela escola para as aulas.



## ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS: DESAFIOS DA TEORIA À PRÁTICA PEDAGÓGICA

Inicialmente foi observado que apesar da estagiária ter feito observação nas aulas antes de iniciar a regência e ter elaborado previamente todos os planos de aula baseado na dinâmica da turma durante a observação foi denotado no início da regência que a turma se comportou com a estagiária diferente do esperado, o que fez com que os planos de aula seguintes tivessem que ser modificados.

O tempo se mostrou o principal fator limitante para as aulas, pois ao contrário do tempo esperado a aula efetivamente só ocorria durante 30 minutos, visto que, muitas vezes a instituição sinalizava para terminar as aulas antes do tempo máximo. Além disso, o outro quesito que atrasava as aulas era a organização dos alunos dentro da sala de aula. A partir disso, os conteúdos planejados para cada aula não davam tempo de serem totalmente explicados nas aulas e tinham que ser prorrogados para as aulas seguintes. Na busca por uma maior interação com a turma ao serem utilizadas aulas dialogadas foi observado que o esforço pela dinamização do conteúdo foi um aspecto que inicialmente dificultou o andamento das aulas no início do estágio, pois a turma interagiu pouco.

De todo modo, a persistência ao longo das aulas pela busca da participação dos alunos fez com que estes tivessem interesse em tirar dúvidas e responder as perguntas quando feitas pela estagiária.

Durante a aplicação de exercícios que estavam planejados para as aulas após cada assunto finalizado foi observado que houve pouco retorno da turma ao responder as atividades, mas apesar dessa metodologia parecer pouco efetiva foi através dela que algumas alunas que tinham pouca participação em outras metodologias conseguiram demonstrar compreensão dos conteúdos apresentados em sala de aula.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sendo assim, foi possível notar a importância de se planejar aulas com metodologias variadas, pois a partir desse exercício identificou-se os alunos que tinham habilidades artísticas. Outro aspecto que também pode ser considerado foi o desafio para pôr e prática os planos de aula foi o cronograma escolar e cívico, visto que, durante o semestre houve muitos eventos como os jogos da copa do mundo, Natal, Réveillon, projetos entre outros eventos que dificultavam a continuidade da sequência dos planos de aula, assim como, da compreensão do raciocínio seguido pelos alunos. Diante dessas vivências pode ser observado que a etapa de estágio obrigatório regência se mostrou como um período importante para apresentar de fato os desafios reais que um professor pode ter diante da realização do que está proposto como planejamento para as suas aulas.

## PERCURSO FORMATIVO DE PROFESSORES: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA VIVIDA COM ESTUDANTES DO PARFOR – ACRE

ITAMAR MIRANDA DA SILVA – UFAC  
ITAMAR-MIRANDAOO1@UOL.COM.BR

ALINE ANDRÉIA NICOLLI – UFAC  
AANICOLLI@GMAIL.COM

698

**Palavras-chave:** Ensino de Matemática; Teoria Antropológica do Didático; Curso Formativo

Apresentamos nesse trabalho alguns aspectos de uma experiência, de construção do conhecimento matemático, vivenciada durante o percurso formativo de estudantes que atuam em escolas multisseriadas e frequentam as aulas do Curso de Pedagogia, ofertado pelo Parfor (Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica), no interior do Estado do Acre.

Os estudantes, sujeitos de pesquisa, apresentam experiência como professores e professoras em escolas indígenas e rurais localizadas, na grande maioria dos casos, à beira dos rios onde o único acesso é o transporte realizado pelos barcos, canoas ou voadeiras.

Teoricamente pautaremos as discussões na TAD (Teoria das Situações Didáticas) e na Antropologia. Em relação à TAD temos como base os escritos de Bosch *et. al* (2006) que indica a necessidade de considerar dois problemas essenciais para sua origem, quais sejam: (a) a necessidade do pesquisador libertar-se dos modelos epistemológicos dominantes nas instituições escolares que, segundo Chevallard (2009) exige o reconhecimento de que a TAD nos proporciona noções para estarmos livres e considerarmos o saber matemático e a atividade matemática nas instituições escolares e (b) a relevância do questionamento de condições e restrições que afetam todo o processo de difusão do saber matemático na instituição escolar, isto é, o professor deve decidir o estudo do que é possível ensinar, e com relação à aprendizagem da matemática o que a dificulta.

A antropologia, por sua vez, segundo Gomes (2013), é a ciência que estuda o homem perante o seu contexto, observando as interações que ele estabelece com os

seus pares. Assim, para inserir a matemática na seara antropológica, recorreremos a White (1985) que nos auxilia a encontrar uma posição para sustentar a matemática num contexto antropológico, quando afirma que não temos que buscar verdades matemáticas na mente divina e na estrutura do universo, mas sim reconhecer que podemos buscar sentido para a atividade matemática em atividades humanas não, necessariamente, matemáticas.

Desta feita, pelo viés antropológico, a matemática pode ser vista como prática sociocultural que se desenvolve no seio da humanidade e que, de certa maneira, será compreendida proporcionalmente ao envolvimento do sujeito com ela. Isto é, se o sujeito tem como objetivo construir uma relação forte com a matemática, ele terá grandes chances de encontrar essas condições interagindo com a comunidade que realiza tais práticas. Portanto, isso indica que para se criar ou desenvolver tais práticas é necessária a imersão na cultura que mobiliza esses conhecimentos.

Assim, baseados na possibilidade de uma formação questionadora, desenvolvemos nossa proposta pedagógica, em relação aos componentes curriculares escolhidos, em momentos individuais, em momentos em grupos e, por fim, em momentos de socialização das respostas e compreensões obtidas a partir das diferentes tarefas realizadas.

Destacamos, então, que a situação que apresentamos integra um conjunto de atividades que emergiu, como dito anteriormente, de uma proposta pedagógica desenvolvida com o intuito de promover a construção (enfatizamos que a construção a partir de uma planificação, constitui representações de cubos, e essas não podem ser confundidas com o sólido) de cubos a partir da planificação em papel cartão, em aulas ministradas no Curso de Pedagogia.

Devido a limitação de espaço apresentaremos apenas uma situação específica que compôs a proposta pedagógica, construída a partir de diferentes fotos do cotidiano trazidas para aula pelos estudantes. No caso em questão utilizamos a foto que apresentava a cobertura de uma casa típica das comunidades indígenas e ribeirinhas (figura 1).

A partir da análise da cobertura da casa, foto – figura 1, alguns estudantes identificaram as representações de diferentes formas geométricas como, por exemplo, trapézio, triângulos e retângulos. Outros, por sua vez, propuseram-se a medir a área da casa, considerando a relação de sua cobertura com o assoalho, e utilizando os passos como instrumento de medida, o que possibilitou a abordagem de outras unidades de medidas, como pé, jarda e milha. Emergiram ainda outras possibilidades de atividades e discussões, pois os estudantes reconhecem, em decorrência da análise de suas vivências cotidianas, que a cobertura de palhas, apresentada na foto da figura 1, é mais inclinada que uma cobertura construída de telha normal (em geral, telha de alumínio é material mais usado nas construções urbanas da região, principalmente, por ter valor mais acessível).

Nota-se, então, que a exploração da cobertura da casa, apresentada na foto da figura 1, que representa a realidade dos estudantes, tornou possível a criação de uma situação de ensino, por meio da qual se fez possível estabelecer várias associações e representações de conceitos da matemática escolar com a vida cotidiana dos sujeitos envolvidos nos processos de ensino e de aprendizagem.



FIGURA 1 – FOTO DA COBERTURA DE UMA CASA TÍPICA DAS COMUNIDADES INDÍGENAS E RIBEIRINHAS

Partindo do exposto, considera-se que, ao indicarmos ser necessário promover mudanças nas práticas pedagógicas institucionais, que são consideradas problemáticas, especialmente, por serem, por vezes, descontextualizadas e descoladas das vivências e experiências dos sujeitos que participam dos processos de ensino e de aprendizagem torna-se plausível que, enquanto professores, passemos a levar em conta a realidade dos sujeitos - tanto do professor, do pesquisador e dos alunos - quando do planejamento e desenvolvimento de nossas aulas, seja na educação básica ou no ensino superior.

Da mesma forma, destaca-se que ao possibilitar o estabelecimento de várias associações e representações da matemática escolar com a vida cotidiana torna-se possível abordar vários conceitos matemáticos. Na situação específica que ora apresentamos foi possível, por exemplo, abordar o conceito de ângulos retos, paralelismo, perpendicularismo, elementos do sólido (vértices, faces e arestas) e, ainda, algumas noções de ponto médio e de diagonal, além de promover a discussão sobre o cubo, como um dos sólidos geométricos regulares ou, mais especificamente, um tipo especial de prisma.

Faz-se pertinente, ainda, refletir sobre o fato de que a consideração de tais realidades pode ampliar as possibilidades de construção de saberes matemáticos a partir das práticas sociais dos sujeitos. Para além disso, o reconhecimento de tais saberes, por meio da instituição escolar, pode garantir que os mesmos, ao serem abordados em sala de aula e apreendidos efetivamente pelos estudantes, cumpram sua função social em termos formativos.

Por fim, mas não menos importante, no caso do saber matemático, a noção de estudo aparece como uma noção integradora quando permite analisar, sob um mesmo prisma, o trabalho que realiza o pesquisador matemático, o professor quando ensina matemática e o aluno que a aprende.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOSCH, M. *et al* La modelización matemática y el problema de la articulación de la matemática escolar. Una propuesta desde la teoría antropológica de lo didáctico.

**Educación Matemática**. Vol. 18, nº 002, pp. 37-74, 2006.

CHEVALLARD, Yves. **La transposición didáctica: Del saber sábio al saber enseñado**. Buenos Aires, Aique Grupo, 2009.

GOMES, Mércio Pereira. **Antropologia: ciência do homem filosofia da cultura**. São Paulo: Contexto, 2013.

WHITE, Leslie. **El lugar de la realidad matemática: una referencia antropológica**. vl. 6. In: James R. Newman: Sigma: el mundo de la matemática. 6 vls. Grijalbo. Barcelona, p. 294, 1985.

# ENTRE OS RIOS DO AMAZONAS E OS CAMINHOS DO PARFOR: UMA EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO DE PEDAGOGIA NO ALTO SOLIMÕES

MONICA SILVA AIKAWA – UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS

MONICA\_AIKAWA@HOTMAIL.COM

GRUPO DE ESTUDO E PESQUISA EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO EM  
CIÊNCIAS NA AMAZÔNIA – GEPEC

NATALIANA DE SOUZA PAIVA – UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS

NATALIANAPAIVA@HOTMAIL.COM

702

**Palavras-chave:** Estágio. Pedagogia. PARFOR.

## SOBRE UMA EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO

Ao pensar na proposta de trabalho com a disciplina “Estágio I: Educação Infantil” no Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR, da Universidade do Estado do Amazonas – UEA, no início de 2019, imaginamos uma ação de interlocução entre as ações educativas em escolas de educação básica e as perspectivas do ser professor dos acadêmicos.

Quando do estagiar, logo nos vem à mente a entrada numa escola, observação em sala de aula e uma intervenção pedagógica e o contexto. Que no caso, do município de Jutai, as especificidades desse contexto iniciam no caminho entre as nuvens e os rios.

Para adensamento dos movimentos de formação docente no contexto amazônico, (trans)formando o modo de pensar a docência pelo estagiar, este artigo tem o objetivo de fomentar a discussão acerca das especificidades suscitadas no estagiar em Pedagogia do PARFOR em realidades de escolas ribeirinhas do Alto Solimões.

A narrativa surge como desenho metodológico que atende o território dos sujeitos ao apresentarem suas histórias de vida pela rememoração de suas experiências, com detalhes e sutilezas de seus olhares sobre si na sistematização dos saberes no estagiar. Segundo Josso (2004), formação emerge de um processo de aprendizagem e de conhecimento centrado no sujeito de formação e suas histórias, singularidades, subjetividades, vivências durante a vida e o processo formativo.

E a partir dessas compreensões construímos, este artigo registra essa experiência de trabalho com a disciplina Estágio I: Educação Infantil com os acadêmicos de Pedagogia do PARFOR no município de Juaí.

## CAMINHOS DO PARFOR PARA O ESTÁGIO DE PEDAGOGIA

Estágio I é uma disciplina do 6º período de pedagogia PARFOR centrada na aproximação com escolas de educação infantil. Sua ementa inclui: docência e a gestão escolar na Educação Infantil, observação e diagnóstico na realidade educacional, professor reflexivo-pesquisador, pesquisa e prática pedagógica. Desse modo, o objetivo da disciplina foi compreender os fundamentos teórico-epistemológicos orientadores do estágio e sua necessária relação com a pesquisa para a formação do profissional da educação e exercício da prática pedagógica.

Os aspectos metodológicos empregados na disciplina foram o desenvolvimento de um processo que valorizou os saberes e práticas dos acadêmicos-professores, buscando a contextualização do estágio em Juaí, incluindo principalmente: Leitura e discussão de artigos; Orientações Gerais do Estágio; Elaboração de projeto de aprendizagem; Exercício do olhar a partir de cenas de escolas; Atividade baú de memórias com relatos da infância e formação na educação básica.

O processo avaliativo envolveu a construção do caderno de registros e memórias e a elaboração do relatório de estágio.

703

## EXPERIÊNCIAS E PRÁTICAS DO ESTAGIAR NO ALTO SOLIMÕES

Os acadêmicos que tratamos nesse texto tornaram-se professores antes da oportunidade de formação acadêmica em nível superior. Os seus fazeres docentes são o fundamento de seus saberes da profissão docente. Muitos aprenderam a ministrar aulas com a sua vivência enquanto aluno, trazendo para suas turmas, as metodologias vivenciadas em seu processo de ensino na educação básica.

Algo que nos chamou atenção foi a construção da primeira versão dos projetos de aprendizagem, pois tínhamos entre os temas: jogos de dominó das letras, matemática a partir da amarelinha, planejamento pedagógico, importância da leitura, espaço físico escolar. A estranheza surge por não perceber as relações entre as primeiras versões destes projetos com as realidades descritas acerca de suas experiências enquanto docentes de escolas ribeirinhas e indígenas.

Frente a isso propomos a atividade baú de memórias, onde os acadêmicos puderam rememorar sua infância, lembrar sua vivência na educação básica e compartilhar com a turma. Nesse compartilhar surgem discursos sobre salas multisseriadas, escolas indígenas, escolas em comunidades religiosas, em comunidades ribeirinhas nas quais as práticas lembradas priorizavam os conteúdos dos poucos livros,

das cartilhas e uma disciplina extrema em sala de aula. Ou seja, surge a realidade da escola do campo na territorialidade das águas, das terras e das florestas.

E na perspectiva do professor refletivo, seguimos com o processo de ação/reflexão/ação retomando os projetos de aprendizagem e (re)pensando e (trans)formando um pensar pela lente dos próprios amazônidas das águas, das terras e das florestas. Podemos realizar uma “análise interpretativa dos fatos no contexto de sua ocorrência e na ecologia de suas relações” (NÓVOA, 2002, p. 41).

Os projetos se retroalimentaram com ideias contextualizadas e chegamos em temas como: Práticas em salas multisseriadas no Amazonas, educação da escola indígena, alfabetização matemática a partir dos elementos da floresta, letramento e músicas regionais, ser professor em Jutaí, alfabetização e letramento a partir de brincadeiras locais, recursos da natureza nos jogos pedagógicos, entre outros.

Nóvoa nos apresenta a formação docente por um “reconstruir o conhecimento profissional a partir de uma reflexão prática e deliberada” (2002, p.27) e nesse movimento de rememoração da prática docente a partir do baú de memórias, movimentamos as intenções dos acadêmicos no projeto de aprendizagem do estagiar e os mobiliza (re)existir docentes-acadêmicos no estágio.

704

## ENTRE RIOS DO AMAZONAS SE CONSTROEM OS CAMINHOS DO PARFOR

A experiência do professorar na universidade entre os rios do Amazonas apresenta a perspectiva de formar e se autoformar a partir do que vimos e vivemos neste município. Durante as aulas os movimentos construídos levantaram questionamentos, conflitos, caminhos diferentes na perspectiva de processo de aprendizagem no contexto das escolas dos rios, das terras e das florestas amplia nossa experiência no estagiar.

E isso nos mobiliza a olhar a formação docente por outra lente, uma lente construída a partir da rememoração das ações, expressões, falas, vivências e na perspectiva de realização de um projeto de aprendizagem na escola ribeirinha, indígena.

Consideramos que escrever e interpretar o que foi significativo para determinar modos de ser, seja como aluno seja como professor-pesquisador-orientador, são, ao mesmo tempo, atividades formadoras e podem dar acesso ao mundo da academia visto pelos olhares de seus protagonistas (PASSEGGI; SOUZA; VICENTINI, 2011, p. 373)

Os acadêmicos foram oportunizados ao exercício de (des)ver seu fazer docente ao experienciar o estágio, olhando a realidade e (trans)formando sua profissionalidade e entendendo seu próprio modo de aprender, construindo assim, uma caminhada própria da turma de Pedagogia do PARFOR de Jutaí. Esse processo construído se transmuta em um (re)existir na singularidades de cada escola do município no ato de estagiar, no ato de professorar no Amazonas.



## REFERÊNCIAS

JOSSO, M.C. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

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

PASSEGGI, M. C.; SOUZA, E. C. de; VICENTINI, P. P. Entre a vida e a formação: Pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização. **Educação em Revista**. v. 27, n. 01, p. 369-386, Belo Horizonte, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v27n1/v27n1a17.pdf>. Acesso em: 27.mai.2019.

PIMENTA, S. G. et al. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

# PLANEJAMENTO E GESTÃO DE CURSOS DE GRADUAÇÃO E O POSICIONAMENTO DOCENTE: O CASO DO CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA DO PARFOR/UFPA

GILMAR PEREIRA DA SILVA-UFPA  
GPSILVA@UFPA.BR

JOELMA MORBACH-UFPA  
JOELMAM@UFPA.BR

706

**Palavras-chave:** Planejamento. Formação docente. Avaliação.

## RESUMO

Este trabalho tem como objetivo discorrer sobre a relação do posicionamento docente nas questões pedagógicas do planejamento e a gestão de cursos de graduação, através de uma investigação bibliográfica sobre a necessidade do planejamento em educação e a identidade do docente de Matemática que atua no ensino superior. Bem como, apresentar um estudo de caso no curso de Licenciatura em Matemática do PARFOR/UFPA, com dados coletados a partir do site e da secretaria do curso, relatando com detalhes a interferência positiva da gestão do curso nas questões referentes ao posicionamento docente em relação à responsabilidade e contribuição no planejamento e avaliação do curso.

## INTRODUÇÃO

Dados preliminares constataam o impacto do Plano Nacional de Formação de Professores (PARFOR) no Brasil. E grande parte deste trabalho foi executada pela maior universidade do Norte, a Universidade Federal do Pará, a qual, em oito anos de trabalho já entregou à sociedade paraense mais de 5000 egressos, em 21 cursos de licenciatura (UFPA, 2018). Todos professores em exercício da Educação Básica das redes municipal e estadual. Diretamente proporcional a estes números é a necessidade de planejamento pedagógico e trabalho de gestão, pois levar a UFPA nos polos

onde as condições estão longe de serem ideais e as condições de trabalho são muito difíceis, com acessos via barcos com horas de navegação, estradas irregulares e recursos limitados, não é uma tarefa fácil.

O Curso de Licenciatura em Matemática iniciou em 2009 e no decorrer destes oito anos foram criadas 41 turmas, das quais 38 já foram concluídas. No ano de sua implantação havia apenas três turmas, em 2010 foram criadas dezessete (o ano com maior número de turmas novas), 2011 mais três turmas, em 2012 uma turma e em 2013 e 2014 foram criadas sete novas turmas em cada ano, em 2016 mais duas turmas e em 2018 uma única turma nova foi criada (UFPA, 2018). O trabalho tem sido bastante desafiador, e para tanto foi necessário que a coordenação fosse de certa forma coletiva, ou seja, houve a necessidade de montar uma estrutura de organização administrativa e acadêmica eficiente, uma vez que a quantidade de turmas do PARFOR, em vários anos foi bem maior que as turmas ofertadas regularmente pela Faculdade de Matemática do ICEN da UFPA.

707

## METODOLOGIA

Para conseguir alcançar o objetivo proposto neste trabalho, foi realizado um estudo de caso, pois o mesmo “possibilita a penetração em uma realidade social, que não é possível se conseguir plenamente por um levantamento amostral e avaliação exclusivamente quantitativa” (MARTINS, 2006). Além disso, a experiência de 8 anos atuando e acompanhando o curso nos possibilita uma análise importante de modo a apontar uma mudança de parâmetros substancial.

Com relação ao planejamento, muito embora a divisão do trabalho e a estrutura montada parecesse ser um bom caminho para gerir acadêmica e administrativamente o curso, faltava ainda domar um monstro “quase” indomável na prática docente, a falta de planejamento acadêmico que sempre reinou em nossas universidades, especialmente nos cursos de exatas, como é o caso da Matemática. E por mais que a gestão do curso estivesse teoricamente bem pensada, sabe-se que, não basta que haja pessoas com boa vontade e desejosas de mudança, para que estas de fato ocorram. Fazia-se necessário, “a utilização de conceitos, modelos, técnicas e instrumentos cientificamente fundamentados e adaptados para trazer resultados evidentes e compensadores ao planejamento.” (GANDIN, 2001).

Além disso, deveria se pensar num processo de planejamento mais abrangente e que não desempenhasse o seu papel apenas na esfera do conhecimento, mas que fosse um elemento capaz de provocar uma mobilização política e de mudança de paradigmas, diante do novo desafio advindo com o PARFOR. Grande foi o desafio de fazer com os docentes do curso (professores da UFPA ou colaboradores eventuais) vissem a abrangência do trabalho realizado por eles e como este trabalho poderia resgatar o professor do ensino básico ou acabar de enterrá-lo nas suas práticas costumeiramente equivocadas.

Considerando que o papel docente é imprescindível nas atividades de planejamento, e visto que o docente representa um elo entre o ser educando e os conteúdos,

algo imprescindível passou a ser o planejamento docente. E por onde começar? Gaeta e Masetto (2013) julgam necessário que o professor conheça as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para os cursos de graduação em que atua, bem como o Projeto Pedagógico do Curso, com o intuito de elaborar seu plano de ensino e contribuir para o atendimento às propostas do Projeto Pedagógico da Instituição. Mas antes de pensarmos no planejamento docente é necessário compreender o contexto, no qual será elaborado este planejamento.

## CONTEXTUALIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

A forma de oferta possível, já que os discentes são professores do ensino básico em exercício (200 dias letivos nas escolas), é o regime intensivo em um calendário único para todas IPES do Pará, com quatro períodos letivos. A primeira etapa intensiva do PARFOR ocorre nos meses de janeiro e fevereiro com 50 dias letivos de 8 horas de aula por dia. A segunda etapa intensiva ocorre nos meses de julho e meados de agosto com 42 dias letivos de 8 horas de aula. Duas etapas intermediárias também ocorrem durante 6 dias em cada semestre, nos meses de maio e outubro. Dessa forma, apenas para exemplificar, o docente precisa ministrar as disciplinas de 90 horas em no máximo 12 dias corridos e com certeza, essas não são as condições ideais. Também ressaltamos que fazendo um rápido levantamento sobre os professores formadores que atuam normalmente nos cursos de matemática, a maior parte deles não advém de programas de pós-graduação em ensino de matemática ou em linhas de pesquisas de formação de professores, mas sim de pós-graduações em matemática pura ou aplicada. Dessa forma, poucos têm experiência com planejamento docente e tão pouco compreendem a importância do mesmo.

**708**

## COMO MEDIR A EFETIVIDADE DO PLANEJAMENTO DOCENTE?

Não bastava apenas fazer o melhor e mais organizado planejamento docente sem fazer um acompanhamento da execução deste. Para tanto, desenvolvemos um sistema de avaliação do curso no próprio site, onde foi possível acompanhar os resultados. Aplicava-se um formulário online e os gráficos eram gerados automaticamente. O que se apresenta como um rigor tanto do ponto de vista teórico, quanto da ação prática e que no nosso modo de ver pode servir como instrumento para o planejamento e a avaliação permanente da Faculdade. Diante da análise desses resultados, e dos resultados das avaliações docentes, após cada etapa, é possível refletir e retomar as discussões no encontro de planejamento e avaliação docente.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo preliminar ora apresentado, nos permitiu fazer uma breve, mais significativa análise do processo de formação de professores na UFPA, mais particularmente no curso de licenciatura em matemática.

O destaque importante é a formação em serviço de um número massivo de licenciados em várias áreas e no caso da matemática, isso se torna mais significativo, uma vez que, há um déficit bastante acentuado de professores nas áreas das chamadas ciências exatas.

## REFERÊNCIAS

Cunha Neto, Júlio Henrique da. **A identidade profissional dos professores formadores nos cursos de licenciatura em matemática**. Dissertação (Mestrado em Educação) -- Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, MG, 2016.

GAETA, C; MASETTO, M. T. **O professor iniciante no ensino superior: aprender, atuar e inovar**. Editora: SENAC, 2013.

GANDIN, D. **Posição do planejamento participativo entre as ferramentas de intervenção na realidade**. Currículo sem Fronteira, v.1, n. 1, jan./jun., 2001, pp. 81-95.

MARTINS, G.A. **Estudo de caso: uma estratégia de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2006.

UFPA. **UFPA em números**. Disponível em <http://www.ufpanumeros.ufpa.br/index.php/br/component/content/frontpage> Consultada em 14/02/2018

# ATIVIDADES DE EXTENSÃO VINCULADAS AOS COMPONENTES CURRICULARES: A EXPERIÊNCIA DO CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA DO PARFOR

JOELMA MORBACH  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ-UFPA/BRASIL  
JOELMAM@UFPA.BR

MARCUS BENTES DE CARVALHO NETO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ-UFPA/BRASIL  
MARCUSBENTESUFPA@GMAIL.COM

710

## RESUMO

Este trabalho pretende mostrar um pouco da experiência exitosa do curso de Licenciatura em Matemática do PARFOR/UFPA na realização das atividades de Extensão, bem como propor um modelo de desenvolvimento das atividades de extensão vinculadas às atividades curriculares, que pode garantir dentre outras coisas a indissociabilidade entre a extensão, o ensino e a pesquisa.

Na Universidade Federal do Pará (UFPA), como na maioria das Intituições de Ensino Superior (IES) públicas brasileiras, tradicionalmente, os projetos de extensão são vinculados à iniciativa dos docentes ou as políticas específicas da instituição, especialmente relacionadas à pró-reitoria de extensão.

Para além das dificuldades já normalmente encontradas, no âmbito do PARFOR, garantir o cumprimento de tais atividades é acima de tudo um desafio logístico, dadas as características peculiares de tal modalidade, como o tempo limitado para a realização das atividades, a origem geográfica dos alunos (provenientes normalmente de diferentes localidades no interior, frequentemente isoladas), a limitada disponibilidade do potencial público-alvo (em geral em períodos de férias e/ou recesso), uma grande quantidade de turmas heterogêneas (e um corpo docente idem), entre outras.

Não era uma alternativa vincular os alunos às iniciativas particulares de docentes em cada polo, pois o universo com tais características cobriria apenas uma

pequena fração da demanda. Na ocasião também não havia uma política institucional geral que atendesse a todos os alunos nos períodos em que estavam disponíveis para o Curso e com as características compatíveis com sua formação<sup>1</sup>.

Nas licenciaturas em geral há um conjunto de disciplinas instrumentais responsáveis especialmente por garantir um repertório pedagógico, para além do conteúdo específico do Curso, visando a prática docente. Vincular a Ação de Extensão (AE) a tais disciplinas seria mais natural e daria a oportunidade adicional do exercício interdisciplinar. Tendo caráter instrumental, os conteúdos específicos deveriam atender às disciplinas com tal perfil, no caso aqui apresentado, da Matemática como área do saber. Portanto, havia muitas vantagens em se vincular as AE às disciplinas instrumentais do Curso<sup>2</sup>.

## A LONGA CAMINHADA ENTRE O REAL E O IDEAL

711

Uma vez estabelecida teoricamente uma solução, materializada no PPP do Curso de Licenciatura em Matemática, foi a vez de planejar meios de implementá-la a partir de 2009<sup>3</sup>. Foi então que os problemas práticos começaram. Inicialmente, as AE ocorriam separadamente em cada disciplina, para cada uma das turmas, espalhadas por mais de vinte municípios do interior do Pará.

As principais razões para o insucesso das atividades planejadas foram:

- A. Treinamento insuficiente do corpo docente, muitas vezes sem qualquer experiência em (ou compromisso com a) extensão;
- B. Falha generalizada no meio de comunicação adotado, pois a Plataforma Moodle não era entendida por grande parte dos alunos (que não teve treinamento suficiente para manuseá-la). Além de dificuldades de acesso a internet na maioria dos pólos;
- C. Excessiva quantidade de relatórios de planejamento e acompanhamento, muitas vezes cobrando informações redundantes;
- D. Excessiva quantidade de AE para a mesma turma e para os mesmos alunos. Algumas vezes cada aluno tinha que realizar até três AE independentes na mesma etapa que durava pouco mais de dois meses;
- E. Falta de supervisão adequada das atividades pelo docente.
- F. Confusão entre a atividade específica da disciplina e a atividade de extensão a ela vinculada.

1 De fato, tal política geral parece impraticável, dadas as características do PARFOR e a quantidade de agentes envolvidos.

2 As disciplinas com AE eram as seguintes: “Matemática Financeira” (30 horas), “Psicologia da Aprendizagem” (30 horas), “Introdução à Informática” (30 horas), “Informática no Ensino da Matemática” (30 horas), “Didática da Matemática” (30 horas), “Metodologia do Ensino da Matemática” (30 horas), “Instrumentação do Ensino de Matemática” (30 horas), “Estatística” (30 horas) e “Geometria Espacial” (40 horas).

3 Uma AE pode assumir muitas formas. As que se aplicariam mais diretamente à Licenciatura em Matemática (modalidade PARFOR) seriam: (a) Cursos; (b) Eventos; e (c) Prestação de Serviço.

- G. Falta de critérios objetivos para avaliar a atividade de extensão.
- H. Não havia uma consequência sistemática e clara para os docentes que não faziam a atividade e/ou não entregavam os relatórios no prazo e/ou corretamente preenchidos.
- I. As AE não realizadas ou não relatadas adequadamente se avolumavam a cada etapa;

A partir de 2012, uma nova equipe foi formada para tentar solucionar os problemas e tentar viabilizar a realização das AE de maneira ampla e adequada. Com apoio irrestrito da coordenação e de toda a equipe, iniciou-se uma reformulação ampla no gerenciamento das AE. As principais mudanças foram:

- A. Cada turma passou a trabalhar em conjunto em uma única atividade de extensão.
- B. Todas as atividades de planejamento e execução da extensão com os alunos passaram a ser realizadas no próprio município polo.
- C. Quando duas ou mais AE's estavam planejadas para a mesma turma na mesma etapa, os docentes envolvidos passaram a planejar uma atividade conjunta, relacionando os conteúdos específicos de suas respectivas disciplinas.
- D. Todas as AE's passaram a ser realizadas de modo presencial em dois momentos (elaboração e execução do projeto)
- E. Foi criado um único documento para as AE.
- F. O comparecimento ao treinamento inicial antes de cada etapa era condição obrigatória para a própria lotação.
- G. Além do formulário único, foram criados alguns anexos com o objetivo de atestar a realização das atividades e de produzir informações sistemáticas sobre elas: Listas de Frequência, Termo de Compromisso e Questionário Avaliativo.

712

Esse conjunto de mudanças na condução das AE gerou alguma resistência inicial, especialmente entre os docentes. Foram feitas visitas às turmas para apresentar e explicar os novos procedimentos. O treinamento com os docentes foi ampliado e intensificado na reunião geral a cada etapa.

## ALGUNS RESULTADOS E REFLEXÕES

O Curso iniciou em 2009 e no decorrer destes seis anos foram criadas 41 turmas, das quais 37 já foram concluídas. No ano de sua implantação havia apenas três turmas, em 2010 foram criadas dezessete (o ano com maior número de turmas novas), 2011 mais três turmas, em 2012 somente uma turma e em 2013 e 2014 foram criadas sete novas turmas em cada ano, em 2016 duas turmas e em 2018 apenas uma turma.



Estima-se que mais de 1.600 alunos frequentaram ou frequentam o Curso e que esses participaram em média de quatro ações de extensão, no qual as turmas mais antigas realizaram, pelo menos, nove AE's e as mais recentes participaram de no mínimo três. Até hoje aproximadamente 300 professores atuaram nas AE's somente contabilizando as suas ofertas regulares e cerca de 6.827 matrículas nas AE's. Foram realizadas 303 ações de extensão e registrou-se a presença de um público-alvo total de mais de 12000 pessoas até a etapa de Janeiro/Fevereiro de 2018.

Em linhas gerais, entendemos que, os efeitos das mudanças implementadas foram claros e substanciais. Antes da sua implantação, o percentual de realização adequada das AE estava abaixo de 40%. Com as novas regras e *políticas de treinamento* e acompanhamento, esse número subiu para aproximadamente 90%.

Enfim, enfatizamos que apesar de o PARFOR exigir uma série de adaptações no currículo para viabilizar sua realização e isso ser particularmente crítico em relação às AE's, vincular tais atividades a uma parte das próprias disciplinas do Curso, especialmente aquelas de natureza instrumental, pode ser uma alternativa interessante. A experiência na Licenciatura em Matemática, contudo, mostra que o processo não é simples. Entretanto, trata-se de um instrumento valioso para garantir a massificação com qualidade das AE's e sem grandes ônus para a IES.

713

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2001-2010**. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001324/132452porb.pdf> Consultada em 10/09/2018.

UFMG. **Avaliação da Extensão Universitária**: práticas e discussões da Comissão Permanente de Avaliação da Extensão. Organização: Maria das Dores Pimentel Nogueira; textos: Sonia Regina Mendes dos Santos ... [et al.] Belo Horizonte: FORPROEX/CPAE; PROEX/UFMG, 2013. Disponível em [https://www.ufmg.br/proex/renex/images/avaliacao\\_da\\_extensao-livro\\_8.pdf](https://www.ufmg.br/proex/renex/images/avaliacao_da_extensao-livro_8.pdf). Consultada em 10/09/2018.

UFPA. **Plano Político Pedagógico** da Licenciatura Plena em Matemática (Modalidade PARFOR). Fonte: [http://www.ufpa.br/parfor-mat/ppp\\_matematica\\_parfor.pdf](http://www.ufpa.br/parfor-mat/ppp_matematica_parfor.pdf)

UFPA. UFPA em números. Disponível em <http://www.ufpanumeros.ufpa.br/index.php/br/component/content/frontpage>. Consultada em 14/02/2018.

UFPA. **SIGAA e Manual de Usuário do Sistema Integrado de Gestão Acadêmica-SIGAA**. UFPA: Centro de Tecnologia de informação e Comunicação. Disponível em <https://portal.ufpa.br/index.php/sig-ufpa> Acesso 13.02.2018

## **PARINTINS-AM/ICSEZ: O PARFOR E AS CONTRADIÇÕES DE FORMAÇÃO DOCENTE EM SERVIÇO DE PROFESSORAS E PROFESSORES VIAJANTES EM CONTEXTO AMAZÔNICO.**

MARINEZ FRANÇA DE SOUZA  
DOUTORANDA NO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE-UFAM  
E-MAIL: SOUFLORDELIZ1112@GMAIL.COM.

ARMINDA RACHEL BOTELHO MOURÃO  
PROF. DR<sup>a</sup>. TITULAR DA UFAM  
E-MAIL: ARACHEL@UOL.COM.BR

714

**Palavras-chave:** Políticas Públicas de Formação Docente; PARFOR; trabalho educativo.

Esta pesquisa de doutorado realizou-se no PPGE da Universidade Federal do Amazonas na linha de pesquisa 2: Educação, Políticas Públicas e Desenvolvimento Regional. O objetivo geral foi de analisar criticamente quais as contradições que se estabelecem durante o processo de formação em serviço mediado pelo PARFOR-PEDAGOGIA no Instituto de Ciências Sociais, Educação e Zootecnia - ICSEZ e a repercussão no trabalho educativo de professores em formação para a região do Baixo Amazonas-Am. O objeto de pesquisa foi o PARFOR como política de formação dos profissionais da educação.

Dessa forma, esta pesquisa faz um mergulho nessas duas categorias: Formação de Professores e Políticas Públicas de Formação. Faz um recorte específico na Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Esta Política de formação de professores, foi instituída pelo Decreto n. 6.755 de janeiro de 2009. Seu objetivo é efetivar a oferta de cursos superiores de formação profissional nas modalidades presencial e a distância, proposto pelo Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR. Com a meta de atender aos professores em exercício das escolas públicas no âmbito estadual e municipal, com lacunas de formação pedagógica e em áreas específicas as de

sua atuação, atendendo as exigências da Lei de Diretrizes da Educação Nacional – LDBEN nº 9.394/96.

Parintins, local de formação da turma de professores e professoras que originaram a referida pesquisa está situado à leste do estado do Amazonas, à margem direita do imenso e exuberante rio Amazonas. É formada por um conjunto de ilhas fluviais e é na Ilha Tupinambarana que se localiza a sede do município.

O ICSEZ, se estabiliza como unidade permanente da UFAM por meio do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Extensão das Universidades Federais – REUNI). O Colegiado de Pedagogia, assumiu a coordenação do PARFOR/PEDAGOGIA desde seu início em 2010. As primeiras turmas eram compostas de professores em formação de vários municípios do entorno de Parintins.

Foi no ICSEZ, que os Professores viajantes (em formação e formadores) desenvolveram todas as atividades do PARFOR. Esses saíam de sua comunidade, município e mudavam (temporariamente) para Parintins durante todo o período do módulo, variando entre dois a quase três meses. Para os professores em formação o investimento era bastante alto (aluguel, alimentação, transporte, passagens e outros), já os professores formadores, recebiam diárias e passagens para manterem-se na cidade.

Justifica-se a referida pesquisa embasado na necessidade da Formação Docente Inicial e Continuada. Nesta perspectiva governamental o PARFOR representou uma grande possibilidade de suprir as lacunas de formação de professores na educação básica. A relevância social da pesquisa poderá ser observada na contribuição direta que se efetivará na formação dos professores em formação da Educação Básica e a repercussão da mesma no trabalho docente de professores e professoras que atuam nos sete municípios da região do Baixo-Amazonas.

O método de abordagem dessa pesquisa constitui-se nas concepções do Materialismo Histórico e Dialético. Os sujeitos de pesquisa constituíram-se de uma turma de professores em formação do curso Pedagogia-PARFOR-ICSEZ no período de 2009 a 2015, dos professores formadores que atuaram nessas turmas e um dos coordenadores do curso Pedagogia-PARFOR-ICSEZ em Parintins. A pesquisa de campo se deu em várias etapas por meio da observação participante e desenvolvendo instrumentos de coletas de dados como: questionários, entrevista não-estruturada e narrativas orais. A análise da pesquisa de campo se deu pela observação e fala dos sujeitos em relação ao vivido por estes durante os períodos de formação e o que prescrevia a política do PARFOR.

Ser viajante no contexto dos professores em formação é o movimento necessário que estes colaboradores e pesquisadora realizam no afã de desenvolver a vida, o trabalho, o estudo, a pesquisa, o lazer, o encontro, a busca, o cotidiano diário como um todo. Os meios para a realização dessas viagens são os mais diversos: Em sua grande maioria por transporte fluvial usando: canoas, rabetas, lanchas, motor de madeira ou ferro. Por alguns e com proporção menor, por via terrestre: á pé, de bicicleta, de moto e até a cavalo.

A luta pela definição de uma política nacional global de formação dos profissionais da educação, visando sua profissionalização e valorização, é condição indispensável para a definição de políticas educacionais que buscam construir, de forma prioritária, novas relações no campo da escola, da formação e da educação.

Essa política global deve contemplar, em condições de igualdade, a sólida formação inicial no campo da educação, condições de trabalho, salário e carreira digna e a formação continuada com um direito dos professores e obrigação do Estado e das instituições contratantes. (FREITAS, 2004, p. 90).

Os relatos de entrevistas dos professores em Formação, deixam claro a importância de lhes ser oportunizado a realização de um curso superior. Fazer uma graduação. A relação teoria-prática do ponto de vista do processo ensino-aprendizagem mesmo com enfrentamento de várias ordens: do professor formador, do tempo, do material, das condições logísticas, das condições emocionais, financeiras, e principalmente da fragilidade da situação dos professores contratados, foi muito ressaltado a importância e o novo significado que o curso proporcionou a prática pedagógica dos mesmos.

Saviani e Duarte (2012), afirmam como trabalho educativo produz direta e indiretamente em cada indivíduo a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens, quando se apropria de elementos culturais necessários à sua formação como ser humano, fundamental a sua humanização.

O Trabalho Educativo nesse sentido ganha novas expectativas. O sentido da luta por uma carreira docente digna. O sentido do coletivo, em busca de estabilidade funcional por meio de concurso público. O sentido de mudar a fragilidade dos professores que atuam principalmente nas escolas de Várzea e Terra Firme que ficam a mercê da Gestão Pública Municipal, criando uma verdadeira instabilidade, rotatividade que acaba prejudicando o próprio professor e a comunidade. A docência que agora possibilita se verem, e verem seu grupo de trabalho (estudantes, comunitários, SEMED, SEDUC, família) como um potencial a ser desenvolvido para si mesmos e por uma educação amazônica humanizadora.

716

## REFERÊNCIAS:

BELLO, I. M. **Formação Superior de Professores em Serviço: um estudo sobre o processo de certificação do magistério no Brasil**; Orientação Belmira Amélia de Barros Oliveira Bueno. São Paulo: s.n., 2008. Tese (Doutorado – PPGE. Área de Concentração: Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

FREITAS, H. C. L. de, *Novas Políticas da formação: da concepção negada à concepção consentida*. In: BARBOSA, R. L. L. (Org). **Trajetórias e Perspectivas da Formação de Educadores**. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

SAVIANI, D.; DUARTE, N. (orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012 (Coleção Polêmica do nosso tempo).

SILVA, C. N.; SILVA, J.M.P.; CHAGAS, C.A.N.(ORGS). *Geografia na Amazônia Paraense. Territórios e Paisagens*. 1.ed. Belém: GAPTA/UFPA,2015.

TOCANTINS, L. *O rio comanda a vida*. Rio de Janeiro. Companhia. Editora Americana, 1972.

# MULHERES-PROFESSORAS E O DESAFIO DA FORMAÇÃO NO NÍVEL SUPERIOR: CASO DAS EGRESSAS PARFOR/UFRJ

PATRÍCIA BASTOS DE AZEVEDO – UFRRJ  
PATRICIABAZEV@GMAIL.COM

ANA MARIA MARQUES SANTOS – UFRRJ  
ANAMARQUES.UFRRJ@GMAIL.COM

717

**Palavras-chave:** Mulheres-Professoras; Desafios Formativos; Parfor.

## INTRODUÇÃO

O Decreto n.º 6.775, de 29 de janeiro de 2009, instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e disciplinou a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no fomento a programas de formação inicial e continuada.

O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR foi criado pelo Governo Federal para atender o Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Implantado em regime de colaboração entre a CAPES, Estados, Municípios, Distrito Federal e as Instituições de Ensino Superior.

O PARFOR trouxe consigo um perfil de mulheres-professoras que possuem marcas identitárias e saberes acumulados ao longo de suas vidas diferenciados dos alunos que tradicionalmente ingressam na Universidade. Usamos a expressão mulheres-professoras pelo perfil que compunha as turmas PARFOR que são majoritariamente de mulheres, negras de classe popular com mais de 30 anos. Nesse sentido nossa escolha de denominação do escopo da pesquisa é uma afirmação política.

As mulheres-professoras trazem saberes que possuem concepções sobre validade e pertinências relativas às práticas de ensinar e aprender. No processo de formação na graduação essas pretensões são questionadas e passam a tencionar as tradições que constituem a Universidade. No processo de formação na graduação, essas pretensões são questionadas e conflitam as tradições constituídas na universidade, abalando as certezas cristalizadas em alguns segmentos acadêmicos. As tensões geram verdadeiras fraturas epistêmico-pedagógicas, mais evidenciadas em algumas licenciaturas do que outras.

Entretanto, as políticas ofertadas e comprometidas de forma tripartite, encontram também obstáculos em outros âmbitos, extra-Universidade, como preconizado na fala de uma das mulheres-professoras: “A minha diretora (da Prefeitura de Japeri, RJ) só aceitou que faltássemos à escola, uma por vez. Como fazer a essa altura, já inscrita e tendo que estar na Universidade, em um Curso presencial? Foram momentos muito difíceis, os da entrada para a formação” (Mulher-Professora, aluna 2, Pedagogia).

Nesse sentido, reafirmamos que a premissa basal desta pesquisa, busca dialogar com os dois níveis da educação brasileira: a Educação Básica e a Superior em seus contextos formativos, políticos, pedagógicos.

## PERCURSO METODOLÓGICO

718

Para produzirmos o campo de pesquisa utilizamos o seguinte instrumental: questionário e entrevista semiestruturada, aplicados nas mulheres-professoras egressas de curso do PARFOR. Para compor este texto fizemos o recorte de analisar o eixo da entrevista, vinculado aos desafios no processo de formação.

## MULHER-PROFESSORA, A MINHA VOZ DA E NA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO

Partindo do meu lugar de fala, eu percebo que essas moradoras vindas de uma periferia, no caso da Baixada Fluminense, que trazem diversos estigmas e oriundas da tradição familiar, isto é, estudar somente o ensino médio e a partir do ensino médio ter a tradição do casamento, em uma idade muito nova. Eu mesmo me casei com 18 anos, logo em seguida eu parei de estudar, eu parei o sonho que eu tinha, que era ter uma graduação. Eu me tornei mais uma Maria, eu parei por 4 anos, fiquei estagnada. Neste período eu engravidei tive minha primeira filha. Depois do nascimento dela eu retornei ao trabalho, pois a condição financeira influencia muito (Mulher-Professora, Aluna 3, Pedagogia).

Compreender as práticas de letramento que se materializam na formação das mulheres-professoras do PARFOR é dialogar com esse espaço ideológico, que é a produção do letramento acadêmico e escolar. Que é a produção do mundo e sua civilização. A análise complexa desse lugar de formação ajuda a dimensionar a ação dos professores formadores na licenciatura e o papel sócio histórico que a universidade pública e de qualidade possui na constituição das relações de trabalho e na potencial redução da exclusão imputada a um número significativo de estudantes atendidos nas redes públicas da educação básica brasileira e, no caso específico em debate, na região metropolitana do Rio de Janeiro, a Baixada Fluminense.

(...) Hoje eu ainda falo, falo dentro de minha casa, para os meus amigos de profissão (...) Ter concluído hoje uma Universidade pública de qualidade contribuiu muito para minha vida. Minha vida profissional e minha vida de mulher,

inclusive para minha vida de mãe, meu olhar para questões públicas, para coisas do país... minha forma de conduzir as coisas... (Mulher-Professora, aluna 2, Pedagogia).

É através de um contrato com a Prefeitura de Japeri, RJ, que acesso à Universidade pelo PARFOR, 2013.3. A essa altura, com três filhos, trabalhando como contratada, estudando para concursos, e adentrando o universo acadêmico. Meu marido, apesar de me apoiar, começa a “sentir” o peso da responsabilidade, que antes estava apenas comigo. Conflitos (Mulher-Professora, aluna 2, Pedagogia).

Ser mulher nessa questão não foi nada fácil, nós sabemos que estamos em uma sociedade machista, você trabalhar cuidar de casa e de filhos, dar conta de toda essa questão não foi nada fácil, algumas colegas que tiveram que escolher entre a família e Universidade e abandonaram o curso... (Mulher-Professora, aluna 1 História)

Perceber a luta pela emancipação e empoderamento (FRASER, 2001), guarda em si o movimento de deixar de ser objeto, abolindo, com isso, a separação sujeito-objeto, tema clássico da ciência tradicional. “Neste sentido, o papel do teórico e da teoria, pode ser, e é crucial para a mudança social, pois é ele quem desvendará o fetiche que encobre as relações sociais possibilitando a emancipação” (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNADJER, 2000, p. 139). Isto é que esses autores denominaram de tentativa de “[...] compreender como as redes de poder são produzidas, mediadas e transformadas.” E é isso, que a práxis encarnada dessas mulheres-estudantes, obriga a sociedade, e nela a Universidade e o Estado, a realizarem.

719

## CONSIDERAÇÕES

Compreender as práticas de letramento que se materializam na formação das mulheres-professoras do PARFOR-UFRRJ, e quiçá, do Programa Brasil à fora, é dialogar com esse espaço ideológico, que é a produção do letramento acadêmico e escolar. A análise complexa desse lugar de formação ajuda a dimensionar a ação dos professores formadores na licenciatura e o papel sócio histórico que a universidade pública e de qualidade possui na constituição das relações de trabalho e na potencial redução da exclusão imputada a um número significativo de estudantes atendidos nas redes públicas da educação básica brasileira e, no caso específico em debate, na região metropolitana do Rio de Janeiro, a Baixada Fluminense.

A ação político-formativa do PARFOR parece poder ir muito além do cumprimento de créditos e formalidade formativa, pode trazer a realidade de fato, reunindo o Ensino, a Pesquisa e a Extensão, e o necessário alcance, ente os níveis básico e superior dos processos formativos, necessariamente, indissociáveis em sua concepção, formulação e realização concreta, espaços constituídos e constituintes da possibilidade de uma educação encarnada e com sentido social de fato para seu lócus: as mulheres-professoras e o chão da escola pública da Baixada Fluminense, RJ.

## REFERENCIAS

ALVES-MAZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira, 2000.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Decreto n.º 6.775, de 29 de janeiro de 2009.

FRASER, N. Da redistribuição ao reconhecimento? Dilema da justiça na era pós-socialista. In. SOUZA, Jessé. **Democracia hoje: noções desafios para a teoria democrática contemporânea**. Brasil: Ed. UNB, 2001.



# A EXPERIÊNCIA FORMATIVA DA ATIVIDADE DE PESQUISA NO PARFOR NA UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO

ALINE DE CARVALHO MOURA  
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO-UFRRJ-IM  
LICACMOURA@HOTMAIL.COM

JOYCE DA COSTA LIMA  
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO-UFRRJ-IM  
JOYCOOSTA.8@OUTLOOK.COM

721

**Palavras chave:** PARFOR. Formação docente. Pesquisa.

## INTRODUÇÃO

A fim de afirmarmos a importância da atividade de pesquisa nos cursos de formação de professores, este trabalho tem como objetivo apresentar a experiência formativa do processo de realização da atividade de pesquisa na disciplina de Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão (NEPE), da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), no Instituto Multidisciplinar (IM), com o intuito de contextualizar as relações que se estabelecem, ao mesmo tempo, no processo de formação docente e no processo de formação do pesquisador.

A disciplina de NEPE é oferecida aos cursos de licenciatura e pedagogia na UFRRJ, englobando tanto os alunos do Sistema de Seleção Unificada (SISU), quanto os alunos do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor). Para este trabalho, optamos por apresentar a dinâmica de trabalho relacionada à pesquisa desenvolvida no Parfor, cuja proposta vincula-se à formação do professor pesquisador.

A partir da problemática apresentada neste trabalho - de que forma a atividade de pesquisa contribui para o processo de formação do professor pesquisador no Parfor- este texto traz a dinâmica de trabalho da turma de NEPE V/Parfor, do curso de Pedagogia do IM/Nova Iguaçu, da UFRRJ, bem como apresenta suas temáticas de pesquisa para o futuro trabalho monográfico, os debates realizados na disciplina ao longo do semestre 2019/1 e o direcionamento para a conclusão da disciplina.

## A IMPORTÂNCIA DA INSERÇÃO DA ATIVIDADE DE PESQUISA NOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Para Cardoso (1996), o desenvolvimento científico não resulta apenas do movimento de construção interna da própria ciência, mas também de condições histórico-sociais, as quais afetam a institucionalização da pesquisa e a formação do pesquisador. Além disso, influenciam a mentalidade do cientista e interferem na identificação dos problemas a serem pesquisados.

Importante afirmar que, na perspectiva abordada neste trabalho, sem pesquisa não se faz ciência. Entretanto, não basta fazer pesquisa para estar fazendo ciência. “A ciência madura e consistente se mede pelo alcance teórico da sua pesquisa. A finalidade da ciência é explicar a realidade, o que já desqualifica a pesquisa pela pesquisa, bem como o pensamento especulativo” (CARDOSO, 1996, p. 97).

Partindo da compreensão de que a pesquisa advém de um trabalho teórico crítico realizado como uma atividade do pensamento, pois inicia-se a partir de um problema construído teoricamente, mesmo que apreendido de um fenômeno da realidade, vimos a preocupação com a forma como a pesquisa vem sendo desenvolvida nos cursos de formação de professores, em especial no Parfor, pois tratar-se de alunos que já vivenciam o fenômeno educacional, tendo algumas dificuldades na construção de seus problemas de pesquisa para além de respostas imediatas às questões escolares. De acordo com Moraes (2005), a ação docente que se restringe à resolução de problemas operacionais do cotidiano escolar, coloca em segundo plano a formação reflexivo crítica no contexto da produção do conhecimento.

722

### RESULTADOS PRELIMINARES

Considerando que o período letivo do semestre 2019/1, ainda se encontra em curso, traremos alguns resultados e discussões preliminares sobre a dinâmica de trabalho da disciplina de NEPE V/Parfor.

A disciplina de NEPE é trabalhada ao longo de cinco períodos, normalmente, começando no terceiro período, se dividindo em cinco NEPEs ao longo do curso. No semestre 2019/1, esses cinco NEPEs estão sendo ministrados por três docentes.

Sendo o NEPE V uma das disciplinas oferecidas ao Parfor, neste semestre, esta vem trabalhando com a questão da pesquisa, no intuito de formar o professor pesquisador, crítico e reflexivo, abordando algumas questões sobre a atividade de pesquisa no campo da educação.

O NEPE V, tem o objetivo de auxiliar no processo de elaboração do projeto de pesquisa, destacando a importância das discussões teórico-metodológicas no campo da educação, bem como da estrutura de apresentação do trabalho acadêmico-científico. Nesse sentido, as atividades do semestre foram divididas em aulas presenciais e atividades de discussão de textos na Plataforma do Sigaa da UFRRJ. Dentre as atividades, foram realizadas duas palestras que traziam como objeto a própria pesquisa educacional, sendo a primeira ministrada pela Prof<sup>fa</sup> Dr<sup>a</sup> Rosa

Maria Corrêa das Neves (Fiocruz), cujo título foi *O panorama da pesquisa educacional no Brasil*, e a segunda, ministrada pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Siomara Borba, com o título *Questões teórico-metodológicas da pesquisa em educação*.

Considerando o grupo de 24 alunos, sendo 22 mulheres e 2 homens, todos com experiência docente de sala de aula, os objetos de pesquisa, com exceção de dois projetos que trabalham com as questões étnico-raciais e juventude, todos os outros objetos de pesquisa abordam alguma questão sobre a Educação Infantil e séries iniciais. Dentre as temáticas sugeridas nos projetos, apareceram com maior destaque as questões sobre: formação docente; avaliação da aprendizagem; currículo; infância e orientação educacional; processos formativos.

Como produto da disciplina, os alunos precisam realizar um exercício de submissão para periódicos da área, ou seja, além da construção de um artigo em conjunto com os orientadores, os alunos precisarão enviar seus escritos para um periódico, precisando entregar, juntamente, com o artigo elaborado, uma carta ou email de confirmação de submissão de artigo. Essa atividade foi desenvolvida com o intuito de aproximar os alunos da vida acadêmica produtiva, para além da prática.

723

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando toda a complexidade do campo da educação, principalmente, no que diz respeito às suas políticas de formação, o que afeta diretamente, não só a dinâmica de trabalho do aluno/professor, como também seu processo de formação, este trabalho procurou apresentar uma possibilidade de atuação no processo de formação do professor pesquisador. Nesse sentido, os alunos do Parfor, por serem um grupo que já possuem uma experiência docente, absorvem duplamente as mudanças educacionais, tanto como alunos, como professores, tornando-se ainda mais importante uma aproximação com o campo da pesquisa.

Por fim, mesmo reconhecendo toda a legitimidade do cotidiano escolar como possibilidade de concepção no campo da pesquisa, alertamos para os cuidados necessários para que a pesquisa, de fato, contribua para o processo de produção do conhecimento em educação, pois a pesquisa da/na prática pela prática, sem o devido suporte do trabalho teórico, se torna frágil.

No que se refere ao Parfor, o afastamento da teoria e aproximação com a prática pela prática, advém da experiência que esses profissionais carregam ao longo de sua trajetória como docentes. É necessária uma imersão no campo da pesquisa, entendendo-a como caminho no processo de produção do conhecimento, de forma que não só a prática faça parte da formação desses docentes-discentes, mas também a pesquisa enquanto construção teórica.

## REFERÊNCIAS

CARDOSO, Miriam Limoeiro. Florestan Fernandes: a criação de uma problemática. **Estudos Avançados**, São Paulo, v.10, n. 26, p.1-26, 1996.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina Andrade. **Técnicas de Pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1991. 205p.

MORAES, Maria Célia Marconde de; SOARES, Kátia Danbiski. Versões empobrecidas do conhecimento e do trabalho docente. **Educação** (Porto Alegre), Porto Alegre, v. XXVIII, n. 02, p. 265-281, 2005.

## **O PARFOR NO AMAZONAS: EXPERIÊNCIAS INTEGRADORAS COM OS ACADÊMICOS DO CURSO DE GEOGRAFIA NO MUNICÍPIO DE MARAÃ**

PROF. MA. MARIÊ AUGUSTA DE SOUZA PINTO – SEDUC/AM  
FORMADORA DO CENTRO DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL PE. JOSE ANCHIETA – CEPAN  
MARIEASPINTO@HOTMAIL.COM

PROF. MA. TATIANA DEL PILAR BARROS RIVERA - SEDUC/AM  
FORMADORA DO CENTRO DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL PE. JOSE ANCHIETA – CEPAN  
TATIANADELPILAR@SEDUC.NET

PROF. MA. – ALEX HERCULANO DE ARAÚJO - SEDUC/AM  
COORDENADOR DE PROJETOS DE APLICAÇÃO DE PRÁTICA DAS ARTES NAS ESCOLAS DE  
TEMPO INTEGRAL DO ESTADO DO AMAZONAS – CEPAN  
ALEXDEARAUJO@SEDUC.NET

PROF. MA. ROSAMELIA ALENCAR LIRA – SEDUC/AM  
FORMADORA DO CENTRO DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL PE. JOSE ANCHIETA – CEPAN  
ROSAMELIALIRA@SEDUC.NET

725

**PALAVRAS-CHAVE:** Aprendizagem. Práticas  
Pedagógicas. Atividade Integradora.

Atualmente a Universidade do Estado do Amazonas (UFAM), por meio do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) tem nos proporcionado novos desafios. Desse modo, este artigo busca refletir e analisar como trabalhar a metodologia e o ensino de acordo com a realidade do interior do Amazonas, com os seus 61 municípios, visto que a realidade geográfica e os recortes hidrográficos dificultam o deslocamento. Nesse contexto, nosso objetivo é analisar o trabalho desenvolvido no município de Maraã, numa turma de Licenciatura em Geografia pela UFAM, onde buscamos aliar o ensino de Geografia à Psicologia da Educação, e desse modo, correlacionar a disciplina ao desenvolvimento cognitivo do acadêmico.

A aprendizagem é um processo pessoal, que envolve o pensamento, emoções e afetos, e a história de vida. Ao aprender, modificamo-nos e reorganizamo-nos interiormente. O modo como integramos uma informação ou conhecimentos novos

resulta de uma síntese entre o que somos e o que sabemos, entre as representações do mundo que possuímos e o que nos apresenta de novo.

É importante destacar que nesse processo, a psicologia da educação busca promover estratégias que potenciem o desenvolvimento cognitivo (atenção, concentração, memória, percepção, raciocínio), afetivo-social (autonomia/ personalidade/ regras), emocional, psicomotor, comportamental e da linguagem. E assim, os acadêmicos trabalharam a Atividade Integradora com as diferentes linguagens (música, desenho, dança, escrita, fotografia, teatro, maquetes e outras) com o objetivo de levar até a população do município, por meio dos acadêmicos em Geografia, a história da cidade em que eles habitam.

A atividade foi desenvolvida por meio da reflexão e elaboração de alternativas metodológicas que auxiliem o acadêmico a desenvolver o trabalho pedagógico utilizando a ludicidade, favorecendo a experiência com o conhecimento científico e com a cultura em que está inserido. Assim, os acadêmicos realizaram a atividade integradora intitulada: *Historicidade de Marã: Um Show Geográfico*.

Para a construção da Atividade Integradora, os acadêmicos fizeram a pesquisa de campo e foram orientados acerca da construção dos materiais didáticos, definindo os temas abordados de acordo com a temática proposta. A metodologia adotada na disciplina foi fundamentada numa pedagogia do diálogo, da crítica e da construção de conhecimentos utilizando a prática pedagógica para uma aprendizagem significativa, que possibilitasse aos acadêmicos participar ativamente do seu processo de construção do conhecimento, a fim de propiciar uma análise da realidade escolar para uma melhor compreensão de suas práticas educativas.

As equipes foram a campo para coleta de dados, e realizaram entrevistas, registros fotográficos, construíram maquetes, dando ênfase a História do povo Maraense, e aos acontecimentos recentes no âmbito da cidade antiga e atual.

Delizoicov, Angotti, e Pernambuco (2009) destacam que, “problematizando e analisando as situações da prática social de ensinar, o professor utiliza o conhecimento elaborado das ciências, das artes, da filosofia, da pedagogia e das ciências da educação como ferramenta para a compreensão e a proposição do real”.

Corroborando como autor, observamos o interesse dos acadêmicos em pesquisar de acordo com a proposta e temas distribuídos, que resultou em um trabalho significativo não somente para eles, como também para a comunidade Maraense.

O desafio dos jogos provoca interesse quando os estudantes percebem que não é apenas brincadeira e sim, um aprendizado. Nesse processo, a psicologia da educação busca promover estratégias que potenciem o desenvolvimento cognitivo, afetivo-social, emocional, psicomotor, comportamental e da linguagem. E assim, os acadêmicos trabalharam a Atividade Integradora com as diferentes linguagens.

Segundo Campos (1987), o indivíduo é em grande parte pelo o que aprendeu. Desse modo, a aprendizagem contribui na formação do homem e sua constituição como ser social, cultural e político que é.

Diante disso, esta proposta buscou auxiliar o acadêmico no desenvolvimento do trabalho pedagógico, utilizando a ludicidade e favorecendo a experiência com o conhecimento científico, amalgamado a cultura com a qual eles estavam inseridos. Observamos um aumento da autoestima dos alunos, evidenciada como maior

espontaneidade, interesse e envolvimento, nas atividades propostas. Verificou-se, que trabalhando com materiais concretos é possível nos aproximarmos da sua realidade, o que serviu de estímulo à habilidade de integração e aprendizagem de conteúdos curriculares.

O desafio para nós educadores é encontrar maneiras de atingir e desenvolver as fortalezas cognitivas do acadêmico, pois o fato de estarem nos municípios mais longínquos, onde o acesso a tecnologias modernas é mais difícil, não é incapacitador da aprendizagem.

Os acadêmicos tiveram como objetivo da Atividade Integradora, resgatar fatos históricos antigos e atuais da cidade da Maraã, para a construção de maquetes e posteriormente a apresentação no Ginásio Municipal Arlindo Pereira da Silva.

Para o desenvolvimento da atividade foram divididas as equipes por temáticas, de acordo com a História do Município de Maraã. Cada acadêmico ficou responsável em levar 03 ou 04 pessoas para o evento e essas pessoas foram à plateia. As temáticas entre os 37 acadêmicos da turma de Geografia ficaram assim distribuídas: 1- Primeiro Hospital; 2-Hospital Atual; 3-Primeiro Mercado; 4-Mercado Atual; 5-A Primeira Escola; 6-A Escola Atual; 7-Acompanhar as equipes e se responsabilizar por toda a apresentação, divulgação e logística do trabalho, interagir com a plateia por meio de questões que foram elaboradas enquanto entrevistaram os colegas durante a preparação dos trabalhos. No final da apresentação de cada equipe, eram chamadas 05 pessoas da plateia para responderem as questões que tinham sido apresentadas anteriormente.

Herbart (1776-1841) - Estabeleceu a doutrina dos 05 passos formais que favorecem o desenvolvimento da aprendizagem do aluno (preparação, apresentação, assimilação, generalização, e aplicação).

Para que se possa contribuir com o desenvolvimento da educação é necessário promover a aprendizagem dos acadêmicos de forma lúdica tornando prazeroso o espaço do saber. A educação cognitiva transforma o professor num mediatizador, num investigador em ação. (FONSECA, 2009, p.10).

Almejamos que este trabalho estimule outros estudos que tenham como objetivo buscar novos caminhos para a consolidação de uma prática pedagógica significativa.

## REFERÊNCIAS

ZOICOV, Demétrio. **Fundamentos e Métodos**/ Demetrio Delizoicov, José André Angotti e Marta Maria Pernambuco; colaboração Antonio Fernando Gouveia da Silva – 3. Ed. - São Paulo: Cortez, 2009. – (Coleção Docência em Formação/ coordenação: Antonio Joaquim Severino, Selma Garrido Pimenta).

CAMPOS, Dinah Martins de Souza. **Psicologia da Aprendizagem**. Petrópolis: Vozes, 1987.

FONSECA, Ernani F. da. **Brincar é passatempo?** Revista Maringá Ensina nº 10 – fevereiro/abril 2009.

HERBART, Johann Friedrich. **A Educação como Ciência – Filosofando**. Fonte: [www.recantodasletras.com.br/biografias/1996779](http://www.recantodasletras.com.br/biografias/1996779).

# AS DIFICULDADES ENCONTRADAS NA INSERÇÃO DO TRABALHO COM PERIÓDICOS NOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARFOR

ALINE DE CARVALHO MOURA – UFRRJ  
LICACMOURA@HOTMAIL.COM

728

**Palavras-chave:** Periódico. Pesquisa. Parfor.

## INTRODUÇÃO

Tomando como premissa a experiência formativa sobre a importância do trabalho com periódicos na produção do conhecimento em educação, este trabalho tem o objetivo de apresentar algumas dificuldades na inserção do trabalho com periódicos na disciplina de Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão (NEPE V) / Parfor da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ).

As atividades de NEPE são oferecidas aos cursos de licenciatura e pedagogia na UFRRJ, englobando os alunos do Sistema de Seleção Unificada (SISU) e os alunos do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor). Neste trabalho, optamos por apresentar a dinâmica de trabalho relacionada à produção de um artigo científico desenvolvida no Parfor, cuja proposta vincula-se à formação do professor pesquisador.

## PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Na tentativa de uma aproximação dos cursos de graduação com as dinâmica de produção intelectual que emanam das necessidades acadêmico-mercado-lógicas das instituições de educação superior, que hoje, marcam em especial os cursos de pós-graduação, a disciplina de NEPE V/Parfor, tem como objetivo auxiliar no processo de elaboração do projeto de pesquisa, destacando a importância das discussões teórico-metodológicas no campo da educação, bem como da estrutura de apresentação do trabalho acadêmico-científico. Nesse sentido, para atender as



dinâmicas institucionais, as atividades do semestre foram divididas em aulas presenciais e atividades de discussão de textos na Plataforma do Sigaa da UFRRJ.

Uma das unidades do conteúdo programático da disciplina NEPE V/Parfor, é a importância do trabalho com periódicos. Dessa maneira, além de alguns textos sobre o uso de periódicos e suas implicações na produção do conhecimento em educação, trabalhados em atividades de discussão na Plataforma do Sigaa da UFRRJ, foi realizado um grupo de conversas sobre o trabalho com periódicos, onde foi apresentado parte da história sobre o surgimento do periódico, suas relações com a produção do conhecimento e as implicações positivas e negativas que são discutidas sobre os mecanismos de produtividade onde esses periódicos estão inseridos. Além disso, foi apresentado um passo a passo sobre como ter acesso a periódicos específicos, significados e significâncias sobre a *Qualificação* do periódico e como fazer para submeter um artigo científico para determinado periódico, passando desde instruções técnicas básicas até a escolha do periódico próprio para cada pesquisa.

O produto final da disciplina, consta em realizar um exercício de submissão para periódicos da área, ou seja, os alunos precisam produzir um artigo em conjunto com seus orientadores e precisam enviar seus escritos para um periódico, sendo necessário anexar à Plataforma de atividades, o artigo elaborado e uma carta ou email de confirmação de submissão de artigo.

Importante salientar que os artigos precisam ser submetidos para publicação em algum periódico da área da educação, independente da *Qualificação* da revista, na tentativa de uma aproximação entre o mundo de produção acadêmico-científico e os alunos da graduação.

## A IMPORTÂNCIA DO TRABALHO COM PERIÓDICOS

A pesquisa em periódicos tem se constituído em um dos mais utilizados e reconhecidos meios de comunicação, principalmente entre pesquisadores e seus pares, não só da pesquisa, mas também das atividades científicas como um todo (ALVARENGA, 1996). Acrescenta-se ainda, o papel de validação e hierarquização do cientista, visto que o periódico como meio institucional possui regras, valores e recompensas relacionadas à produção e publicização (MOURA, 2017).

Considerado um importante, valioso e privilegiado meio de divulgar informações científicas, o periódico cumpre funções de registro oficial público da informação, além de definir e legitimar novas disciplinas e campos de estudos, constituindo-se em um espaço para institucionalização do conhecimento e avanço de suas fronteiras. Além disso, funciona como um veículo de comunicação entre os pares, pois permite ascensão do cientista para efeito de promoção, reconhecimento e conquista de poder em seu meio (MIRANDA e PEREIRA, 1996).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das atividades propostas na disciplina de NEPE V/Parfor e dos encontros que tratavam sobre a questão do trabalho com periódicos, podemos perceber a enorme dificuldade dos alunos não só no exercício da construção do artigo científico, mas no processo de identificação de suas temáticas de pesquisa para a busca do periódico e no próprio mecanismo de submissão.

Foi necessário o atendimento, em horários alternativos, à alguns alunos, que para além das dificuldades comuns nesse primeiro contato com a pesquisa em periódicos, apresentaram total desconhecimento sobre a existência dessa atividade de pesquisa e da possibilidade de, enquanto alunos de graduação, serem capazes de produzir um artigo.

Por fim, entendendo que a pesquisa institucionalizada segue alguns padrões quantitativos no que diz respeito a produção acadêmica, afirmamos a necessidade de uma aproximação com as atividades de pesquisa com periódicos já nos cursos de graduação, a fim de minimizar algumas dificuldades presentes e futuras no exercício da pesquisa no campo da educação.

730

## REFERÊNCIAS:

ALVARENGA, Lídia. A institucionalização da pesquisa educacional no Brasil: estudo bibliométrico dos artigos publicados na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (1944-1974). **Tese de Doutorado** defendida em 1996. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 1996.

MIRANDA, Dely Bezerra de; PEREIRA, Maria de Nazaré Freitas. O periódico científico como veículo de comunicação: uma revisão de literatura. **Ci. Informação**. Brasília, v. 25, n. 3, p. 375-382, set./dez. 1996.

MOURA, Aline de Carvalho Moura. A importância do periódico para a pesquisa educacional e políticas da área da educação: os artigos da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos como materiais empíricos. **Anais** do IX Seminário Internacional As Redes Educativas e Tecnologias, UERJ, Rio de Janeiro, 2017.

# A FORMAÇÃO PARA A PESQUISA COM O FOCO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

MAIARA HORA DA CRUZ, UNEB  
MAIARAHORAA@GMAIL.COM

RÊMULO VELOSO DOS SANTOS, UNEB  
REMULOVELLOSO@YAHOO.COM.BR

CIDICLÉIA GOMES DA SILVA SANTOS, UNEB  
CIDOSNI1@GMAIL.COM

731

**Palavras-chave:** Formação. Pesquisa. Educação básica.

## INTRODUÇÃO

Diante das perspectivas para o cenário da educação para o ensino médio, e com reformulações de seu escopo de atuação, pretendemos abordar neste trabalho como se deu a criação de um curso de formação de professores para trabalhar a proposta de novas matrizes curriculares para o ensino médio, a partir da realidade de um grupo de escolas que fazem parte de um projeto piloto da Secretaria de Educação do Estado da Bahia.

A iniciativa dessa formação consolidou-se a partir de discussões no processo de criação do novo desenho curricular que vem se efetivando desde 2018 nas escolas que pertencem a este projeto. A proposta é que possamos utilizar a pesquisa como elemento prático do ensino/aprendizagem, trazendo novos componentes curriculares e novas formas de trabalho em sala de aula.

Para que este trabalho fosse realizado, houve a necessidade de uma formação específica para o grupo de professores que atuam nessa realidade.

Salientamos que a realização desta formação foi um pedido dos professores em atuação, mostrando que havia uma necessidade de discussão dentro do processo de criação de um novo modelo curricular, bem como uma formação específica para sua atuação nesta nova modalidade.

## METODOLOGIA

A proposta desta formação é trabalhar a partir do conceito de pesquisa em educação nos itinerários formativos que está ancorada na concepção colaborativa/

experiential, tecendo uma discussão para a prática em sala de aula, sobre concepção e ideologia de pesquisa, a partir do entendimento do professor em seu processo formativo, mostrando também novas estratégias que venham a agregar a este profissional uma formação com viés solidário/democrático (caso ainda não faça parte de sua *práxis*), onde estes protagonistas da educação pública possam partilhar experiências e novas tessituras para compreensão do que é o “mundo” da pesquisa e como isto pode acontecer em um ambiente tão engessado como a sala de aula.

A formação é desenvolvido através da rede de educação a distância da Secretaria de Educação do Estado da Bahia, com a utilização de seu ambiente virtual, onde os discentes/professores deverão acessar para a participação em *Chats*, Fóruns e Atividades Programadas, objetivando a socialização de suas experiências, assim como a observação das experiências de outrem. E também discutir, sugerir e opinar quanto ao modelo que está sendo implantado, participando de forma colaborativa na construção do modelo educacional que ocorre em nossas Unidades Escolares.

732

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

O intuito do curso é construir uma perspectiva de pesquisa para realidade da educação básica, levando em consideração suas características, tempo e espaço em que acontece, bem como a quantidade de sujeitos e a relevância da pesquisa para a sua formação.

O nosso grande Professor Paulo Freire (1996) eloquentemente nos mostra que “*ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou a sua construção*” (p. 47). E nessa perspectiva, o curso de pesquisa aplicada nos mostra possibilidades de construção do conhecimento na educação básica, a partir de uma atuação conjunta entre professores e estudantes, utilizando o espaço da sala de aula como um grande laboratório de um modelo de educação onde todos se responsabilizam pela aprendizagem, conferindo autonomia aos estudantes e garantindo-lhes um aprendizado diferenciado.

Dessa forma, os estudantes e professores que vivenciam a pesquisa ainda na educação básica, desenvolvem a capacidade de produção textual relevante, de construção de argumentação, de questionar, analisar e posicionar-se criticamente no mundo e de comunicar-se usando as várias linguagens (oral, escrita, científica, digital, artística e corporal), intervindo em diferentes contextos. A pesquisa nesse contexto, revela-se como potencializadora diante dos desafios educacionais que permeiam o processo de ensino-aprendizagem. São estudantes e professores que imergidos no contexto da educação pela capacidade de aprender a aprender contribuem para um trabalho pedagógico no qual o estudante se (re) constrói enquanto cidadão crítico e atuante na sociedade em que vive.

Contudo, o desenvolvimento de uma proposta pedagógica para formação de professores com pesquisa, é um desafio. O professor precisa ser seduzido para que se sinta imbricado nesse processo e possa superar os obstáculos inerentes a uma prática inovadora. Daí a necessidade de ressignificação do processo formativo desse sujeito, como aponta GONZAGA (2012),

A Educação Científica também possibilita-nos participar na tomada de decisões de forma crítica, tendo compreensão dos processos da ciência no mundo em que vivemos. Considerando esta possibilidade, um dos meios mais promissores de difundir a Educação Científica é por meio da escola, mudando o ensino informativo para criativo e transformador. Mas esta tarefa é difícil, e um dos vieses dependentes desta transformação é a própria formação dos professores, que têm o seu espaço de legitimação na Educação Científica. (GONZAGA; OLIVEIRA, 2012, p.1)

Diante de um cenário educacional cada dia mais desafiador, exigindo dos sujeitos envolvidos o desenvolvimento de estratégias para lidar com o avanço do conhecimento e da tecnologia, emerge a necessidade de atualização constante dos professores que são os principais responsáveis pela construção desse processo.

## CONCLUSÃO

733

Já realizamos um modelo piloto, que foi utilizado no ano letivo de 2018, que nos foi solicitado pelos docentes nas reuniões de discussão sobre a nova perspectiva de ensino médio. Mas, necessário nos foi uma avaliação, buscando uma atualização, no sentido de rever a metodologia aplicada, bem como redesenhar a proposta trazendo novos caminhos formativos, utilizando principalmente o canal on-line para troca de experiências e diálogos sobre alternativas inovadoras e positivas.

No ano letivo de 2018, esta proposta formativa aconteceu somente para professores que compunham o quadro docente dos itinerários formativos da 1ª Série do Ensino Médio. Para o ano letivo de 2019, a proposta vem abarcar também os professores da 2ª Série, dando continuidade ao processo de discussão das disciplinas, bem como a trocas de experiências, sendo elas exitosas ou não. O processo formativo nos ensina com todas as suas peculiaridades e nos mostra o universo de opções e caminhos a seguir, portanto tudo deve ser mostrado para que possamos participar ativamente desta formação.

A formação de professores para o trabalho com pesquisa aplicada se configura em inovação para o trabalho na sala de aula. São alunos e professores que imersos na construção do conhecimento constroem e dão significado ao saber. As práticas pedagógicas se configuram em muitas, e nesse caminhar outras vão surgindo. Um olhar animador sobre o processo de ensino-aprendizagem.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

GONZAGA, Amarildo Menezes, OLIVEIRA, Caroline Barroncas de. **As contribuições de Paulo Freire a uma educação científica na formação docente**. Revista eletrônica do Curso de Pedagogia do Campus Jataí, UFG, v. 01, n.12, p. 2, 2012.

PENITENTE, L. A. de A. Professores e pesquisa: da formação ao trabalho docente, uma tessitura possível. **Formação Docente**, v. 4, p. 19-38-38, 2012. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/114822>>. Com acesso em: 04.06.2019.

## SEGUNDA LICENCIATURA EM LETRAS ALEMÃO: PERSPECTIVA PARA A PRESENÇA DE ALEMÃO NA REDE PÚBLICA DE ENSINO NO BRASIL

DRA. SIMONE MEDINA – UFPR  
MONI@UFPR.BR

ME. CATARINA PORTINHO-NAUIACK – UFPR  
CATARINAPORTINHO@GMAIL.COM

AGÊNCIA FINANCIADORA: CAPES

734

**Palavras-chave:** Formação de professores de Alemão no Brasil;  
Alemão como Segunda Licenciatura; Professores multilíngues

O Plano de Formação de professores da Educação Básica - PARFOR, criado em 2009, tem o objetivo de induzir e fomentar a oferta de Cursos de Licenciatura, Segunda Licenciatura e Formação Pedagógica, em Instituições Brasileiras de Ensino Superior, para professores em exercício nas redes públicas de educação básica, contribuindo assim para o cumprimento da meta 15 do PNE, a qual prevê que todos os professores e professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. A Universidade Federal do Paraná - UFPR adere ao referido Plano em 2012 com os cursos de Segunda Licenciatura em Música e Formação Pedagógica, em 2013 a oferta é ampliada e são abertas mais três turmas de Segunda Licenciatura: uma em Física, uma em Ciências Sociais e a segunda turma de Música. Em 2014 é ofertada a segunda turma do curso de Formação Pedagógica. Atendendo ao edital de 2015 da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, a UFPR abre a segunda turma do Curso de Segunda Licenciatura em Ciências Sociais, assim como a segunda turma de Segunda Licenciatura em Física e a terceira de Segunda Licenciatura em Música além de três turmas de Segunda Licenciatura em Letras/Alemão. Esta comunicação relata atividades desenvolvidas junto ao Curso de Segunda Licenciatura em Letras Alemão da UFPR, no âmbito do PARFOR. A primeira turma teve início em dezembro de 2016 e tem conclusão prevista para

dezembro de 2019. As outras duas turmas tiveram início em 2018, uma em janeiro e outra em dezembro. Destinado preferencialmente a professores de Inglês atuantes na rede pública de ensino na educação básica, o Curso é ação estruturante da presença de Alemão (como disciplina escolar e como área acadêmica) nas políticas públicas para a área de Línguas Estrangeiras no Brasil. A perspectiva da oferta de educação integral para ao menos 50% dos alunos em todo o País até 2024, prevista pelo Plano Nacional de Educação, oferece ocasião e impõe necessidade de ampliação e aprimoramento da oferta de idiomas a alunos da rede pública de ensino. Daí mostrar-se oportuna a formação de professores multilíngues dentre aqueles já contratados e atuantes na rede oficial pública de ensino. A presente comunicação tenciona contextualizar a oferta do referido Curso de Segunda Licenciatura, também como ação de política educacional e linguística, e seus desdobramentos em relação à atual conjuntura; descrever os fatores institucionais e administrativos vinculados à sua concepção e realização; apresentar suas atividades como potencial objeto de pesquisa para as áreas de Letras e Educação e apontar iniciativas para preservação e fortalecimento da oferta de outras línguas estrangeiras no ensino básico público perante as políticas linguísticas atualmente impostas. Como breve resumo de atividades acadêmicas desenvolvidas ao longo do período de vigência do curso, gostaríamos de listar que o nosso curso foi concorreu com um projeto no edital interno da UFPR para distribuição de bolsas de monitoria, sendo contemplado com quatro bolsas no período de 2018 e teve seu plano renovado para o ano de 2019, com previsão de continuidade para 2020. Essa iniciativa é uma importante ferramenta pedagógica para os/as estudantes que atuam como monitores assim como os/as estudantes que necessitam apoio no tangente à aprendizagem da língua alemã. O interesse de parceiros internacionais em nosso curso pôde ser iniciado pela carta de intenções assinada, em 2015, pelo Ministério de Relações Exteriores da República Federativa do Brasil e da República Federal da Alemanha, onde se lê o incentivo explícito para a formação de professores de língua alemã assim como a ampliação da oferta de ensino de alemão nas escolas brasileiras. Além da Embaixada da República Federal da Alemanha, contamos com o apoio e incentivo de duas outras instituições, são elas: Serviço Alemão de Intercâmbio Acadêmico (DAAD) e Goethe Institut - Brasil, Curitiba e Porto Alegre. Em dezembro de 2017, uma de nossas estudantes ganhou uma bolsa de estudos para um curso de quatro semanas no Goethe Institut de Düsseldorf. Em Janeiro de 2019, a primeira turma realizou uma viagem de estudos para Alemanha, no Instituto InterDaF, vinculado com a Universidade de Leipzig. A estadia e viagem foi financiada pela Embaixada Alemã em Brasília e pelo DAAD. Nossos estudantes/professores estudaram por 3 semanas em uma das mais renomadas instituições de formação de professores de alemão. Outra parceria relevante foi com a empresa DUO. A empresa alemã de ensino à distância e de certificação oficial de proficiência de língua alemã cedeu licenças para módulos de curso de língua alemã para os estudantes do curso de segunda licenciatura. Em decorrência às ações acima descritas, o Instituto Goethe Brasil teve especial interesse em nosso projeto e propôs parceria com o objetivo de viabilizar o financiamento de cursos para formação de professores de língua alemã. Importante destacar que nossos estudantes participaram de dois editais para cursos de aperfeiçoamento didático nos

Estados Unidos da América e foram contemplados com bolsas integrais. Ao total, 10 estudantes da primeira turma participaram de cursos no exterior, em diferentes momentos, durante os estudos do curso de Segunda Licenciatura. Outra atividade que nossos alunos/professores marcaram presença foi na Oficina de Criatividade, ofertada pela CAPES e pela Embaixada dos Estados Unidos da América, realizada em Brasília, no primeiro semestre de 2018. Temos ainda previstas viagens de estudos para as outras duas turmas em andamento, assim como participação dos alunos/professores nas demais atividades vinculadas ao Curso.



# O ATENDIMENTO TÉCNICO-PEDAGÓGICO AO PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA-PARFOR NA UFRRJ: AS RESISTÊNCIAS PARA O ACESSO E PERMANÊNCIA

ANA MARIA MARQUES SANTOS – UFRRJ  
ANAMARQUES.UFRRJ@GMAIL.COM

PATRÍCIA BASTOS DE AZEVEDO – UFRRJ  
PATRICIABAZEVA@GMAIL.COM

PRISCILA PAULINO DAMIÃO AMORIM – UFRRJ  
PRISCILA.ADMAMORIM@GMAIL.COM

737

**Palavras-chave:** Políticas Públicas; Formação Docente; Acesso e Permanência; Entes Federados.

## INTRODUÇÃO

A Formação Inicial, na modalidade presencial, de profissionais do magistério das redes públicas da Educação Básica, nos termos do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, preconiza o Programa Nacional de Formação de Profissionais da Educação Básica. Estamos nela, na UFRRJ – Campus Nova Iguaçu, desde 2009.

Em 2010.1 foi aberta a primeira turma exclusivamente composta por professores/alunos de ingressos pelo PARFOR no curso de Pedagogia, no Instituto Multidisciplinar. Os cursos de Matemática, História, Geografia e Letras receberam 5 alunos em suas turmas regulares neste mesmo período. Subsequentemente, as outras licenciaturas oferecidas no Instituto Multidisciplinar abriram suas turmas PARFOR: 2011.1 Letras; 2011.1 Matemática; e 2012.2 História.

A estrutura de atendimento ao acesso e permanência, se dão pela inclusão total das/dos estudantes-professoras (es), ao âmbito da UFRRJ, diferenciando-se apenas pela entrada PARFOR, ao invés do SISU. Todas as políticas de permanência, daí em diante, se fazem comuns, à exceção do suporte advindo da CAPES, para fomento de atividades, em especial, ao técnico-material, materiais reproduzidos, atividades campo, apresentação de trabalhos e produções técnico-científicas-pedagógicas, todos e todas provenientes do fazer e andamento do Programa, no curso do processo formativo.

## PROCESSO ATUAL DO PARFOR NA UFRRJ

Entretanto, cabe dizer que em maio de 2016, período no qual o país viveu forte turbulência e ameaça de suas instâncias democráticas, ocorreu a revogação do Decreto que institui o PARFOR, através do Decreto nº 8.752, de 09 de maio de 2016, que conjuntamente revogou em ato conjunto, o Decreto nº 7.415, de 30 de dezembro de 2010 que criara políticas para formação continuada para formação em serviço, preferencialmente a distância, o Profucionário.

O Decreto nº 8.752/16 dispõe, agora, não apenas pela Criação do PARFOR, mas, como preconiza seu Art. 1º: “Fica instituída a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, com a finalidade de fixar seus princípios e objetivos, e de organizar seus programas e ações, em regime de colaboração entre os sistemas de ensino e em consonância com o Plano Nacional de Educação - PNE, aprovado pela Lei nº 13.005, de 24 de junho de 2014, e com os planos decenais dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios”.

E, em seus princípios, preconizados no Art. 2º, destacam-se, similares aos anteriores, para atender às especificidades:

“I - O compromisso com um projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e dos grupos sociais;

II - O compromisso dos profissionais e das instituições com o aprendizado dos estudantes na idade certa, como forma de redução das desigualdades educacionais e sociais;

VIII - a compreensão dos profissionais da educação como agentes fundamentais do processo educativo e, como tal, da necessidade de seu acesso permanente a processos formativos, informações, vivência e atualização profissional, visando à melhoria da qualidade da educação básica e à qualificação do ambiente escolar;”

E, ainda, destacado, nesse novo decreto, o direcionamento para o alinhamento, com o Plano Nacional de Educação – PNE (2014) em suas metas, em especial, as metas 15 e 16 e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017), que conta diretamente, com os processos formativos em curso, para sua implantação, a saber: os Programas de Residência Pedagógica (RP) e *Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência* (PIBID), este último, bastante alterado em sua forma, como podemos observar, a partir dos princípios demarcados no Decreto 8752/16:

X - O reconhecimento das instituições educativas e demais instituições de educação básica como espaços necessários à formação inicial e à formação continuada;

XIII - a compreensão do espaço educativo na educação básica como espaço de aprendizagem, de convívio cooperativo, seguro, criativo e adequadamente equipado para o pleno aproveitamento das potencialidades de estudantes e profissionais da educação básica;

O PARFOR, ao longo de sua trajetória formativa de 9 (nove) anos, vem possibilitando a entrada de um perfil outro de aluno provocando tensões nos espaços

acadêmicos. As tensões geram verdadeiras rachaduras epistêmicas-pedagógicas, mais evidenciadas em algumas licenciaturas que outras.

Mais especificamente, em 28 de fevereiro de 2018, é anunciado pelo Governo Federal, Ministério da Educação - MEC, Diretoria de Educação Básica – DEB, CAPES, a instituição do Programa Residência Pedagógica, através da Portaria GAB Nº 38, de 28/02/18, e da continuidade de forma contingenciada em número de bolsas, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, cujas adesões e editais seriam lançados, imediatamente, em março de 2018, estando em curso suas fases de implementação, e agora em 2019, adentrando seu segundo semestre de execução.

Apesar do que preconiza o Decreto nº 8.752/16, e das inscrições convidadas a serem realizadas na Plataforma Freire<sup>2</sup>, por parte dos professores e das professoras de todos os municípios e estados do país, nenhuma menção foi feita nesta ocasião ao Edital PARFOR, causando forte estranhamento e mobilização das bases nacionais através de suas regionais, e do Fórum Nacional de Coordenadores do PARFOR – FORPARFOR, e assim permanecendo.

739

## CONSIDERAÇÕES

Atualmente o PARFOR UFRRJ, encontra-se com duas turmas em andamento, em turnos Matutino e Vespertino, e conta com a previsão de término das mesmas, em dezembro de 2019. Contamos com o total de 51 (cinquenta e um) estudantes, que ainda, tratando-se de alguns casos, necessitarão de mais um semestre para realizar a conclusão de seu curso, tendo em vista, disciplinas pendentes (desperiodizadas), e ou ainda, a Monografia de final de curso. O lócus de assistência a estudantes das redes básicas públicas é a ponta desse processo formativo. Mais detalhadamente: Formação em Serviço, de professores das Redes Públicas, municipais e estaduais da Baixada Fluminense; Produções Pedagógicas Teórico-Práticas, advindas dessa formação, em diálogo direto com as escolas (produtos, artigos, materiais pedagógicos); Participação em Grupos de Pesquisa, Programas, Extensão, todos ancorados no ensino e seus atravessamentos; Cerca de 1785 (Hum mil, setecentos e oitenta e cinco), estudantes das redes básicas públicas de ensino, atingidos pela qualificação docente (média de 35 estudantes por turma); Participação em Congressos, com publicação de resumos e trabalhos completos; Produção Monográfica de final de curso, com publicação em ser organizada pela Coordenação Geral do Programa da UFRRJ, Campus Nova Iguaçu.

Nesse sentido, o suporte à conclusão de curso, para esses e essas estudantes, assim como para a Universidade, torna-se o nosso ‘maior produto’, isto é, a devolutiva social de professores e professoras formadas, com atuação em serviço, nas redes de ensino dos municípios da Baixada Fluminense, Rio de Janeiro, BR.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Decreto n.º 6.775, de 29 de janeiro de 2009.

BRASIL. Decreto nº 8.752, de 10 de maio de 2016.

BRASIL. Decreto no 7.415, de 30 de dezembro de 2010.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.

BRASIL. CAPES. Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica.

**EDITAL Nº 19/2018 PROCESSO Nº 23038.007092/2018-6.** 25/05/2018, Brasília. DF.

BRASIL. Portaria CAPES nº 82 de 17 de abril de 2017.

BRASIL. Resolução CNE/CP Nº 2, DE 22 de dezembro DE 2017.

## **APROXIMAÇÕES TEÓRICO-PRÁTICAS NOS PROCESSOS DE ESCOLARIZAÇÃO: A FORMAÇÃO PERMANENTE ATRAVÉS DO PROGRAMA NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO – PARFOR-UFRRJ.**

ANGELA VALÉRIA FERREIRA DOS SANTOS – PARFOR/UFRRJ  
ANGELAMENSAGEIRA528@GMAIL.COM

LUCÍLIA AUGUSTO LINO DE PAULA – UERJ  
LUCILIALINOP@YAHOO.COM.BR

741

**Palavras chave:** Formação Permanente; Aproximações Teórico-Práticas; Pedagogia PARFOR.

Partindo da minha trajetória acadêmica na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ, Instituto Multidisciplinar, Campus Nova Iguaçu, pude me ver “contemplada”, mas que de fato, se trata de um direito, e não uma gentileza do Estado, com o meu ingresso no Programa Nacional de Formação de Profissionais da Educação Básica – PARFOR, programa que traz um formato de seleção para educadores que ainda não possuem o ensino superior. A Formação Inicial, na modalidade presencial, de profissionais do magistério das redes públicas da Educação Básica, nos termos do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, preconiza o Programa Nacional de Formação de Profissionais da Educação Básica, e o Decreto nº 8.752, de 10 de maio de 2016. O programa possibilita ao educador o direito de ampliar seus conhecimentos em sua escolarização-formação, e abre um leque de oportunidades para qualificar o estudante-professor, em seu campo profissional.

O mundo se reinventa a todo o momento na velocidade da luz, e a educação está em constante movimento. O PARFOR, e em especial, o Curso de Pedagogia PARFOR, Campus Nova Iguaçu, entra nessa discussão, buscando restabelecer o tempo perdido, que o educador outrora, ficou à margem, fora da possibilidade do sistema público de ensino superior. Se ora, as dificuldades entre se manter no mundo, em seu sustento de trabalho, e deste, muitas vezes tomar-lhe o tempo necessário

à dedicar-se aos seus processos formativos, com impeditivos desse mesmo sistema a formação superior privada, por exemplo, ora as dificuldades de garantia e permanência a um ensino público, gratuito e de qualidade também perduraram por muito tempo como impeditivos. Todos fruto desse mesmo sistema que se retroalimenta.

Apesar de ainda, sermos uma minoria, um pequeno número de ingressantes à educação pública superior que comungam das mesmas dificuldades de acesso (ausência de tempo para conciliar trabalho e estudo; distâncias territoriais e espaciais, duplas e triplas jornadas de trabalho e do ser sujeito, em especial, mulher, ausência de letramento acadêmico em uma Universidade que vai tendo que se rever em seu fazer, etc), os ingressos são importantes, mesmo sendo ainda minoritários em relação a quantidade de profissionais da educação.

Ao observamos a obra de Paulo Freire, em especial, aqui, a Pedagogia da Autonomia (FREIRE, 1996), é exatamente isso que podemos observar O PARFOR trazer para a realidade do estudante-educador: um novo educador para um novo educando, com novas práticas educacionais para a construção de um novo conhecimento de mundo, aquele da velocidade da luz.

742

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma necessária “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? A ética de classe embutida neste descaso? Porque, dirá um educador reacionariamente pragmático, a escola não tem nada que ver com isso. A escola não é partido. Ela tem que ensinar os conteúdos, transferi-los aos alunos. Aprendidos, estes operam por si mesmos (FREIRE, 1996, p.15).

Com base em suas teorias, encantamentos e ciência pedagógica, Freire nos convida e invita que, é necessário reinventar as novas práticas. A compreensão de que o educando traz consigo uma imensa bagagem de mundo, e reconhecer-lhe na alteridade, concebendo que o que o cerca e, também cerca o educador em seu mundo, carrega a necessidade de reconhecimento e de necessária distribuição – o conhecimento de mundo, lembrando aqui o que preconiza Fraser (2001). No caso a formação no PARFOR, somos educadores-educandas (os), e isso abre ainda mais uma margem de possibilidades.

Precisar conhecer esses mundos, as suas culturas, realidades, sociedade em que tudo isso se insere e encontra-se em disputa, pode ser elemento crucial em ser educanda-educadora. Nem sempre trata-se de tarefa fácil, mas, é preciso mergulhar nessas novas-velhas condições onde de fato, às práticas educacionais em seus processos de ensino aprendizagem, se dão.

O PARFOR traz essa nova ‘roupagem’, não no sentido de encobrimento, mas contrariamente de desvelamentos aos (as) educadores (as), que se encontrem em caminhos formativos autônomos e potentes, de transformação

peçoal-profissional-social. Parece que nesse caminho, conflitos, políticas e formas de acesso e formação estão de fato reveladas em um traçado de novo tempo.

Contextualizar sobre as práticas e teorias a partir de experiências, debates e discussões acerca do processo de ensino e aprendizagem na educação, e a formação docente, parece se apresentar como fundamento, como premissa básica ao debate teoria- prática, transformação dos processos educativos e seu envolvidos, e da sociedade.

Paralelamente, a autonomia do educador, e aqui da (o) estudante-educador (as), dependerá, também, das condições materiais, do suporte necessário aos seus desempenhos, tanto como estudante na Universidade, como professor nas salas de aula o das escolas básicas. Sua valorização, amparo, acesso, permanência, condições de trabalho, seus direitos, etc, são o chão do seu permanente processo formativo.

Os textos e contextos em diálogo, mas também em conflitos, advindos da bagagem experiencial, debates e discussões acerca do processo de ensino e aprendizagem, trazidas pelos educadores (as), que do ensino no chão da escola, voltam aos “bancos da Universidade” parecem ser um substrato fértil, que necessita de aprofundamento permanente de que “não há docência sem discência”(FREIRE, (1996, p.12).

743

Uma de suas tarefas primordiais é trabalhar com os educandos a rigorosidade metódica com que devem se “aproximar” dos objetos cognoscíveis. E esta rigorosidade metódica não tem nada que ver com o discurso “bancário” meramente transferidor do perfil do objeto ou do conteúdo. (FREIRE, (1996, p.13).

Nesse sentido, a busca de formação que legitime práticas pedagógicas nos processos educativos na “ponta da escola” e na “ponta da Universidade” se destacam como processos indissociáveis, se quisermos falar de excelência em educação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos parece, que o maior desafio da atualidade é um novo olhar-ação para a educação, onde o reelaborar e o organizar das práticas educacionais, possam considerar a alteridade de educandos (as)/educadores (as). Não se trata de soma de forças e aprofundamentos sobre seus conhecimentos de mundo, do aceitar o novo, mas primordialmente, da compreensão da totalidade em que esses processos se dão, em disputa, em busca de autonomias. O chão da escola jamais será o mesmo, quando por ele passarem e se reconhecerem, educadoras (es)-educandas (os), que observem e tenham um agir no mundo, comprometido consigo e com o seu outro.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto n.º 6.775, de 29 de janeiro de 2009.

BRASIL. Decreto nº 8.752, de 10 de maio de 2016.

FRASER, N. Da redistribuição ao reconhecimento? Dilema da justiça na era pós-socialista. In. SOUZA, Jessé. **Democracia hoje: noções desafios para a teoria democrática contemporânea**. Brasil: Ed. UNB, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia - Saberes Necessários à Prática Educativa**. Editora Paz e Terra. Coleção Saberes. 1996 36ª Edição.



# CONDIÇÕES DE TRABALHO DE ALUNOS-PROFESSORES DO PARFOR EM SENA MADUREIRA-AC

ANTÔNIO IGO BARRETO PEREIRA- UFAC  
BARRETOIGO@HOTMAIL.COM

NINA ROSA SILVA DE ARAÚJO – UFAC  
NINAAAROSAUFAC@GMAIL.COM

PELEGRINO SANTOS VERÇOSA- UFAC  
PELEACRE@GMAIL.COM

745

**Palavras-chave:** Narrativa autobiográfica.  
Condições de trabalho. Educação rural.

## INTRODUÇÃO

Este trabalho tem por objetivo apresentar uma breve análise das condições de trabalho de professores que fizeram o curso de Pedagogia pelo PARFOR/UFAC entre 2012 e 2018 e atuam em escolas de Sena Madureira-AC. As análises basearam-se nos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) desses alunos-professores, cuja temática central foi narrativas autobiográficas.

O propósito de discutir as condições de trabalho desses alunos/professores é compreender melhor algumas questões estruturais e determinantes na efetivação das ações docentes, em especial das que acontecem em escolas ribeirinhas e de zona rural, como as em que atuam os sujeitos deste estudo.

As análises se basearam nas memórias dos narradores como possibilidade de compreensão de suas realidades (ABRAHÃO, 2003), na análise das dificuldades enfrentadas pelo professor ao longo de sua carreira profissional (GATTI E BARRETO, 2009) e nos desafios vividos pelos docente que trabalha em escolas do campo (HAGE, 2011).

## METODOLOGIA

A pesquisa teve uma abordagem qualitativa, pois abordou aspectos subjetivos e particulares dos sujeitos investigados, e caracterizou-se como bibliográfica por se concentrar no estudo de materiais de caráter científico. (GIL, 2017).

Os materiais de análise foram 36 TCCs de 2 turmas de Pedagogia, num total de 72 alunos. Os TCCs foram desenvolvidos em duplas e trataram de narrativas autobiográficas sobre histórias de vida de professores.

Os sujeitos pesquisados tinham em 2018, quando apresentaram seus TCCs e concluíram o curso de Pedagogia, entre 29 e 46 anos de idade, e uma média de 8,5 anos de experiência da docência. Dos 72, apenas 3 tinham contrato efetivo como professor, os demais atuavam como temporários em escolas do estado ou da prefeitura.

Como os TCCs tratam de forma ampla das histórias de vida desses alunos-professores, nos limitamos neste trabalho a analisar apenas os aspectos que elucidam as condições de trabalho nas escolas onde atuam como docentes, seguindo os pressupostos do trabalho de Abrahão (2003)

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

746

Os alunos-professores sinalizaram em seus TCCs que a primeira dificuldade enfrentada por eles é o deslocamento até as escolas onde são lotados pela secretaria de educação. Como essas escolas geralmente ficam em locais de difícil acesso, eles precisam fazer longos percursos de motocicleta, carro de frete, barco, à pé ou à cavalo, passando por ramais em péssimo estado, varadouros em mata fechada e rios que quando estão secos dobram o tempo das viagens.

Todas as despesas com o deslocamento e instalação nos locais de trabalho são custeadas pelos próprios professores, que ainda por cima são obrigados a transportar os alimentos para o lanche das crianças, os materiais pedagógicos, livros didáticos e materiais de limpeza para a escola.

Como se não bastassem as dificuldades enfrentadas para chegar às escolas, quando lá estão se deparam com outras, digamos que, ainda maiores. Espaços improvisados com iluminação insuficiente e pouca ventilação, móveis e materiais velhos, escassez de recursos didáticos, falta de banheiro e água encanada, sem energia elétrica, internet e telefone. Desafios também apontados por Gatti e Barreto (2009) em suas pesquisas sobre os desafios enfrentados pelo professor no exercício de seu ofício.

Muitas vezes por não serem das comunidades onde trabalham, por receberem baixos salários ou pelo fato de não terem onde ficar, acabam morando na própria escola. Relatam também que precisam exercer nas escolas não apenas a função de professores, mas também de cozinheiros, faxineiros, diretores, secretários e vigilantes, o que toma parte significativa do tempo que deveria ser dedicar ao ensino dos alunos. Esses dados corroboram com o que apresenta Hadge (2011, p. 100) em estudo realizado nas escolas rurais do estado do Pará:

Nas escolas multisseriadas, um único professor atua em múltiplas séries concomitantemente, reunindo, em algumas situações, estudantes da pré-escola e dos anos iniciais do ensino fundamental em uma mesma sala de aula. Esse isolamento acarreta uma sobrecarga de trabalho ao professor, que se vê obrigado nessas escolas ou turmas a assumir muitas funções além das atividades docentes, ficando responsável pela confecção e distribuição da merenda, realização da matrícula e

demais ações de secretaria e de gestão, limpeza da escola e outras atividades na comunidade, atuando em alguns casos como parteiro, psicólogo, delegado, agricultor, líder comunitário, etc.

Outra queixa recorrente entre alunos-professores é que além de ingressarem na carreira do magistério sem formação específica em licenciatura, não recebem o apoio pedagógico que precisam para realizarem seus trabalhos. E como na maioria das vezes trabalham em escolas distantes umas das outras e com apenas um professor, se sentem sozinhos na complexa empreitada de educar crianças do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental em salas multisseriadas.

Outro grave problema apontado é a situação contratual de trabalho, apenas 3 dos 72 têm contrato efetivo como professor, os demais são provisórios. Essa situação gera grande vulnerabilidade e desconforto, pois os professores não sabem se serão recontratados no ano seguinte, por conta dos interesses políticos de quem está no governo, da falta de transparência nos processos seletivo e nas contratações. Isso desestimula o professor a se fixar com sua família nas comunidades em que trabalham e a fazerem investimentos na compra de imóveis ou outros bens nesses locais. Essa é a realidade de grande parte das escolas rurais da região norte.

muitos professores são temporários e, por esse motivo, sofrem pressões de políticos e empresários locais, que possuem forte influência sobre as secretarias de educação, submetendo-se a uma grande rotatividade, ao mudar constantemente de escola e/ou de comunidade em função de sua instabilidade no emprego. (HADGE, 2011, p. 100)

Apesar de todas as adversidades citadas acima esses alunos-professores conseguem levar educação às crianças nos mais distantes lugares de Sena Madureira-AC. Alfabetizam, ensinam as disciplinas básicas, desenvolvem projetos temáticos e realizam experiências exitosas de aprendizagem.

## CONCLUSÃO

Antes mesmo dos alunos-professores do PARFOR/UFAC de Sena Madureira-AC iniciarem seus trabalhos nas escolas em que são lotados, precisam superar diversas dificuldades, como a formação insuficiente, a precarização na forma de contrato, as longas distâncias que percorrem e os locais inadequados para as aulas. E quando começam a lecionar são sobrecarregados de trabalho e precisam exercer diversas outras funções, além da de professor.

Mesmo com tantas dificuldades enfrentadas, esses professores continuam realizando seus ofícios e promovendo desenvolvimento, ensino e aprendizagem aos alunos que estudam em escolas distantes da cidade.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAHÃO, M. H. M. B. Memória, narrativas e pesquisa autobiográfica. **História da Educação**, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, n. 14, p. 79-95, set. 2003.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S. (Coord.). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2017.

HAGE, S. M. Por uma escola do campo de qualidade social: transgredindo o paradigma (multi)seriado de ensino. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 97-113, abr. 2011.

# A FORMAÇÃO DOCENTE EM DIFERENTES CONTEXTOS: EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS NO PARFOR – ACRE

FRANCISCA DO NASCIMENTO PEREIRA FILHA – UFAC/UFPR  
FRANCA-AC@HOTMAIL.COM

MARIA DAS GRAÇAS DA SILVA REIS – UFAC/UFPR  
GRACAREIS.CZS@GMAIL.COM

ROSA MARIA SILVA BRAGA – SEE/AC  
ROSABRAGANTE@GMAIL.COM

749

**Palavras chaves:** Parfor. Formação de professores.  
Aprendizagem significativa.

## RESUMO EXPANDIDO

Este texto versa sobre o processo ensino e aprendizagem através da Política de Formação de Professores/Parfor, no curso de Pedagogia em três municípios do estado do Acre, a partir do olhar de três professoras formadora no programa. O objetivo é de refletir sobre o fazer pedagógico no processo ensino/aprendizagem dos professores em formação pelo Parfor, onde estes, com suas limitações e vivências peculiares constroem o seu ser professor em meio a sua prática no dia a dia em sala de aula e a formação acadêmica.

Ao pensarmos nos parâmetros de uma formação docente que atenda a todas as necessidades formativas dos professores da educação básica que residem e trabalham em um país com especificidades regionais tão diversas, como o Brasil, talvez um dos maiores desafios esteja em práticas formativas capazes de tornar a formação inicial dos cursos de licenciaturas, efetiva e significativa à clientela a quem se destina respeitando esta diversidade e atendendo o que prescreve a Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB n. 9394/98.

A LDB 9394/96 em seu artigo 62 prescreve que a formação de docentes para atuar na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental básico deveria ocorrer em curso de nível superior em cursos de licenciatura plena como formação mínima, com a reformulação a nova redação dada pela lei nº 13.415, de 2017, abre-se um precedente para que esta formação seja oferecida também em nível médio, na modalidade normal. Percebemos, portanto, um retrocesso

na bandeira de luta pela formação docente no país. Contudo, a política voltada para atender a defasagem na formação como prescreve a lei já está posta e apresenta dados positivos da atuação como é o caso do nosso objeto de discussão, como o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica –Parfor, nosso objeto de discussão neste texto.

O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, tem sua base legal através do Decreto 6.755, de 29 de janeiro de 2009 que institui a Política de Formação de profissionais do Magistério da Educação Básica, lançado pelo governo federal sob a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), com o intuito de induzir e fomentar a oferta de educação superior aos profissionais que estejam atuando na rede pública na educação básica, uma formação acadêmica com qualidade contribuindo assim, para a melhoria na educação, em regime de colaboração entre a Capes, os Estados, Municípios o Distrito Federal e as Instituições de Educação Superior – IES.

Os sujeitos público-alvo deste programa são colocados em três categorias: profissionais de educação que estejam em exercício nas licenciaturas, mas que não possuem formação superior; profissionais com formação diferente da atuação (segunda licenciatura) e aos profissionais que não tenha formação na área de atuação específica.

Como este plano visa suprir a necessidade na formação de professores, está presente em vários estados brasileiros em diferentes contextos e realidades. O exercício da docência preponderantemente antecede a formação para o exercício da profissão, dada a ausência de professores formados para atuarem em localidades de difícil acesso, principalmente quando falamos em realidades amazônicas que impõe necessidades inimagináveis aos profissionais da educação que atuam nos grandes centros do país.

A metodologia da pesquisa tem um caráter qualitativo, a partir de registros de memorial com as diferentes turmas nos municípios abordados, com questões voltadas para as vivências pessoais desses sujeitos: formação, localidade de atuação profissional e a relação com a sua formação no Parfor.

As realidades de atuação profissional são marcadas pela distância geográfica da sua residência, muitos moram na localidade das escolas que atuam, deixam suas famílias para trabalharem com comunidades isoladas, a passarem por privações diversas, correndo risco de serem picados por animais peçonhentos ou contraírem doenças típicas da região, mas não medem esforços para estarem presentes no período de meses intensivos de aulas;

Há relatos de professores que iniciaram o exercício da profissão docente apenas com formação do 4º ano do Ensino Fundamental (atual 3º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental), outros que iniciaram o exercício da docência com o Ensino Fundamental completo ou com o Ensino Médio, concluído em maioria absoluta por meio da Educação de Jovens e Adultos – EJA, ou pelo Telecurso 2000, pelos Projetos Poronga, PEEM ou Asas da Florestania (Projetos locais, que visam correção da distorção idade série ou a garantia da oferta da educação básica, as pessoas residentes em localidades de difícil acesso, seja em comunidades ribeirinhas, comunidades indígenas, seringais, etc.) ou por turmas modulares da EJA. Sem mínima ou

aligeirada formação continuada para o exercício da docência, o que lhes restou ao ingressarem na docência, foi repetir a prática do professor que o formou e que acabou por ser a única referência de prática docente.

Identificamos nos referidos relatos, professores que possuem apenas formação em ensino médio, e que pela ausência de cursos de licenciaturas, atuam em turmas de Ensino Médio e em todas as áreas do conhecimento. Todavia, independente da formação mínima com a qual se tornaram professores, são professores que ao ingressarem no curso de licenciatura em Pedagogia do PARFOR/AC, trazem consigo “os saberes da experiência aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente [...] (PIMENTA, 1997, p. 7)” e que precisam encontrar no referencial teórico-prático do curso de Pedagogia, o diálogo necessário para potencializarem suas práticas pedagógicas, com vista a melhoria da qualidade do ensino nas localidades em que atuam.

Nesse contexto diferenciado, em nossas experiências formativas, enquanto professores do curso de Pedagogia do PARFOR/AC conhecemos alunos-professores com vivências bem peculiares. Os saberes são plurais a partir da vivência de mundo de cada aluno, sendo estes oriundos do meio rural, demonstram um grau de superação pessoal e de formação profissional, apresentam disposição para aprender, maior autonomia e apropriação de saberes e práticas formativas significativas para o seu cotidiano em sala de aula.

Assim, acreditarmos que esta política não ocorre ainda como a ideal, mas além de atribuir a formação mínima legal da atividade docente, contribui para o exercício da cidadania e a efetivação do acesso a educação para todos, independentemente da localidade do país.

751

## REFERÊNCIAS

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, 9394.96. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm) > acesso, 17.05.2019.

\_\_\_\_\_. Decreto 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm) Acesso 18.05.2019

\_\_\_\_\_, Ministério da Educação. **Resolução Nº 2, DE 1º de julho de 2015**. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category\\_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192) > acesso, 17.05.2019.

PIMENTA, S. G. **Formação de professores**: identidade e saberes da docência. In: \_\_\_\_\_. (Org.). Saberes pedagógicos e atividade docente. Nuances- Vol. III- Setembro de 1997 1997. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1287224/mod\\_resource/content/1/Pimenta\\_Form%20de%20profs%20e%20saber%20da%20docencia.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1287224/mod_resource/content/1/Pimenta_Form%20de%20profs%20e%20saber%20da%20docencia.pdf). Acesso > 20.05.2019.

## A FORMAÇÃO DOCENTE NO CONTEXTO AMAZÔNICO: PARFOR

MA. ANDREA SEBASTIANA C. DO R. MACHADO- SEDUC/AM  
COORDENADORA DE FORMAÇÃO- CEPAN  
ANDREA.MACHADO@SEDOC.NET

752

**PALAVRAS-CHAVE:** Parfor. Formação Docente. Memorial Descritivo.

Trabalhar a formação docente no contexto amazônico torna-se um desafio devido as distâncias e diversidades de acesso aos municípios, que são peculiares do estado do Amazonas, grandes extensões de água fazendo dos rios o maior meio de deslocamento, levando as formações presenciais as mais longínquas localidades.

O objetivo deste trabalho é apresentar minha experiência docente no curso de Pedagogia no município de Nova Olinda do Norte, interior do estado do Amazonas. Esse curso faz parte do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), oferecido aos professores da rede pública de ensino do município por meio da Universidade do Estado do Amazonas (UEA). O município de Nova Olinda do Norte está localizado há 126 quilômetros de Manaus, capital do estado do Amazonas, ocupa uma área territorial de 5.578,132 km<sup>2</sup>, conta com uma população em 36.721 hab/km<sup>2</sup>.

O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, é uma ação da Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e visa fomentar a oferta de educação superior aos profissionais do magistério que não possuem formação específica e atuam na sala de aula como docentes da rede pública de educação básica. Um dos objetivos do PARFOR é contribuir para o alcance da meta 15 do Plano Nacional da Educação (PNE – Lei Nº 13.005/2014) que determina diretrizes, metas e estratégias para a política nacional de formação dos profissionais da educação no período de 2014 a 2024.

A disciplina Pesquisa e Prática Pedagógica I, do curso de Pedagogia no município de Nova Olinda do Norte ocorreu em fevereiro de 2019, sexto período dos acadêmicos. A turma iniciou com um total de 43 alunos, mas no período da disciplina estavam frequentando 36 alunos. Um quantitativo significativo desses alunos são professores da rede estadual de ensino e residem na zona rural do município de



Nova Olinda do Norte, vem ao município por ocasião das aulas que acontecem no período das férias dos alunos. Vale ressaltar que no período de férias os professores estão em atividades acadêmicas, visto que as aulas acontecem de forma presencial no polo da UEA, no município de Nova Olinda do Norte.

A disciplina Pesquisa e Prática Pedagógica I, possui uma carga horária de 60h tendo como principal objetivo conhecer as abordagens, técnicas e estratégias de investigação no campo da educação, orientadas para a elaboração do Projeto de Aprendizagem e Memorial Descritivo de Prática Docente. A metodologia utilizada estava pautada nas leituras e momentos de análise sobre os textos lidos, roda de conversa, aula expositiva e dialogada, pesquisa, orientação individual, elaboração do Projeto de Aprendizagem e produção do Memorial Descritivo da Prática Docente, no qual foi feita uma retrospectiva da vida dos acadêmicos, desde a fase infantil perpassando sua experiência e atuação docente, concluindo com a contribuição do curso de Pedagogia para a atuação profissional.

No cronograma do curso, a disciplina Pesquisa e Prática Pedagógica I antecede a disciplina Estágio Supervisionado, tendo como premissa a compreensão da realidade escolar em sua totalidade. Nesse contexto, o Projeto de Aprendizagem, foi uma das atividades da disciplina Prática Pedagógica I, se constitui no momento de regência, no qual o estagiário pode desenvolver uma intervenção pedagógica, tratando de um tema que surgiu durante as observações do estágio.

O Memorial Descritivo Analítico é uma atividade que fomentou uma retrospectiva de todo o percurso acadêmico e profissional dos alunos do curso de Pedagogia. Convém destacar que foi finalizado o primeiro capítulo do Memorial Descritivo que enfatiza os aspectos biográficos do autor desde sua bibliografia, motivos que o levaram a escolha da profissão perpassando sua atuação profissional antes do PARFOR. Além disso, os acadêmicos relataram as contribuições do curso para sua atuação profissional, o quanto esse curso tem contribuído para a melhoria da prática docente. Lembrando que esse trabalho será concluído nas próximas etapas da disciplina, no qual a produção do material ocorrerá gradativamente.

Nessa primeira fase de produção do Memorial Descritivo foi perceptível a emoção dos acadêmicos, alguns não conseguiram conter as lágrimas e compartilharam com a turma boas lembranças do passado. Escrever a própria história, voltar ao passado fomenta a reflexão e suscita um novo olhar a realidade, capaz de se renovar a cada ação educativa realizada.

Dessa forma, observou-se mudanças significativas na atuação profissional relatado pelos acadêmicos do curso de Pedagogia do município de Nova Olinda do Norte, é notório as contribuições que a formação docente possibilita para a melhoria da prática pedagógica e o progresso pessoal de cada aluno. Acompanhar o percurso histórico relatado em cada produção textual foi uma experiência gratificante, conhecer um pouquinho da história de vida, os desafios, as boas lembranças e os momentos de dificuldades dos acadêmicos nos direcionam a reflexão sobre a importância da formação profissional e a necessidade de formação para os professores que atuam nos municípios longínquos e de difícil acesso. Trabalhar a formação se configura como uma ferramenta necessária para o avanço da educação brasileira, pois o cenário educacional requer professores autônomos, críticos, reflexivos e

inovadores, capazes de transformar cada desafio em nova oportunidade de crescimento profissional.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014**. Institui o Plano Nacional de Educação. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm)>. Acesso em: 09 jun. 2019.

\_\_\_\_\_. **IBGE**. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/am/nova-olinda-do-norte.html?>>. Acesso em: 09 jun. 2019.

# O PARFOR NO INTEIROR DO AMAZONAS: EXPERIÊNCIA FORMATIVA A PARTIR DA ANÁLISE DE MEMORIAIS DESCRITIVOS DOCENTES

MA. FERNANDA PINTO DE ARAGÃO QUINTINO  
FORMADORA-SEDEC/AM-DOUTORANDA PPGE/UFAM  
FERNANDA@SEDEC.NET

ME. ROSIMARIO DE ARAGÃO QUINTINO-SEDEC/AM  
ROSIMARIOARAGAO@HOTMAIL.COM

755

**Palavras-chave:** Escrita de si. Parfor. Memorial Descritivo Profissional.

## INTRODUÇÃO

O estado do Amazonas apresenta uma realidade bastante específica no que diz respeito às questões geográficas e hidrográficas, fazendo com que alguns municípios e comunidades tenham difícil acesso a serviços essenciais à vida social cotidiana. Desse modo, o Parfor se constitui numa das únicas alternativas para a formação de professores para muitos locais, como é o caso do município de Itamarati, onde foi desenvolvido a experiência formativa que vamos detalhar. Ele fica distante 983 km da capital Manaus, sendo possível realizar esse trajeto apenas por rio (média de até 7 dias de viagem), ou pelo ar (média 5 horas de voo).

A turma de Pedagogia da Universidade do Estado do Amazonas em Itamarati estava no 6º período do curso quando foi realizada a atividade denominada “Oficina de Construção de Memorial Descritivo Docente” ao final da disciplina Pesquisa e Prática Educacional I, como Atividade Integradora.

As Atividades Integradoras são fundamentais na construção das disciplinas que compõem o Parfor, pois realizam o tripé base da universidade (ensino, pesquisa e extensão), integrando os acadêmicos com atividades extraclasse, completando a formação com seminários, palestras, oficinas e atividades que os inserem no mundo da pesquisa, dos questionamentos e do fazer Ciência.

## OBJETIVO

O objetivo dessa pesquisa é analisar o impacto que a leitura e análise de Memoriais Descritivos Profissionais propiciaram aos acadêmicos do curso de Pedagogia Parfor (UEA), uma vez que acreditamos que essa prática facilite o acesso a métodos, abordagens e estratégias de investigação para a elaboração e desenvolvimento do próprio memorial descritivo de prática docente, trabalho de fim de curso exigido como pré-requisito para conclusão do mesmo. Buscamos com a construção dessa atividade que os alunos percebessem a universidade como um espaço socializador de experiências, conhecimentos e saberes.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

As narrativas centradas na formação ao longo da vida revelam formas e sentidos múltiplos de existencialidade singular-plural, pois elas apresentam uma perspectiva multidisciplinar. A narrativa de si possibilita a percepção do seu posicionamento na vida cotidiana, suas ações na sociedade em mutação e a compreensão da natureza dessas mutações. Josso (2007, p. 419) afirma que

as narrativas centradas na formação ao longo da vida revelam [...] formas criativas e inventivas do pensar, do agir e do viver junto. Um trabalho transformador de si, ligado à narração das histórias de vida e a partir delas, torna-se indispensável a uma Educação Continuada digna desse nome.

Compreendendo essa importância de escrever sobre si para uma eterna formação é que concordamos com Foucault (2004), que ressaltou que essa escrita tem uma função como algo além da representação ou correspondência de livros e manuais, pois a forma de perceber ou olhar as coisas coincide com aquele que se lança sobre si mesmo.

Escrever sobre sua história tem a função de transformação da realidade, nos faz entender o praticado e as estruturas que possibilitaram cada experiência, sendo elas boas ou não e nessa reescrita do passado, agora com a visão do presente, é possível criar novos elementos de constituição de si, gerando novos relacionamentos e redefinindo possibilidades de interpretação de atitudes e sentimentos. Para Machado (2004), aquele que escreve se transmuta em meio a um emaranhado de ações.

Josso (2007, p. 423) ainda completa a base teórica da nossa atividade afirmando que

A narração da vida é uma ficção, certamente baseada em fatos reais, e que é essa narração ficcional que permitirá, se a pessoa for capaz de correr tal risco, a invenção de um si autêntico. Sem esquecer que a invenção de si necessita, não somente de um discurso sobre si, mas de projetos de si. De fato, a história de formação só é possível como processo de conhecimento de um sujeito que postula e, portanto, imagina poder vir a ser esse sujeito plenamente.

Desse modo acreditamos que a escrita de si, através de memoriais é um exercício psicológico, profissional e acima de tudo político, pois nos possibilita entender como se dá a escolha de projetos dos quais fazemos parte e também a forma pela qual tomamos decisões que dirigem a nossa vida em sociedade.

## METODOLOGIA

Realizamos uma “Oficina de Construção de Memorial Descritivo Docente” com a turma, reunimos os alunos e fizemos uma introdução no que se refere a produção de um texto que fala de si, com um enfoque educacional. Sensibilizamos a turma sobre a necessidade de pensarmos no passado com um olhar reflexivo, buscando transformar lembranças e experiências em aprendizados.

Logo após essa reflexão, solicitamos que a turma se dividisse em equipes, entregamos a cada uma o primeiro capítulo de um memorial de um aluno egresso do curso de Pedagogia-Parfor da UEA. Em seguida solicitamos que cada equipe compartilhasse a leitura na equipe e buscassem compreender para socializar com toda a turma as seguintes questões: os aspectos biográficos da vida do professor (contexto familiar, social); a escolha ou início da profissão; a atuação profissional a partir do Parfor; e a realização de um desenho que representasse como a equipe idealizava ser a imagem desse profissional.

Após a leitura, discussão e produção, com a supervisão dos professores orientadores, foi realizada uma discussão com toda a turma onde as equipes apresentaram a narração do memorial lido, focalizando os pontos pré-estabelecidos.

757

## RESULTADOS

Foram algumas horas de discussões, análises e comparações exercitando a leitura coletiva, a capacidade de sintetizar e narrar fatos. Os alunos se reconheceram nas histórias de vida lidas por eles, se emocionaram, falaram das suas experiências e afirmaram terem percebido o quanto é importante escrever e refletir sobre a própria história educacional para ajudar na formação de outros docentes e também para serem autores de uma parte da história da educação do município em que moram, bem como do próprio país.

Tivemos muitos depoimentos durante a execução dessa atividade no tocante ao reconhecimento da história de vida e das lutas no trabalho docente. A realidade estadual parece se repetir, com suas especificidades em quase toda a sua dimensão territorial. A construção de um desenho coletivo também foi bastante produtivo no que se refere a ludicidade, eles criaram uma série de detalhes, a partir das características indicadas na escrita.

## CONCLUSÃO

Essa atividade proporcionou a sensibilização dos alunos sobre a importância da escrita das realidades vividas por eles como forma de auxiliar na formação de outros professores. Ao ler os memoriais de outros colegas de profissão eles projetaram que os seus trabalhos também podem ser lidos por outros professores e disseram que iriam caprichar ainda mais na escrita da própria narração, para que quando outras pessoas lessem os seus trabalhos tivessem um referencial de luta e sobrevivência em meio as adversidades.

Como ato simbólico pela gratidão em poder ler e compartilhar a história de vida desses docentes, os alunos aplaudiram os autores dos memoriais e muitos falaram que brevemente será a história de vida deles que vai ser aplaudida em salas de aula de formação de professores pelo estado do Amazonas e até mesmo pelo Brasil.

**758**

## REFERÊNCIA

FOUCAULT, M. *Ditos e escritos V. Ética, sexualidade e política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

JOSSO, M. C. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida.

*Educação*, Porto Alegre, v. 3, n. 63, p. 413-438, set.-dez. 2007.

MACHADO, L. D. *O desafio ético da escrita*. *Psicologia & Sociedade*, v. 16, n. 1, p. 146-150, 2004.

# EXPERIÊNCIA DOCENTE NO PARFOR: UM CADERNO DE REGISTRO DEBAIXO DO BRAÇO

RAFAEL FERNANDO DA COSTA – PUC-CAMPINAS  
E-MAIL: RAFAELICH3@GMAIL.COM

JULIANA GOMES SANTOS DA COSTA – UNICAMP  
E-MAIL: JU\_PED@YAHOO.COM.BR

759

**PALAVRAS-CHAVE:** PARFOR. Narrativas. Docência.

Trazemos um relato de experiência referente a atividade docente em uma turma do PARFOR de uma instituição de ensino superior particular de Campinas. Temos o objetivo de apresentar o caderno de registro como atividade de formação de professoras, no qual as narrativas das alunas do PARFOR demonstram a singularidade de suas histórias e a importância do projeto PARFOR para formação de professoras e, conseqüentemente, para educação pública.

PARFOR é o Plano Nacional de Formação de Professores para Educação Básica, decorrente do decreto nº 6.755/2009 que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Tendo como objetivo “(...) estabelecer ações e metas para a qualificação de mais de 600 mil professores que ainda não possuem a formação requerida para o exercício da docência” (GATTI, 2011, p. 52). O PARFOR prevê que sejam ministrados cursos superiores gratuitos e de qualidade a professores em exercício das escolas públicas cuja a formação não se adequa a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96. Nesse contexto, em 2010, inicia-se o curso Pedagogia-PARFOR na instituição-campo de nosso trabalho, ou seja, local que se realizou a experiência aqui relatada. Em um curso de Pedagogia-PARFOR de uma Universidade particular de Campinas para professoras em exercício da região metropolitana de Campinas que foi ministrada as aulas de sociologia da educação, na qual tivemos o caderno de registro.

O caderno de registro é uma atividade realizada na aula de sociologia da educação, foi solicitado que a “turma” registrasse as impressões, dúvidas, sentimentos referentes ao dia de aula vivenciado, tal proposta teve o intuito de criar um canal de comunicação entre alunas e o professor da disciplina em questão. Foi orientado que

não se limitassem ao conteúdo das aulas, mas que elaborassem narrativas sobre o que tal conteúdo mobilizou individualmente e no debate com a turma. Para cada dia de aula uma aluna escreveria no caderno de registro e apresentaria para turma na aula seguinte, assim como, indicaria uma colega para fazer o próximo registro, assim se seguiu durante todas as aulas por um semestre letivo.

Os escritos se mostraram como narrativas do cotidiano e, portanto, se configuraram em uma potência sobre a realidade de tais alunas e, por conseguinte, das alunas do PARFOR, do próprio programa, do processo formativo das alunas e do próprio professor-formador, as narrativas conseguiram aproximar e humanizar as alunas e o processo de ensino-aprendizagem, tendo a sala de aula como lugar privilegiado de tal ação. Foram vinte alunas que escreveram no caderno, após a leitura podemos identificar que as escritas circularam em três principais temas: relação das alunas com a sociologia da educação; relação das alunas entre si e suas realidades; e relação das alunas com o professor. A seguir destacamos alguns trechos que ilustram tal experiência e o quanto essa serve para pensarmos na formação em serviço e na atuação docente.

As alunas do PARFOR demonstram receio quanto à disciplina de sociologia da educação, no entanto, destacam a importância do debate sociológico para pensarem a profissão docente.

“Senti que terei que ler muito e prestar bastante atenção para poder reter as informações. (...) senti que o “bicho” vai pegar, rever novamente Durkheim, Weber e Marx. Aí, aí, aí, vai ser difícil. Espero compreender melhor a disciplina nesse semestre, pois me parece que vai ser “pesada”. (Aluna 1)

“Gosto da forma como o professor ministra as aulas e apesar de não gostar nada de sociologia, estou aceitando, rs rs”. (Aluna 8)

“Acho que o professor transmite bem o conteúdo, sendo claro com uma linguagem objetiva e de fácil compreensão, não vive usando palavras estranhas, mas quando faz explica claramente o que está dizendo, o que facilita e contribui para ampliar nosso vocabulário”. (Aluna 9)

“(...) suas aulas são bem dirigidas, os esquemas ajudam a entender melhor o conteúdo dos textos e as referências que faz com nossa realidade nos ajuda a fazer as ligações necessárias para compreendermos o porquê da sociologia”. (Aluna 11)

A singularidade das alunas do PARFOR e, por conseguinte, suas especificidades também são notados nas narrativas.

“(...) A minha realidade e de algumas pessoas da sala é essa, embora nem todos concordam e até nos acham “lerdas”. Como o professor disse: somos uma turma diferente. É isso mesmo. Somos únicos, cada um com sua necessidade, precisamos respeitar cada um com suas dificuldades, afinal o nosso objetivo aqui é um só: nosso diploma. Nosso reconhecimento, já que para isso é preciso de um papel, estamos correndo atrás dele. (...) acredito que seja uma forma de cobrar a leitura que não estamos conseguindo fazer, por conta da nossa rotina: trabalhar, cuidar da casa, dar atenção para a família e ainda ter tempo para os estudos”. (Aluna 10)



“O desconforto das colegas que já tem uma formação superior acaba por nos condenar: as “lentas”, mas acredito que aos poucos aprenderemos a “nadar” mais rápido”. (Aluna 11)

“(…) os professores estão olhando para quem eles estão dando aula. (...) alguns professores tratavam a turma como “meninas” recém saídas do ensino médio, como se não tivéssemos trabalho, casa, família... (...) Percebo nessa turma que todos os professores trabalham conosco percebendo que já estamos na educação (...). (Aluna 17)

A relação das alunas do PARFOR com o professor mostra que apesar do diálogo em sala de aula, a relação aluno-professor possui um distanciamento pela tradição de uma visão hierárquica enraizada. No entanto, com o caderno as alunas se sentiram mais à vontade para relatar suas críticas.

“Quero fazer um pedido com toda a educação, sem querer ofendê-lo, por favor fale mais pausadamente para que eu entenda melhor a disciplina. Estou passando “óleo de peroba” na cara para te pedir isso, pois sei que o pessoal da sala não vai pedir, mas já estão com dificuldade por você falar muito rápido. Pronto, escrevi, espero que você não fique chateado ou fique implicando comigo”. (Aluna 1)

“(…) falou mais devagar e ainda pode melhorar, os alunos ao primeiro impacto se assustaram, “este professor fala muito rápido”, concordo, mas praticando vai entender a especificidade de cada um”. (Aluna 2)

“(…) o ponto de vista da sala toda é que o ritmo da aula estava muito acelerado, eu não concordo!” (Aluna 3)

“Encontramos com o professor no corredor e falamos que íamos na cantina, ele só pediu que fossemos rápido, a atitude dele foi muito positiva, percebi que se preocupa com nós, não só como alunos, mas como ser humano (...) a única coisa que acho que ainda precisa ser mudada são as interrupções na aula, acho que as dúvidas devem ser esclarecidas sim, mas deve ser melhor organizado o tempo (...)” (Aluna 5)

“Apesar de ainda estar um pouco “perdida”, devo relatar que o ritmo de suas aulas melhorou bastante. Percebo que se preocupa em sanar todas nossas dúvidas e também está mais atento em transmitir o conteúdo de maneira mais clara e mais pausadamente”. (Aluna 6)

Um trecho expressa o objetivo e a potência do caderno de registro, encerramos com esse trecho e destacamos a necessidade de se olhar para o cotidiano da sala de aula.

“Na verdade não sou muito de me expressar pela escrita, porque tenho bastante dificuldade, mas fico satisfeita em participar desta proposta do professor [cita o nome], pois acredito que o seu objetivo é para melhorar e entender as dificuldades em geral da turma. E do mesmo modo, vejo que é uma possibilidade de se aproximar de nossa realidade”. (Aluna 16)

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

GATTI, B.; BARRETO, E.; ANDRÉ, M. Políticas docentes no Brasil: um estado da arte. Brasília : UNESCO, 2011.

# A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NO CURSO DE GEOGRAFIA DO PARFOR DA UFPI: EM BUSCA DA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO INTERDISCIPLINAR

BARTIRA ARAÚJO DA SILVA VIANA (UFPI).  
BARTIRA.ARAUJO@UFPI.EDU.BR

MARIA DA GLÓRIA DUARTE FERRO (UFPI).  
GLORIA-FERRO@HOTMAIL.COM; PARFOR@UFPI.EDU.BR

762

**Palavras-chave:** Atividades Curriculares de Extensão. Projeto Formativo Interdisciplinar. Educação Básica.

## INTRODUÇÃO

O Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor) no contexto da Universidade Federal do Piauí (UFPI), considerando os novos desafios apresentados à Educação Superior (especialmente no que toca à formação de professores em efetivo exercício na sala de aula), propôs, em consonância com as novas Diretrizes Nacionais Curriculares (DCN) para a formação inicial e continuada em nível superior (instituídas pela Resolução CNE nº 2, de 1º de julho de 2015), a reformulação do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Licenciatura em Geografia (UFPI, 2008). Também considerou a Resolução CNE/CES Nº 7, de 18 de dezembro de 2018 que estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira (BRASIL, 2018).

As Diretrizes para a Extensão regulamentam as atividades acadêmicas de extensão dos cursos de graduação, na forma de componentes curriculares estabelecidos nos PPCs, e a Resolução 053/2019 que regulamenta a inclusão das atividades de extensão como componente obrigatório nos currículos dos cursos de graduação da UFPI. A Resolução CNE/CES nº 7/2018, considera nas Diretrizes da Extensão na Educação Superior, a necessidade de “[...] articulação entre ensino/extensão/pesquisa, ancorada em processo pedagógico único, interdisciplinar, político educacional, cultural, científico e tecnológico” (BRASIL, 2018, p. 2).

Dessa forma, o presente texto objetiva destacar a importância das Atividades Curriculares de Extensão (ACE) 2 para a efetivação da integração dos componentes

curriculares e a construção de um conhecimento interdisciplinar no curso de Geografia do Parfor de Luzilândia – Piauí, sendo que para alcançar tal objetivo foi realizada pesquisa bibliográfica (AIRES, 2011; FERRO, 2019) e documental (BRASIL, 2018; UFPI, 2019; 2018; 2016; 2012), entre outras. O trabalho se justifica pela necessidade de mostrar como será realizada a efetivação da integração dos componentes curriculares do bloco II à temática do VIII Simpósio Interdisciplinar do Parfor (SIMPARFOR), no período 2019.1.

## O PROJETO FORMATIVO INTERDISCIPLINAR DO PARFOR/UFPI E AS ATIVIDADES CURRICULARES DE EXTENSÃO (ACE) 2

O curso de Geografia do Parfor é de natureza interdisciplinar e, por essa razão, mantém o entendimento da complexidade existente entre sociedade e natureza, com o objetivo de desenvolver as conexões necessárias entre os saberes geográficos, primando pela unidade da ciência geográfica (UFPI, 2018). A formação curricular de cada disciplina pensada para o PPC de Geografia se atentou para as possibilidades de articulação entre o ensino, pesquisa e extensão. Nesse aspecto, Aires defende a predisposição de que “[...] a *Interdisciplinaridade* parece estar mais relacionada com a epistemologia das disciplinas científicas, com o ensino superior e a pesquisa” (AIRES, 2011, p. 225).

O trabalho interdisciplinar desenvolvido nos cursos do Parfor/UFPI objetiva realizar a efetivação da integração dos componentes curriculares visando a construção de um conhecimento interdisciplinar, possibilitando aos estudantes (re)significarem experiências do tempo-universidade na sua prática pedagógica desenvolvida no espaço-tempo da escola de educação básica (FERRO, 2019). Para realização deste processo formativo, os professores do bloco II, vinculados ao curso de Geografia do Parfor no período 2019.1, organizarão o seu plano de trabalho articulados com a ACE do bloco 2 com o intuito de atender ao tema gerador “Educação, Diversidades, Meio Ambiente e Cidadania”.

O subtema escolhido na reunião pedagógica para a articular importantes aspectos da vida que se materializam no contexto escolar e possibilitar investigações nas diferentes disciplinas do bloco 2, a partir de enfoques e perspectivas diversas, aproximando-as e articulando os conteúdos das disciplinas Climatologia Geográfica, Cartografia Temática, Teoria e Método da Geografia, Psicologia da Educação, Geografia Econômica e Estatística Aplicada a Geografia foi a problemática ambiental em Luzilândia, visto que este é o município onde está sendo ofertado o curso de Geografia e onde residem a maioria dos cursistas. Os professor articulador e os professores das disciplinas do bloco 2 apresentarão à turma a proposta de trabalho a ser executada e apresentada no VIII Seminário Interdisciplinar do Parfor / UFPI (VIII SIMPARFOR). No 2º período do curso de Geografia, o componente curricular escolhidos para realizar a articulação do Projeto Formativo Interdisciplinar foi a Atividade Curricular de Extensão (ACE) 2. Esta fará a articulação da discussão do subtema escolhido, “Problemas ambientais no município de Luzilândia - PI”

O objetivo geral do Projeto Formativo Interdisciplinar do bloco 2 do curso de Geografia será desenvolver atividades que auxiliem na conscientização ambiental acerca de temas que envolvam o meio ambiente e a cidadania, desenvolvendo a construção de atitudes em busca da sustentabilidade ambiental em Luzilândia - Piauí. Os objetivos específicos serão: Identificar os principais problemas ambientais do município de Luzilândia; Conscientizar a comunidade escolar sobre a importância do meio ambiente e a necessidade de preservação/conservação dos recursos naturais de Luzilândia. Dessa forma, serão realizadas oficinas e palestras visando contribuir para a formação de uma identidade sustentável em alunos de Ensino Fundamental e Médio a partir de atividades de extensão universitária com intuito de difundir a conscientização ambiental através de práticas sustentáveis em Luzilândia - Piauí.

## CONCLUSÃO

764

Em atendimento às demandas da sociedade contemporânea, o curso de Geografia do Parfor/UFPI buscará meios para articular os três pilares da universidade (ensino, pesquisa e extensão) com a máxima organicidade e competência científica e técnica, objetivando que os estudantes consolidem conhecimentos por meio de fundamentos que sustentem a produção dos conhecimentos geográficos.

A implementação da ACE e a sua articulação com o projeto formativo interdisciplinar pode ser considerada um dos avanços mais significativos no processo de ensino-aprendizagem do Parfor, visto que tornará o curso de Licenciatura em Geografia mais competente para formar professores da educação básica ao permitir a efetivação do tripé ensino, pesquisa e extensão no âmbito do Parfor/UFPI.

## REFERÊNCIAS

AIRES, Joanes A. Integração curricular e interdisciplinaridade: sinônimos. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 36, n.1, p. 215-230, jan.-abr. 2011. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/viewFile/9930/11573>>. Acesso em: 22 jan. 2019.

BRASIL. Resolução CNE/CES Nº 7, de 18 de dezembro de 2018. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024 e outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF: MEC, 19 dez. 2018.

FERRO, Maria da Glória Duarte. Formação interdisciplinar de professores da educação básica: o projeto formativo do Parfor/UFPI em foco. *In: Saberes e práticas: interdisciplinaridade em foco*. VIANA, Bartira Araújo da Silva; MOURA, João Benvindo de; FERRO, Maria da Glória Duarte (Org.). Teresina, EDUPI, 2019. (Coleção Professores em Formação Parfor/UFPI, v.4).

UFPI. Resolução 053/2019. CEPEX/UFPI. Regulamenta a inclusão das atividades de extensão como componente obrigatório nos currículos dos cursos de graduação da UFPI. Teresina, 2019.

UFPI. Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor). Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Geografia. Teresina, 2018.

# A CONSTRUÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA DA PESQUISA NO CURRÍCULO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES - PARFOR /UEA/AM.

MARIA EDELUZA FERREIRA PINTO DE MOURA/UEA  
EDELUZA@HOTMAIL.COM

765

**Palavras-chave:** Currículo. Formação. Tradução

## INTRODUÇÃO

Este texto traz a construção da perspectiva teórico-metodológica de uma proposta de pesquisa de doutorado em andamento (DINTER UEA/UERJ), que tem o objetivo de problematizar o Programa de Formação de Professores para a Educação Básica (PARFOR) e o Curso de Formação de Professores para os anos iniciais, ofertado pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA). O trabalho defende a tarefa da pesquisa como tradução e como um processo de enunciação cultural na e pela diferença, a partir de uma discussão pós-estrutural.

No contexto de diversidade amazônica, no estado do Amazonas, várias experiências de formação de grande porte e alta capilaridade tem sido desenvolvidas pelas Instituições Públicas de Ensino Superior - IES e tem possibilitado um rico aprendizado que se insere nas discussões sobre a formação de professores, pois leva ao encontro dos dilemas reais vividos na educação básica no estado, haja visto o alcance geográfico dos programas em diferentes realidades socioculturais.

A partir dessas constatações, o presente trabalho considera que discutir o currículo de formação de professores têm sido crucial, tanto para problematizá-lo enquanto tentativa de regular a formação e torná-la homogênea com identidades fixadas para grandes espaços, como também para pensar em processos formativos que se deem no diálogo com e na diferença.

Poucos veem a diferença como enriquecedora de processos pedagógicos na formação de professores. Segundo Bhabha (2013), pela cultura e diferença, é possível haver um movimento de negociação constante nos processos de subjetivações. Nesse movimento a diferença é articulada à prática de significação, reiterando e negociando sentidos.

Macêdo (2012) defende também que a responsabilidade da teoria e das políticas curriculares baseadas na cultura e na diferença, seria a de impedir a redução da educação ao ensino, bloquear a hipertrofia da ideia de conhecimento como núcleo central do currículo, redefinindo o currículo como instituinte de sentidos e como enunciação da cultura, um espaço em que as pessoas se tornam sujeitos através de seus atos de criação, tornando o currículo como um espaço de resistência.

## SITUANDO O PARFOR NO BRASIL, NO ESTADO DO AMAZONAS E NA UEA

O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), foi criado como estratégia para atender o Plano de Metas para a Educação na tentativa de atender a Meta 15 do PDE que objetiva garantir a formação de professores em exercício, contido no artigo 61 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB.

De acordo com dados da CAPES (2019), em 2018 participaram do programa, como executores, 103 IES Instituições de Ensino Superior (IES). Quanto ao alcance e abrangência, o PARFOR atua em regime de colaboração da União com 27 Unidades da Federação que assinaram Acordo de Cooperação Técnica com a CAPES. Os dados também destacam que até 2016 foram implantadas 3.054 turmas com 100.842 pessoas matriculadas em 2.583 municípios em 24 estados brasileiros. Ao todo foram 3.300 municípios atendidos e 31.523 escolas com pelo menos 01 professor matriculado em cursos de formação.

No estado do Amazonas o PARFOR é executado por três instituições públicas e dentre elas a Universidade do Estado do Amazonas - UEA. Esta deu início à formação na modalidade presencial em dezembro de 2009, com aulas desenvolvidas nos períodos de férias dos professores-alunos de quatro licenciaturas: Matemática, Letras, Ciências Biológicas e Geografia. Em 2010 passou a oferecer o Curso de Pedagogia. Em 2015 a UEA ofereceu 33 turmas com um total de 1.180 alunos em 13 municípios do estado do Amazonas.

No curso de Pedagogia/UEA, (Dados de 2018), estão sendo atendidos 20 municípios, com um quantitativo de 28 turmas, com um total aproximado de 860 alunos em formação.

Pelo tempo de excussão e pelo quantitativo demonstrado acima, em especial no curso de Pedagogia, objeto desta pesquisa, ler o PARFOR e o curso de Pedagogia com uma análise apenas centrada no Estado, no instrumento normatizador da política, não possibilitaria a compreensão do contexto, necessitando assim, entender as articulações nos discursos macro e micro sobre as políticas curriculares de formação de professores, por exemplo, e as pessoas envolvidas no processo de formação, utilizando a ideia de diferença, tradução, enunciação e significação, como possibilidade de análise qualitativa.

## A CONSTRUÇÃO METODOLÓGICA DA PESQUISA

No que se refere a construção metodológica do trabalho, a pesquisa em desenvolvimento está acontecendo desde 2017 e se dá pela inserção da pesquisadora também como professora no curso de Pedagogia PARFOR/UEA. Em 2019 houve no delineamento da pesquisa, a possibilidade de ministrar 03 disciplinas para a mesma turma de docentes (recorte de análise), em formação pelo PARFOR (Estágio I, II e III).

De acordo com a proposta curricular do curso (2012), o estágio ocorre em serviço, uma vez que os alunos já atuam como professores em escolas que se localizam tanto na sede como em comunidades ribeirinhas nos arredores do município e a prática docente dos mesmos, o lócus de reflexão no estágio. A divisão da carga horária está subdividida em 03 momentos de encontros, sendo 02 encontros presenciais (1 no início e 01 no final da disciplina) e 01 encontro (dividido em um cronograma elaborado pelo grupo de alunos) via ferramentas tecnológicas e aplicativos de mensagens de celular. Ao todo, serão 1 ano e meio de contato com os participantes da pesquisa.

A pesquisa abrangerá 12 comunidades envolvidas no curso. Dos 19 alunos/professores, que estarão estagiando, 05 são indígenas, que atuam como professores em escolas indígenas e os 14 restantes, são professores oriundos e atuantes em comunidades situadas às margens dos rios, no interior da floresta amazônica.

Os registros no caderno de campo e os encontros presenciais com o grupo de estagiários, serão o foco das análises sobre os processos de significações que estão sendo construídos na formação. Ainda em fase inicial, as pistas no próprio processo de constituição do trabalho e nos primeiros registros apontam para tensões observadas entre uma lógica homogênea do currículo do curso e os escapes dessa lógica através da cultura como um movimento gerador de diferenças.

A pesquisa em andamento, desenvolve-se junto aos participantes - alunos/professores - do curso de Pedagogia/Parfor/Universidade do Estado do Amazonas, em Nova Olinda do Norte, no estado do Amazonas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As políticas curriculares de formação tentam, de forma precária, controlar os fluxos de sentidos e estabilizar o processo de significação, mas não conseguem pela presença da diferença.

Problematizar o PARFOR enquanto Política de Formação implica uma possibilidade de, na observância da tensão entre disposições gerais únicas e contextos locais, contribuir para a discussão acerca da produção de políticas curriculares para a formação docente em espaços de diversidade como o estado do Amazonas. Acreditamos ser impossível um currículo único e homogêneo para a formação de professores e tal crença nos leva a também desenhar no horizonte da pesquisa, a discussão sobre o que é a problematização de identidade fixada que tem sido parâmetro para propostas de formação de professores, com perfis e habilidades

definidas e busca se contrapor pela defesa da formação de professores produzida na e pela diferença.

## REFERÊNCIAS

BHABHA, Homi. **O Local da cultura. 2 ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.**

MACÊDO, Elizabeth. **Currículo e conhecimento: aproximações entre educação e ensino.** In: Caderno de Pesquisa v. 42, p. 716-737, set./dez./2012.

Universidade do Estado do Amazonas. **Projeto Político-Pedagógico do curso de Pedagogia/Parfor.** Manaus, 2012. [www.capes.gov.br/educação-básica/parfor](http://www.capes.gov.br/educação-básica/parfor). Acesso em 16 de abril de 2019.



## ENTRE TEORIAS E PRÁTICAS: UMA FUSÃO DE AÇÕES NA FORMAÇÃO DOCENTE EM ARTES VISUAIS NO POLO PARFOR/BARCARENA-PA

—————  
IDANISE SANT'ANA AZEVEDO HAMOY  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ – UFPA  
IDAHAMOY@GMAIL.COM

769

**Palavras Chave:** Artes, Formação Docente, Barcarena

Barcarena, um município industrial próximo à cidade de Belém, é o local onde se desenvolveram as aulas do curso de Artes Visuais do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR da Universidade Federal do Pará. No último mês de Maio, 26 professoras-alunas, receberam o grau de Licenciadas em Artes Visuais. Com um índice de evasão de curso bem menor em relação à encontrada na média do curso de Artes Visuais da Universidade Federal do Pará, essa turma se destaca na produção acadêmica do Trabalho de Conclusão de Curso, por apresentar pesquisas aplicadas à prática docente a partir das experiências na disciplina Fundamentos do Ensino de Arte associadas ao Estágio Supervisionado obrigatório.

Durante a elaboração do Projeto Pedagógico do curso, aprovado em 2012, a partir do conhecimento teórico e empírico no Magistério Superior e na Educação Básica, foram identificados pontos eficazes e as fragilidades que poderiam comprometer a formação necessária aos alunos do PARFOR. E ao mesmo tempo observar nas primeiras turmas do PARFOR – Artes Visuais implantado desde 2010, algumas peculiaridades, como por exemplo, o fato de que os alunos do PARFOR são alunos que já são professores, alguns com mais de 10 anos de magistério, são alunos-professores; exigindo assim uma diferenciação em relação ao desenho curricular do curso matriz da Faculdade de Artes Visuais, na modalidade extensivo. Em geral no curso extensivo, a maioria dos discentes são jovens e com pouca ou quase nenhuma experiência no mundo do trabalho.

Considerando essa peculiaridade, o desenho curricular foi praticamente todo modificado. No PPC do Parfor – Artes Visuais o desenho curricular está estruturado

em quatro núcleos de conhecimento que forneçam fundamentos e aprofundamentos de novas tecnologias da imagem, processos artísticos contemporâneos e inovações no campo de abordagens pedagógicas. São eles: o Núcleo Básico, o Núcleo de Desenvolvimento, o Núcleo de Aprofundamento e o Núcleo Complementar, além do Estágio Obrigatório, atendendo o artigo no. 5 da Resolução no. 1 da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação de 16 de janeiro de 2009.

Esses núcleos compreendem dimensões ou área de conhecimento, que estabelecem o eixo de conhecimento ao qual estão inseridas as atividades curriculares, que proporcionarão conteúdos relevantes para o desenvolvimento e construção de habilidades e competências indicadas para os egressos nos Referenciais Curriculares Nacionais dos cursos de Bacharelado e Licenciatura de 2010. As dimensões são as seguintes: Teoria das Relações entre Arte, Cultura e Sociedade, que se configura como a base teórica; Fundamento, Experimentação e Reflexão de Meios em artes, que se configura pelo estabelecimento de uma reflexão através da práxis artística; Dimensão de Pesquisa em Artes Visuais, com atividades curriculares de conteúdo de caráter científico; Ensino e Aprendizagem em Artes Visuais, atividades que sistematizam ações para o ensino e aprendizagem em Artes; Estágio Supervisionado Obrigatório, onde se estabelece a relação entre teoria e prática.

A análise proposta neste artigo se debruça sobre a dimensão do ensino e aprendizagem e do Estágio Supervisionado obrigatório. Foram distribuídos em 4 semestres as atividades complementares denominadas Fundamentos de Ensino e Aprendizagem em Artes Visuais, seguidas de um número romano que indica uma sequência a ser desenvolvida. Cada atividade curricular dessa, antecipa o Estágio Supervisionado, também dividido em 4 semestres. A correlação entre as duas atividades curriculares obrigatórias, se fundamenta na divisão de locais de experiência teórico-prática, que possibilite ao discente uma prática coerente com a realidade local a partir de uma efetiva interferência em sala de aula pelo discente, na execução de seu estágio.

No caso de Ensino de Artes, considerando a proposta da Base Nacional Comum Curricular – BNCC em vigor, deve contemplar a “valorização e utilização dos conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva”; e ainda a “valorização da diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.” E considerando ainda que o número de professores Licenciados em Artes ainda é bem pequeno diante da demanda de todas as escolas do estado, possibilitando que esse componente curricular seja ministrado por professores licenciados em outras áreas do conhecimento, sem a formação específica em Artes em suas quatro linguagens, exige que esse discente do curso de Artes Visuais seja motivado à buscar em sua própria comunidade, subsídios para substanciar o ensino de Artes na sua sala de aula.

## METODOLOGIA

Nessa perspectiva, os conteúdos da atividade curricular de Fundamentos do Ensino da Arte I previstos na ementa, contempla a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Durante o período de atividades, é desenvolvido um projeto a ser desenvolvido no Estágio Supervisionado I. Em Fundamentos do Ensino da Arte II, as atividades estão voltadas para o Ensino Médio, e também durante o período da atividade é produzido um projeto a ser desenvolvido em Estágio II. Em Fundamentos do Ensino da Arte III as atividades são desenvolvidas para a identificação de Espaços Culturais com potencial para o ensino da Arte e da mesma forma que nos anteriores, é proposto um projeto a ser desenvolvido em Estágio III. E por fim em Fundamentos do Ensino de Arte IV as atividades são de identificar artistas com a produção local reconhecida pela comunidade na qual ele está inserido. E também é proposto um projeto a ser desenvolvido em um Atelier de Artista no Estágio IV.

771

No caso de Barcarena, fiquei responsável pela regência das quatro atividades curriculares de Fundamentos de Ensino de Arte. Acompanhando toda a trajetória das discentes em seus projetos desde a sua concepção às atividades desenvolvidas no estágio supervisionado, seguindo a abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa nas dimensões do Ver, Fazer e Contextualizar.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Essas experiências de Fundamentos e Estágio, tomaram um corpo teórico potente e revelador de práticas culturais conhecidas, mas ainda pouco valorizadas pela comunidade local, que se consolidaram em projeto de Pesquisa para o Trabalho de Conclusão de Curso. Entre os trabalhos apresentados, 15 foram sobre o Patrimônio Cultural local, desde a cultura imaterial das Visagens e Assombrações locais, passando pelo Patrimônio edificado e locais de culto religioso; 3 pesquisas identificaram artistas locais e suas obras e 8 sobre ensino e inclusão.

Nesse percurso formativo dos discentes, foi imprescindível a compreensão e motivação por parte dos professores responsáveis por essa formação, para a atuação na pesquisa a partir da realidade do local no qual os discentes irão atuar e indo mais além, foi preciso respeitar a prática acumulada nos anos de magistério desses discentes e os limites cognitivos individuais. E neste ponto o PARFOR tem um caráter revolucionário, pois ao mesmo tempo o discente-professor que está em processo de formação nos meses do recesso escolar, atua direta e cotidianamente em sala de aula na linguagem específica de sua área, nos meses subsequentes. O modo de saber fazer, e saber como fazer é apreendido e imediatamente vai refletir na prática escolar.

## CONCLUSÕES

A novidade não está somente no modo como o PPC foi pensado, partindo da realidade e necessidade da formação, mas na forma como essa formação está

sendo manifestada nas escolas dos municípios polos, e ainda em todos os municípios nos quais tenham como professores os alunos do PARFOR. Aqui, as atividades curriculares do PPC são um caminho a percorrer e que deve estar em permanente construção, elaboração e reelaboração, implantação e avaliação que permita o exercício da cidadania que extrapole os limites da sala de aula de conteúdos somente descritivos.

Há uma grande produção artística nos municípios paraenses e pouco ou quase nada se sabe sobre quem são os artistas locais, o que fazem, o que produzem, quais seus processos criativos, que materiais utilizam. São artistas anônimos! São eles que contam as tradições, festejos e cortejos através de uma visualidade muito peculiar de cada local. Acredito que há muito que ser descoberto em Arte na Amazônia!

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

772

BARBOSA, Ana Mae Tópicos Utópicos. Belo Horizonte: Ed. Com/Arte, 1998.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <568[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_publicacao.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf)>. Acesso em: 02 jun. 2017.

BRASIL. Resolução Nº 01 – CNE/CES, de 16 de janeiro de 2009. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Artes Visuais.

# SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DO PARFOR UFPI: ESPAÇO DE MATERIALIZAÇÃO DA APRENDIZAGEM INTERDISCIPLINAR

MARIA DA GLÓRIA DUARTE FERRO (UFPI)  
GLORIA-FERRO@HOTMAIL.COM; PARFOR@UFPI.EDU.BR

BARTIRA ARAÚJO DA SILVA VIANA (UFPI)  
BARTIRA.ARAUJO@UFPI.EDU.BR

773

**Palavras-Chave:** Formação docente. Parfor. Interdisciplinaridade.

## INTRODUÇÃO

Este trabalho objetiva socializar o projeto formativo do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor) da Universidade Federal do Piauí (UFPI), enfatizando o Seminário Interdisciplinar do Parfor (SIMPARFOR) como possibilidade de materialização da aprendizagem interdisciplinar.

O texto está organizado em duas partes: a primeira discorre de forma breve a respeito da imperatividade da formação docente se fundamentar em princípios norteadores da interdisciplinaridade e a segunda parte apresenta resumidamente a experiência do Projeto Formativo Interdisciplinar que vem sendo desenvolvida no âmbito do Parfor da UFPI desde janeiro de 2016, destacando o SIMPARFOR como espaço possível de consolidação da formação interdisciplinar.

## A IMPERATIVIDADE DA FORMAÇÃO DOCENTE INTERDISCIPLINAR NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

A imperatividade da interdisciplinaridade na produção e na socialização do conhecimento no campo educativo tem sido discutida por diversos estudiosos e, de modo geral, a literatura sobre essa temática aponta a existência de pelo menos um posicionamento consensual no que tange ao sentido e à finalidade da interdisciplinaridade, qual seja: a necessidade de superação da visão fragmentada nos

processos de produção e socialização do conhecimento. Trata-se de um movimento que se encaminha para um novo sistema de organização, produção e difusão do conhecimento, conforme sugerem Fazenda (2013), Frigotto (2008), Thiesen (2008) entre outros.

Na perspectiva de Frigotto (2008, p. 43), o caráter necessário do trabalho interdisciplinar emana “da própria forma do homem produzir-se enquanto ser social e enquanto sujeito e objeto do conhecimento social”. Para o autor, a interdisciplinaridade funda-se no caráter dialético da realidade social (una e diversa, ao mesmo tempo), marcada por conflitos e contradições, e no modo intersubjetivo de apreensão do caráter uno e diverso da vida social, o que nos impõe delimitar os objetos de estudo demarcando seus campos sem, contudo, fragmentá-los ou limitá-lo arbitrariamente.

Fazenda (2013) ressalta que a interdisciplinaridade na formação profissional exige competências atinentes aos tipos de intervenção solicitados e às condições que convergirem para a sua melhor execução, o que requer a conjugação de distintos saberes disciplinares. Desse modo, a formação interdisciplinar de professores, na realidade, deveria ser vista por uma ótica circundisciplinar: “[...] onde a ciência da educação, fundamentada num conjunto de princípios, conceitos, métodos e fins, converge para um plano metacientífico” (FAZENDA, 2013, p. 27). A autora observa, no entanto, que a interdisciplinaridade e a circundisciplinaridade não excluem a necessidade de uma formação disciplinar, indispensável no processo de teorização das práticas.

Para Frigotto (2008), o caráter necessário do trabalho interdisciplinar na formação docente decorre da própria exigência de discussões acerca dos novos desafios a serem enfrentados no contexto educacional em face das rápidas transformações sociais.

Nessa mesma direção Thiesen (2008) observa que a escola como lugar legítimo de produção e reconstrução de conhecimento precisa acompanhar o ritmo das mudanças que ocorrem em todos os segmentos sociais, tendo em vista que o mundo está cada vez mais interconectado, interdisciplinarizado e complexo. Por essa lógica, a formação dos profissionais que atuam na escola precisa estar interconectada com as transformações da sociedade contemporânea, fundamentando-se em práticas interdisciplinares que apoiando-se participam da construção de novos conhecimentos.

## SIMPARFOR: ESPAÇO DE MATERIALIZAÇÃO DA APRENDIZAGEM INTERDISCIPLINAR

A iniciativa de implementação do projeto formativo interdisciplinar do Parfor da UFPI encontra respaldo legal na Resolução CNE / CP nº 2/2015, que estabelece que o projeto formativo apresente uma sólida base teórica e esteja fundamentada em princípios norteadores da interdisciplinaridade. A proposta se insere num esforço de crítica à educação fragmentária dominante, ambicionando uma sólida formação aos profissionais que atuam na educação básica.

A experiência do desenvolvimento do trabalho interdisciplinar é socializada no Seminário Interdisciplinar do Parfor / UFPI (SIMPARFOR) e ocorre em datas específicas para cada campus / polo, conforme previsto no calendário acadêmico do programa. O SIMPARFOR é atividade avaliativa obrigatória e é desenvolvido com a participação de alunos, professores, coordenadores dos cursos do Parfor / UFPI e da comunidade acadêmica em geral, a partir de grandes temas interdisciplinares e compartilhados. Os professores apresentam proposições que permitam a discussão integral dos conteúdos ministrados em sala de aula que resultem na realização dos trabalhos apresentados no seminário.

A primeira experiência de socialização do trabalho interdisciplinar ocorreu nos meses de abril e maio de 2016, nos municípios de Bom Jesus, Esperantina, Floriano, Parnaíba, Picos e Teresina. Os trabalhos foram elaborados com base no tema gerador “Educação, Trabalho e Diversidades” e a programação do evento englobou palestras, mesa redonda, exposição de pôsteres, sessões de comunicação oral e oficinas de diferentes temáticas.

No momento, estamos planejando a oitava edição do SIMPARFOR que ocorrerá nos meses de outubro e novembro de 2019, agora envolvendo os municípios de Bom Jesus, Currais, Luzilândia, Parnaíba e Uruçuí. Serão discutidas as experiências de formação dos professores da escola básica através de trabalhos pedagógicos resultantes das ações do Projeto Formativo Interdisciplinar, desenvolvidos nos cursos de Educação Física, História, Geografia, Letras Português e Pedagogia ao longo do período letivo 2019/1, agora com a temática “Educação, Diversidades, Meio Ambiente e Cidadania”.

775

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A prática interdisciplinar desenvolvida nos cursos ofertados pelo Parfor/UFPI fundamenta-se na tese de que o conhecimento é um processo que envolve a colaboração de múltiplos esforços e de múltiplos saberes. Por essa lógica, vislumbramos que os alunos do Parfor / UFPI terão a oportunidade de serem inseridos num universo de oportunidades de investigação científica e de saberes que se complementam, visando suplementar possíveis falhas de conteúdo provocadas pela fragmentação do ensino praticada na universidade.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Resolução n 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF: MEC, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/educacao-quilombola-/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/21028-resolucoes-do-conselho-pleno-2015>. Acesso em: 31 ago. 2016.

FAZENDA, Ivani (org.). **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2013.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. **Revista do Centro de Educação e Letras da UNIOESTE**, Campus Foz do Iguaçu, v. 10, n. 1, p. 41-62, jan.-jun./ 2008. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/4143>. Acesso em: 8 de mar. 2019.

THIESEN, Juarez da Silva. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. **RBE - Revista Brasileira de Educação**, v. 13 n. 39, set./dez. 2008. Disponível em: <http://www.anped.org.br/site/rbe/rbe>. Acesso em: 8 mar. 2019.



# BREVE HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO BRASILEIRA: APONTAMENTOS DE UMA PESQUISA REALIZADA COM PROFESSORAS ALFABETIZADORAS DO PARFOR/UFRRJ.

CLÁUDIA RODRIGUES DO CARMO ARCENIO – UFRRJ  
CLAURODRIGUESMD@GMAIL.COM

PATRÍCIA BASTOS DE AZEVEDO – UFRRJ  
PATRICIABAZEVA@GMAIL.COM

777

**Palavras chave:** Alfabetização. Letramento.  
História da Alfabetização. PARFOR.

## INTRODUÇÃO

O texto que apresentamos é parte da dissertação de mestrado intitulada: “Nas trilhas da memória: Os caminhos do letramento na escola através das trajetórias de vida de professoras alfabetizadoras do PARFOR/ UFRRJ”. A pesquisa buscou investigar as permanências e rupturas na trajetória do letramento escolar, com recorte na prática de letramento denominada alfabetização, por intermédio das histórias de vida de professoras que foram alfabetizadas e alfabetizam na Baixada Fluminense do Rio de Janeiro e que geriram suas formações no Curso de Pedagogia oferecido pela UFRRJ no ambiente do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR). Adotamos o ateliê biográfico de projeto como procedimento metodológico para a produção de narrativas e como metodologia de análise das biografias produzidas, operamos com o paradigma indiciário proposto por Ginzburg (1989). Desta forma, procuramos contribuir para a visualização de uma parte específica da trajetória do letramento escolar por meio de uma perspectiva centrada nas histórias de vida, na memória e nas escritas de si que a materializam.

Mediante os objetivos desta análise, fez-se necessário traçar uma retrospectiva da história da alfabetização baseada em uma revisão de literatura nessa área. O presente trabalho visa apresentar os apontamentos resultantes desta retrospectiva.

## BREVE HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL

Em breve revisão da bibliografia na área da história da alfabetização do Brasil, observamos a tendência de se contar essa história em função de dois elementos balizadores: os métodos e os materiais utilizados para alfabetizar, principalmente as cartilhas.

As cartilhas surgem durante o séc. XVI na forma inicial de silabário. As primeiras que chegaram ao Brasil tiveram sua origem em Portugal sendo a cartilha mais antiga a de autoria de João de Barros que data de 1539. Desde então a produção de cartilhas em língua portuguesa se proliferam, tal como os métodos que as baseiam. Assim, as cartilhas não se constituem apenas como um material didático, mas como um meio de viabilizar a aplicação dos métodos e afirmar quais concepções sobre a língua e alfabetização seus autores e mesmo alguns usuário assumem.

Segundo Mortatti (2006), as poucas escolas que existiam até o final do Império brasileiro funcionavam em situação de precariedade. Para o ensino de leitura, os métodos utilizados eram os sintéticos como o da soletração, o método fônico, e a silabação. A escrita se restringia a cópias, ditados, ortografia e a caligrafia. A partir de 1876, com a publicação da Cartilha Maternal ou Arte da Leitura elaborada em Portugal por João de Deus, inaugura-se no Brasil a proposição de métodos analíticos para a alfabetização. A cartilha, amplamente divulgada, utilizava-se do método da palavração. Entretanto, as reações ao método foram bipartidárias caracterizando uma fase de transição e coexistência entre os métodos sintéticos e analíticos.

Durante a primeira década republicana (1915), surgem documentos normativos institucionalizando o método analítico no estado de São Paulo. Essa normatização contribui para acirramento da resistência ao método analítico por parte dos educadores que consideram de maior eficácia os procedimentos sintéticos.

Em 1920, a Reforma Sampaio Dória (Lei 1750, de 1920) destitui a imposição dessa metodologia devido ao aumento das resistências ao modelo analítico. Durante esse período inicia-se o uso dos métodos mistos ou ecléticos, que mesclam as bases dos métodos sintéticos e analíticos. Nessa fase também, surge e se institucionaliza a utilização da proposta de base psicológica elaborada por Lourenço Filho em 1934: os Testes do ABC para a verificação da maturidade necessária para o aprendizado da leitura e da escrita (1934). Esses testes propunham oito provas com objetivo de categorizar e organizar os alfabetizandos em classes homogêneas. Juntamente com essa proposta difunde-se a ideia do período preparatório que consistia em exercícios de discriminação e coordenação viso-motora, auditivo-motora e etc. Todas estas transformações resultam em uma proposta de alfabetização que perdura até o final da década de 70, em cujo ensino é subordinado à maturidade da criança.

A década de 80 é fortemente marcada pelas transformações sociais e pela introdução do pensamento construtivista sobre a alfabetização resultante das pesquisas de Emília Ferreiro. A institucionalização deste pensamento, ainda segundo Mortatti, se dá quando da elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais, resultando na elaboração de cartilhas construtivistas, socioconstrutivista ou construtivista-interacionista. Nessa fase também cresce o pensamento interacionista em alfabetização. Não, entretanto, excluindo a coexistências dos modelos para ensino

e aprendizagem da língua escrita cerceada nas propostas dos métodos sintéticos ou analíticos anteriores.

Atualmente, a Base Nacional Curricular Comum propõe um movimento de ensino de língua escrita configurado através do estudo de gêneros textuais e discursivos em circulação na sociedade contemporânea regulamentando inclusive como e quais gêneros devem ser trabalhados de acordo com o ano de escolaridade dos educandos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a pesquisa que originou a dissertação, procuramos investigar quais concepções de alfabetização e letramento são observáveis por meio da evocação da memória a fim de identificar permanências e rupturas nas ações ou práticas educativas que pretendem promover a alfabetização enquanto prática de letramento escolar. Para tanto entrecruzamos o percurso histórico da alfabetização, bem como os documentos oficiais que regulamentam estratégias de homogeneização das práticas educativas, com as narrativas produzidas sobre as histórias de vida de professoras-alfabetizadoras, alunas do curso de Pedagogia do PARFOR/UFRRJ.

A partir das narrativas produzidas por estas professoras-alunas foi possível visualizar movimentos de resistência à institucionalização de uma ou outra vertente para o ensino da escrita representada, sobretudo, pelas permanências, adaptações e combinações entre os métodos ou concepções para se alfabetizar. Além disso, foi possível observar uma importante ruptura com os métodos sintéticos nas práticas educativas dessas professoras. E isto pode significar uma mudança perspectiva quanto à língua escrita à medida que a preferência pelo método sintético parece indicar a compreensão da língua escrita como um código a ser decifrado. De fato a língua apresenta esta faceta, entretanto compreendemos que a abordagem apenas desta característica no ensino não produz proficiência em leitura se observada à variedade de gêneros textuais que circulam nas sociedades contemporâneas.

Assim, concluímos que é importante observar a língua em sua faceta interativa assim como compreendê-la como uma construção social a fim de evitar equívocos catastróficos ao ensino. A retomada de um posicionamento que entende a língua como somente uma coisa ou outra seria um retrocesso aos avanços nas pesquisas em alfabetização e letramento que atualmente compreendem a língua escrita como um constructo cultural multifacetado (SOARES, 2018) e buscam privilegiar as práticas sociais em que a escrita se faz necessária em conjunto com o ensino sistemático do sistema de escrita.

## REFERÊNCIAS

GINZBURG, C. **Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história**. Tradução: Frederico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

MORTATTI, M.R.L. **A história dos métodos de alfabetização no Brasil**. Conferência proferida durante o Seminário “Alfabetização e letramento em debate” em 2006. Disponível em: <<http://www.uniipa.edu.br/arquivos/historia-dos-metodos-de-alfabetizacao.pdf>> Acesso em: 18/07/2019.

SOARES, M. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2018.

# TRAJETÓRIAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA ZONA RURAL DE SENA MADUREIRA-AC: NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS DE ALUNOS DO PARFOR/UFAC

NINA ROSA SILVA DE ARAÚJO - UFAC  
NINAAROSA@HOTMAIL.COM. EIXO 4

ANTÔNIO IGO BARRETO PEREIRA - UFAC  
IGO.UFAC@GMAIL.COM. EIXO 4

PELEGRINO SANTOS VERÇOSA - UFAC  
PELEACRE@GMAIL.COM.BR. EIXO 4

781

**Palavras-chave:** Experiência formativa. Educação no Campo. Autobiografia

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho é um recorte das (auto)biografias que discorreram sobre as trajetórias de formação de 02 (duas) turmas de professores da zona rural do município de Sena Madureira-AC. Essas narrativas compuseram o Trabalho de Conclusão de Curso – TCC do Curso de Licenciatura em Pedagogia, que compreendeu o período formativo de 2013 a 2017, através do Programa Nacional de Formação de Professor – Parfor, por meio da Universidade Federal do Acre - Ufac.

A escolha dessa temática surge principalmente para refletir e compreender em que medida se dá o processo de formação profissional que constitui a identidade do educador do campo. Como se trata de uma temática com grande complexidade e amplitude, resolvemos trazer para o campo das discussões essas questões que imprimem preocupação para o olhar do professor pesquisador, do professor formador, situação está inerente ao nosso ato contínuo enquanto professores que atuam nos cursos de licenciatura de formação docente.

O foco central do referido texto é a apresentação de histórias de vida de professores do campo que realizaram relatos (auto)biográficos. Resgatando uma compreensão melhor de si, como exercício de composição pessoal, que analisa os processos de constituição da identidade docente e relaciona com as trajetórias de formação, destacando o habitar de suas raízes, das suas experiências e suas memórias.

Elaborar um recorte sobre a formação e o percurso profissional docente no contexto do campo é estimulante, pois, é de grande relevância para a fundamentação da constituição docente como identidade profissional. Há uma grande discussão no cenário nacional sobre a temática: o que é ser professor? Como os professores são inseridos no exercício docente?

Nosso estudo teve como base de exame os referenciais teóricos dos temas que tratam sobre a formação e a inserção docente na carreira profissional do magistério. Esses referenciais teóricos são de autores como: Santos e Garms (2014), Nóvoa e Finger (2010), Josso (2004), Moraes (2004), Nóvoa (1992), portanto, essas referências, justificaram nossas argumentações para sustentar o texto que aqui se apresenta.

Para contextualizar a temática trazemos como ponto central de preocupação os motivos que levaram e ou estimularam o ingresso na carreira docente das 02 (duas) turmas de professores da zona rural do município de Sena Madureira-A\C.

Identificamos essas causas com base nas narrativas dos professores que destacaram de forma recorrente em seus TCCs, que essa inserção se dá por duas razões principais: primeiro pela necessidade de uma profissão com um trabalho remunerado, e a segunda razão era prover educação para à comunidade em que estes profissionais se encontravam em proximidade com o local e ou pertenciam a este lugar específico, ressaltando que a realidade dessas localidades é centrada em lugares de difícil acesso na Região Amazônica. Essa realidade da área do campo, concentra comunidades que se encontram isoladas da área urbana e no que concerne a possibilidade escolarização (Educação Básica) não existe ou é quase nula.

O resgate e o recorte das narrativas que deram conta de constituir, as memórias formativas desses professores, indicaram que existem alguns fatores que implicam diretamente na constituição da trajetória de formação da carreira do magistério no contexto rural, assim, é possível citar como exemplo desses fatores: as condições socioeconômicas, os fatores geográficos em relação a localização e ao meio ao qual estão inseridos. Dessa forma, este texto colabora como fonte de debate e reflexão pertinente ao tema apresentado.

## METODOLOGIA

Esse é um estudo que envolve uma pesquisa qualitativa, caracterizada através do delineamento das histórias de vida dos sujeitos que atuam como atores principais de um contexto peculiar na área educacional do panorama brasileiro que é o professor do campo. Nesse sentido, os sujeitos das narrativas permeiam o presente texto e representam suas próprias trajetórias de vida e de formação na perspectiva da construção da identidade profissional, que busca compreender em seus mais diversos aspectos sociais o reconhecimento destes como atores e autores do processo e em processo de formação docente, ou seja, retratar o protagonismo do exercício do magistério em evidência na ação formativa.

Para Nóvoa e Finger (2010) o uso do método (auto)biográfico na área da ciência da educação é uma perspectiva atual, no entanto, sua aplicabilidade se sustenta,

por entender que, esse tipo de pesquisa corresponde a uma proximidade relacional com o conhecimento sociológico, que sustenta o método biográfico, como um método habilitado para mediar e responder as relações e interações dos sujeitos com as questões sociais que entrelaçam o cotidiano e os comportamentos sociais do sujeito com o meio.

A metodologia utilizada para a coleta de dados, respaldou-se nos destaques (história de vida; formação no exercício do magistério e profissão docente) dos discentes das 02 (duas) turmas de professores da zona rural do município de Sena Madureira-AC. Portanto, os métodos que respaldaram a análise das narrativas no presente resumo expandido, pode ser afirmada como uma alternativa de autor-reflexão, pois, possibilitou memorar as práticas, as experiências e as vivências do fazer pedagógico, que compreende as ideias e sentimentos que antes nunca haviam sido expressados e ou percebidos, a partir de uma reflexão teórica de formação que sustenta a ressignificação do profissional de hoje, já que, esses professores tiveram modelos formativos que espelham a prática docente atual desses professores do campo.

A orientação que esses professores receberam para a construção desses textos (auto)biográficos tomaram como ponto de partida quatro eixos norteadores. Quais sejam: **Eixo 1. Trajetória de vida escolar** – a fonte de inspiração seriam os relatos de como ocorreu a trajetória de formação e escolarização dos sujeitos envolvidos no processo, lembranças marcantes da metodologia adotada pelos professores que fizeram parte dessa trajetória escolar, narrar o tempo escolar, a organização física da escola, a concepção da relação e professor e aluno. Discorrer enfim, sobre o momento escolar que influenciaram o professor que estes sujeitos são hoje, narrar os fatos que foram determinantes para o ingresso na carreira docente.

O **Eixo 2. Inserção e trajetória na docência** – apresentar o destaque do ingresso no magistério, reconstruir os caminhos que determinaram essas escolhas para atuar no exercício docente na Educação do Campo, com ênfase para os relatos dos desafios e superações durante esse percurso inicial do exercício docente. Relatar a forma de organização do trabalho educacional, indicar a carga horária de trabalho, as séries, os programas, as modalidades, as disciplinas, os recursos pedagógicos disponibilizados. Discutir, ainda, sobre as relações e condições trabalhistas nesse primeiro momento.

No **Eixo 3. Experiências e práticas profissionais na docência** – foi orientado a exposição das experiências, anseios frente a profissão, as atribuições que não competem a realização de trabalhos não relacionados à docência. Além disso, os discentes do Curso de Pedagogia tinham que relatar os trabalhos e as demandas de ensino que eles tinham que realizar, se eles contavam com apoio de equipe pedagógica, descrever como era feita a orientação educacional, como era elaborado o planejamento, narrar inclusive sobre as formações em serviço e os desafios encontrados na experiência profissional no ensino da Educação do Campo.

E por fim, o **Eixo 4. Processo de desenvolvimento profissional no magistério** – deveria contemplar a narrativa do ingresso no curso de formação de professor, além de relatar as experiências e as participações nas formações de aperfeiçoamentos que envolve o trabalho docente, ou seja, o referido eixo foi orientando para

descrever a qualificação e habilitação profissional para a realização de um trabalho docente de qualidade. Discutir a relevância e a contemplação profissional e pessoal com o ingresso no PARFOR, ofertado por uma universidade pública e de qualidade que estava viabilizando formação de nível superior para os professores que atuavam sem uma formação superior que se expandia aos locais mais isolados do Estado do Acre.

A narrativa tinha como foco central expor as contribuições dessas formações no fazer didático e pedagógico da atuação do professor no contexto da Educação no Campo, ou seja, relatar e contextualizar o processo de formação desse professor sobre a ótica do professor pesquisador, que concebe a formação enquanto teoria e prática da ação docente intrínseca a ciência da educação.

Por se tratar de um estudo que envolveu aspectos subjetivos e particulares dos professores que se encontravam na fase final de formação, é importante destacar que o método aplicado não comporta um procedimento metodológico que traduz meramente as descrições vazias de um acontecimento com o sujeito, isto é, o método (auto)biográfico não atende e nem corresponde puramente aos protocolos de uma listagem de acontecimentos, pelo contrário, esse método potencializa a subjetividade de novos conhecimentos por atender a uma verificação que corresponde a exibição híbrida da amostra de uma vida individual em perspectiva social. Conforme corrobora Santos e Garms (2014 p. 4098):

Ressalvadas as condições estabelecidas pelo método, as narrativas (auto) biográficas se constituem instrumentos de investigação profícuos também para a análise da questão da formação de professores, pois a subjetividade das narrativas individuais (singulares) pode evidenciar o que ocorre no plano social.

784

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

As reflexões dos professores em formação docente sobre sua própria narrativa de história de formação inicial que compreende o saber escolar revelam lembranças boas e ou ruins de professores que marcaram a trajetória escolar, seja essa marca positiva e ou negativa, quer dizer, as marcas da formação inicial do indivíduo imprimem valores na construção da identidade profissional que indicam os elementos que iremos selecionar e o que vamos descartar para compor a nossa identidade profissional. Vejamos, a narrativa a seguir:

*“Recordo-me da primeira vez que fui à escola aos meus 10 anos de idade na comunidade Santa Luzia no rio Iáco. Minha primeira professora marcou minha vida, me ensinou com muito carinho, e no mesmo ano aprendi a ler e a escrever. Estudei até o 5º ano na zona rural e depois vim pra zona urbana e passados dois anos sem estudar me matriculei no TELECURSO 2000 programa do Governo Federal que me possibilitou concluir o Ensino Fundamental. Nessa etapa, quase fico reprovado em Matemática, pois o professor era puramente tradicional e não se importava com as diferenças individuais de cada um, por isso não trago boas recordações dessa etapa de estudo. Mas de certa alguma forma, contribui para a formação enquanto aluno.*”



*Em seguida ingressei no Ensino Médio, e consegui realizar um grande sonho meu, e da família, apesar de ter enfrentado grandes dificuldades, em Língua Portuguesa, mas felizmente concluí”.*

A constituição de identidade para Nóvoa (1992, p. 16,) corrobora que “A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de conflitos, é um espaço de construção de maneira de ser e de estar na profissão.”

Essas reflexões auto biográficas deram conta de levar esses professores que compuseram o estudo em tela a refletir e analisar que eles são agentes construtores de “caminhos”, de “experiências” significativas para as crianças que hoje são seus alunos e que estes irão trilhar esses caminhos e vivenciar essas experiências, portanto, essas construções determinam a qualidade de aproveitamento, porque, o aprendiz também sofrerá consequências dessa experiência bem-sucedida ou mal-sucedida para sua formação de vida.

Conseqüentemente, a presente argumentação visa compreender e refletir sobre os mecanismos que dão sustentabilidade e influenciam o processo de formação do indivíduo em sua totalidade social, profissional e pessoal, isto é, a construção da sua identidade assumida ao longo do percurso de sua formação.

A análise da construção da identidade do professor revela um suporte das relações educacionais que correspondem ao perfil educacional e a vivência que o constituiu como professor e que essa vivência interfere de forma determinante em sua atuação.

Em nosso país, o ingresso no mercado de trabalho não é uma tarefa fácil, mesmo dispondo de qualificação profissional, pois, as políticas públicas muitas vezes não correspondem com a realidade nem tão pouco com a necessidade local. O ingresso no magistério em nosso Estado, não é diferente, principalmente quando se trata de iniciar uma carreira sólida, e o que mais se almeja é a inserção através de concurso público com cargo efetivo, o que representa no imaginário do trabalhador brasileiro a significação de segurança trabalhista aliada a condições de qualidade trabalho.

No entanto, a realidade, embora atual para todos os brasileiros, quando se fala de realidade da região norte essa realidade não pode ser considerada atual, haja vista que para a nossa região a implementação de concursos público nunca foi uma realidade efetiva e quando se trata de suprir a necessidade de concurso público para prover a necessidade da Educação do Campo essa realidade é quase nula, e mesmo por força de lei, a situação se torna mais complexa que o normal. Dessa forma, a ação mais recorrente para suprir essa necessidade são as constituições da denominada “contratação temporária” por meio de processos seletivos.

Outro fator negativo para a nossa realidade local é que apesar de existirem os princípios da legalidade que apoia a qualificação profissional, os professores da Educação do Campo são inseridos no mercado de trabalho de forma “rudimentar”.

Observemos a seguir os relatos de dois professores que apresentaram as suas autobiografias sobre as realidades de inserção no exercício do magistério e sobre a qualificação inicial do professor que atua na Educação do Campo da nossa região que acima foram apresentadas:

## PROFESSOR 1

*“Sempre tive vontade de ser professora, pois para mim, ser professor, além de ser uma notável profissão, era motivo de orgulho ser nomeada e reconhecida como professora. Em 2008 surgiu a oportunidade com a abertura de um processo seletivo pela Rede Municipal de Educação - SEME da cidade de Sena Madureira, onde realizei a inscrição, participei da seleção, fui aprovada e convocada a trabalhar na zona rural, com uma turma multisseriada de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental I. Ao aceitar a proposta, a Secretária Municipal explicou as condições do local no qual eu iria ser lotada, como por exemplo: local de difícil acesso, não havia escola - espaço físico, a sala de aula seria improvisada na sala da casa de um morador do local, e, além disso, eu teria agregar várias funções como: merendeira, zeladora do espaço, além de ser professora. Exercer todas essas funções por um único salário, fui informada de toda essa demanda, ou seja, fui esclarecida para que não ficasse com dúvidas a respeito do que eu iria enfrentar. Mesmo assim aceitei o trabalho, pois era a oportunidade de realizar o meu sonho de ser professora. Não me tornei professora por acaso, mas sim porque a vida me destinou, pois sempre tive esse sonho de me tornar professora, mesmo ciente de que ser professora é uma grande responsabilidade, e que tem como projeto de vida criar métodos e utilizar estratégias para ensinar os alunos.*

786

## PROFESSOR 2

*“Tendo como propósito de vida profissional atuar na área da educação, em 2010, busquei a oportunidade de inserção na área. Recém formado em nível médio, através do Programa Especial de Ensino Médio - PEEM/PORONGA, em minha primeira tentativa fracassei, pois não consegui uma vaga para trabalhar na educação, na oportunidade tinha vagas, porém, não era realizado processo seletivo e para eu conseguir uma vaga tinha que ter um “padrinho” político e isso eu não tinha. Vale ressaltar que nesse período por haver poucos professores sem formação (graduação em licenciatura) e devido à grande necessidade se tornava viável o meu ingresso na profissão docente, daí então, após um ano não deixei me acomodar por ser inexperiente, e em 2011 procurando suprir o preenchimento de vagas para as escolas públicas do município de Sena Madureira, foi oferecido um processo seletivo pela Secretaria de Educação Estadual do Acre - SEE, e eu me escrevi; essa seleção era pra contratação de professores de ensino fundamental I, II e ensino médio, e a exigência para concorrer a vaga era ter ensino médio completo. Como não havia interesse por parte dos docentes graduados atuar na Zona Rural do referido município, fato esse que ampliou minha possibilidade de ser selecionado. No término do processo seletivo fui selecionado para atuar como professor da Educação no Campo. Logo em seguida fui convidado para participar de uma formação continuada, oferecida pelo Núcleo da Secretaria Estadual de Educação do Município de Sena Madureira “Escola Ativa”, participei da formação e recebi meu primeiro certificado na área com carga horária de 40 horas, a respeito dessa situação, essa formação mínima me respaldou o alcance do meu objetivo, pois, também foi contemplado com uma vaga para trabalhar pela rede municipal, porém diante do convite, optei por trabalhar pela Secretaria Municipal de Educação (SEME), haja vista que*

*as escolas que disponibilizavam de vagas na rede municipal, eram mais próximas da zona urbana, o que facilitaria o meu trabalho, em função do deslocamento e o fácil acesso. O ingresso no Magistério e no espaço de socialização profissional, da instituição escolar que fui lotado, foi marcado pela tensão, contradições, conflitos, acordos e acomodações resultantes da assimilação dos valores e regras específicas da organização escolar. Diante das minhas fragilidades fui levado a me reinventar, então notei que o profissionalismo ainda iria demandar um processo de desenvolvimento para fluir”.*

Os depoimentos acima corroboram com as análises destacadas em nosso trabalho, considerando que as autobiografias analisadas refletem em sua totalidade os depoimentos que aqui se apresentaram. Para além do referido debate queremos destacar a assertiva de Nóvoa (1992, p.74) quando diz:

“a competência docente não é tanto uma técnica composta por uma série de destrezas baseadas em conhecimentos concretos ou na experiência nem uma simples descoberta pessoal. O professor não é um técnico nem improvisador, mas sim um profissional que pode utilizar o seu conhecimento e sua experiência para se desenvolver em contextos pedagógicos práticos preexistentes.

787

Embora a realidade contextual fosse de certo ponto negativa, a maioria dos professores anunciaram em suas narrativas que sabiam dos desafios e que mesmo sem formação de nível superior, mesmo sem ter experiência docente e nem condições de trabalho, era senso comum em suas falas que eles tiveram comprometimento, dedicação e que não deixava o desânimo e nem o negativismo dominar o fazer pedagógico para os alunos do campo.

Muitos expressaram em seus relatos que faziam o possível para atender a demanda de uma realidade, que, para muitos faziam parte da sua constituição pessoal, familiar e de formação escolar inicial. Era parte de uma formação identitária, de uma fala cultural de homem e mulher que tem a área rural denominada para os nortistas amazônicos como: “colocação” ou “seringal” e por esse fator se sentiam motivados a oferecer o melhor para as crianças da realidade do campo amazônico, como proposta de mudança e de esperança para essas comunidades que naquele contexto os representavam.

Examinemos, portanto os relatos a seguir:

**Professor 1:**

*“Falar de meu ingresso no mercado de trabalho é falar de uma ação não mais existente em nosso estado. Comecei a trabalhar no ano de 1997, como ajudante de minha mãe. Na época não assinei contrato algum, fui apenas autorizada pela secretaria a iniciar o trabalho docente numa turma com 18 alunos de 3ª e 4ª série do Ensino Fundamental. A escola era a mesma que eu havia estudado e feito meu primário, onde minha mãe, atuava como professora. O nome da escola era Bráulio Rocha, hoje desativada pelo estado. Ela ficava situada a margem direita do rio Purús, sentido Manoel Urbano a Sena Madureira. É importante dizer, que quando fui ser professora, já ajudava minha mãe em sala de aula, assim como nas outras tarefas atribuídas ao professor que atua na zona rural. Comecei a ajudá-la desde os catorze anos*

e só aos 19 anos me tornei professora pela rede estadual. Mal sabia que trabalharia o no inteiro de “graça”, mas, foi graças a esse mesmo ano que atuei na sala de aula, que pude me inserir nos cursos de qualificação profissional. Primeiramente fiz o PROFORMAÇÃO curso habilitou para o exercício do magistério. Convém lembrar, que o Governo Federal tinha uma meta a cumprir e lutava para que a partir de 2005 nenhum professor sem nível superior atuasse mais na educação. Atualmente, sou professora do quadro efetivo da rede municipal. Fiz o concurso em 2004 para atuar de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental na escola Noemia Alves da Silva. No mesmo ano reingressei na rede estadual com o Ensino Primário. Saía as seis e meia da manhã e só voltava as 18 horas. Por mais de quatro anos levava meus filhos comigo, o Trabalhei por dois anos na escola Bráulio Rocha e seis anos numa escola vizinha a essa, chamada José Nogueira Sobrinho, ambas possui estrutura simples oferecendo apenas o essencial para o trabalho docente. Nessa escola tive inúmeros desafios que marcaram minha vida. Aprendi dirigir barco canoa, entender sobre motor Honda de 5 HP pois ia pra escola pelo rio, num percurso de 45 minutos, enfrentando sol e chuva e em algumas épocas cachoeiras que quase impossibilitavam meu trabalho. No início, senti muito medo porque não sabia nadar, então só andava de colete salva-vidas. O pior é que precisava usar bota sete léguas por causa do lamaçal e tinha que fazer o percurso sozinha. que aumentava minha insegurança, pois tinha medo de sofrer um naufrágio e não poder salvá-los. Esse período marcou muito minha vida apesar de tantos transtornos, carregos boas lembranças também. Uma delas foi o meu contato direto com a natureza, isso pra mim não tem preço – era minha “terapia” diária. Hoje já faz doze anos que trabalho como professora na rede estadual de ensino. Iniciei como professora de 1º a 5º ano na zona rural, nessa escola onde enfrentei os maiores medos da minha vida. Mas que muito contribui para me aperfeiçoar enquanto professora. Desde 2012 atuo na zona urbana como professora de Ciências humanas com Modalidade EJA Prisional. Durante esses anos em que atuei como professora na zona rural, sempre tive um bom relacionamento com a comunidade. Trabalhava sempre em parceria com os pais dos alunos”.

788

**Professor 2:**

“Ingressei na carreira docente no ano de 2012, convidado pela minha mãe que na época se aposentou e me pediu para substituí-la, haja vista que não havia professor habilitado que se disponibilizassem em morar na comunidade, ao aceitar o convite feito por minha mãe, fomos até a Secretaria Municipal de Educação onde ela me apresentou para a responsável da época, que de imediato aceitou e já fez minha lotação como professor provisório. Vale lembrar que eu não era habilitado para ser docente, pois tinha apenas o Ensino Médio (Formação Integral). Diante disso, Iniciei com muita dificuldade, em uma turma multisseriada, mais com o incentivo dos alunos e participando das formações que eram oferecidas pela SEME, continuei essa jornada. Porém, tive muita insegurança de no final do ano os alunos não aprenderem, provavelmente seria cobrado pelos pais e pela secretaria. No entanto, consegui almejar meus objetivos por meus alunos terem concluído com bom aproveitamento de aprendizagem e dar continuidade em outras séries. Um fato que me deixou triste foi quando um representante da secretaria falou que a escola iria ser desativa porque só havia 10 alunos. Fato esse que não foi concretizado por ter aumentado os números de crianças oriundas de outras escolas, devido duas famílias de outra comunidade Rural terem vindo morar próximo à escola e efetivado a matrícula dos filhos na referida escola.

Como foi possível observar, as narrativas que foram aqui descritas deram conta de expor as condições de trabalhos que estes professores do campo enfrentaram, logo é perceptível que ser professor campo não é tarefa fácil, a jornada de trabalho é sempre exaustiva, principalmente quando se trata de classes multisseriadas. Como lidar com 5 séries ao mesmo tempo em num único espaço? Como desenvolver um trabalho eficiente a partir de uma prática docente eficiente? Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (1997), consideram que a organização dos alunos em grupo de trabalho influencia positivamente no processo de ensino aprendizagem. Além de poder ser aprimorada quando o professor interfere na organização desses grupos.

Nesse sentido, os PCNs abrem possibilidades para que o docente faça os agrupamentos produtivos na turma em que atua. Mas como colocar em prática essa organização quando temos uma clientela ampla e heterogênea no mesmo espaço? Na verdade não é a heterogeneidade (diversidade) que dificulta a execução da prática, o que dificulta são as necessidades de equidade para atender as especificidades de cada sujeito.

Uma outra evidência bem realçada nas narrativas dos professores são decorrentes de que as escolas do campo testemunham a precarização do estado físico das escolas, e ou em alguns casos da improvisação dos espaços, além das condições físicas dos espaços destinados a escolarização, podemos citar também que esses espaços escolares do campo não conta com profissionais de apoio para auxiliar os professores na merenda, na limpeza e nos serviços burocráticos, o professor também não tem suporte pedagógico, quer dizer, o professor da Educação do Campo precisa exercer todas as funções nas escolas, tornando-se um multiprofissional.

Desse modo, as responsabilidades do professor extrapolam as funções pedagógicas, e é essa ressalva que Oliveira aponta (2004, p.113) quando diz:

O professor diante dos vários desafios da escola pública que assume, tem de responder as exigências que estão além de sua formação muitas vezes esses profissionais são obrigados a desempenhar funções de agente público assistente social, enfermeira psicólogo entre outros [...].

À vista disso podemos ressaltar que a situação da docência no Brasil é algo preocupante, uma vez que, que essa certificação não ocorre só em nossa realidade local, considerando que em outras regiões brasileiras essa constatação também é discutida e destacada nos estudos sobre a temática. Entendemos que cada lugar tem as suas particularidades e que as políticas públicas educacionais não alcançam todas as escolas que necessitam, dificultando a vida dos professores na sala de aula e por consequência compromete a qualidade de ensino oferecida aos alunos que dependem diretamente do ensino público, seja na realidade urbana e com maior ênfase na realidade do campo.

De acordo com Nóvoa (2014, p.65) “Entendemos por profissionalidade a afirmação do é específico na ação docente, isto é, conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor”. Isso seria o ideal, pois na prática, a realidade em nosso Estado é muito diferente.

Na atualidade, o processo de desenvolvimento profissional no magistério, vem se consolidando numa tarefa árdua, porém resistente. Principalmente para os professores que atuam no ensino do campo, uma vez que a maioria dos professores ingressam na carreira sem uma formação qualificada por exigência legal. Nas escolas do campo em áreas de difícil acesso não é todo acadêmico recém-formado que “encara” essa realidade.

Diante dessa exposição, podemos dizer que a formação docente de professores da zona rural que buscam uma formação acadêmica de nível superior estão impregnados por uma análise que revelam um senso de criticidade a partir de um sistema de vida cotidiana que o identifica com o seu meio, outra expectativa é a qualificação profissional, o desejo de participar de um projeto científico para qualificar e enriquecer as práticas profissionais em consonância com o exercício das ações docentes desse sujeitos que são agentes de sua própria transformação social.

Essas análises revelam ainda que as trajetórias de vida e de formação profissional estão diretamente relacionadas ao processo formativo da identidade docente e que a prática pedagógica desses profissionais é bastante influenciada por todos esses fatores que aqui foram descortinados, através das análises correlativas das narrativas de vida que se tornaram objetos de estudo da pesquisa que foi descrita no aludido texto.

A narrativa autobiográfica estabelece, portanto, uma ressignificação da ação docente no tempo presente, que por intermédio da reflexão sobre a construção dos caminhos já percorridos se relacionaram e codificaram a sistematização do exercício profissional na educação do Campo na realidade de 02 (duas) turmas de professores da zona rural do município de Sena Madureira-AC.

Dessa forma, a reflexão aqui examinada conduz a um olhar mais amplo e significativo que visa a inovação de práticas pedagógicas para proporcionar aos acadêmicos qualidade de ensino, e propriedade de conhecimento, além de estabelecer uma responsabilidade sobre as marcas e as memórias de relações significativas que ocorrem entre o mediador do conhecimento (professor) e o aprendiz (aluno) durante o percurso formativo do indivíduo no que concerne a relação de construção do conhecimento no processo de ensino aprendizagem.

## CONCLUSÃO

A reflexão sobre a temática que nesta ocasião foi discutida, colabora para o aprimoramento da política educacional que trata da área de formação de professores, pois os relatos das experiências difundem e contribuem para pesquisas futuras, por refletir e reconhecer os mecanismos referentes a formação docente que promove mudanças significativas ao contexto pessoal e acadêmico do profissional que busca oferecer qualidade de ensino para as comunidades em que este o protagonista, é o mediador do conhecimento que atua de forma direta, transformando a identidade dos sujeitos envolvidos nessa relação direta, ou seja a comunidade e os professores mediam a formação do cidadão social do espaço em que estes estejam inseridos.

A formação acadêmica dos professores, visam a aquisição de conhecimentos científicos que habilitem a formação profissional, com vistas a solidificar as relações de aprendizagem e construção do conhecimento com a vivência do lugar, além de se preocupar com a formação do cidadão.

Existem diversos fatores que implicam na formação da identidade docente, podemos citar como exemplo: as condições socioeconômicas, o meio ao qual este professor esteja inserido, o tipo de educação que foi recebida da família e da escola, e até mesmo os incentivos que são projetados pelas pessoas que cercam esse professor e principalmente quais foram os exemplos dos professores que participaram dessa formação direta enquanto aprendizes.

O resgate de memória possibilitou dois pontos principais que nortearam esse trabalho: o primeiro, foi tratar das lembranças armazenadas na memória e que foi permitido reviver passado. O segundo ponto é que através desse resgate foi possível ter um olhar mais abrangente sobre as ações cotidianas que constituiu o professor como professor, isto é, responder à questão: como me torno professor? Foi perceptível que essas reflexões revelaram questões que responderam sobre quem é o professor, que caminhos foram escolhidos, que caminhos foram trilhados. Também foi revelado o verdadeiro valor desse profissional para a sociedade, descortinando assim, a importância do trabalho docente, a importância da formação que consequentemente contribui para a formação de outros cidadãos, compreendendo, que, ser professor é doar-se é acima de tudo multiplicar saberes e compartilhar conhecimentos.

Dessa forma, este texto poderá contribuir para os estudos que se debruçam na busca pela qualificação de qualidade e o desenvolvimento qualificado do aprendiz (aluno), nos lugares mais longínquos da geografia brasileira. Este estudo poderá ainda colaborar para uma reflexão da prática pedagógica, oportunizando ao professor do campo momentos de autoformação a partir da reconstrução de suas vivências.

791

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96. Brasília: Gráfica do Senado, 1996.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. (1ª a 4ª Série). Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF. 1997.

JOSSO, M. C. **Experiência de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

MORAES, A, A. de A. **Histórias de vida e autoafirmação de professores**: alternativa de investigação do trabalho docente. Pro-Posições, Campinas, v. 15, n. 2 (44), maio/ago. 2004. Disponível em <file:///D:/2019/ANFOPE%202019/Moraes%202014%20refer%C3%Aancia.pdf>. Acesso em 03 de jun. de 2019.

NÓVOA, A. **Os professores e a história da sua vida**. In: NÓVOA, Antônio. (Org.) Vidas de professores. Porto: Porto, 1992.

NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010.

OLIVEIRA, C. A. H. **O estágio supervisionado na formação profissional do assistente social:** desvendando significados. In: Revista Serviço Social e Sociedade. São Paulo, nº. 80, 2004.

PIMENTA, S. G. (org.). **Formação de Professores:** identidade e saberes da docência. In. *Saberes Pedagógicos e Atividade Docente*. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS, H. T; GARMS, G. M. Z. **Método autobiográfico e metodologia de narrativas:** contribuições, especificidades e possibilidades para pesquisa e formação pessoal/profissional de professores. Congresso Nacional de Professores 12. Congresso Estadual sobre Formação de Educadores. São Paulo: UNESP; PROGRAD, 2014. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/141766>>. Acesso em 03 de jun. de 2019.

TOLEDO, M. C. M. **O malabarista:** um estudo sobre o professor de sala multisseriadas por meio do município de Jussara – GO. Goiânia, 134 P. Mestrado em Educação, Universidade Católica de Goiás, 2005.



# TRAVESSIAS: O ATELIÊ BIOGRÁFICO DE PROJETO COMO ALTERNATIVA PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CURSO DE PEDAGOGIA MINISTRADO NO PARFOR\_ UFRRJ

CLÁUDIA RODRIGUES DO CARMO ARCENIO – UFRRJ.  
CLAURODRIGUESMD@GMAIL.COM

793

**Palavras-chave:** Biografia. Formação de Professores. PARFOR.

## INTRODUÇÃO

O trabalho que apresentamos objetiva expor uma experiência formativa diferenciada realizada em turma de 6º período do curso de Pedagogia ministrado pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro configurado no ambiente do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica. A proposta se estabelece como percurso formativo viabilizando outras formas de conceber a formação e a avaliação.

Tendo em vista a mobilização de saberes advindos da experiência dos professores inseridos no ambiente formativo do PARFOR, o dispositivo formativo pretende: a) Viabilizar formas outras de gerir a formação docente, favorecendo a mobilização de conhecimentos, inter-relacionando a formação oferecida no curso de Pedagogia com os saberes construídos ao longo das trajetórias de vida destes professores; b) Conceber a avaliação na formação de professores de forma diferenciada, centralizada no percurso formativo em si mesmo, constituindo o processo de avaliação como um processo autoformativo evidenciado pela aplicação prática dos conhecimentos construídos durante o percurso.

## METODOLOGIA

Esta experiência desenvolveu-se durante as aulas da disciplina optativa que ministrei como professora formadora no decorrer do segundo semestre de 2018: Escrita, Alfabetização e Letramento II. Os objetivos da disciplina incluíam a

compreensão dos conceitos de alfabetização e de letramento e suas aplicabilidades nas práticas pedagógicas.

Procuramos nos orientar nas propostas de António Nóvoa (2009) expostas em seu artigo “Para uma formação de professores construída dentro da profissão”, e nos utilizamos do dispositivo formativo exposto por Delory-Momberger (2006) para a construção do percurso formativo gerido nos ateliês biográficos de projeto. Segundo Delory-Momberger (2006), os ateliês biográficos de projeto são dispositivos formativos que buscam emergir a partir das histórias de vida um projeto de si profissional. São compostos em média por seis etapas que incluem a escrita e a socialização de biografias e heterobiografias. Na experiência que estamos apresentando, essas narrativas evocam a memória de um momento específico da vida de seus narradores, centralizando suas histórias de vida a partir de suas experiências com o letramento dentro da escola. A ênfase se estabelece no percurso formativo que propõe (auto) biografias e heterobiografias como procedimento para a formação:

794

O procedimento do ateliê biográfico de projeto inscreve a história de vida em uma dinâmica prospectiva que liga as três dimensões da temporalidade (passado, presente e futuro) e visa fundar um futuro do sujeito para emergir seu projeto pessoal. (DELORY-MOMBERGER, 2006, p. 366)

Observamos que os ateliês apresentam esta estrutura, mais ou menos fixa de desenvolvimento, apesar de inferirmos que é possível flexibilizar as etapas de acordo com os eixos formativos que pretendem ser abordados em cada ateliê aplicado com objetivos específicos. Desse modo, nos inspiramos no ateliê elaborado do Delory-Momberger (2006) flexibilizando a proposta de aplicação com objetivo de construir um percurso formativo diferenciado para disciplina “Escrita, Alfabetização e Letramento II”.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Inspirados no ateliê biográfico de projeto propomos às professoras-alunas um percurso formativo centrado em suas trajetórias de vida e nos processos de alfabetização vivenciados enquanto professoras da Educação Básica.

Nosso ateliê foi constituído por três fases, a saber: Memórias de Alfabetização, Memórias da Escola e Nas trilhas da memória. A primeira fase centrava-se no resgate da memória do período em que essas professoras foram alfabetizadas. A segunda fase referia-se a produção de narrativas sobre as atuais práticas em sala de aula. E o terceiro momento propunha uma escrita reflexiva sobre as atuais práticas em sala de aula entrecruzando os momentos de formação oferecidos pela disciplina com as memórias de alfabetização e as experiências em sala de aula.

Observamos um olhar diferenciado quanto à forma de apresentação e desenvolvimento da disciplina. As professoras-alunas, ao produzirem suas memórias de alfabetização, conseguiram observar permanências significativas em suas práticas docentes. A compreensão dos conceitos de ‘Alfabetização’ e de ‘Letramento’ tal quanto suas aplicabilidades na sala de aula evidenciaram duas facetas de um problema de

proporções imediatas nas séries iniciais fomentando as discussões à luz do referencial bibliográfico da ementa da disciplina

A ênfase dada ao percurso formativo, inicialmente causa estranhamento, dada as práticas avaliativas geralmente quantitativas e verificativas em toda a trajetória formativa da escola à graduação.

## CONCLUSÕES

A centralidade na travessia, ou seja, no percurso formativo, estabelece uma formação que se orienta pela perspectiva de aplicações efetivas das construções teórico-metodológicas discutidas na trajetória formativa da disciplina. Favorecendo a construção de outras perspectivas quanto às formas de pensar e agir sobre as práticas pedagógicas cotidianas. A mobilização das trajetórias de vida para compor a jornada fazem emergir um conhecimento da vida e para vida conferindo significado a todo o processo, constituindo os caminhos formativos que podem compor outras inúmeras travessias.

795

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

NÓVOA, A. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista Educación**, n.350, set-dez 2009. Disponível em <[http://www.revistaeducacion.mec.es/re350\\_09.html](http://www.revistaeducacion.mec.es/re350_09.html)>. Acesso em set. 2018.

DELORY-MOMBERGER, C. Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto. **Revista Educação e Pesquisa**. Vol. 32, n. 2 p.359-371.mai/agosto, 2006.



## **EIXO 05**

PIBID e RP: projeto e  
experiências formativas

# ESTÁGIO SUPERVISIONADO OBRIGATÓRIO E PIBID: REFLEXÕES EM TORNO DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

THAÍS LUDMILA DA SILVA RANIERI (UFRPE)  
THAISRANIERI@YAHOO.COM.BR

797

**Palavras-chave:** Estágio Supervisionado Obrigatório; PIBID, formação inicial de professores.

O presente trabalho é fruto de reflexões e de impressões oriundas da minha condição de professora de Estágio Supervisionado Obrigatório em Língua Portuguesa 1 (doravante ESO/LP 1) no curso de Licenciatura em Letras – Português/Inglês na Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) na Unidade Acadêmica de Serra Talhada (UAST). As reflexões também partem das minhas funções de Coordenadora de Área do Pibid no Edital 06/2013 entre os anos de 2015 e 2018 e de Coordenadora Institucional no Edital 07/2018 desde agosto de 2018. Tais posições institucionais me permitiram o exercício de relacionar pontos de convergência e intersecção entre a prática do ESO/LP 1 e as atividades desenvolvidas pelos bolsistas de Iniciação à Docência nas escolas parceiras, bem como atentar para os pontos de divergência e distância entre o estágio curricular e as atividades do Pibid. Antes da criação do Pibid (Programa Institucional de Bolsistas de Iniciação à Docência), em 2007, não tínhamos um programa nos moldes da Iniciação Científica que estimulasse a entrada dos licenciandos nas escolas da Educação Básica com uma orientação direcionada. Esse papel era destinado exclusivamente aos Estágios Supervisionados Obrigatórios, (adiante ESO) nos cursos de licenciatura. Sem questionar o papel de importância do ESO nas Licenciaturas, a formação voltada para os professores em licenciamento, no entanto, não tinha um estímulo que se comparasse à formação de pesquisadores nas universidades públicas. O ESO vinha sendo encarado como uma etapa de cumprimento de carga-horária. Todavia, tal como os pesquisadores são formados com excelência dentro da Universidade, acreditamos que a Universidade também deve formar professores de qualidade que irão atuar nas escolas da rede básica de ensino. Dessa forma, em corroboração com o

pensamento de diversos autores, tais como Nóvoa (2006), Mockler (2011), Pardal *et al* (2011), que vêm apontando para o fato de que a identidade docente se constrói ao longo da graduação e, em especial, em uma atuação mais efetiva dos licenciandos nas escolas da Educação Básica. O “ser professor” não é construído somente com a obtenção do diploma de licenciatura, mas, sim, com uma série de fatores que não se restringem ao espaço da universidade. Para Mockler (2011), a identidade docente se articula em torno de três dinâmicas: o ambiente externo da política, o contexto profissional e a experiência pessoal, ou seja, há três fatores imbricados no “ser-professor(a)”: aprendizagem profissional, ativismo docente e desenvolvimento pessoal. Nas palavras de Nóvoa (2016), não nascemos professor, mas nos tornamos professores. A formação é um processo de constituição de uma cultura, de um gesto profissional, de uma maneira de ser profissional. Formar um professor é conseguir que alguém aprenda a conhecer, a pensar, a sentir e a agir como um profissional docente. Por essas razões, entendo que a identidade profissional de um professor deve ser construída desde o primeiro dia de aulas no curso de licenciatura, ou seja, deva ser constitutiva do currículo de formação de professores. Em corroboração com essas posições, percebo que o papel de estímulo do Pibid à Formação Inicial de Professores vem se refletindo no ESO/LP 1. É de conhecimento que muitos alunos que ingressam nos cursos de licenciatura não têm, em sua maioria, a intenção de seguir com a carreira docente. A opção pela licenciatura tem sido, para muitos alunos, uma segunda opção de acesso ao Ensino Superior. Para outros, o horário dos cursos, quase sempre noturnos, são os únicos possíveis para alunos-trabalhadores. Em particular, na região que trabalho no Sertão do Pajeú, o curso de Licenciatura em Letras Português/Inglês, é o curso em Universidade Pública que mais se aproxima de outros cursos das áreas de Humanas. Assim, percebo que menos de cinquenta por cento do número de ingressantes pretendem atuar profissionalmente como professores. Todas essas questões levantadas se refletem e ganham força quando chegam no ESO/LP 1 do curso de Licenciatura em Letras Português/Inglês. No caso da licenciatura em que atuo, as disciplinas de ESO integram o currículo do curso apenas no final, mais especificamente no sétimo período. Assim, com quase oitenta por cento do curso concluído é que muitos alunos vão para o campo de estágio, sendo bem diferente do que sugerido por Nóvoa (2016) e indo de encontro com a construção de um perfil docente que se alicerça na relação entre formação teórica e exercício de prática docente desde os períodos iniciais. É, nesse contexto, que percebo o papel de formador de professores que o Pibid vem desempenhando na UFRPE. Para os alunos que foram ou são bolsistas de Iniciação à Docência, o “ser professor” é perceptível em apontamentos feitos nas aulas, no discurso apresentado em seus relatos antes da realização do ESO, nas descrições que fazem do espaço escolar, no domínio do tempo pedagógico, no conhecimento do material didático adotado pela Rede Estadual de Ensino e de seus documentos oficiais, no currículo desenvolvido pelos professores em sala de aula. O “ser professor” é um discurso que é construído com a inserção desses alunos em períodos anteriores ao ESO/LP 1. O ESO burila os conhecimentos que foram construídos no tempo de atuação dos alunos, como bolsistas de Iniciação à Docência. Enquanto os demais que não puderam, pelos motivos elencados, estar no ambiente escolar mais precocemente

necessitaram de mais tempo para refletir sobre a profissão docente e experienciar a sala de aula. Esse *delay* não chega a ser um fator decisivo para que se siga a carreira docente, mas percebo que entregamos um licenciado com menos expertise e menos vivência escolar. Esse aluno também não pôde ser melhor acompanhado e orientado por um professor mais experiente dentro de uma rotina escolar e de uma rotina de troca de experiências e de saberes que acredito ser fundamental na formação do profissional docente. Não é somente uma percepção que se registra em suas falas sobre a escola, mas também em suas atitudes comportamentais e na sua atuação no estágio de observação a que se propõem o ESO/LP 1. Como exposto na introdução, o presente trabalho tem por objetivo expor reflexões e impressões que acredito ser o primeiro caminho para uma pesquisa científica. Como segundo passo, irei iniciar uma coleta de dados que apresente registros formais do que se observa a partir das minhas impressões. Posteriormente, pretende-se ver o impacto do Pibid na inserção dos egressos em sua atuação na Rede Pública de Ensino. Já podemos anunciar a inserção de vários licenciados formados pela UFRPE em aprovações em concursos públicos para docentes na Região do Pajeú e em programas de pós-graduação.

799

## REFERÊNCIAS

MOCKLER, Nicole. Beyond 'what works': understanding teacher identity as a practical and political tool. **Teachers and Teaching: Theory and Practice**, v.17, n.5, p.517-528, oct. 2011.

NÓVOA, Antônio. Entrevista. Revista Educação, ed. 234, nov, 2016. Disponível em <https://revistaensinosuperior.com.br/o-lugar-da-licenciatura/> Acesso em: 15 de jul 2019.

PARDAL, Luís *et al.* Quando for grande vou ser professor: a identidade docente representada por futuros professores. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 11. n. 33, p. 417-433, maio-ago. 2011.

## A VIVÊNCIA DOS DIREITOS HUMANOS EM SALA DE AULA

ANNA VICTORIA DE SOUZA LAGE  
GRADUANDA EM HISTÓRIA PELA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
ANNAVICSLAGE@HOTMAIL.COM

800

**Palavras-chave:** Direitos Humanos; Memória; Educação.

Os Direitos Humanos nunca estiveram tão em alta como na atual conjuntura política nacional que vem tentando deslegitimá-lo ano após ano. O documento da Declaração Universal dos Direitos Humanos, embora contemporâneo, tem seus ideais baseados em pautas consequentes de eventos sociohistóricos, como o Iluminismo, a Revolução Francesa e a Segunda Guerra Mundial, compositores de uma memória pela busca de igualdade e tolerância. A dificuldade em manter esse discurso – igualitário, democrático e humanizador – existe pois “Os Direitos Humanos dependem tanto do domínio de si mesmo como do reconhecimento de que todos os outros são igualmente senhores de si.” (HUNT, p. 29, 2009), e na atual sociedade, há uma classe dominante que tenta negar esta última parte àqueles que seriam minorias. Essa batalha pela validade dos Direitos Humanos demonstra a necessidade contínua de destacar, no cotidiano da comunidade escolar e em suas diversas salas de aula, o campo desse saber. A maneira talvez mais conveniente de enfrentar essa disputa seja pela Educação em Direitos Humanos, usando da sala de aula como artifício para a transmissão da importância do citado tema. A realidade da escola pública brasileira já é, por si só e na maioria dos casos, uma afronta ao direito básico de educação de qualidade para todos, como propõe a Declaração, contudo, a busca por essa meta de melhora no ensino público foi uma das razões para a criação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), publicado em 2007, que almeja alcançar uma educação mais democrática e ativa politicamente. Visto isso, a escolha de trabalhar com Memória e Direitos Humanos, via Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) do projeto de História da Universidade Federal da Bahia, que já é um dos eixos temáticos propostos tanto pelo Programa como pelo PNEDH, em seus objetivos, se torna mais interessante e necessária, para levar ao educando atividades críticas. O projeto



feito no Colégio Estadual Maria Bernadete Brandão nas salas de 8º ano do Ensino Fundamental, como atividade individual do PIBID foi intitulado “*Meu direito, minha memória*” e nele foi trabalhado a possibilidade de experiências individuais tornarem-se base construtivas de vivências coletivas na escola e conseqüentemente permitir a busca dentro e fora deste espaço de luta por respeito aos direitos civis e sociais. O primeiro momento foi a aplicação de um questionário individual sobre situações específicas e a possibilidade deles as terem vivido. O questionário tendeu a perguntas gerais e ao mesmo tempo específicas, procurando afunilar questões de raça, classe social, gênero e demais aspectos tangíveis aos direitos ser e estar que a cidadania nacional garante. As respostas foram recolhidas e analisadas para finalizar o planejamento da segunda sessão do projeto. Neste segundo momento, a sala foi dividida em grupos de quatro ou cinco alunos e a cada grupo foi entregue as mesmas perguntas – com o devido cuidado de escolher a turma que não fosse a da atividade -, já com as próprias respostas, juntamente com notícias recentes que tivessem a ver com os assuntos propostos. Foi pedido aos alunos que comparassem as respostas com seus entendimentos individuais do assunto, analisando se as notícias representariam algo sobre a discussão. Por fim, os alunos interessados das três turmas se dispuseram a participar de um mini documentário amador, nomeado *Recados e Relatos*, no qual eles deveriam expor suas vivências tanto dentro da cultura escolar quanto fora desta. A participação foi de cerca de 20% de alunos por turma, no qual a maioria foi envolvida ativamente na produção. Como as memórias individuais se tornariam coletivas, no qual a experiência de vida de cada um, embora única, poderia ser próxima a de outras pessoas e por isso a necessidade de se ter direito às memórias coletivas para se entender o presente social foi o esperado da atividade, já que uma cultura da memória “(...) nos permitirá compreender e dizer refará, pouco a pouco, a teia de significado que permitirão nosso próprio aprofundamento político e o da democracia frágil e defeituosa que ainda vivemos.” (SANTANDER, p. 23, 2008). Assim, buscou-se usar das categorias da Memória dentro dos Direitos Humanos para demonstrar e trocar pontos de vistas com o alunado sobre a possibilidade de se relacionar com os aspectos sócio-culturais nos quais eles vivem. Os resultados dos questionários foram os mais variados, de uma turma para a outra, especialmente nas questões fundamentais. Respostas sobre assédio, intolerância religiosa, segurança e racismo foram as que tiveram um consenso dentro das salas, mas não necessariamente entre as salas. Notava-se a presença das minorias dentro da própria minoria, como uma “microvivência” social. A única questão que foi quase unânime dentro das e entre as salas foi acerca da segurança no bairro em que vivem, o que demonstra que morar em área periférica não é algo negativo para os alunos, mas sim a falta de oportunidades vividas por eles. Durante as discussões sobre as questões percebia-se que os alunos mais engajados nas aulas, principalmente da turma mais enérgica e conseqüentemente vista como a mais difícil de trabalhar, eram os que mais debatiam o porquê dessas respostas terem sido como foi. Tendencialmente, os grupos que pegaram respostas que não concordavam discutiam essas diferenças e comparava-os às notícias levadas. As categorias mais discutidas eram proporcionalmente as que tinham maioria nas salas, como racismo – já que 90% do alunado da escola é negro -, intolerância religiosa – visto que a maioria

vem de tradições protestantes -, feminismo – grande parte da participação era de mulheres, e LGBT's, que embora pouquíssimos se assumissem incluídos na categoria, muitos defendiam a liberdade destes. Por último, o mini documentário foi produzido com a participação estudantil, e a maior parte dos relatos foi exatamente dentro da cultura escolar. De *bullying* à militância política (visto que foi no momento das eleições presidenciais e havia defensores de ambos os candidatos) dentro das salas de aula, com a defesa de temas vistos como mais politicamente progressistas foram os principais temas explanados. Pautada nas propostas do PNEDH, em especial as propostas de como educar em Direitos Humanos, que é basicamente formar sujeitos de direitos com a construção de uma escola democratizada em prol da superação de preconceitos, intolerâncias e privilégios, a atividade conseguiu envolver os discentes em discussões acerca de suas experiências individuais como catalisadoras de reinvidicação de direitos. As discussões sobre Direitos Humanos na sala de aula devem permanecer presentes, independente da conjuntura política no qual vivemos, mesmo que sutilmente. O alunado está pronto para essas questões e precisa delas para manter-se ativamente na resistência do atual projeto político de sucateamento do ensino público. Todas essas disputas perpassam pela realidade dos estudantes e demonstrar como isso faz parte de uma criação de direitos, civis e sociais é o papel da escola como ambiente político. Assim, uma educação em Direitos Humanos se fortalece a cada dia, mesmo em todas as dificuldades, para inaugurar uma realidade escolar que está proposta em igualdade e liberdade dos alunos como sujeitos históricos.

802

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL, *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos, Brasília. 2007

HUNT, Lynn. *A invenção dos Direitos Humanos: uma história*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

SANTANDER, Carlos Ugo. *Memória e Direitos Humanos*. 2008.

# A RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA UEFS E O SUBPROJETO DE EDUCAÇÃO FÍSICA: APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E EXPECTATIVAS DOS RESIDENTES

AIANA CARVALHO CARNEIRO – UEFS  
AIAANACARVALHO16@GMAIL.COM

IVANILTON CARNEIRO DE OLIVEIRA – UEFS  
IVANILTONOLIVEIRA74@GMAIL.COM

RANNER DE NOVAIS SOUZA – UEFS  
RANNERNOVAIS25@GMAIL.COM

PROF.<sup>a</sup> DR.<sup>a</sup> RAQUEL CRUZ FREIRE RODRIGUES – UEFS  
RAQUELRODRIGUES@UEFS.BR

803

**PALAVRAS – CHAVES:** Programa Residência  
Pedagógica; Formação Inicial; Educação Física.

## RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: UMA NOVA POLÍTICA NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES.

Ao entender que a formação de professores deve assegurar que os discentes adquiram habilidades e competências que lhes permitam realizar um ensino de qualidade nas escolas de educação básica, cria-se mais uma estratégia para aproximar os licenciandos do seu campo de atuação, o Programa de Residência Pedagógica (PRP).

O PRP é uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores e tem por objetivo induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de educação básica, a partir da segunda metade de seu curso. (CAPES, 2018)

PANIZZOLO, C. et al. (2012, p. 4) traz que o PRP é “uma experiência inovadora de estágio que tem como alicerce fundamental a manutenção de um diálogo estreito e constante com o sistema de ensino público”. Ou seja, propõe às residentes condições favoráveis para uma boa aproximação da função docente, sabendo que lhe cabe a função de consolidar uma boa educação pública.

## MÉTODOS E OBJETIVOS

O estudo tem como objetivo analisar o funcionamento do programa da residência pedagógica na Universidade Estadual de Feira de Santana, relevando principalmente as informações do Subprojeto de Educação Física e salientar as expectativas dos residentes ao participar do programa.

Para elaboração do artigo houve a leitura e análise dos documentos que norteiam o programa, sendo eles: “Cronograma, Normas e Regulamentos da Residência Pedagógica na UEFS” e as “Diretrizes para o curso de preceptores e Plano de Ambientação dos residentes na escola e sala de aula da Residência Pedagógica da UEFS”. Além disso, utilizamos também, a leitura de textos complementares para a construção e fundamentação do trabalho, sendo eles: “Múltiplos olhares sobre educação e cultura” de Juarez Dayrell (2001), “Programa de residência pedagógica da UNIFESP: Avanços e desafios para a implantação de propostas inovadoras de estágio” de Panizzolo et. al. (2012) e “Requisitos essenciais para a atratividade e a permanência na carreira docente” de Gisele Masson (2017), todos solicitados pelo professor orientador.

804

## RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA

Na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) esse programa vem sendo implantado em parceria com as escolas públicas estaduais, abrangendo as séries finais do ensino fundamental e o ensino médio.

O objetivo geral da Residência Pedagógica, segundo o Projeto Institucional da UEFS, é contribuir para o processo de aprendizagem profissional docente por meio de ações que possibilitem aos sujeitos envolvidos, o desenvolvimento de práticas docentes norteadas pela articulação ação/reflexão/ação, e pela análise investigativa das situações reais vivenciadas na escola campo.

Para um programa bem sistematizado e engajado com a proposta de aperfeiçoamento da formação prática dos alunos residentes e para sua qualificação enquanto professor de escola pública, aposta-se na relação residente-preceptor, onde os dois tem a aprender um com o outro e construir juntos o conhecimento. A escola e os alunos são os maiores beneficiados de tudo isso.

Para fazer parte deste programa os alunos da instituição devem estar regularmente matriculados em um curso de licenciatura, onde deverão cumprir uma carga horária de 440 horas, sendo distribuída da seguinte forma: 60 horas destinadas à ambientação na escola; 320 horas de imersão, sendo 100 de regência, que incluirá o planejamento e execução de pelo menos uma intervenção pedagógica; e 60 horas destinadas à elaboração de relatório final, avaliação e socialização de atividades.

## O SUBPROJETO DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Ao aceitar a implementação deste programa em uma IES, é visto que se propõe a encarar questões que são vistas como desafios para uma boa formação docente. Sendo assim, são oferecidos 13 subprojetos da residência pedagógica na UEFS, entre eles, o subprojeto de Educação Física, que tem como objetivo contribuir para o processo de aprendizagem profissional como docente de Educação Física, utilizando ações teórico-metodológicas e possibilitando aos residentes o desenvolvimento de práticas docentes norteadas pela articulação ação/reflexão/ação, além de debater pedagogicamente o ensino de Educação Física na educação básica no município de Feira de Santana.

O residente em educação física deve, portanto, atuar na escola desenvolvendo uma atividade que vise à preparação para o trabalho docente. Dentro dessa atuação, o residente deve desenvolver a aprendizagem de competências da própria atividade profissional e à contextualização curricular que dê possibilidade para a preparação técnica e acadêmica do futuro docente. Com isso espera-se que o residente seja capaz de fomentar e propiciar a construção de conhecimentos específicos da sua área de conhecimento.

Espera-se que no final da realização das atividades desenvolvidas na RP no subprojeto, os residentes reconheçam quais são as problemáticas significativas da prática pedagógica e apresentem contribuições teórico-metodológicas para sua atuação como professor de Educação Física da rede básica, além de apresentar a capacidade argumentativa científica sobre a realidade educacional e as interferências na escola pública.

805

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendemos que ao observar um espaço, sua estrutura e seu funcionamento, podemos de forma planejada e orientada assumir todas as atividades inerentes ao professor regente durante um determinado período de tempo, atuando a partir de suas experiências previamente concebidas e planejadas em conjunto com docentes da escola e colegas de subprojeto, orientados e acompanhados por um preceptor e professor orientador.

A presença do Relatório Final, avaliação e socialização são importantes para que o aluno residente sistematize e relate toda sua trajetória no programa e de que maneira foi cumprindo cada etapa. A elaboração de artigos como uma das etapas de participação do residente é bastante interessante por fomentar a pesquisa científica dentro da área da educação, educação física e também do programa, pois, sabemos que o professor (ou futuro) precisa também ser um ser pesquisador. Então, a participação em eventos para apresentação de trabalhos, relatos de experiências vão contribuir para que a formação ocorra em diferentes vertentes, tornando-se assim mais um ponto positivo do programa.

Portanto, entendemos que programa se tornou uma importante ferramenta onde nos possibilita ter uma formação qualificada e que assim como os estágios supervisionados nos dá uma visão ampla do que é o nosso espaço de trabalho e de como devemos intervir sobre o mesmo, com o objetivo de transformá-lo a partir das nossas ações, que devem ser sempre refletidas e norteadas por uma prática docente emancipadora.

## REFERÊNCIAS

FUNDAÇÃO CAPES MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Programa de residência pedagógica**. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>>. Acesso em: 25 set. 2018.

PANIZZOLO, C. et al. **PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA DA UNIFESP: AVANÇOS E DESAFIOS PARA A IMPLANTAÇÃO DE PROPOSTAS INOVADORAS DE ESTÁGIO**. Junqueira&Marin Editores, Campinas, v. 2, n. 2, p. 1-13, 2012.

**CRONOGRAMA, NORMAS E REGULAMENTOS RP/UEFS**. 2018.

# A EDUCAÇÃO FÍSICA NO PROGRAMA DA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: PERSPECTIVAS NA CONTRIBUIÇÃO DA FORMAÇÃO

RAQUEL CRUZ FREIRE RODRIGUES UEFS  
(RAQUELRODRIGUES@UEFS.BR)

IURE CERQUEIRA CORREIA REDE ESTADUAL-NTE 19 / SEC-BA  
(IURECORREIA@HOTMAIL.COM)

807

**Palavras-chaves:** Residência Pedagógica, Formação de Professores, Educação Física

## INTRODUÇÃO

Este trabalho tem o caráter de apresentar a experiência entre a parceria Institucional Programa da Residência Pedagógica (PRP) e a rede pública de ensino básico. As partes envolvidas são a Coordenadora do Subprojeto de Educação Física do Programa Residência Pedagógica, o professor como preceptor do Programa que leciona no Colégio Estadual Carmem Andrade Lima (CECAL) e os alunos da graduação (residentes).

## METODOLOGIA:

Na primeira reunião tivemos como pauta: Apresentação geral do projeto institucional, do subprojeto de Educação Física, do cronograma, normas e regulamentos; Formação dos grupos (preceptores e residentes) e organização do trabalho docente. Segundo o projeto da Uefs (2018) enviado a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) possui o objetivo geral: Contribuir para o processo de aprendizagem profissional docente e entre os objetivos específicos: Promover a parceria entre as redes de ensino e a UEFS.

A primeira etapa do projeto foi o curso preparatório com a carga horária de 60h ministrada pela coordenadora do núcleo e a coordenadora institucional; participação de reuniões ordinárias; imersão nas escolas; socialização de leituras

(Orientações da Secretaria de Educação da Bahia para o Ensino Fundamental e Médio) e estudos; construção do plano de atividades com os residentes.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES:

Realizamos leitura do texto de Dayrrel Juarez (2001) que evidencia as dimensões educativas como arquitetura da escola, o encontro e a dimensão do conhecimento, a partir de uma experiência de pesquisa e nos permite ampliar a visão para compreender o espaço escolar, destaca-se que o processo educativo escolar recorre a reprodução do velho e a possibilidade de construir o novo, em uma abordagem que permite resgatar o papel ativo dos sujeitos envolvidos em processos pedagógicos.

No artigo de Panizzolo (2012) apesar de ter sido uma experiência no campo da pedagogia, nos dá dica de como podemos proceder em início de programa do qual somos construtores pioneiros:

Viabilizar as vozes dos diversos segmentos que compõem o Programa tornou-se prática fundamental para que o mesmo fosse ajustado às necessidades dos estudantes e ao ensejo de mudanças e aprimoramentos nessa fase de sua implantação. (Panizzolo, 2012, pág. 9)

Em Masson (2017) aborda a valorização de professores no Brasil, afirma que é um princípio constitucional, segundo Grochoska em 2015: 1) Formação; 2) Condições de trabalho; 3) Remuneração para qualidade profissional e vida. Podemos perceber que direitos legítimos foram e são violentamente atacados por governos burgueses, provoca um impacto profissional quando não político, destacando a importância para luta pela valorização docente e igualdade profissional.

Uma das contribuições significativas que o programa pode proporcionar aos residentes é a capacidade de planejar, utilizando as categorias da didática: estabelecer os objetivos, utilizar instrumentos de avaliação, selecionar conteúdos e métodos de um ciclo de aprendizagem para estudantes do ensino fundamental e/ou ensino médio. Permite mobilizar saberes pedagógicos frente a realidade da escola pública, muito dinâmica que por vezes requerem competência de se anteciparem, adaptar as intervenções, muitas vezes carente de melhores condições na manutenção técnica e logística humana, especialmente no ensino fundamental.

## CONCLUSÕES:

Este programa contribui para a formação continuada de docentes da educação básica, para profissionalização da docência e para a luta por sua valorização. Possibilita o residente a uma formação mais crítica e atenta a realidade que a espera quando for atuar. Entre os impactos do Programa da Residência Pedagógica no processo de formação de residentes e preceptores podemos citar: a participação



de residentes em eventos científicos como por exemplo o Encontro Nacional das Licenciaturas - Enalic 2018 e como isso a socialização de experiências pedagógicas; elaboração de Trabalhos de Conclusão de Curso que possui como objeto o programa; o curso de formação (60h) que foi realizada na Universidade para todos envolvidos no programa; maior tempo dos alunos da graduação – residentes, na escola pública e seu envolvimento com o trabalho docente.

Este relato busca apresentar a contribuição da Residência Pedagógica para a formação de todos os sujeitos envolvidos no processo, ao promover a aproximação de docentes em diferentes níveis de formação, no chão da escola ou na Universidade.

## REFERENCIAS:

JUAREZ, Dayrrel. **A escola como espaço sócio cultural**. In: JUAREZ, Dayrrel (Org.). *Múltiplos olhares sobre Educação e Cultura*. Belo Horizonte. Editora UFMG, 2001, p.137-161.

MASSON, Gisele. **Requisitos Essenciais para a Atratividade e a Permanência na Carreira Docente**. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 38, n.º. 140, p.849-864, jul.-set., 2017

PANIZZOLO, Claudia ; SILVA, J. L. B. ; SILVESTRE, M. A. ; GOMES, M. O. ; JARDIM, V. L. G. . **Programa de Residência Pedagógica da UNIFESP: avanços e desafios para a implantação de propostas inovadoras de estágio**. In: Yoshie Ussami Ferrari Leite et alii. (Org.). *Políticas de formação inicial e continuada de professores*. 1ed. Araraquara - SP: Junqueira & Marin Editores, 2012, v. 2, p. 221-233.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA. **Projeto institucional do Programa da Residência Pedagógica**, Feira de Santana, 2018.

## INFOZINE

VINÍCIUS SILVA DE SOUZA – FE/UNB  
DESILVAVINICIUS@GMAIL.COM

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR – CAPES

**Palavras chaves:** zine, educação, participação.

810

### INTRODUÇÃO

O estudante de Ensino Médio tem um espaço de fala restrito dentro e fora da sala de aula diante de uma educação engessada em conteúdos e fragmenta em disciplinas que não dialogam com seu cotidiano e sua realidade social. Deste modo, como despertar nesses educandos o interesse pela aprendizagem? Quais ferramentas usar para oferecer um ensino de construção autônoma de conhecimento?

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, e o Programa da Residência Pedagógica – RP da graduação de filosofia, são ferramentas importantes para o processo de aprendizagem da educação pública. Visto que, ambos constroem uma ponte de intercâmbio entre as escolas da Rede Pública e as Universidades Federais, e é nessa interpelação das ideias e dos locais de conhecimento que a aprendizagem acontece.

A atividade de ensino proposta para aproximar ainda mais esses estudantes da educação é uma mistura entre um informativo e um *fanzine*. Isso significa uma representação de uma publicação livre e com linguagem artística sobre o mundo e sua transversalidade. Essa produção, independente e coletiva, é aberta para abordar temas que envolvem a vida dos adolescentes e os conteúdos ministrados durante as aulas. As manifestações sobre o tema proposto podem se apresentar em diferentes formatos, como histórias em quadrinhos, poesias, músicas, charges, desenhos e relatos dos estudantes.

Os pibidianos, ou seja, os estudantes universitários que participam do programa PIBID, auxiliaram no início da aplicação do projeto; hoje, infelizmente, a escola não possui mais o apoio desse programa, entretanto, a atividade teve continuidade com a inserção dos residentes, que agora ajudam na continuidade da atividade que pensa a filosofia, e também dialoga com outras disciplinas.

A teoria de Sílvio Gallo reforça a estrutura interdisciplinar desse trabalho, porque “o professor de filosofia, então, é aquele que faz a mediação de uma primeira relação com a filosofia, que instaura um novo começo, para então sair de cena e deixar

que os alunos sigam suas próprias trilhas” (GALLO, S. p.164). A proposta, portanto, é uma intervenção na realidade acadêmica da educação básica de modo a criar um espaço de fala dos estudantes em diálogo com os conteúdos e o seu mundo.

## METODOLOGIA

Normalmente os assuntos e problemas abordados na construção da atividade são: gravidez na adolescência, povos indígenas, racismo, *bullying*, bem como outras temáticas brasileiras contemporâneas. Semanalmente, os alunos participantes da elaboração da matriz do informativo se reúnem no contra turno para selecionar o material produzido em sala de aula pelos demais colegas.

O material de publicação é proposto e decidido pelos próprios alunos, que também são responsáveis pela confecção e distribuição mensal do folhetim. As atividades do projeto são realizadas em encontros quinzenais, em período extraclasse na biblioteca da escola. Há também páginas digitais nas redes sociais, que são constantemente atualizadas e alimentadas pela organização do projeto.

Os recursos financeiros para custear a realização do projeto não são altos, visto que, o valor da cópia de cada Zine fica em média entre dez ou quinze centavos, dependendo do número de cópias solicitadas. O gasto maior, assim, é com essas duplicações do modelo matriz produzido a partir das contribuições fornecidas pelos diferentes estudantes. A tiragem mensal dos zines é de seiscentas cópias, isso a depender do número do material selecionado. Já, o recurso humano para a realização do projeto fica a cargo do grêmio da escola, dos residentes e do professor orientador. Todos contribuem com a elaboração e a seleção do material recolhido e analisado.

811

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

É de conhecimento popular que a educação é uma das áreas mais importantes para um país ser considerado desenvolvido, portanto, seria incoerente excluir dessa afirmação à qualidade das escolas públicas. Nesse sentido, o reitor da Universidade de Lisboa, António Sampaio da Nóvoa, lembra um fato que parece esquecido, afirmando que, “*é na escola pública que se ganha ou perde um país*”.

Pensando nessa perspectiva do educador português, o momento de elaboração do material proporciona aos estudantes ações no campo da teoria e da prática; bem como, o encontro dos conteúdos das disciplinas e seus conceitos com a realidade social e familiar em que vivem.

“Assim, o gosto pela indagação costuma vir aliado ao gosto pela escuta, pois apenas quando nos dispomos a escutar, dando a devida atenção ao que o outro questiona ou propõe, é que nos abrimos verdadeiramente para uma troca de percepções e reflexões e para o aprendizado. Daí a importância do diálogo”. (CONTRIM e FERNANDES, 2013. P.39)

A atividade acontece de forma colaborativa na escolha dos temas, desse modo, os estudantes se sentem confiantes e instigados a opinar sobre os mais diferentes

assuntos, que serão compartilhados com os demais estudantes da escola no fim do processo. Os residentes e os professores envolvidos na tarefa também se sentem motivados a buscar novas alternativas de discussão sobre os conteúdos, para construir uma formação sólida e bem fundamentada; nunca fechada para o diferente.

## CONCLUSÕES

O projeto proposto deseja justamente oferecer formas interativas dos conteúdos ministrados, para que não fiquem apenas por conta dos professores, mas apareçam como uma ferramenta de transformação, pois o desafio é compreender seus caminhos diante de realidades tão distintas entre os estudantes.

O trabalho em conjunto enriquece o ambiente escolar e possibilita um crescimento acadêmico e prático aos estagiários do curso de filosofia. Proporcionando uma troca de experiências entre os estudantes universitários e os alunos e alunas da escola pública.

Esse compromisso da escola caminha junto com as diretrizes da Educação, que buscam desenvolver uma consciência reflexiva sobre o conhecimento, a razão e a realidade sócio-histórica-política. Além da percepção da integração necessária entre os diferentes estudantes de uma instituição,

“A educação constitui-se em um ato coletivo, solidário, uma troca de experiências, em que cada envolvido discute suas ideias e concepções. A dialogicidade constitui-se no princípio fundamental da relação entre educador e educando. O que importa é que os professores e os alunos se assumam epistemologicamente curiosos”<sup>1</sup>

Deste modo, o desafio é passar a compreender a filosofia diante dos fatos reais que permeiam nossa realidade social e nosso cotidiano, além de tentar proporcionar um melhor ensino filosófico para os estudantes, a fim de que possam utilizar o aprendizado adquirido em suas realidades sociais, pois “não é possível educar sem ao mesmo tempo ensinar: uma educação sem ensino é vazia e degenera com grande facilidade numa retórica emocional e moral”<sup>2</sup>.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CONTRIM, Gilberto; FERNANDES, Mirna. *Fundamentos de filosofia*. Segunda Edição. São Paulo: Saraiva, 2013.

ARENDT, Hanna. *A crise na educação*. New York: Partisan Review, 1957.

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

GALLO, Sílvio. *Coleção explorando o ensino - filosofia; capítulo 8 - Ensino de filosofia: avaliação e materiais didáticos*. Brasília: Ministério da Educação - Secretaria de educação básica, 2010.

1FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo, Paz e Terra, 1996. P.96

2ARENDT, Hanna. *A crise na educação*. New York: Partisan Review, 1957. P.165

# AS DIFICULDADES DE SE APRENDER INGLÊS NA ESCOLA PÚBLICA

ALEXSANDRA DE JESUS SOUZA (UFSB, EIXO 05)  
J.ALEXSANDRA@YAHOO.COM.BR

813

**Palavras-chave:** Ensino público. Motivação. Ensino-Aprendizagem.

## INTRODUÇÃO

Através da vivência e observações realizadas em sala de aula durante a participação no PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência), foi possível perceber que muitos alunos e professores das escolas públicas encontram uma grande dificuldade no aprendizado e ensino da língua inglesa (LI). Nessas aulas se observou que a maioria dos alunos não conseguem desenvolver o conteúdo aplicado pela professora, por não apresentarem as competências básicas do idioma, necessários ao seu nível de ensino. A partir desse contexto, buscamos nesta pesquisa bibliográfica entender quais os possíveis motivos que impedem os estudantes de aprenderem um novo idioma e porque muitos professores, apesar de dominarem a LI, não conseguem despertar o interesse dos alunos para a disciplina. Esse tema torna-se importante, pois em meio à sociedade globalizada em que vivemos é fundamental o conhecimento da língua inglesa, visto que convivemos com várias palavras em inglês na nossa cultura.

O domínio da língua inglesa é imprescindível para acompanhar as mudanças que vêm ocorrendo nos dias atuais, através da LI conseguimos interagir com o mundo em que vivemos, adquirindo assim, o conhecimento de novas culturas e integração social. “O aprendizado do inglês possibilita o aumento da percepção do indivíduo enquanto cidadão atuante e integrado na sociedade” (PIMENTA; MOREIRA; REEDIJK, 2016, p. 33).

Esse estudo foi feito a partir de pesquisas bibliográficas que permitiram o aprofundamento do assunto e a construção de meios para análise do tema. Para discussão do tema, utilizou-se como base teórica as ideias e pesquisas dos seguintes pesquisadores da área de Letras: Ana Cláudia Pimenta, Rayane Magalhães Moreira e Carolina da Cunha Reedijk (2016), que ajudaram entender as expectativas e realidades vividas por alunos e professores de LI no ensino público; Gabriela Quatrin Marzari e Wilma Beatriz Schultz Gehres (2015) contribuíram com o estudo sobre

as possíveis dificuldades do ensino de LI nas escolas públicas; e Vanessa de Freitas Pontes e Marcos Alede Nunes Davel (2016), que mostraram o desafio dos professores de LI no ensino básico.

## DISCUSSÃO

O ensino público tem se mostrado muito ineficiente no que diz respeito ao aprendizado da língua inglesa, sendo possível observar vários empecilhos que contribuem para a dificuldade dos alunos na escola pública. Os professores também enfrentam o desafio de lidar com muitos problemas, tentando encontrar novos métodos de ensino, “utilizando contextos reais de comunicação que auxiliam o aluno não apenas a se comunicar no idioma, como interagir com sua cultura, percepções, tornando as aulas mais interessantes” (PONTES; DAVEL, 2016, p. 116).

De acordo com Pimenta, Moreira e Reedijk (2016, p. 37) um dos desafios do professor no ensino de LI tem sido o desinteresse dos alunos em aprender o idioma. Mesmo sabendo da importância de aprender inglês muitos alunos não veem necessidade de utilizá-lo no seu cotidiano, com isso, não se dedicam às aulas, a desmotivação pela disciplina dificulta o processo de aprendizagem.

Compete ao professor mostrar aos alunos a importância da LI não só para formação do indivíduo, mas como uma possibilidade de comunicação e interação com pessoas de outros países, o problema é que muitos professores também não se sentem motivados pelo ensino da língua por não se sentirem preparados ou qualificados para ensinar um novo idioma. É comum encontrar nas escolas públicas professores especializados em outras disciplinas ministrando aulas de LI, sem o devido preparo específico, em razão da falta de profissionais com formação específica na área (MARZARI; GEHRES, 2015, p. 14).

Conforme Pimenta, Moreira e Reedijk (2016, p. 33) essa desmotivação é notada não só por parte dos alunos e dos professores, mas também pelo próprio sistema educacional que não valoriza o ensino da disciplina. Muitos alunos querem ter aulas lúdicas, principalmente com o uso de material multimídia, como filmes, músicas, vídeos e documentários, além de jogos e brincadeiras, para que o aprendizado seja mais divertido e prazeroso, no entanto os recursos didáticos oferecidos pelo governo são insuficientes ou não se adequam às necessidades dos alunos.

Outro obstáculo encontrado nas aulas de LI da escola pública é a superlotação em sala de aula. as turmas normalmente contam com mais de 30 alunos, isso gera uma dificuldade de comunicação entre os alunos e professores (PONTES; DAVEL, 2016, p. 111).

O tempo reservado para o ensino de LI nas escolas públicas foi outro problema observado por estes pesquisadores, visto que a disciplina possui uma carga horária menor em relação a outras disciplinas. Pimenta, Moreira e Reedijk (2016, p. 45) constatam que “muitos dos alunos reconhecem a necessidade de serem dadas mais aulas de inglês durante a semana, para que assim houvesse mais tempo para aprenderem e terem mais contato com a Língua Inglesa”.

Ao longo do tempo à abordagem e a metodologia do ensino de LI sofreu diversas modificações, o professor deve ter qualificação necessária para ministrar as suas

aulas, com boa capacitação e adoção de métodos adequados às características dos alunos e as condições existentes. “A atitude sábia é incorporar o novo ao antigo; o maior ou menor grau de acomodação vai depender do contexto em que se encontra o professor, de sua experiência e de seu nível de conhecimento” (LEFFA, 1988).

## CONCLUSÃO

A partir das considerações apresentadas neste texto, é possível concluir que dentre as principais dificuldades encontradas por alunos e professor de LI nas escolas públicas, destacam-se a desmotivação dos alunos e dos professores, a desvalorização da disciplina pelo sistema educacional, a falta de recursos didáticos, a superlotação das salas de aulas, o pouco tempo reservado para as aulas de inglês, os métodos inadequados à realidade dos alunos e o despreparo de alguns professores.

Boa parte dos alunos não compreendem a necessidade de aprender inglês, porque o uso da língua não faz parte da sua realidade nem das pessoas com quem convivem, com isso, os professores precisam sensibilizar os alunos para a importância de se dominar uma segunda língua, com argumentos reais do cenário econômico, mostrando as oportunidades que esse conhecimento pode trazer pro seu futuro.

A falta de recursos tecnológicos também dificulta no processo de ensino já que os alunos demonstram mais interesse por aulas criativas e interativas.

A qualificação dos professores é essencial para que os mesmos consigam modificar os métodos de ensino nas aulas, buscando a interação dos alunos para que eles consigam se comunicar e entender na língua inglesa.

O sistema educacional, apesar de reconhecer a importância da língua para o futuro dos alunos, ainda precisa valorizar mais a disciplina, aumentando a carga horária e diminuindo o número de alunos por turma. Precisa ainda disponibilizar os recursos didáticos necessários para os diferentes níveis de ensino e cursos de qualificação para os profissionais.

## REFERÊNCIAS

LEFFA, Wilson J. Metodologia do ensino de línguas. In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. **Tópicos em lingüística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236.

Disponível em: [http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/Metodologia\\_ensino\\_linguas.pdf](http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/Metodologia_ensino_linguas.pdf). Acesso em : 14 de abril de 2019

MARZARI, G. Q.; GEHRES, W. B. S.. Ensino de Inglês na Escola Pública e suas Possíveis Dificuldades. **Thaumazein**, Volume 7, Número 14, Rio Grande do Sul, 2015, p. 12-19.

PIMENTA, A. C.; MOREIRA, R. M.; REEDIJK, C. D. C.; O ensino da língua inglesa nas escolas públicas: expectativas e realidade. **Revista Crátulo**, Volume 9, Número 1, Minas Gerais, 2016, p. 32-50.

PONTES, V. F.; DAVEL, M. A.N.. O inglês na educação básica: Um desafio para o professor. **Revista X**, Volume 1, 2016, p. 102-117 .

# PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: UMA ANÁLISE DAS VIVÊNCIAS NA PERSPECTIVA DA ALFABETIZAÇÃO E DO LETRAMENTO

DEDILENE ALVES DE JESUS  
DEDILENE.ALVES@UEMG.BR/UEMG

816

**Palavras-chave:** Formação de professores.  
Residência Pedagógica. Alfabetização.

## INTRODUÇÃO

O Programa de Residência Pedagógica é uma das políticas de formação docente com o objetivo de aperfeiçoamento na formação profissional de licenciandos, sendo um dos componentes da Política Nacional de Formação de Professores (CAPES), em equiparação com o Estágio Supervisionado, conforme Portaria CAPES nº 175, de 07 de agosto de 2018. Tal programa oferece aos alunos uma vivência pedagógica baseada na realidade do ambiente da escola-campo, sendo dividido em três momentos: imersão, regência de sala de aula e intervenção pedagógica. Essas etapas estão previstas no cronograma geral e também nos cronogramas específicos de cada projeto institucional, segundo a realidade das escolas-campo atendidas.

Há quatro funções consideradas no Programa de Residência Pedagógica: a) coordenador institucional – docente da instituição de ensino superior (IES) responsável pelo projeto institucional encaminhado para a CAPES e por todos os subprojetos e seus núcleos; b) docente orientador – docente da unidade da IES, com atribuição precípua de orientar o estágio dos residentes, estabelecendo a relação entre teoria e prática, além de dar orientações para o preceptor; c) preceptor – que é um professor da Educação Básica atuante na escola-campo, que acompanhará *in loco* o processo de estágio; d) residente – discente com matrícula a partir do 5º período de licenciatura ou que tenha cursado pelo menos 50% do curso. Na compreensão de que “a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma



identidade pessoal” (NÓVOA, 1995, p. 25), o programa ora citado mostra-se como uma ação para dirimir o conflito entre a relação teoria-prática ainda no período de formação docente em nível de graduação, apontada em muitos estudos como desafiadora (MENDES, 2016). Amparada nas afirmações de Tardif, a autora defende uma formação acadêmica docente “que torne o futuro professor capaz de enfrentar com êxito as diversas situações cotidianas de trabalho, buscando encontrar soluções coerentes para os problemas que emergem no espaço escolar” (*idem*, p. 7).

Nesse contexto, o presente trabalho refere-se a uma análise das atividades realizadas pelo Programa de Residência Pedagógica no curso de Pedagogia da UEMG/Barbacena, através do subprojeto do núcleo de Alfabetização e Letramento, em uma escola estadual e outra municipal. Nosso objetivo foi verificar os resultados das atividades implementadas nessas escolas, diretamente ligadas ao processo de alfabetização dos alunos.

817

## METODOLOGIA

Para cumprir o objetivo já apresentado, analisamos alguns documentos produzidos ao longo da execução do Programa de Residência Pedagógica (PRP), a partir das seguintes categorizações: a) necessidade de atendimento individualizado de aluno, a partir da observação das demandas da sala de aula quanto à dificuldade de aprendizagem; b) adequação do planejamento, de acordo com as situações específicas de sala de aula; c) trabalho em equipe, referente às reuniões realizadas junto aos preceptores, docente orientador e professor regente, para planejamento das intervenções pedagógicas; d) elaboração de intervenções pedagógicas a partir de projetos e sequências didáticas, além de consequente avaliação da equipe para socialização das atividades vivenciadas. Os documentos analisados foram os seguintes:

- os diários de bordo dos residentes, instrumento de registro das atividades realizadas;
- os registros dos preceptores sobre o desenvolvimento das atividades;
- os planos de intervenção pedagógica produzidos na parceria residente-preceptor-professor regente.

Também buscamos traçar a vinculação desse processo com os objetivos estabelecidos pelo núcleo de Alfabetização e Letramento, na perspectiva dos multiletramentos (ROJO E MOURA, 2012) e do processo de alfabetização (SOARES, 2016, 2017).

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

No âmbito do percurso formativo de Alfabetização e Letramento, espera-se que o residente volte a sua atenção aos processos educativos específicos dos

Anos Iniciais do Ensino Fundamental, articulando os conhecimentos e reflexões teóricas à prática pedagógica na busca constante por aprofundamento sobre os processos de escolarização dos letramentos, atrelados a uma eficácia no processo de alfabetização.

São esperados, então, alguns resultados a médio prazo: a) Participação ativa nas práticas pedagógicas realizadas em sala de aula; b) Harmonia na relação orientador-preceptor-residente quanto ao cronograma de atividades a ser cumprido; c) Cumprimento das atribuições concernentes a cada participante do programa (orientador, preceptor, residente); d) Planejamento conjunto das atividades de intervenção pedagógica, após o diagnóstico da realidade de aprendizado dos alunos; e) Acompanhamento, pelo preceptor, da atuação do residente, dando-lhe suporte necessário para levar suas responsabilidades a bom termo; f) Aplicação das atividades de intervenção pedagógica dentro do cronograma estipulado; g) Criação de materiais de apoio didático e mídias que favoreçam o desenvolvimento social, cultural, cognitivo e afetivo dos estudantes em processo de alfabetização.

As melhorias esperadas nas escolas-campo, gradualmente, a partir da implantação do Programa, foram as seguintes: a) Desenvolvimento de competências ligadas ao eixo Alfabetização e Letramento, conforme orientações da BNCC: “garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos” (p.57); b) Desenvolvimento do conhecimento dos alunos sobre os multiletramentos nas habilidades de leitura, escrita, fala e escuta, conforme orientação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (Língua Portuguesa – 1ª à 4ª série); c) Desenvolvimento de práticas pedagógicas focadas na perspectiva inclusiva, no intuito de fomentar o respeito à diversidade e o protagonismo dos alunos; d) Desenvolvimento dos níveis de proficiência em leitura e escrita, a partir do trabalho com diversos gêneros textuais.

Na análise realizada, observou-se que os resultados a médio prazo foram alcançados satisfatoriamente, da mesma forma que notamos melhorias nas escolas-campo, uma vez que a realidade de turmas com alunos com dificuldades no processo alfabetizatório tem sido transformada devido à implementação de práticas pedagógicas específicas, tanto para uma turma inteira quanto em pequenos grupos ou individualizada.

Também percebemos um progresso na maturidade dos residentes quanto à forma como enxergam as dificuldades de alfabetização dos alunos, buscando relacionar teoria-prática e investigar as causas para tais dificuldades, bem como elaborar um planejamento ajustado às necessidades demandadas.

Contrapondo-se a esses aspectos positivos, houve algumas questões que geraram problemática durante a etapa descrita: a) o recurso orçamentário anunciado pela CAPES, através do ProFLicenciatura<sup>3</sup>, para o custeio de materiais a serem

<sup>3</sup>O Programa de Fomento à Formação de Professores da Educação Básica (ProF Licenciatura) é uma ação da Capes que visa fomentar, nas Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras, a formação de professores para a educação básica e a melhoria da qualidade da formação nos cursos de licenciatura.

O fomento do ProF Licenciatura consiste no apoio a realização das atividades dos projetos aprovados pelo Progra-

utilizados nas escolas-campo do PRP, por causa do trâmite burocrático na esfera governamental, demorou para ser liberado, fazendo com que os materiais utilizados em muitas das intervenções pedagógicas fossem patrocinados pelas escolas-campo ou pelos próprios residentes; b) não houve, por parte da CAPES, além da Portaria de agosto de 2018, orientações mais detalhadas sobre cada etapa do Programa, gerando, muitas vezes, uma insegurança quanto à operacionalização de algumas atividades. Esta última questão afetou fortemente o PRP, pois, diante de um não pronunciamento do órgão de fomento federal sobre as ações a serem implementadas, de forma elucidativa e transparente, há uma dificuldade no processo avaliativo a ser realizado ao final do mesmo, uma vez que, como programa-piloto, necessitaria de um cuidado maior quanto à operacionalização.

## CONCLUSÕES

819

O Programa de Residência Pedagógica surgiu no contexto da nova Política de Formação de Professores, como um projeto-piloto, e podemos observar, antes mesmo de seu término (fevereiro de 2020) os resultados positivos de sua implementação nas escolas-campo e também na formação inicial dos licenciados em Pedagogia. Afirmamos que a operacionalização do Programa, como proposta pelo governo federal, é muito produtiva e serve como uma ferramenta eficiente para auxiliar os graduandos no seu processo de construção de uma identidade profissional em formação, além de fortalecer o vínculo entre universidade e escola básica. Por outro lado, problemas relacionados à liberação de recursos orçamentários e a ausência de um direcionamento mais detalhado da operacionalização pela CAPES são apontados como contrapontos importantes.

## REFERÊNCIAS:

**BRASIL.** Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base. Brasília, MEC/ CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_publicacao.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf)>. Acesso em: 19 fevereiro 2018.

\_\_\_\_\_. Parâmetros Curriculares Nacionais. Língua Portuguesa. Ensino de primeira à quarta série. Brasília : MEC, 1997.

**CAPES.** Programa de Residência Pedagógica. 2018. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/pt/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>>. Acesso em: 15 maio 2019.

---

ma Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) e pelo Programa de Residência Pedagógica da Capes, por meio da concessão de recursos de custeio às instituições, a serem destinados às atividades estabelecidas no projeto institucional que envolvam os licenciandos participantes do projeto e o acompanhamento das suas atividades, nas escolas, pelos coordenadores, docentes orientadores, supervisores e preceptores.” Fonte: <http://www.capes.gov.br/pt/educacao-basica/prof-licenciatura-programa-de-fomento-a-formacao-de-professores-da-educacao-basica>. Acesso em 15 de maio de 2019.

\_\_\_\_\_. Portaria CAPES nº 175, de 07 de agosto de 2018 - Altera o Anexo I da Portaria nº 45, de 12 de março de 2018 que regulamenta a concessão de bolsas e o regime de colaboração. <<http://www.capes.gov.br/pt/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>>. Acesso em: 15 maio 2019.

MENDES, F.O.M. Relação teoria e prática na formação docente: subsídios de inovação. **Criar Educação**, Criciúma, v. 6, nº1, julho/novembro 2016 – PPGE UNESC.

NÓVOA, A.(Coord.). **Os professores e a sua formação**. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

ROJO, R.; MOURA, E.(Org). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SOARES, M. **A questão dos métodos de alfabetização**. São Paulo: Contexto, 2016.

\_\_\_\_\_. **Alfabetização e letramento**. 7ed. São Paulo: Contexto, 2017.

# A AÇÃO E FORMAÇÃO PROPORCIONADA PELO PIBID PEDAGOGIA: REFLETINDO AS DIFERENTES ESTRUTURAS ESCOLARES DO MUNICÍPIO DE TOCANTINÓPOLIS – TO

REBECA MARIA DA SILVA CARDOSO – UFT – CAMPUS DE TOCANTINÓPOLIS  
REBECAMARIACARDOSO@GMAIL.COM

JEMIMA MARINHO ABREU – UFT – CAMPUS DE TOCANTINÓPOLIS  
JEMIMAABREU.2@GMAIL.COM

JAILMA RIBEIRO MARINHO – UFT – CAMPUS DE TOCANTINÓPOLIS  
JAILMARIBEIROMARINHO@GMAIL.COM

821

**Palavras-chave:** PIBID; ação e formação; estruturas escolares.

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho visa realizar uma reflexão acerca da atuação e consequente formação de pibidianas em estruturas escolares diversificadas. Nessa perspectiva, este trabalho justifica-se pela preocupação em desvendar até que ponto a estrutura física influencia na relação ensino-aprendizagem, já que cada uma destas escolas possui suas especificidades, tanto positivas como negativas. Nesse sentido, é pertinente indagar: o ambiente escolar interfere nesta relação? Se sim, de que forma?

## CADA ESCOLA, UM LUGAR PECULIAR

Este relato reflexivo versará sobre um compilado de experiências realizadas no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID entre 2018 e 2019, em três escolas do Município de Tocantinópolis -TO: Escola Municipal Alto da Boa Vista II, Escola Municipal Walfredo Campos Maia, e Escola Paroquial Cristo Rei, estadual. Para sistematizar as experiências, utilizou-se como aporte teórico, Holliday (2006). Entrementes, será apresentado a nossa percepção, enquanto pibidianas, acerca das condições estruturais da escola que bem sabemos, impacta no desenvolvimento de nosso trabalho.

Na escola municipal Walfredo Campos Maia, as atividades do PIBID eram realizadas na sala destinada as aulas de reforço do corpo docente da unidade, que nos

dias de atendimento do programa, era disponibilizada para as pibidianas. A sala é bastante ampla, conta com ar condicionado e comporta todos os alunos atendidos pelo programa, na qual, pertenciam a classes multisseriadas. Para a concretização das atividades, tinha-se acesso a quadro branco, copiadora e um televisor que poderia ser usado para as atividades, se reservado com antecedência, o que facilitava a execução de todo um planejamento prévio.

Situada no centro, na Escola Paroquial Cristo Rei, as aulas foram lecionadas em uma sala coberta com espaço reduzido e funcionava apenas um ventilador. Em virtude disso, na maior parte do tempo os educandos se queixavam do excesso de calor e pediam inúmeras vezes para ir beber água, afetando, por conseguinte, o pouco tempo de aula que os pibidianos tinham para atuar. Em razão disso, algumas estratégias foram utilizadas, a exemplo cita-se a solicitação de um novo espaço para a direção da escola, que atendeu no primeiro semestre de 2019. Importa ressaltar que mesmo diante de todas as percalços, as atividades andaram em consonância com as dificuldades que os alunos apresentaram no decorrer do Programa, visando superá-las. O retorno dos pais dos alunos e do corpo docente da escola, acerca do trabalho dos pibidianos, torna isto um fato.

Diferentemente das demais, na Escola Municipal Alto da Boa Vista II, no segundo semestre de 2018, atendíamos os alunos improvisadamente debaixo de uma árvore próxima ao portão de entrada da escola, na qual, disputávamos a atenção dos alunos com quem transitava pela rua e pessoas que entravam e saíam da escola. Esta condição também interferia diretamente na promoção de determinadas atividades. A exemplo cita-se a dificuldade de utilizar recursos midiáticos, posto que a claridade do ambiente inviabilizava a visão, quando pretendia-se relacionar um conteúdo trabalhado com um filme ou curta-metragem. Além disso, o vento não era um bom amigo quando a atividade envolvia papéis cortados (figuras, frases etc.), para serem montados.

No Norte do Tocantins, as chuvas costumam aparecer consideravelmente nesta época do ano, com isso, o leva e traz de carteiras e mesas para a área interna da escola passou a fazer parte da nossa dinâmica, até que um dia em decorrência de um forte vendaval, o “teto” da “sala de aula” caiu por cima do muro da escola implicando assim na destruição de nosso “ambiente de trabalho”. Com isso, a estratégia consistiu em continuar o atendimento debaixo de outra árvore. Porém, o espaço era ocupado por professores que para cumprir carga horária, tinham que dar aulas de reforço no contraturno. Agora, além dos desafios anteriores, passamos a ter que lidar com os olhares de professores, como quem estivessem analisando nosso trabalho. Um fato bastante curioso, posto que os professores da escola deveriam atuar como cofomadores, contribuindo por meio de suas experiências com a nossa formação.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Feita as análises individuais, vimos que a estrutura física, pode chegar a interferir na relação ensino-aprendizagem, porém, isto não é uma regra inalterável. Os pibidianos em geral são incumbidos de buscarem justamente superar determinados problemas que surgem durante o processo, e isto exige adaptações de atividade,

criatividade para elaboração de materiais, e muitas vezes, improviso. Neste caso, o regulamento do PIBID, especificamente o Art.º4 e inciso IV tem como objetivo,

inserir os licenciados no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem (BRASIL, 2013, p. 2)

Em relação ao espaço escolar, Ribeiro (2004) defende que este deve ser coerente em sua totalidade, visto que é nele e a partir dele que se faz a prática pedagógica, logo, ele pode constituir tanto um espaço de possibilidade, como de limites. Nessa direção, compreende-se, que o ato de ensinar, bem como o de aprender, necessitam de condições que viabilizem o bem-estar docente e discente.

Por outro lado, é sabido que a qualidade do ambiente não depende só das características físicas, como já fora ressaltado em outros momentos, mas têm um papel imprescindível. Ribeiro (2004, p. 108) aponta que “o ambiente físico, a sua estrutura e as significações simbólicas determinam, em grande parte, as experiências da criança, seu aprendizado e desenvolvimento”. Desta forma, o planejamento se dava de acordo as especificidades tanto dos alunos, quanto do ambiente.

823

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acredita-se que o processo de ensino e aprendizagem depende de um conjunto de fatores, inclusive, o apoio da Secretaria Municipal de Educação para suprir as demandas essenciais para um bom funcionamento do Programa. Nessa perspectiva, é imprescindível analisar o ambiente escolar constantemente, uma vez que esse tem sido negligenciado. Em se tratando de escolas públicas, isto se manifesta de forma mais evidente ainda, mesmo que haja cobrança para a melhoria nesses espaços de forma recorrente.

Contudo, apesar de todas as informações postas, nosso trabalho e formação, fora bastante significativo, pois tivemos contato com os desafios do espaço escolar de fato e procuramos lidar com isso, cumprindo, neste contexto, o objetivo do programa, citado acima. Um dos elementos que o programa mais proporciona é exatamente um vislumbre de como é a realidade da docência, no que se refere a espaços escolares que não atendem as necessidades mínimas para um bom desenvolvimento das atividades.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Portaria nº 096, de 18 de julho de 2013. Brasília. **Aprova o regulamento do Pibid**. Disponível em: <[https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria\\_096\\_18jul13AprovaRegulamentoPIBID.pdf](https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_096_18jul13AprovaRegulamentoPIBID.pdf)> Acesso em: 02 abr. 2019.

HOLLIDAY, Oscar Jara. **Para sistematizar experiências**. Tradução de: Maria Viviana V. Resende. 2. Ed., revista. Brasília: MMA, 2006.

RIBEIRO, Solange Lucas. Espaço Escolar: um elemento (in) visível no currículo. **Sitientibus**, v. 31, p. 103-18, Feira de Santana, 2004.

## **DISCUSSÕES E TRANSFORMAÇÕES DAS ESTRUTURAS DE DESIGUALDADES QUE RETROALIMENTAM A VIOLÊNCIA CONTRA AS MULHERES ATRAVÉS DA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: UMA PROPOSTA POSSÍVEL.**

PROF. MA. TADNA SIMONE AZEVEDO RALILE MENEZES-UFSB  
TADNA.EAD@GMAIL.COM

PROF. MA. CRISTIANE DA SILVA MEIRELES CARDOSO - UFSB  
CRISCARDOSOICM@HOTMAIL.COM

GRADUANDA ANA PAULA FERNANDES OLIVEIRA-UFSB  
PAULINHAOLIVEIRA18@OUTLOOK.COM

GRADUANDA MARCELLA DE SOUZA LIMEIRA-UFSB  
MS.LIMEIRA.MSL@GMAIL.COM

824

**Palavras-chave:** Educação; Diversidade; Experiência Formativa.

Pensar em uma Residência Pedagógica (RP) é acreditar na necessária interface sistêmica da educação Básica com o Ensino Superior, entendendo, aqui, que interface sistêmica representa aquela em que é possível a troca, a cooperação, a colaboração e a construção coletiva, ainda, uma forma de pensar acerca de uma realidade, tendo como característica o pensar o todo para as relações e para a importância de processos de retroalimentação e de interação dinâmica entre redes públicas de ensino.

Assim, a imersão nas comunidades pelos residentes pedagógicos da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), através da RP, também possibilita a convivência com os hábitos, as crenças e a cultura dos estudantes do Complexo Integrado de Educação de Itamaraju (CIEI), o que visa preparar o residente para possíveis intervenções que deverão ir além de meras análises teóricas de contextos, possibilitando, com isso, criar sentidos pessoais e sociais, a partir de proposta de trabalho que possa responder à demanda da comunidade. Propostas, essas, construídas no coletivo da escola, e em um trabalho colaborativo com docentes orientadores, professores preceptores e residentes, tudo baseado no apreço e apreciação do estudante, nos seus sentimentos, nas suas opiniões, e na sua pessoa, como é proposto por Carl Roger.



Fazer essa experiência, tanto como preceptor pedagógico ou residente pedagógico, deve ser uma prática advinda de muitas expectativas e experimentos, em consonância com os objetivos da RP, como está posto no Projeto Institucional de Residência Pedagógica da Universidade Federal do Sul da Bahia. E, ao pensar a educação como ferramenta poderosa para transformação social, é que se pode afirmar que, como rege na BNCC, é no ambiente escolar que os jovens podem experimentar, de forma mediada e intencional, as interações com o outro, com o mundo, como também, vislumbrar na valorização da diversidade as oportunidades de crescimento para seu presente e futuro como sujeito na sociedade.

Destarte, durante e depois da ambientação da escola pelos residentes, apoiados pelo o que é propagado nos diversos meios de comunicação que nos cercam, foi percebida a necessidade de se trabalhar o lugar-papel da mulher em nossa sociedade, mediante dados veiculados nas mídias de comunicação e, mais importantes, nas “falas” e posturas de alunos do CIEI, em rodas de conversas, através de escuta sensível de professores, residentes e preceptores.

Tudo isso foi o que nos impulsionou, nesse contexto da RP, a debruçarmos na construção de uma sequência didática interdisciplinar intitulada “Valorização da Mulher”. A escolha do instrumento formativo sequência didática deu-se por acreditar que ela é eficaz quando permite trabalhar vários contextos globais e cotidianos nos vários módulos que a compõe, num exercício gradual e retroalimentado com situações de prática-reflexões-práticas ao longo do desenvolvimento das propostas, com atividades variadas trabalhadas de forma sistemática, com apoio teórico de Barbier; Haffman; Schneuwly e Dolz; Gil; Luckesi; Roger; e outras referências pertinentes para o planejamento e desenvolvimento das propostas.

Tal sequência didática tem como objetivos: apresentar para os jovens as representações, global e local, do que significa ser mulher; trabalhar a compreensão da importância da figura da mulher na sociedade através da contextualização histórica; valorizar as conquistas alcançadas e lutas vencidas pelas mulheres ao decorrer dos séculos; conscientizar os estudantes da necessidade de vivermos com igualdade numa sociedade diversa; e outros elencados na proposta. Para alcance de tais objetivos, foram trabalhados vários temas motivadores, dentre eles, Direitos: Lei Maria da penha e o feminicídio; Aborto; Anticoncepcional, Preconceito Racial; e outros fomentados nas discussões.

Para o desenvolvimento eficaz das propostas, optou-se por metodologias ativas de aprendizagem, visando mudança do ponto de vista do comportamento do estudante, e, para além dos saberes acadêmicos, suscitar a compreensão empática de todos envolvidos no projeto, e a apropriação de procedimentos cognitivos, fazendo uso de metodologias que possam favorecer o protagonismo juvenil através da mediação e intervenção sociocultural, como nos é apresentado na BNCC.

Ainda, faz-se pertinente enfatizar que todas as atividades partiram da necessidade de contemplar um currículo voltado para a formação de cidadãos críticos, comprometidos com a valorização da diversidade cultural, da cidadania e aptos a se inserirem num mundo global e plural. Assim, ainda se apresentou como objetivo da sequência didática desenvolver e concretizar princípios, tais como: diálogo, transformação social, solidariedade e igualdade de diferenças, como também, construir

relações solidárias e igualitárias por meio da criação de sentidos pessoais e sociais guiados pelos princípios da igualdade e solidariedade, sempre tendo o cuidado de em toda proposta de trabalho partir da percepção de mundo do aluno, já que, segundo GIL (1997), um dos maiores problemas na discussão em sala de aula refere-se exatamente ao seu início, quando precisamos encher a aula de significados e “quereres” do estudante.

Como preceptora e residentes pedagógicas pesquisadoras da nossa própria prática, abertas a discutir essas práticas em grupos e comunidades, conscientes de sua importância na formação de sujeitos no tocante às suas dimensões cognitivas e sócio-político-culturais, podemos afirmar que o desenvolvimento das atividades foram momentos muito ricos de aprendizagem através de leituras em sala de aula; pesquisas diversas; estudo de biografias femininas; rodas de discussão e reflexão do lugar ocupado pela mulher na História da sociedade; atividades que fomentaram a necessidade do sentimento de sororidade entre as mulheres como forma de resistência; aula invertida para trabalhar o reconhecimento e importância da trajetória da mulher na construção da História; aulas dialogadas sobre a necessidade da desconstrução do machismo, dentre os momentos de discussões muito importantes para a apreensão da sociedade, o pensar em mudanças de ações, para pensar, assim, em transformação de uma sociedade.

Bem, pode-se afirmar que, pensando em uma educação inclusiva, ao desenvolver a proposta de trabalho apresentada foi possível articular conhecimentos de componentes simultaneamente a dimensões sócioemocionais, em situações de aprendizagem que se mostraram significativas e relevantes para a formação integral do estudante envolvido com as propostas, como sujeito crítico, criativo e participativo na sociedade. Que esse sujeito\estudante tenha um olhar humanizado, em um mundo composto de seres diferentes, mas que almejam por uma relação de igualdade em meio às diversidades, como é muito bem retratado em um fragmento do poema de um aluno após um encontro do projeto: “...sonho com um mundo sem discriminação à mulher, sem preconceito. Com amizade de luz, amor, igualdade e respeito.”. Um sonho de resistência.

## REFERÊNCIAS

GIL, Antônio Carlos. Metodologia do ensino superior\ Antônio Carlos Gil, - 3. Ed. – São Paulo: Atlas, 1997.

ROGER, Carl. Liberdade de aprender em nossa década. 2. Ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Último acesso em 18\ 05\2019.

<http://novoensinomedio.mec.gov.br/resources/downloads/pdf/dcnem.pdf>. Último acesso em 18\05\2018.

## O LUGAR DA FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO: UMA EXPERIÊNCIA TEÓRICA E PRÁTICA.

JANIEL DE OLIVEIRA SANTOS  
UEFS-UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA  
E-MAIL: JANIEL.UEFS@GMAIL.COM

827

**Palavras chaves:** Ensino de Filosofia, Práxis, Educação

Este presente resumo trata-se de um Relato de experiência a partir de vivências cotidianas como bolsista residente do projeto institucional RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA-UEFS-CAPES EDITAL Nº03/2018 – SUB PROJETO DE FILOSOFIA. Este projeto tem sido inovador em relação as práticas pedagógicas do ensino de filosofia e apesar de não ser uma proposta nova cem por cento original, uma vez que esta ideia de “Residência Pedagógica” não é uma coisa nova no cenário nacional, apresentou um avanço profissional da formação de professores de filosofia. Este projeto encontra-se dentro de uma série de projetos que fomentam “a cultura de projetos políticos profissionais”, demorou-se a entender os seus objetivos inicialmente, porém logo após sua implantação vieram resultados positivos que fortaleceram a práxis na formação profissional dos integrantes do programa, tornando assim o projeto uma espécie de “formação inicial/continuada”.

O projeto que tem quatro etapas, simulam um estágio obrigatório, porém algo é interessante nesse quadro que podemos chama-lo de “ulterior” uma vez que o seu exercício inicia o futuro docente rapidamente no seu início de formação, apresentando a ele os caminhos que se deve percorrer e assim também destacando a ênfase na pesquisa da licenciatura e seu ensino, uma vez que a maioria dos estudantes optam sempre pela pesquisa, desassociando o pesquisa do ensino, cometendo este equívoco, uma vez que ambos devem andar juntos. As etapas das observações foram a melhor forma referencial de me situar enquanto futuro docente, e já visualizando esta tarefa futura, me fizeram refletir como diz Paulo Freire em sua obra Pedagogia do Oprimido, em sua teoria da práxis um “modus operandi” que desse maior objetividade na relação ensino/aprendizagem, optei pela experiência Freiriana da “Ação-reflexão-ação”, essas experiências também nos aponta qual

o norte especulativo Nós, futuros docentes devemos buscar para nos respaldar da nossa formação intelectual, no sentido de encontrar uma práxis do ensino de filosofia e desde já uma postura filosófica, dentro desse contexto é imprescindível à iniciação científica docente como parte da formação educacional do licenciando de filosofia. Trago neste relato algumas reflexões e apresentações do contexto educacional da Escola Estadual Georgina Soares do Nascimento em Feira de Santana-BA.

“O que é filosofia deve ensinar?” Essa reflexão me fez voltar meu olhar para a minha formação a constatação da ausência de uma eixo norteador do que é esse “dever”, me deparei com a necessidade de entender este problema melhor, e assim como a maioria dos filósofos faz no esforço de pensar, fui deixando-me levar nas minhas reflexões e então os pensamentos me levaram até a seguinte máxima: um ensino capaz de fazer pessoas gostar de refletir toda e qualquer questão em busca da verdade, contextualizando com a história da filosofia. E percebemos como filosofar é importante para saber o que Nós somos hoje enquanto sujeitos, o que seremos amanhã e o nosso passado. Todas as ações estratégicas que nosso subprojeto de filosofia então executa é pautado então na tentativa de fornecer aos estudantes o máximo de ferramentas no sentido de colocar em prática um ensino significativo tanto a nós futuros mediadores dessa relação quanto aos estudantes. Desse modo as reflexões teóricas tornam-se práticas que também se ressignificam o tempo todo. Uma vez que pensamos o sujeito dentro do seu espaço e tempo utilizando-se da filosofia como método principal para questionar a realidade e sua volta, transformando em um lugar melhor sempre pensando no bem comum. Me senti enquanto parte desse projeto realizado é certo que as dificuldades e dinâmicas próprias do contexto educacional brasileiro é um tanto complexo, mas recebemos a tarefa de levar a diante uma necessidade que há muito tempo no Brasil existiu, a presença do ensino de filosofia é cada vez mais importante nos dias atuais, sofremos uma crise do pensar, que é difundida pela desordem política e social que reflete no contexto educacional, é preciso cada vez mais iniciativas educacionais que possa devolver a todos os cidadãos o direito de ter uma educação pública de qualidade, completa no seu sentido de desenvolvimento pessoal, libertária no seu sentido pedagógico e eficaz no sentido prático e assim reafirmar o ensino de filosofia como necessário, não por que faz o bem a mim, mas sim por quê a filosofia é o jeito que se pensa pra melhorar o mundo, pensar o mundo é uma postura filosófica e que por si só se justifica.

# REFLEXÕES PRELIMINARES SOBRE O PIBID PEDAGOGIA/ 2018 EM TOCANTINÓPOLIS TOCANTINS

FABÍOLA ANDRADE PEREIRA – UFT – CAMPUS DE TOCANTINÓPOLIS  
FABAGNES@UFT.EDU.BR

829

**Palavras-chave:** PIBID. Prática Educativa. Formação docente.

## INTRODUÇÃO

A ideia de tecer esse texto surge da necessidade de traçar os primeiros registros acerca da experiência docente à frente da coordenação do PIBID/2018 do curso de Pedagogia no Campus de Tocantinópolis. Um exercício que busca não só registrar as memórias iniciais dessa vivência junto ao programa, mas, sobretudo associar as reflexões preliminares sobre a centralidade da formação acadêmica inicial do pedagogo com as práticas que ensinam a ensinar.

Assim, busca-se aqui não só ordenar e ou reconstruir uma trajetória mas, sobretudo descobrir e sempre que possível explicar diante da lógica do processo vivido, as aprendizagens críticas dessa rica experiência. São esses aprendizados que implica mudanças “nos modos de ser, de pensar e de agir de todos os dodiscentes” Brito (2011).

## METODOLOGIA

Para fins de viabilização do Subprojeto e do trabalho de cada núcleo, algumas das possibilidades de articulação do PIBID com os PPC e as atividades teórico-práticas dos cursos de licenciatura foram pensadas. Vejamos:

Realização de Mini aulas e ou micro aulas, considerados os momentos de planejamento e aplicação de atividades; Planejamento de atividades para serem realizadas nas escolas e posterior apresentação de relatório;

[...] Produção de artigos científicos; Organização de seminários, workshop, mesa redonda; Observação de diferentes dimensões da prática educativa, reflexão, registros de observações realizadas e resolução de situações-problema; Observação e reflexão sobre a prática educativa com a possibilidade de utilização de tecnologias de informação; [...]. (Subprojeto/PIBID, 2018)

Dos pontos descritos como possibilidade, o núcleo de Tocantinópolis, por meio da equipe (bolsistas, supervisores e coordenação) tem conseguido nesse primeiro semestre de atividades realizar grande parte das ações previstas no subprojeto em questão. A forma autônoma e eficaz da equipe resulta em bons e exitosos resultados, implicando inclusive no alcance de importantes indicadores, a exemplo, cita-se a socialização de práticas e experiências, o qual este resumo expandido se insere. Além disso, para cada núcleo tem previsto um cronograma de execução de atividades. Neste se prevê a etapa, início e fim da realização de cada atividade prevista.

## DISCUSSÕES E RESULTADOS

Um dos pontos presentes no edital nº7/2018 previa a necessidade de articular os subprojetos do PIBID ao projeto institucional. Assim, munidos da legislação vigente detectamos que a Resolução de nº 06/2016 do CONSUNI, e o PDI/ Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI-2016/2020) da UFT – Universidade Federal do Tocantins, busca dentre outros aspectos “Formar profissionais cidadãos e produzir conhecimento com inovação e qualidade que contribuam para o desenvolvimento socioambiental do Estado do Tocantins e da Amazônia Legal”.

O Subprojeto do Curso de Pedagogia inscrito por meio do edital de nº 7/2018 tem como vigência os meses de Agosto/2018 a Janeiro/ 2020. Por meio deste, os Campus/núcleo de Arrais, Miracema, Palmas e Tocantinópolis e, por conseguinte 10 escolas (9 municipais e 1 estadual) pertencentes a esses municípios, foram diretamente contemplados com ações, que visam melhorar os processos de ensino e aprendizagem dos acadêmicos e alunos atendidos.

Assim, o núcleo de Tocantinópolis vem atuando desde agosto de 2018, em parceria com três escolas, quais sejam: A Escola Paroquial Cristo Rei que atende atualmente, aproximadamente, 400 alunos no Ensino Fundamental de 9 anos – 4º ao 6ºano (13 turmas) nos turnos matutino e vespertino. A Escola Municipal Walfredo Campos Maia, a qual conta com 389 alunos do ensino fundamental, distribuídos em 15 turmas nos 02 turnos e a Escola Municipal Alto da Boa Vista II, que atende 414 alunos do ensino fundamental, distribuídos em 18 turmas nos 02 turnos.

Para fins de acompanhamento das escolas mencionadas, O PIBID/2018, conta com a participação de 30 Bolsistas, 03 supervisoras e 02 Coordenadoras. Desta forma, cada Escola é supervisionada por um professor que recebe o suporte teórico/didático/pedagógico da coordenação e equipe de bolsistas/pibidianos.

Como nos programas anteriores, o Subprojeto atual tem procurado desenvolver suas ações pautadas em eixos temáticos estratégicos. Temas como alfabetização, leitura, ludicidade, interpretação e produção textual, além de outros sugeridos pelas escolas ( como a contribuição da neurociência para a alfabetização e a leitura) tem alimentado as discussões teóricas nos encontros mensais. Nestes, as ansiedades e angústias são confrontadas, constituindo-se em momentos de socialização e de aprofundamento teórico riquíssimos, o que mostra que a dinâmica de trabalho adotada contribui de forma significativa com o processo de formação dos alunos bolsistas.

Importa destacar ainda que para além da aproximação e inserção nas escolas os alunos bolsistas são estimulados a registrarem suas experiências, as quais são

mentalmente compartilhadas. Dos relatos envoltos de sentimentos e emoções surgem as primeiras reflexões, e por meio das distintas falas vão se percebendo pontos de conexão que ajudam a enriquecer a proposta e história do programa. A socialização vai, assim, provocando o estabelecimento de laços de cumplicidade entre aqueles que fazem parte dessa experiência formativa. Um exercício que permite partilhar as lições aprendidas, bem como dialogar e confrontar outras experiências e aprendizados.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio desse breve diálogo, foi possível perceber que desde que foi oficialmente instituindo enquanto política pública em 2009, o PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência tem sido no campus de Tocantinópolis, objeto de atenção e reflexão. O programa que na prática tem aproximado a Universidade da escola surgiu como uma iniciativa para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores posto que busca dar apoio a iniciação à docência visando o aprimoramento do processo formativo e a valorização do magistério de uma maneira em geral.

Assim, os saberes construídos durante todo esse processo, o contato cotidiano com a escola, o trabalho diário com os professores e com os alunos, tem revelado por meio dos relatos colhidos em nossos encontros “que o ensinar e o aprender emergem na relação teoria e prática fortalecida num processo permanente que envolve comprometimento, bom senso, mudança, alegria e esperança” ( PEREIRA, PINHO E ARAUJO: 2017) elementos importante no percurso formativo de todo profissional envolvido com a qualidade da educação.

831

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRITO, Antonia Edna. **Formação docente: culturas, saberes e práticas - a formação inicial e o estágio supervisionado: sobre aprendizagens e saberes docentes** ( p. 175-192). In: NASCIMENTO, Aristonildo C. A.; MOURÃO, Arminda Rachel Botelho (Org.). Educação, Culturas e Diversidades. Manaus: Edua, 2011.

**EDITAL Nº 7/2018. (CAPES)**. Disponível em <<https://www.capes.gov.br/images/stories/.../editais/01032018-Edital-7-2018-PIBID.pdf>> Acesso em: 28 de Dezembro de 2018.

**PDI 2016-2020/UFT**. Disponível em <[www2.uft.edu.br/index.php/pdi/pdi-2016-2020](http://www2.uft.edu.br/index.php/pdi/pdi-2016-2020)>. Acesso em 01 de fevereiro de 2019.

PEREIRA, Fabíola Andrade, PINHO, Maria José de, ARAÚJO, Nataniel da Vera Cruz Gonçalves. **Aprendendo e ensinando uma nova lição por meio da experiência educativa do Parfor/Tocantinópolis**. In **Perspectivas da formação docente: o programa Parfor em Foco**. Isabel Cristina Auler Pereira e Maria José de Pinho (Orgs). Palmas: Ed. Eduft, 2017, p. 177 – 200.

**SUBPROJETO PEDAGOGIA/2018**. UFT Campus de Tocantinópolis, 2018.

**RESOLUÇÃO de nº 06/2016** do CONSUNI. Disponível em <[https://docs.uft.edu.br/share/s/qQ1hDC4IS\\_GTx9GGwPXCTA](https://docs.uft.edu.br/share/s/qQ1hDC4IS_GTx9GGwPXCTA)>. Acesso em 01 de fevereiro de 2019.

## **POLÍTICA ÉTNICO-RACIAL NA ESCOLA: UMA EXPERIÊNCIA NA ESCOLA MUNICIPAL DE FEIRA DE SANTANA - BA**

ANA TEREZA BERNARDO R. DE JESUS – UEFS  
TECABR20@HOTMAIL.COM

FERNANDA OLIVEIRA CANARIO BELFORT – UEFS  
NANDA.BELFOORT@OUTLOOK.COM

RITA DE CÁSSIA BRÊDA MASCARENHAS LIMA – UEFS  
RBREDALIMA@YAHOO.COM.BR

832

**Palavras chave:** identidade racial, espaço escolar, Residência Pedagógica.

O presente trabalho é fruto da experiência desenvolvida no Programa Residência Pedagógica em uma escola da rede municipal de Feira de Santana – BA. A proposta de trabalhar com as questões étnico raciais no espaço da sala de aula (5º. ano do Ensino Fundamental) surgiu com o objetivo de incentivar a discussão sobre a identidade racial, haja vista as dificuldades percebidas nas crianças em não se assumirem negras.

A proposta de trabalho que teve o racismo como mote de reflexão surgiu da necessidade de tematizar as questões com as crianças e para isso buscamos desenvolver atividades que colaborassem na construção das relações interpessoais na formação sócio afetiva destes indivíduos e na autonomia moral de cada um. Assim, resolvemos selecionar o racismo a fim de conhecer as práticas comuns sofridas pelas crianças e tentar promover a aceitação de si, bem como do outro, diminuindo a intolerância entre eles.

Durante o período destinado as visitas para ambientação e diagnóstico da realidade da escola ficou evidenciado a preocupação das crianças com a beleza, unhas e cabelos percebendo com isso a falta de pertencimento e aceitação da nossa condição de negros. Conforme Fanon (2008) nos mostra, o complexo de inferioridade introjetada na psique de um negro ou uma negra desde criança pode influenciar as suas escolhas na forma de se vestir e as exigências junto ao corpo, principalmente em questões estéticas, que em sociedades racistas define-se o padrão de beleza branco como o belo por excelência, quanto pela questão material, pois, nestas



mesmas sociedades a cor também se torna um marcador da distribuição de privilégios colocando os brancos no topo da pirâmide.

Entendendo a importância de desconstruir os padrões estabelecidos pela sociedade promovemos leituras de contos, dentre eles “Tudo na vida passa” do Livro Contos da vida absurda do autor Luís Pimentel, que reforça o pertencimento de lugar que certamente mais importante que a consciência do lugar é a consciência do mundo, obtida através do lugar (SANTOS, 2005, p. 161). O lugar seria o centro de valores indispensáveis para a nossa identidade entretanto, a escola tem um papel fundamental na conscientização das crianças promovendo a reflexão sobre sua valorização, debates que apropriem estes sujeitos na sua condição, onde moram, o que os pais fazem quando estão na escola, por que moram no bairro, valorizando a cidade e suas nuances.

Outra atividade elaborada afim de escutar as crianças sobre as suas experiências cotidianas foi a exibição do documentário “Dudu – e o lápis cor da pele”. Após a exibição organizamos uma roda de conversa com intuito de compreendermos não apenas o nível de aceitação de cada um, mas promover reflexões sobre as situações cotidianas em que o racismo se revela. Dando continuidade a atividade, trabalhamos com a autoimagem de cada um. Disponibilizamos papel metro no chão e lápis e solicitamos às crianças que colorissem. Foi possível perceber que a maioria escolheu o lápis de tom claro, assim, de forma cuidadosa abrimos para a discussão e questionamos sobre o que sentiram e pensaram durante a dinâmica, mas poucos relataram e nenhum aluno trouxe para a discussão a questão sobre autoafirmação negra.

A experiência revelou a necessidade de continuar investindo em atividades que tematizem as políticas étnico raciais, pois mesmo reconhecendo que a escola trabalha a questão da “Consciência Negra” regimentada no Projeto Político Pedagógico (PPP) da entidade, ainda faz-se necessário ampliar os estudos e reflexões sobre as questões raciais no ambiente de sala de aula.

Como afirma Silva (2007, p. 15-16):

Um currículo busca precisamente modificar as pessoas que vão “seguir” aquele currículo. [...]

Além de uma questão de conhecimento, o currículo é também uma questão de identidade.

Portanto, no quando se refere ao papel fundamental do professor na busca pela formação da consciência de seus alunos para não apenas receberem informações, mas refletirem sobre elas, questioná-las e, se necessário, posicionarem-se contra, é que ressaltamos a importância da Residência Pedagógica na escola básica como forma de parceria com os professores da rede e da ampliação do espaço de formação dos estudantes no processo de aprendizagem significativa.

## REFERÊNCIAS

Contos da Vida Absurda. /Luís Pimentel. Anajé (BA): Casarão do verbo, 2014. 128p.

Documentário “Dudu - e o lápis cor da pele” [https://www.youtube.com/watch?v=-VGpB\\_8b77U](https://www.youtube.com/watch?v=-VGpB_8b77U) acessado em 25 de maio de 2019.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Bahia: Editora Edufba, 2008.

PPP da Escola Municipal Professora Eli Queiroz de Oliveira consultado em Outubro de 2018.

SANTOS, Milton. **Da totalidade ao lugar**. São Paulo: Edusp, 2005.

SILVA, T. T. da (2007). **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2ed. Belo Horizonte: Autêntica.

# FORMAÇÃO DOCENTE: UMA ANÁLISE DA FORMAÇÃO DOCENTE NO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

KARLA CRISTINA SILVA SOUSA – UFMA

E-MAIL: SOUSA.KARLLA@GMAIL.COM

ÂNGELO RODRIGO BIANCHINI – UFMA

E-MAIL: AR.BIANCHINI@UFMA.BR

835

**Palavras-Chave:** Federalismo. Formação Docente. Residência Pedagógica.

## RESUMO

Analisando a história das políticas educacionais brasileiras podemos perceber que a formação de professores no Brasil tem sido um desafio histórico, cuja marca é a negação dos direitos no tangente ao exercício da função, sendo o trabalho docente desenvolvido com o mínimo de condições. Cada vez mais assistimos a implantação de políticas de regulação que não atendem às necessidades dos indivíduos brasileiros no corpo de sua coletividade, mas sim aos anseios do grande capital. Com este imperativo ao longo dos anos o Estado brasileiro veio descuidando do regime de colaboração preconizado na doutra norma prevista da Constituição Federal (CF) de 1988 e demais legislações educacionais, como por exemplo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96. De modo a diminuir o déficit de investimentos na área da formação docente, nos últimos anos o governo brasileiro veio criando “novas” políticas de formação docente como o Programa de Iniciação à Docência (PIBID) e o mais recente Programa Residência Pedagógica (RP) com vistas ao exercício do Regime de Colaboração em nível nacional tangente à formação inicial do docente. Com um baluarte enorme de exigência a RP está normatizada por meio das portarias de nº 38/2018 e nº 45/2018 da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), fundação do Ministério da Educação (MEC), bem como o Edital de nº 06/2018-Capes. Este rol de normativas dá o tom do que é o programa e como este deve ser desenvolvido pelas Instituições de Nível Superior (IES), Secretarias Estaduais de Educação (SEEDUCs) e Secretarias Municipais de Educação (SEMEDs) já demarcando de início a previsão do Regime de Colaboração entre União, Estado e Municípios. É

justamente a articulação entre o federalismo brasileiro e a formação docente proposta na RP que esta pesquisa analisa como se dá, pela doura norma posta, o regime de colaboração. Tentamos responder ao seguinte questionamento: Qual o papel desempenhado pela União no Programa Residência Pedagógica com vistas à melhoria da formação docente difundida na doura norma do Programa? Dentro do Estado reformado foi aprovada no Brasil a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/94 que traz a discussão sobre a formação dos profissionais da educação nos artigos 61, 62, 63, 64 afirmando que estes irão ser formados em cursos de nível superior e que poderão ter uma formação continuada em serviço, sendo os pesquisadores formados nos cursos de pós-graduação como especializações, mestrados e doutorados. Diante do que propõe a Lei observamos que nem sempre isso ocorre, a exemplo dos professores leigos existentes no Brasil e mais especificamente no Maranhão. Na realidade, o processo de formação do professor no Maranhão não é muito diferente da proferida no restante do país e, neste sentido, esta pesquisa objetivou analisar a política educacional de incentivo à formação inicial de professores, denominada Programa Residência Pedagógica (RP). À medida que fomos, como Coordenação Institucional do Programa, implementando e executando as ações previstas nas etapas da RP observamos que a União possui um papel *demos constraining* nesta política de formação, e, justamente este papel nos interessa analisar à luz das prerrogativas do federalismo brasileiro. Para que nossas análises ficassem melhor sistematizadas dividimos o estudo em áreas de discussões, a saber: a primeira versa sobre o federalismo enquanto matriz teórica de administração do Estado brasileiro e suas divergências com os demais países que adotam o federalismo. A segunda área de discussão versa sobre a concepção de formação docente existente no país, e, a última, apresentamos como esta articulação entre o federalismo brasileiro e formação docente se dá no programa residência Pedagógica a partir de suas normativas legais. Partimos do hipotético no qual o Programa Residência Pedagógica atua como *demos constraining* na formação de docentes, visto que sua doura norma e demais dispositivos legais cerceiam a autonomia das Instituições de Ensino Superior (IES) no tangente ao modelo de formação a seguir. De modo a desenvolver o hipotético em tela adotou-se a Ciência Política (Elazar, 1987; 1995; 1994; Pierson, 2000; 1996; Wright 1978; 1974) enquanto balizante teórica, representada pela Teoria do Federalismo como pacto que premissa o modelo cooperativo de federalismo como a melhor forma de governo por permitir a tomada de decisões conjuntas a partir da não centralização do poder. Utilizou-se como método o materialismo histórico dialético o qual pressupõe a totalidade e contradição como forma de entendimento do fenômeno que não se manifesta de modo direto em sua essência, mas que pode ser analisado a partir de determinadas categorias que permitem a interpretação do real. Para tanto, a técnica utilizada foi a análise documental das Portarias nº 45/2018, nº 38/2018, nº 158/2017, Edital Capes nº 06/2018 e Acordo de Cooperação Técnica (ACT) nº 06/2018 com a triangulação dos dados. Os resultados da pesquisa sugerem que as IES por meio do desenvolvimento da RP não conseguem desenvolver sua autonomia universitária para a formação docente. O estudo conclui que a doura norma da RP é uma superimposição do governo federal às IES

participes do programa e esta superimposição acaba criando um hibridismo na formação docente, fazendo a União ser *demos constraining* do federalismo brasileiro no referente à política nacional de formação docente.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. EDITAL CAPES nº 06/2018. PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA. Brasília, 2018.

\_\_\_\_\_. PORTARIA Nº 38/2018. Institui o Programa Residência Pedagógica. Brasília, 2018.

\_\_\_\_\_. PORTARIA Nº 45/2018. Dispõe sobre a concessão de bolsas e o regime de colaboração no Programa Residência Pedagógica e no Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID). Brasília, 2018.

\_\_\_\_\_. PORTARIA Nº 158/2017. Dispõe sobre a participação de instituições de ensino superior nos programas de foment da diretoria de formação de professores da educação básica. Brasília, 2017.

\_\_\_\_\_. Acordo de cooperação técnica Nº 6/2018. Apoio mútuo institucional à implantação das ações e programas que integram a política nacional de formação de profissionais da educação básica. Brasília, 2018.

ELAZAR, Daniel J. *Federalism and the way to peace*. Kingston: Institute of Intergovernmental Relations, 1994 (Refletions, n.13).

\_\_\_\_\_. *Federalism: an overview*. Pretoria: HSRC Publishers, 1995.

\_\_\_\_\_. *Exploring Federalism*. Tuscaloosa: The University of Alabama Press, 1987

PIERSON, PAUL. Increasing returns, path dependence, and the studies of politics. In: *The american political science review*, v.94, n.2, jun, 2000, p.251-267.

\_\_\_\_\_. *The New Politics of the Welfare State*. In: *World Politics*, 1996.

WRIGHT, D. S. Del federalismo a las relaciones intergubernamentales en los Estados Unidos de America: una nueva perspectiva de la actuación reciproca entre el gobierno nacional, estatal y local. In: *Revista de Estudios Políticos*, 1978, n. 6, p. 5-28.

\_\_\_\_\_. *Intergovernmental Relations: an Analytical Overview*. In: *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*. 1974.

# A UTILIZAÇÃO DE PARÓDIAS NO ENSINO DE CIÊNCIAS NA TURMA DE ENSINO FUNDAMENTAL NO MUNICÍPIO DE CAPANEMA/PARÁ: RELATO DE EXPERIÊNCIA VIVENCIADO NA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

ALANA LETÍCIA SOUZA SOUSA/UFRA  
ALANASOUSACAST1@GMAIL.COM

TAINAN AMORIM SANTANA/UFRA  
BIOTAINAN@GMAIL.COM

838

**Palavras-chaves:** Residência pedagógica, aprendizagem, paródias.

## INTRODUÇÃO

O Programa Residência Pedagógica (PRP) contribui para a formação de graduandos, construindo projetos para melhorar o processo de ensino e aprendizagem. O PRP não foge do sentido do estágio obrigatório, mas ele difere na questão de sempre procurar alternativas que fogem da abordagem tradicional e trabalhe mais a relação entre professor-aluno e aluno-aluno e assim fomentar mais o processo de ensino e aprendizagem, como ressalta Moretti (2011, p. 386) ao afirmar que o programa tem o “objetivo superar a tradicional distância entre a teoria e a prática na formação dos estudantes, prevê uma ação compartilhada de formação entre a Universidade, os graduandos e as escolas parceiras do programa”.

Com meses de funcionamento o PRP contribuiu imensamente para o aperfeiçoamento dos discentes, promovendo oficinas de biscuit para construção de modelos didáticos. O programa também ofereceu oficinas para como ministrar aulas em laboratórios, como manusear microscópios, fazer reações simples.

Ferreira, Lima e Jesus (2013 p. 2) afirmam que:

“Os processos de ensino e aprendizagem devem ser dinâmicos e multidirecionais gerando a necessidade de criação de mecanismos de construção diferentes dos tradicionalmente utilizados nas escolas. Estes usos de estratégias tradicionais, por vezes, provocam uma série de problemas de aprendizagem agravados,

na medida em que os alunos, muitas vezes, não encontram significado nas aulas que são obrigados a frequentar diariamente”.

O objetivo deste trabalho é apresentar, por meio de um relato de experiência, a contribuição do uso da paródia como ferramenta de ensino para melhorar o processo de aprendizagem do assunto de tabela periódica na aula de ciências e assim gerando aulas que fujam de ser tradicionais.

## METODOLOGIA

Esta pesquisa é um relato de experiência vivenciado na residência pedagógica. Essa pesquisa se classifica na abordagem qualitativa e este trabalho foi construído baseado em um diário de campo que segundo Khoule e Carvalho (2014 p. 274) “a produção do diário de campo torna-se um importante procedimento para a realização do estágio investigativo nas licenciaturas, favorecendo a pesquisa e a produção do conhecimento do professor sobre as diversas dimensões do processo de ensino-aprendizagem e da cultura escolar em que ele se insere”

Relatarei como foi o uso da paródia e as impressões que a mesma proporcionou no tocante ao processo de ensino e aprendizagem.

Inicialmente, foi ministrado em uma aula de ciências para a turma do 9º ano do ensino fundamental o conteúdo sobre Tabela Periódica, através de uma aula expositiva dialogada, na qual foi possível verificar uma enorme dificuldade dos alunos em entender o assunto exposto. Então, ao busca alternativas que pudessem ajudar a compreensão dos discentes, foi aplicada a paródia como recurso didático que contribuiu no melhor entendimento do conteúdo ministrado, devido à complexidade dele. Para auxiliar nesse processo, possuímos no PRP um colega que canta e toca com maestria e sempre que alguém quer realizar atividades desse cunho, o convida para participar e assim foi feito. Convidamos o colega, que frisamos que já conhecia a letra da paródia e que foi ele mesmo que nos mostrou em uma das reuniões de orientação e nos ofereceu para que pudéssemos aplicar na aula com sua ajuda.

Assim, com a ajuda do colega a paródia foi cantada na aula. Foi reproduzida a letra da paródia no slide e os alunos puderam acompanhar a música lendo e cantando. Após a aplicação da paródia, foram feitas perguntas sobre o assunto que a paródia abordava para verificar se os alunos puderam compreender o intuito de ter levado esse recurso didático para eles.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

Através da utilização da paródia na aula foi possível observar uma aprovação significativa desse recurso didático pelos alunos. A aula foi dinâmica e, dessa forma, despertou interesse de todos os alunos, facilitando também a assimilação do conteúdo trabalhado, ressaltando a importância de trabalhar com métodos lúdicos, como afirma Silva, Pereira e Melo (2015, p. 2) “o lúdico proporciona prazer, fazendo

surgir a memorização em longo prazo, sendo de grande importância no processo ensino aprendizagem”.

Ao final da aula, antes de me despedir dos alunos, eles comentaram como gostaram daquele dia de aula e sugeriram que esse recurso fosse utilizado com mais frequência. Foi uma explanação espontânea que me fez refletir sobre a necessidade de trazer recursos lúdicos para as aulas.

De acordo com Ferreira, Lima e Jesus (2013, p. 6):

“Justifica-se o uso de paródias como estratégias de ensino e aprendizagem, uma vez que não somente desperta o interesse de autoria e elaboração de um ‘novo produto’, como também de uma forma lúdica induz-se o aluno a buscar mais informações para adequar à música a ser parodiada fazendo relação aos critérios pré-estabelecidos pelo docente”.

A aprovação do recurso didático foi totalmente positiva, os alunos relataram que foi incomum e divertido, foi perceptível a participação de todos os educandos durante a execução da paródia. Assim, nos faz refletir sobre a importância de atualizar nossas aulas, dinamizá-las e a paródia foi um recurso crucial nesse processo, corroborando com Luna et al. (2015, p. 9) que afirmam que “além de ser uma prática bastante viável pelo seu baixo custo, onde a criatividade do docente faz toda a diferença sobre os recursos que serão necessários para sua aplicação”.

Sendo assim, a utilização de paródias foi significativa para o processo de ensino e aprendizagem na aula. A aplicação após um conteúdo complexo para os discentes se torna uma alternativa viável, pois melhora a assimilação dos assuntos ministrados, assim declararam os alunos da turma onde a paródia foi aplicada.

## CONCLUSÃO

O uso da paródia demonstrou que os alunos gostam desse tipo de recurso devido a participação dos mesmos, mostrando o interesse em aprender a paródia e de como eles podem participar da aula de um jeito diferente.

Com isso também os residentes vão estar se aperfeiçoando para seguir os parâmetros exigidos pelo programa e se moldando a adotar sempre práticas inovadoras, tornando o PRP uma influência para melhor formação de residentes.

Diante daquela atividade, concluiu a necessidade de buscar esse tipo de recurso para a construção de aulas mais dinâmicas, porque dessa forma permite uma maior interação dos alunos não somente com o conteúdo abordado, mas também proporcionando aulas que façam que os alunos tenham vontade de participar.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DA SILVA, Ellen Samara Pereira; PEREIRA, Ingrid Barros; DE MELO, Suzyanne Morais Firmino. O uso da música no ensino de biologia: experiências com paródias. In: **Anais do Congresso de Inovação Pedagógica em Arapiraca**. 2015.



FERREIRA, GRAM; LIMA, MM da C.; JESUS, RS de. Paródias como estratégia no ensino de biologia com intermediação tecnológica. **Salvador: EMITEC/SEC**, 2013.

KHOULE, A.M. K.; CARVALHO, E. F. de. Diários de campo como possibilidade de pesquisa na formação de professores. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA DA UEG, 3., 2014, Goiás. **Anais...** Goiás: UEG, 2014. p. 271-281.

MORETTI, Vanessa Dias. A articulação entre a formação inicial e continuada de professores que ensinam matemática: o caso da Residência Pedagógica da Unifesp. **Educação**, v. 34, n. 3, p. 385-390, 2011.

LUNA, R. R.; ENO, E. G. J.; CAMINHA, I. S.; LIMA, R.A. A paródia musical como estratégia de ensino e aprendizagem em ciências naturais. **South American Journal of Basic Education, Technical and Technological**, v. 3, p. 24-31, 2016.

# O PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA UNIVERSIDADE PÚBLICA E O ESTÁGIO COMO PRÁTICA E PESQUISA

PROF. DRA. WELESSANDRA APARECIDA BENFICA-COORDENADORA INSTITUCIONAL

842

**Palavras-chave:** estágio- formação de professores- residência pedagógica

## INTRODUÇÃO

O trabalho tem como objetivo geral apresentar e discutir o Programa de Residência Pedagógica na Universidade do Estado de Minas Gerais a partir dos indicadores presentes no Projeto institucional. Apresenta o Programa e o alcance positivo das mudanças obtidas nas práticas de estágio da Universidade, focalizando a condição de elaboração da relação teoria-prática por meio das trocas com as instituições públicas de ensino fundamental. Ainda considera a condição do estágio enquanto pesquisa e sua importância dentro das mudanças ocorridas nos últimos anos na formação de professores, ao considerar questões como: quais os desafios encontrados na formação de professores na contemporaneidade? Que dimensões da prática profissional são mobilizadas para que a formação seja ampliada e revele uma educação pública e de qualidade social?

## METODOLOGIA

O instrumento metodológico escolhido foi a análise documental, tendo como foco o Projeto institucional e os relatórios dos residentes concluintes.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

O Programa de Residência Pedagógica teve início em 19 de março de 2018 e abrange 02 licenciaturas, sendo elas Pedagogia e Letras. Atende a 09 escolas das redes municipais e estadual e envolve 16 professores da educação básica seis professores da educação superior, dirigentes das redes da educação básica e diversos segmentos da escola pública. Conta atualmente com 208 bolsistas e se volta para a

promoção da interlocução teoria prática nos cursos de Licenciatura atendendo a 8 mil alunos da rede pública de ensino.

Para se firmar no contexto do Ensino Superior no Estado de MG e buscando estar presente em suas mais distintas regiões, a UEMG adota um modelo multicampi, se constituindo não apenas como uma alternativa aos modelos convencionais de instituição de ensino, mas também de forma política no desenvolvimento regional.

Presente em 16 municípios do Estado, a Universidade oferece atualmente 115 cursos de graduação na modalidade presencial. Além disso, conta com nove cursos de pós-graduação *Stricto Sensu*, sendo sete mestrados e dois doutorados.

Ao assumir participar do Programa de Residência Pedagógica trazendo-o para dentro da composição do estágio supervisionado como uma das possibilidades de formação de profissionais da educação, a Universidade optou por considerar a necessidade de alinhar as estratégias de formação de professores já existentes aos objetivos do Programa de Residência, pois trabalha com o entendimento de que a formação de professores nos cursos de Licenciatura deve assegurar aos seus egressos, habilidades e competências que lhes permitam realizar um ensino de qualidade nas escolas de educação básica.

Como objetivo geral do Programa RP, temos a busca por oportunizar aos estudantes das diversas Licenciaturas a imersão, reflexão e ação sobre e com os processos educativos que ocorrem no âmbito da escola pública, na sala de aula e nos espaços da escola na busca de uma educação de qualidade social, crítica e emancipatória e entender os impactos que são gerados na relação teoria prática dentro dos cursos de formação de professores.

O projeto institucional de formação de professores no PRP se articulou em frentes de atuação de acordo com as demandas apresentadas pelas escolas participantes do Programa a partir das necessidades das redes pública municipal e estadual. Assim, busca favorecer a relação com as práticas de letramento dos diferentes contextos culturais, propondo o trabalho com as práticas letradas locais dos alunos das escolas participantes; possibilitando o trabalho com textos multimodais, o uso das tecnologias digitais, para promover estratégias de trabalho com os diferentes tipos de eventos de letramentos nas áreas do conhecimento, de forma a propiciar aos professores, alunos e residentes a apropriação dos diversos gêneros que circulam na sociedade.

Além disso, há a proposta de articular teoria e prática nos diversos cursos de Licenciatura conduzindo-os em parceria com as redes públicas de educação básica no sentido de ampliar as possibilidades de aprendizado da prática no campo profissional. Há urgência em oportunizar estratégias de formação metodológica e didática de saberes explicitados em formas de habilidades e competências na BNCC. Temos a necessidade de reconhecer os aspectos relevantes da cultura da comunidade em que nossos alunos estão inseridos e do seu entorno para definir quais histórias possuem referências com o cotidiano dos alunos com a finalidade de problematizá-las, transformando-as em situações de análise que levem os alunos a classificar, ordenar e medir. Espera-se que os alunos possam desenvolver a criatividade, a oralidade e também a capacidade de problematizar matematicamente questões do cotidiano a partir das histórias conhecidas e ou criadas por eles em parceria com os estudantes da Licenciatura.

Para tanto, o estudo e discussão de referenciais teóricos contemporâneos educacionais e de formação para o estudo de casos didático-pedagógicos que surgirem em decorrência da imersão orientada desse estudante no campo se tornam fundamentais, para que possam refletir sobre os eventos didático-pedagógicos trazendo a prática e a experiência dos professores das escolas de educação básica, a instituição escolar como espaço sociocultural e a pluralidade de tempos, espaços e relações presentes no processo de ensino aprendizagem, como fonte de articulação com seus saberes sobre a escola e sobre a mediação didática dos conteúdos.

Um dos pilares nos quais se sustenta a busca pela relação teoria prática é o conhecimento sobre o saber profissional dos professores. Na interpretação de Tardiff (2013), “um amálgama de diferentes saberes, provenientes de fontes diversas, que são construídos, relacionados e mobilizados pelos professores de acordo com as exigências de sua atividade profissional” e que favorecem com que o futuro profissional da educação esteja coerentemente preparado para o enfrentamento das vicissitudes inerentes à sua profissão. Esses saberes necessitam ser investigados e ampliados e isso tem sido buscado dentro das ações do Programa de Residência Pedagógica.

844

## CONSIDERAÇÕES

As discussões que se travam no campo da formação de professores, (Pimenta e Lima, 2004; Gatti, 2014) revelam que diversas instâncias de poder se articulam para compor um mosaico de estratégias, ações, conflitos ou alianças que estabelecem hierarquias e procedimentos, e que tornam este lugar um palco de lutas e interesses. Isso revela o caráter dinâmico, movediço, inconstante e flexível da formação de professores. O registro das condições em que se dá a formação de professores com todos os condicionantes políticos que a permeiam é garantia do direito de ascender a essa formação independentemente da vontade ou negligência governamental. Nesse sentido, as práticas de estágio vêm sendo reconduzidas a um novo patamar ao se levar em conta que o preceptor assume a formação do residente, em conjunto com os orientadores na *dialogia* dos processos de formação.

## REFERÊNCIAS:

Gatti, B.A **formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas**. Revista USP, (100), 33-46. <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9036.v0i100p33-46>, 2014

TARDIF, Maurice. **A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás**. Educ. Soc, vol., n.123, Apr./June 2013.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

# RELATO DA PRIMEIRA EXPERIÊNCIA COM O PIBID DO INSTITUTO FEDERAL DE MATO GROSSO, CAMPUS PONTES E LACERDA/FRONTEIRA OESTE

EVERTON LUIZ JACINTHO ALVES – IFMT/PLC  
EVERTON\_LUIZ13@HOTMAIL.COM

MIRÍAN DE JESUS CORREA – IFMT/PLC  
MIRIAN.CORREIA@PLC.IFMT.EDU.BR

845

**Palavras – Chave:** Relato de experiência; Experiência; Formação.

## INTRODUÇÃO

O PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à docência), é desenvolvido através de uma ação de professores junto ao Ministério da Educação (MEC), que proporciona aos discentes até a primeira metade do curso de licenciatura, uma aproximação prática com o cotidiano das escolas públicas de educação básica, e com o contexto em que as mesmas estão inseridas. O programa permite que os discentes dos cursos de licenciaturas participem de projetos, aproximando o aluno bolsista da iniciação à docência, sendo estes projetos ligados a instituições de ensino, como aponta a CAPES (2018).

O Instituto Federal de Mato Grosso – Campus Pontes e Lacerda/Fronteira Oeste, oferta o Curso de Licenciatura Plena em Física, com duração de quatro anos, tendo como objetivo a formação de docentes de física, para atuarem na educação com uma visão crítica em relação ao papel social e científico dos alunos.

Com isso o curso é contemplado pelos programas PIBID e Residência Pedagógica, que são de suma importância para os alunos, pois permitem a participação destes no programa, trabalhando com pesquisa, conhecendo a realidade escolar, permitindo que o aluno adquira uma postura reflexiva sobre a prática docente.

## METODOLOGIA

Será abordado o relato de experiência com o PIBID em uma Escola Estadual de Vila Bela da Santíssima Trindade. A visita foi desenvolvida com o intuito de levar

até os alunos conhecimento científico e prático, fazendo com que eles desenvolvessem o desejo de se aproximarem da física.

Foram desenvolvidas quatro oficinas sendo elas: Construção de placas fotovoltaicas com Led's, Oficina de Construção de foguetes, Construção de Lunetas e Confecção de Nebulosas em garrafa. Dentre as oficinas abordadas será dado ênfase na oficina Construção de placas fotovoltaicas com Led's, a qual balizara o relato de experiência.

## RELATANDO A EXPERIÊNCIA

A oficina Construção de placas fotovoltaicas com led's, teve por objetivo fazer uma introdução sobre efeito fotoelétrico e mostrar como ele funciona a partir da incidência das ondas eletromagnéticas (luz), após a construção da placa fotovoltaica, a mesma ligaria uma calculadora sem bateria.

A apresentação foi orientada pelo professor coordenador do PIBID IFMT, tendo como início o minicurso foi lecionado por duas alunas que participaram da residência pedagógica. A mesma foi ofertada para 24 alunos, variando do 9º ano do ensino fundamental ao 3º ano do ensino médio. A sala foi dividida em grupos de quatro alunos, totalizando 6 grupos.

Percebemos os alunos em dado momento dispersos, porém quando começamos aplicar o conteúdo na prática com o que tinham acabado de estudar, foi possível ver o entusiasmo e a curiosidade dos mesmos em relação ao desenvolvimento do experimento, tanto pelo funcionamento da placa fotovoltaica, como a capacidade da mesma de fazer com que a calculadora funcionasse.

As placas fotovoltaicas foram montadas a partir de alguns materiais tais quais, uma caixa de papelão, 36 led's, fios elétricos flexíveis, capacitores, tesouras, calculadoras sem bateria, amperímetro, entre outros.

As placas funcionaram com sucesso, a medida com que íamos medindo a corrente elétrica no amperímetro, a calculadora ligava quase que instantaneamente. Os alunos puderam ter uma noção básica do efeito fotoelétrico e a sua importância, vale destacar que a visita técnica proporcionou experiências novas aos alunos da escola, deixando-os entusiasmados com o que viram nas oficinas ministradas.

Ao final das atividades foi apresentado Show de Física no auditório da escola para quase todos alunos, foram desenvolvidas várias atividades como, Tubo de Rubens (onde o fogo dança de acordo com o som), dança da cadeira cooperativa humana (teve como objetivo mostrar aos alunos o equilíbrio estático), entre outros experimento, os mesmos foram desenvolvidos com a participação dos alunos da escola.

A experiência foi formativa e importante para a nossa formação, o PIBID traz até nós licenciandos uma significância positiva nos deixando bem próximos da realidade escolar, fazendo com que tenhamos a liberdade de criar projetos de pesquisas, vivenciando o contexto sociocultural da escola, além de nos ajudar em nossa própria construção para a identidade docente. Como nos afirma Paniago e Sarmiento (2017, p. 784):

O PIBID apresenta um espaço rico e prenhe em possibilidades para a aprendizagem da docência e formação na e para a pesquisa, para o que concorrem vários intervenientes: os licenciandos podem, por meio da investigação, adentrar os diversos espaços da escola de Educação Básica, ocupar as bibliotecas, ter contato com as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs); podem vivenciar as relações multifacetadas, heterogêneas, afetivas, complexas de sala de aula e contorno sociocultural da comunidade educativa e, por fim, podem realizar projetos de ensino e de intervenção com possibilidades de se transformarem em projetos de pesquisa.

O programa prioriza a formação de estudantes de cursos de licenciatura, a antecipação de questões da docência e do ensino em contextos envolventes em todo o curso de licenciatura, não se limitando ao estágio supervisionado e tão pouco às práticas de ensino em conteúdos disciplinares ofertados no curso.

847

## CONCLUSÃO

Este trabalho procurou mostrar através do relato de experiência, a importância do PIBID na formação do futuro docente. Foi possível perceber como é a organização da educação básica, bem como as práticas pedagógicas que ali se desenrolaram.

Por meio do projeto foi possível estar em uma sala de aula, ensinando, vivenciando o cotidiano da escola e participando diretamente de uma oficina, tendo um primeiro contato com alunos antes do estágio.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

**PANIAGO**, Rosenilde Nogueira. **Os professores, seu saber e o seu fazer**: elementos para uma reflexão sobre a prática docente. Paraná: Editora Appris, 2017.

**Pibid**: Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Portal Capes, 2018. Disponível em: < <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid>>. Acesso em: 23/04/2019.

# PIBID: ENTRE A INTENÇÃO E A PRÁTICA EM TEMPOS SOMBRIOS

FERNANDO SALOMON BEZERRA

COORDENADOR DO SUBPROJETO LETRAS-PORTUGUÊS UEMG – PASSOS/CAPES

848

**Palavras-chave:** gêneros textuais, ideologia, internet.

## A INTENÇÃO

A cidade de Passos localiza-se no sudoeste de Minas Gerais, contando 115.000 habitantes, segundo estimativa atual. A experiência aqui relatada tem como objeto o desenvolvimento do subprojeto Letras/Português da UEMG, que num primeiro momento concentrou vinte e quatro discentes e três professores supervisores na escola A<sup>4</sup>, passando posteriormente a contar com oito discentes e um professor nesta escola e dezesseis discentes na escola B<sup>5</sup>, acompanhados por duas professoras supervisoras, todos bolsistas pela CAPES.

O objetivo desta comunicação é relatar a experiência deste subprojeto *em desenvolvimento* desde sua implementação em agosto de 2018 até o momento. Indicando *diferenças entre sua intenção inicial e a necessidade de adaptação à prática nas escolas*, este relato será pontuando por reflexões teóricas, tanto sobre a especificidade do projeto como sobre as mudanças educacionais no Brasil indicadas pelo contexto histórico-social e educacional atual (eleição presidencial, BNCC, polarização política).

Tendo como ponto de partida o entendimento amplo de *práxis* como uma ação realizada por uma pessoa que a põe em condição de tratar o real pelo simbólico (LACAN, 2008), o subprojeto tinha por objetivo inicial e geral mapear e diagnosticar o uso das tecnologias da informação e comunicação na prática educacional dos professores e alunos das escolas da rede pública (Educação Básica), afim de investigar de

<sup>4</sup>Esta Escola Estadual é tida como referência para o ensino fundamental e médio no sudoeste mineiro, caracterizando-se como um meio fecundo para a recepção de projetos que ofereçam novas possibilidades metodológicas e pedagógicas de ensino. Apesar de estar localizada no centro da cidade, atende alunos de diversos bairros próximos, principalmente alunos da classe média e baixa.

<sup>5</sup>Esta Escola Municipal encontra-se numa área carente, abrigo alunos da classe baixa, muitos em situações de risco.



que maneira é tratada a questão dos gêneros do discurso (BAKHTIN, 2016) obtidos na World Wide Web, e sua relação com a noção de ideologia (ALTHUSSER, 1980).

Para alcançarmos esse objetivo, teríamos que conhecer, através de entrevistas e observações, quais eram os sites, blogs, vídeos e assim por diante utilizados pelos professores das escolas públicas no cotidiano escolar e como estes eram apresentados aos alunos. Partindo da seguinte problematização central: a questão da ideologia é importante para a leitura e interpretação ou análise dos gêneros do discurso?

Após esses primeiros passos, pretendíamos oferecer orientações de leitura e para a utilização dos dispositivos digitais, procurando obter não apenas melhores resultados no processo de ensino-aprendizagem da escrita/leitura, mas uma aproximação entre o uso cotidiano dos hipertextos disponibilizados pelos docentes (o desejo do professor) e o uso prévio do texto virtual acessado pelos alunos, através dos quais estes revelariam o que lhes parece útil aprender (o desejo do aluno). Queríamos, enfim, promover a inclusão digital com qualidade reflexiva para todos os envolvidos no processo, partindo da noção do espaço virtual como um espaço democrático, de respeito cidadão, de responsabilidade e compreensão da alteridade.

Como desdobramento destes objetivos, incluíamos a intenção de incentivar a criação de blogs ou sites nos quais os discentes das IES e das escolas compartilhassem conhecimentos prévios e adquiridos na faculdade/escola incentivando a utilização dos dispositivos digitais em sala de aula, para ir além da pesquisa sumária que resulta, via de regra, em textos compostos por picotes de “recorta e cola”. Isto, sem deixar de oferecer mecanismos de conhecimento e discernimento para a avaliação criteriosa dos sítios consultados comumente, o que pressupõe o conhecimento da noção ideologia não como um conjunto de ideias estanques a serem seguidas na construção de um futuro predeterminado, mas como a forma como o cidadão se vê representado dentro de um conjunto dinâmico de discursos que se justapõem, se superpõem e se contrapõem (EAGLETON, 2011).

A primeira dificuldade encontrada para a efetivação do subprojeto tal como acima expresso foi a desconfiança do uso das novas tecnologias, mais especificamente o celular, como dispositivo pedagógico. A expectativa inicial da escola era que trabalhássemos com os gêneros do discurso tendo como foco central a preparação dos alunos para o ENEM. Desde o início, percebemos uma equivocada contraposição entre estudos da língua portuguesa que obtivesse resultados “práticos”, que “serviriam para alguma coisa” e estudos que seriam mero desenvolvimento de teorias não aplicáveis na realidade da prática escolar.

Entretanto, o projeto teve rápida aceitação por parte dos alunos logo iniciadas as oficinas de diagnóstico, o que foi positivo e negativo. Positivo porque os educandos acolheram incondicionalmente a proposta, carentes de debates sobre temas atuais através dos quais pudessem expor suas opiniões e aprender com futuros professores pertencentes à geração próxima a deles. Porém, a troca de informações entre os alunos das três turmas beneficiadas pelo subprojeto e os demais alunos de outras turmas regidas pelos professores supervisores fez com que houvesse uma demanda incontornável para a ampliação das turmas atendidas.

Tal ocorrência fez com que a avaliação dos primeiros resultados do projeto fosse prejudicada. Uma vez que os discentes bolsistas passaram fazer rodízio entre as

turmas para atender a todos, não conseguimos a organização necessária para atender de modo personalizado aquele aluno que havia participado da oficina há quase um mês, tempo médio do retorno à turma após a completude do rodízio por todas as turmas.

Mesmo assim, para mencionar um exemplo, foi possível avaliar a tomada de consciência por parte dos alunos quando ministrada a oficina sobre textos informativos e “Fake News”, pois o tema estava (e ainda está) na ordem do dia devido à proximidade a eleição presidencial. Nesta oficina, o objetivo central foi caracterizar, com acesso direto a sítios da web ou impressos destes, visual e ideologicamente os textos veiculados, chamando a intenção para as consequências do compartilhamento acrítico.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

850

Conforme exposto, o projeto necessitou ajustar-se ao contexto político-educacional, pois o medo de experimentar novas metodologias suplantou o desejo de mudança pedagógica verificável em alguns agentes, principalmente os docentes bolsistas e os alunos das escolas. É notório que este medo (e conseqüente autocensura) adveio do tema privilegiado (a ideologia) e o caráter negativo que este vocábulo adquiriu com o acesso de um governo de extrema-direita ao poder. Se logo após o fim do regime militar, em conjunto com a confecção da Constituição cidadã, podíamos notar o desejo da inclusão e da liberdade docente e discente na práxis escolar, agora percebemos uma reação negativa exatamente à necessidade de levar para a sala de aula debates sobre temas polêmicos (gênero e orientação sexual, racismo, liberdade de acesso à informação), o que procuramos fazer através do estudo dos gêneros do discurso.

## BIBLIOGRAFIA

- ALTHUSSER, L. Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado. Lisboa: Editorial Presença/Martins Fontes, 1980.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF. Disponível em: < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br> > Acesso em: maio 2019.
- BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.
- EAGLETON, Terry. Marxismo e crítica literária. Tradução de Matheus Corrêa. São Paulo: Editora Unesp, 2011.
- LACAN, Jacques. *O Seminário, livro 11: Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise*. Tradução de M. D. Magno. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

# GOOGLE EARTH COMO FERRAMENTA DE APRENDIZAGEM NO ENSINO DE GEOGRAFIA

ELAINE MOREIRA DE OLIVEIRA – UNEB  
ELAINE.CTE@HOTMAIL.COM  
GRUPO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO – GPGE  
PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

GABRIELA SILVEIRA ROCHA – UNEB  
GABRIELLASROCHA@YAHOO.COM.BR

851

**Palavras-chave:** NTIC's. Google Earth. Residência Pedagógica.

## INTRODUÇÃO

Neste admirável mundo novo e digital (HUXLEY, 1974), a crescente popularização e disseminação tecnológica têm alcançado cada vez mais adeptos com objetivo de facilitar a comunicação e a transmissão de informações, as Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTIC's) vem ganhando espaço no cotidiano das pessoas ao torna-se ferramentas indispensáveis no desempenho de atividades diárias.

Partindo dessa conjectura, o professor necessita ajustar a prática educativa (LIBÂNEO, 1998) as demandas da sociedade atual, utilizando os meios tecnológicos como instrumento facilitador da aprendizagem, promovendo a participação dos alunos na aula, com métodos, não obstante da realidade tecnológica a qual eles estão inseridos.

Giordane *et.al.*, (2006) apud Cavicchioli e Soares (2014, p. 3) esclarece que “o processo de melhoria da qualidade do ensino passa, além de outros fatores, pela utilização das tecnologias na educação, adotando novas metodologias de ensino e aprendizagem”. A informática como ferramenta de apoio ao processo ensino-aprendizagem é um recurso que permite trabalhar os conteúdos da Geografia utilizando programas computacionais, que contemplam novas relações do mundo físico e virtual, indo de encontro as necessidades do educador e do seu público alvo (MACHADO, 2005).

Dentre os inúmeros recursos disponíveis gratuitamente nas plataformas digitais, destaca-se o Google *Earth*, *software* de visualização tridimensional da Terra criado a partir da reunião de imagens orbitais. Idealizado, distribuído e mantido pelo Google, conta atualmente com duas versões: Google *Earth* e Google *Earth* Pro. A adoção dessa ferramenta nas aulas de Geografia permite trabalhar com uma

gama de conteúdos inerentes a Geografia de forma lúdica e interativa, sendo possível abordar os fenômenos geográficos em diferentes escalas.

O trabalho aqui disposto tem como objetivo refletir sobre a utilização das NTIC's como instrumento de ensino da Geografia, utilizando como principal ferramenta o aplicativo Google *Earth Pro*. Relata a experiência de atividades interativas desenvolvidas no ensino da Geografia, no Programa de Residência Pedagógica em Geografia UNEB, *Campus VI*.

## METODOLOGIA

A idealização deste trabalho é um desdobramento das reuniões de planejamento do projeto “Geografia e Tecnologia: o sujeito e o mundo” da Residência Pedagógica em Geografia da UNEB, *Campus VI*, na qual foi proposto aos residentes levar o novo e o criativo aos alunos das escolas parceiras.

Assim, elegeu-se o tema Aprendendo com o Google *Earth Pro*, o objetivo e o modo de execução por meio de oficina. Fez-se planejamento das ações e em seguida realizou-se a oficina em maio de 2019 no Laboratório de Cartografia da UNEB com alunos do 6º ano do Ensino Fundamental II do Grupo Escolar Manoel Lopes Teixeira, sendo o primeiro momento destinado a parte teórica e o segundo a parte prática com manuseio do *software Google Earth Pro* em três escalas: local, nacional e global. Ao término da oficina foram feitos questionamentos aos alunos para avaliar sua eficácia. Em seguida houve análise e produção do trabalho.

852

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

As novas tecnologias da informação vêm se tornando ferramenta pedagógica indispensáveis para a construção dos saberes, quando bem empregadas, conseguem prender a atenção dos alunos, deixando a aula mais atrativa e interessante, além de propiciar práticas inovadoras e facilitar compreensão dos conteúdos.

Partindo desse princípio, realizou-se a oficina: Aprendendo com o Google *Earth Pro*, com alunos do 6º ano C do Ensino fundamental II do Grupo Escolar Manoel Lopes Teixeira. As ferramentas desse aplicativo permitiram que os alunos executassem uma série de exercícios, tais como: Localizar suas casas e escola, monumentos históricos da cidade, criar caminhos, criar polígonos, visualizar perfil de elevação, gravar passeios, acessar imagens históricas, visualizar outros países, além de ter um panorama geral do mundo através de dados mapeáveis.

A atividade do Google *Earth Pro* que mais chamou a atenção dos alunos foi o trajeto casa/escola, permitiu alterar caminhos, traçar trajetos possíveis, reconhecer casas de amigos, fazer comparações e observar as mudanças ocorridas ao longo do tempo, através do acervo de imagens históricas.

Os estudantes se mostraram entusiasmados ao visualizar ambientes familiares em posição mais elevada e se surpreenderam ao saber que com apenas um clique pode se “deslocar” para países do outro lado do Atlântico. Constituindo uma

experiência inédita, haja vista que 90% dos presentes desconheciam o programa e aplicativos similares. O que denota que apesar de viver ou até mesmo nascer em uma era digital, nem todos tem acesso a essas tecnologias e/ou quando tem não utilizam em prol de um saber efetivo. Enquanto que no ambiente escolar seu uso ainda é bastante tímido, principalmente quando se trata das escolas públicas e periféricas.

A oficina constituiu um momento impar na vida dos discentes, ofertando-lhes uma série de informações, que mediada pela ação das residentes possibilitou desenvolver o raciocínio geográfico com mais facilidade, viabilizando a compreensão de conceitos basilares de lugar, paisagem, território, região, espaço geográfico e suas respectivas escalas. Levando o aluno vislumbrar uma aplicação prática do aprendizado a que foi submetido.

## CONCLUSÃO

853

O processo de ensino-aprendizagem por meio de atividades práticas, experimentos e demonstrações, em conjunto com as atividades teóricas têm o potencial de tornar mais elucidativo, empolgante e satisfatório a aprendizagem dos conteúdos lecionados em sala de aula.

No contexto atual, vivenciamos uma era tecnológica sem precedentes na história da humanidade, a rede de informação e comunicação, os computadores, *tablets*, *smartphones* dentre outras ferramentas e dispositivos, alavancaram a acessibilidade a informações, bens e serviços por parte das populações mundiais. Porém, tudo precisa ser gerido e direcionado de modo a realmente produzir efeitos satisfatórios na vida das pessoas.

Diante dessa realidade, se faz necessário iniciativas para promover uma conexão mais ampla entre a escola e as novas tecnologias. Chamar a atenção dos alunos para as potencialidades dessas ferramentas e instruí-los a não se limitarem a utilizá-las apenas como lazer e diversão, mas também como meio de proporcionar uma real obtenção de conhecimento, tornando-as artefato para uma mudança social, com vistas a proporcionar melhores condições de vida e de educação.

## REFERÊNCIAS

LIBÂNEO. J. C. **Adeus professor, adeus professora?:** Novas exigências educacionais e profissão docente. Goiânia: Cortez, 1998.

CAVICCHIOLIO. M. A. B.; SOARES. W. B. C. **Uso do google earth para a alfabetização cartográfica.** 2014. Universidade Federal do Amazonas, Manaus, Amazonas, 2014. Disponível em: <http://files.erepeg-2014.webnode.com>. Acesso em: 25 mai. 2019.

MACHADO. C. B. A Geografia na sala de aula: Informática. **Anais XII Simpósio Brasileiro de Sensoriamento Remoto**, Goiânia, Brasil, 16-21 abril 2005, INPE, p. 1297-1304. Disponível em: <http://marte.sid.inpe.br/col/ltid.inpe.br/sbsr/2004/11.19.21.46/doc/1297.pdf>. Acesso em: 25 mai. 2019.

HUXLEY. A. **Admirável mundo novo.** Tradução: Felisberto Albuquerque. São Paulo, 1974.

# GEOGRAFIA E TECNOLOGIA: RELATOS SOBRE A RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA DE GEOGRAFIA

GABRIELA SILVEIRA ROCHA – UNEB  
GABRIELLASROCHA@YAHOO.COM.BR  
GRUPO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO E ENSINO DE GEOGRAFIA – GPGeo  
PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

ELAINE MOREIRA DE OLIVEIRA – UNEB  
ELAINE.CTE@HOTMAIL.COM  
GRUPO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO E ENSINO DE GEOGRAFIA – GPGeo  
PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

NILCÉA SANTOS CALMON – UNEB  
NICSANTOS@UNEB.BR

854

**Palavras-chave:** Ensino; Formação de professores; Geografia.

## INTRODUÇÃO

Num contexto marcado por profundas transformações sociais, econômicas, políticas, culturais e tecnológicas que colocam o conhecimento como mola propulsora do desenvolvimento, a necessidade de uma educação de qualidade insere-se no território do Sertão Produtivo como uma peça fundamental. Em Caetité, o campus VI da UNEB é responsável pela formação dos profissionais da educação que atuam no cotidiano das salas de aula com a tarefa de educar.

Após uma trajetória de seis anos de PIBID de Geografia, as licenciaturas ganham novos rumos de trabalho (metodologias, diagnósticos e teorias sobre o ensino e a aprendizagem escolar) com a Residência Pedagógica, que busca consolidar as relações sinérgicas que reforçam e estimulam o estágio supervisionado nas escolas da cidade de Caetité-BA, em parceria com o Programa de Residência Pedagógica pelo projeto “Geografia e Tecnologia: o sujeito e o mundo”. O trabalho discute como o projeto tem desenvolvido propostas de aulas diferenciadas embasadas nas competências gerais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e, ao mesmo tempo, tem estimulado a comunidade escolar a utilizar as Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (NTICs), bem como usar/criar inovações tecnológicas para promover um ensino crítico da ciência Geográfica, a fim de abordar o fato de que as relações espaciais são construídas pela inter-relação dos tempos sociais/históricos, da

natureza e de suas relações com os espaços, inclusive com a tecnologia. O projeto também valoriza a diversidade de saberes e os diferentes tipos de linguagens (inclusive o digital) para se comunicar, acessar e socializar informações, produzir conhecimentos autônomos, emancipatórios e coletivos.

## METODOLOGIA

As atividades da Residência Pedagógica do Curso de Geografia estão intrinsecamente ligadas ao Projeto Pedagógico do curso de Geografia do Campus VI/UNEB, uma vez que a licenciatura deve formar profissionais capazes de apresentar um perfil de educador que atenda às exigências atuais da relação homem/mundo/trabalho e que saiba dialogar com a contemporaneidade e sua totalidade. Para colocar em prática os objetivos da Residência, o projeto trabalha de maneira contextualizada com os diferentes tipos de linguagens (fotografia, música, cinema, computadores, internet, dados on-line, redes sociais, jogos e ambientes interativos, programas on-line e de computadores, revistas/periódicos digitais, e-books, blogs, documentos escritos), visando à apropriação e análise das categorias geográficas e métodos próprios do conhecimento Geográfico.

855

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

A Residência Pedagógica de Geografia tem utilizado as Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (NTIC) para entender e analisar o espaço geográfico, bem como criar propostas didáticas, recursos didáticos e metodologias de ensino e aprendizagem que facilitam o ensino de Geografia, além de propor para as escolas parceiras práticas inovadoras que motivem e estimulem o interesse do aluno pela Geografia. Os trabalhos desenvolvidos em sala de aula têm resultado em oficinas temáticas, minicurso sobre como utilizar mapas e Google Earth, produção de Blogs, aulas expositivas e participadas utilizando variados tipos de linguagens, a exemplo da internet, música, cinema, quadrinhos e cartoons, jornais on-line e outros, além da produção de vídeos que foram elaborados pelos preceptores e residentes sob a orientação da professora coordenadora e pelos alunos da educação básica com a orientação dos residentes.

## CONCLUSÃO

O projeto “Geografia e Tecnologia: o sujeito e o mundo” tem respondido às demandas da escola ao elaborar roteiros didáticos embasados por teóricos e por documentos curriculares que normatizam a rede nacional de ensino, visto que proporciona aos alunos da educação básica um intercâmbio entre a escola e a universidade (salas e laboratórios de Geografia da UNEB/campus VI), e contempla as demandas solicitadas das preceptoras ao estabelecer propostas didáticas que utilizam diferentes tipos de linguagem e as NTIC.

Quanto à formação de professores (os residentes de Geografia), acredita-se que o programa de Residência Pedagógica tem fortalecido a graduação com a permanência dos graduandos na universidade e na escola, além de contribuir com a identidade profissional. De acordo com os relatos e constantes reflexões dos residentes em reuniões de alinhamento e planejamento, ao comparar a teoria vista na universidade com a prática vivida na escola, os residentes acabam se autoavaliando e refletindo sobre o perfil profissional que eles precisam e querem ter.

Em resumo, acredita-se que o programa de Residência em 2019 ampliou os caminhos da extensão ao estreitar a relação da universidade com a escola e a comunidade local, possibilitando a troca de saberes que vem do contato existente entre os residentes, as preceptoras e a coordenadora. Por fim, a Residência Pedagógica de Geografia tem assumido um papel de resistência, pelo compromisso ético firmado com a escola que busca por meio da docência a emancipação dos sujeitos, a manutenção e a existência das instituições públicas de ensino.

856

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Pilar; COELHO, Cristina M. Madeira. Recursos midiáticos e online na coordenação pedagógica. CEAD – Centro de Educação a Distância UNB- Universidade de Brasília.
- CARLOS, Ana Fani Alessandri (org.). A Geografia na Sala de Aula. 6. ed. São Paulo: Contexto 2004.
- CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos (org.). Ensino de Geografia: prática e textualização no cotidiano. 3 ed. Porto Alegre: Mediação, 2003.
- LÉVY, Pierre. Cibercultura. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed. 34, 1999.



# A RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E SUAS CONTRIBUIÇÕES NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DOS ESTUDANTES DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA DA UNEB-CAMPUS V

JÉSSICA DE JESUS SANTOS MOTA  
EMAIL: JESSISANTOS@GMAIL.COM

IDERLANIA SANTANA PIRES  
EMAIL: IDERLANIAPIRES@GMAIL.COM

857

**Palavras-chave:** Ensino de geografia, Residência Pedagógica

## INTRODUÇÃO

O Programa Residência Pedagógica é um mecanismo que tem auxiliado os discentes dos cursos de licenciatura a formarem sua identidade docente através do acompanhamento e da vivência no ambiente escolar. Neste contexto, este trabalho tem como objetivo analisar as contribuições do Programa Residência Pedagógica no processo de ensino e aprendizagem dos discentes do curso de Licenciatura em Geografia da Universidade do Estado da Bahia-UNEB, campus V, Santo Antônio de Jesus.

A partir daí é pertinente indagar de que forma a Residência Pedagógica tem contribuído no processo de ensino e aprendizagem? Neste trabalho será discutido as reflexões proporcionadas pela Residência Pedagógica em geografia com o intuito de analisar as contribuições desse programa no processo do fazer/ser professor do curso de Licenciatura em Geografia da Universidade do Estado da Bahia-UNEB, campus V, Santo Antônio de Jesus. O programa da residência pedagógica foi instalado na UNEB CAMPUS V no curso de Geografia em agosto de 2018, com o projeto intitulado Itinerâncias entre Formação e Trabalho Docente: Núcleo Residência Pedagógica de Geografia- UNEB-Campus V, que tem como orientadora a professora Claudia Pires, além de 24 Residentes bolsistas e 3 preceptoras.

Ao decorrer do processo da residência, iremos construir o nosso diário de formação, neste material iremos relatar nosso cotidiano na residência através de

narrativas, esta que tem o objetivo de fazer com que o discente reflita a respeito das práticas e posturas adotadas no espaço escolar.

## METODOLOGIA

Durante esse período inicial da Residência Pedagógica diversas já tem sido as experiências adquiridas com o Programa, os relatos estão sendo escritos em um diário de formação através de narrativas. Neste contexto para este trabalho serão utilizadas as narrativas escritas durante esse período, e buscando a fundamentação teórica em autores que discutem sobre a formação docente e sobre as narrativas.

Assim diversas atribuições e atividades estão sendo desenvolvidas no projeto da residência, uma delas são as narrativas das vivências durante o período como bolsistas, essas narrativas serão escritas cotidianamente durante as experiências vivenciadas, escritas essas que irão compor o nosso diário de formação, estas narrativas se justificam por colaborar para o entendimento do processo constitutivo do desenvolvimento profissional, ou seja, os sentimentos, as representações, as percepções, os avanços, os recuos, as crenças que emergem no processo de formação e auto formação, segundo (SOUZA 2006). Desta forma, as narrativas autobiográficas são importantes porque nelas contém as marcas das histórias de vida de cada sujeito, Souza (2006, p.19) aponta que:

As itinerâncias, as aprendizagens e o desejo do conhecimento, como uma das possibilidades do desenvolvimento pessoal e profissional, são o caminho que busco para reafirmar a minha identidade profissional, bem como, cada vez mais, melhor compreender o fenômeno educativo, especificamente no que tange ao processo de formação e desenvolvimento pessoal e profissional do educador. Um educador em construção, expressa uma reflexão sobre tempos e espaços de formação. Tempos marcados na memória e nas histórias sobre o sentido da vida e da profissão.

Conforme acima citado o tempo, as aprendizagens o desenvolvimento pessoal e profissional se encontra nas memórias e narrativas de cada sujeito, e na construção do ser professor, em que cada um expressa suas identidades, que são construídas ao longo da vida e carregam consigo os traços da nossa cultura, tradições e histórias particulares.

## DISCUSSÃO

A residência pedagógica é um programa que proporciona diversas aprendizagens, onde nos reunimos para explorar-tencionar e problematizar nossas visões, posturas, saberes e assim nos fortalecer enquanto profissionais. Nos encontros temos a possibilidade de compreender as problemáticas educacionais em que estamos inseridos a partir dos diálogos com a teoria, com professores e com os colegas de profissão.

Durante o programa vivenciamos algumas situações distintas como planejamento das aulas, e o próprio plano de ação do programa, os momentos de atividade complementar onde em dias específicos o professor tem um momento em grupo para pensar as aulas ou mesmo assuntos relacionados a escola, os encontros com nossa supervisora para sanar algumas dúvidas e fazer algumas sinalizações, enfim nesse momento inicial já temos algumas experiências a serem relatada em forma de narrativas.

A partir das nossas recordações das dinâmicas ocorridas nos espaços da escola a qual estamos desenvolvendo as atividades, iremos elencar aqui algumas narrativas do processo inicial do programa pois “a vida não é a que a gente viveu, mas a que a gente recorda e como recorda para conta-la” (MARQUEZ, 2004, p.03).

A partir da Residência, nós estudantes de licenciatura enquanto futuras professoras nos sentimos mais seguras e preparadas para assumir nossa profissão, pois o contato com a sala de aula proporciona a vivência da prática de atividades pedagógicas, sendo uma troca de conhecimento da formação e da prática profissional. Dessa maneira, torna-se um momento de sair da sala de aula da universidade, não mais debatendo a escola ideal na teoria, mas dia a dia vivenciando a realidade escolar e conhecendo os seus desafios e qualidades. Em nossas narrativas estão descritas a importância dos planos de ação que foram desenvolvidos na escola:

durante os ACs nos reuníamos com a professora preceptora para definirmos de que forma poderíamos estar contribuindo nas aulas a partir dos conteúdos que estavam sendo trabalhados, como exemplo para o conteúdo Geologia e Relevô na América planejamos em levar imagens para retratar os diferentes tipos de relevos presentes na América e reportagens em vídeos sobre terremotos que aconteceram recentemente na América, para assim introduzir o conteúdo analisando a formação geológica da América.

Desta forma a formação do professor é pautada nas experiências que acontecem ao longo da vida, desde sua formação acadêmica e continuada e suas vivências no ambiente escolar, Souza (2008, p.159) compreende a formação “como um movimento constante e contínuo de construção e reconstrução de aprendizagem pessoal e profissional, envolvendo saberes, experiências e práticas”, que irão integrar a construção da identidade social, pessoal e profissional de cada um.

## PARA (NÃO) CONCLUIR

Esse primeiro momento como residentes foi uma experiência única, pois rompeu algumas barreiras entre universidade e escola, além da superação dos desafios, por ser algo novo no nosso cotidiano pareceu um tanto quanto desafiador, e no momento em que fomos inseridos na escola e começamos a vivenciar um passo de cada vez as barreiras foram parecendo menores e as aprendizagens começaram a surgir. Todo esse processo se faz necessário para a construção da identidade do educador, o desafio enfrentado nos faz repensar o nosso papel enquanto ser professor, e como

contorná-los, além de nos fazer refletir sobre a nossa função social e enquanto futuros professores que terão que vivenciar diariamente esses momentos.

## REFERÊNCIAS

COORDENAÇÃO DE APERFEICOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR-CAPES, disponível em <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>, acessado em 07 de Janeiro de 2019.

MARQUEZ, Gabriel Garcia. **Viver para contar**, 5ª Edição, Editora Record, Rio de Janeiro, 2006.

SOUZA, Eliseu Clementino de. Modos de narração e discursos da memória: biografização, experiências e formação. In: PASSEGI, M. C.; SOUZA, E. C. (Orgs) (**Auto**) **Biografia: formação, territórios e saberes**. Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo, 2008.

\_\_\_\_\_. **O Conhecimento de Si: Estágio e narrativas de formação de formação de professores**, Editora DP&A, Rio de Janeiro, 2006.

# ENSINO APRENDIZADO EM TEATRO A PARTIR DO RECONHECIMENTO CULTURAL E QUESTÃO SOCIAL

MARIANE DE MENDONÇA COSTA - UNB  
OCTÁVIO AUGUSTO VILARONGA SILVA - UNB

MARIANE.BRZEZOWSKI@GMAIL.COM  
OCTAVIOVILARONGA@OUTLOOK.COM

861

**Palavras-chave:** Teatro do Oprimido; Escola; Bullying.

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho é um relato de experiência que envolve primeiramente a aproximação com uma realidade social de jovens de periferia. Os estudantes do primeiro ano do Ensino Médio da Escola CEM 02 nos inquietaram referente ao relacionamento conflituoso entre eles, especialmente o bullying dentro da escola. Presente em diversas realidades em todo o país. Para tanto, foi realizada uma oficina utilizando o método de Augusto Boal (1982), o Teatro do Oprimido. Com o intuito de estabelecer uma relação com os estudantes da escola, dialogar sobre as vivências em que percebem relações de opressão e buscar maneiras de auxiliar não apenas a eles, mas as pessoas próximas que estão passando pelas mesmas situações em sua região. Procuramos trazer o Teatro do Oprimido como um caminho para soluções do bullying que tanto tem afetado a vida dos estudantes.

## METODOLOGIA

A metodologia utilizada para a pesquisa de campo desenvolveu-se a partir da pesquisa-ação, de acordo com Renée Barbie (2007) a pesquisa-ação é uma forma de entender que não se separa esses dois momentos do processo. Reconhecemos a necessidade de além de estar dialogando com os estudantes, teríamos que estar abertos para uma transformação em conjunto. Os participantes procuraram soluções através de exercícios e mediações que possibilitam as resoluções das problemáticas apresentadas.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Desde a visita nos questionamos como conseguiríamos expressar o que sentimos ao nos envolver com essa pesquisa. Estávamos em Brazlândia, região administrativa do Distrito Federal, para iniciar uma oficina utilizando um método teatral desenvolvido por Augusto Boal (1975), o Teatro do Oprimido. Os estudantes nos acolheram de braços abertos e não tivemos dificuldade no processo de nos apresentar. Não conhecíamos as dificuldades e vivências de cada um, porém, era notável a importância do ambiente escolar para aqueles estudantes.

Os problemas regionais acompanhavam os jovens e por algumas horas, dentro do colégio, eles estavam sendo protagonistas de suas próprias vidas, tendo a oportunidade de compartilhar com seus colegas de classe. Dentro da sala, todos estavam curiosos para entender como funcionam os jogos. Ao apresentar os exercícios, percebemos o quanto cada turma tem suas particularidades e as fazem ser diferentes umas das outras. Para conhecer os estudantes sem perguntar diretamente o nome de cada um, decidimos dar um barbante e permitir que eles jogassem o rolo para os outros e ao coletar dizer o nome, onde nasceu e o que fazia na escola. A partir desse exercício conhecemos um pouco da história de cada um e das suas expectativas. O exercício na maior parte das vezes deveria terminar com um grande número de nós por ter sido tantas vezes arremessado, sendo necessário passar pelo meio para desembolar tudo. Neste espaço foi diferente, mesmo andando pelo espaço, ao receber o barbante, os estudantes começaram a formar um círculo, um símbolo que não tem um fim, representando um pouco dos alunos e também da turma por um todo. Procuramos manter os primeiros exercícios como atividades para trabalharem juntos, pedimos para rolarem um por cima de todos como se fossem toras de madeira, ou engrenagens que precisam trabalhar juntas. Com certa dificuldade, as primeiras vezes não saíram perfeitas, mas ao perceber que seria necessário um trabalho coletivo, os alunos fizeram mais que o necessário e passaram com fluidez essa atividade.

Partimos para os exercícios que estariam dentro do nosso conteúdo, não sendo mais importantes que os outros, porém, com um foco maior na proposta da relação entre os estudantes. Os exercícios e métodos utilizados partiam das técnicas de Augusto Boal, desenvolvedor do método do Teatro do Oprimido, que tem dentro da mesma, o Teatro Fórum, que foi o exercício final da oficina com o intuito de gerar uma discussão e promover através dos jogos a conscientização das problemáticas entre opressores e oprimidos e colocar o estudante no seu lugar de protagonista de modo que possa procurar os caminhos para as soluções. Com isso, o coringa (mediador da oficina e situação criada em cena) deve estabelecer uma conexão com a cena para saber os momentos onde deve-se congelar para trocar de papéis, recomençar ou encerrar e sempre em diálogo com a plateia, afinal as soluções são experimentadas e o coringa e a plateia entram em acordo se de fato essa ação resolveria.

“O beijo do vampiro” (BOAL, 1982) é o exercício que permite transitar mais rápido com os lugares de ser oprimido e opressor, em um curto intervalo de tempo, você transpassa os dois diversas vezes, alterando o estado em que seu corpo está no

espaço, motivando sua movimentação para fugir em alguns momentos e no outro momento procurar por pessoas.

Explicamos quem foi Augusto Boal e o que é o Teatro do Oprimido, logo após pedimos para que se dividissem em cinco grupos e em cada grupo contassem alguma opressão que vivenciaram ou que já viram, não necessitando citar nomes para explicar, entretanto os estudantes só contaram casos que já viveram. Foram muito abertos e queriam ser ouvidos. Foi difícil para nós e para quem estava vendo, reconhecer que com tão pouca idade já viveram tudo que a margem da sociedade tem de pior. Após conversarem, os alunos decidiram qual cena iriam fazer e a cada cena que começava, podíamos ver a vontade de cada um de transformar essa realidade, em cada cena eles propunham a realidade que queriam viver, sem violência, sem racismo, sem preconceito algum, em cada cena conhecemos mais a realidade daquela turma e ao final de todas as cenas fizemos uma roda para que pudessem compartilhar aquela experiência.

863

## CONCLUSÕES

Os jovens podem se tornar reflexo da sociedade em que vivem e isso molda o meio social. Essa oficina, ao qual descrevemos neste trabalho, foi um momento de trocas intensas e ninguém que entrou naquela sala saiu do mesmo jeito. Naquele dia acreditamos ainda mais o quanto o teatro pode ajudar, o modo com que está chegando às regiões marginalizadas da cidade, nos encorajam a uma criação para um espaço experimentador de abordagens que são possíveis e transformadoras dentro do ambiente escolar.

Neste dia a turma Malala, (para representar pessoas importantes e influentes da história, a escola mudou a nomenclatura das salas) nos permitiu compartilhar uma experiência grandiosa. O processo foi inteiramente gratificante e de total importância para nosso crescimento como educadores e cidadãos, conseguindo também compartilhar um momento especial com os estudantes, que adquiriram uma ótima experiência com o teatro e perceberam a importância do convívio com o próximo.

Nossa experiência na Residência Pedagógica nos motivou a dar continuidade às oficinas. No segundo semestre de 2019 as oficinas voltarão a acontecer com um maior número de estudantes. Estar em sala de aula como um residente nos permite ter o olhar mais próximo dos estudantes e com isso observamos a importância desse trabalho e de como as práticas políticas pedagógicas precisam resistir no espaço escolar.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOAL, Augusto. *200 Exercícios e jogos para o ator e não-ator*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

BOAL, Augusto. *Teatro do oprimido e outras poéticas políticas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975.

BARBIER, Renée. *A Pesquisa-Ação*. Brasília: Editora Liber Livros, 2007.

## **A RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA EM FILOSOFIA: EXPERIÊNCIA DE DEMOCRATIZAÇÃO DO CONHECIMENTO FILOSÓFICO**

PRISCILLA PONTES BEZERRA MENDES -UVA  
PRISCILLA.PROF@HOTMAIL.COM

864

### **INTRODUÇÃO**

O presente resumo, tem por objetivo apresentar uma discussão acerca da importância que o Programa Residência Pedagógica tem para a formação docente dos alunos do curso de licenciatura em Filosofia da Universidade Estadual Vale do Acaraú (Sobral/ CE). Inicialmente, foi necessário refazer algumas discussões históricas sobre o ensino de filosofia na escola pública brasileira, como apresenta Cartolano (1985), onde o mesmo esteve inicialmente relacionado à elite brasileira no período colonial, conservando os hábitos da aristocracia e da classe dominante. Depois sendo desvalorizado e considerado desnecessário para o tipo de modelo educacional mais técnico e pragmático almejado a partir de 1930 e por fim retirado da grade curricular na época da ditadura militar, sendo substituído por moral e cívica. Tais leituras permitiram a conclusão de que o ensino de filosofia muitas vezes foi oferecido somente às classes mais favorecidas, e que devido a sua inconstância nos currículos, a maioria dos estudantes e professores de filosofia precisam justificar a sua importância para a educação no ensino médio (GALLO 2007). Por isso, seu retorno enquanto obrigatoriedade a partir da Lei 11.684/08, no ano de 2008, é a possibilidade de oferecer à uma “grande massa” um vasto conteúdo histórico que precisa ser apropriado não somente porque possibilita ampliar a criticidade ou contribuir para a prática da cidadania, como determina as diretrizes do ensino médio, mas porque representa a história da construção do pensamento. Assim, compreende-se que a residência pedagógica em filosofia fomenta a ideia apresentada por Rodrigo (2009) de que o ensino de filosofia na escola de massa é uma importante ação de democratização à esse conhecimento, pois através das atividades desenvolvidas na escola, os residentes empreendem um esforço reflexivo para planejar diferentes metodologias para repassar um conhecimento que



já fora considerado difícil e para poucos. O desafio é pensar no ensino de filosofia nas escolas públicas brasileiras.

## METODOLOGIA

Nesse sentido, as atividades são realizadas em três escolas públicas, localizadas na região norte do Ceará, tais escolas foram eleitas através de uma seleção de professores realizada pela Coordenadoria Regional de Desenvolvimento em Educação (CREDE 6). Mediante análise de currículos, constatou-se que professores estariam aptos a desenvolverem o trabalho de preceptor das atividades desenvolvidas pelos alunos graduandos. Assim, para a execução do subprojeto em Filosofia, foram designadas duas escolas na cidade de Sobral, as escolas de ensino médio Ministro Jarbas Passarinho e Dom Walfrido Teixeira Vieira e outra em Massapê, a escola Fca. Neilyta Carneiro Albuquerque. A primeira escola citada é denominada regular, enquanto as duas últimas oferecem o ensino profissionalizante em conjunto com os conteúdos básicos. A diferença principal entre as duas modalidades educacionais, é que na escola profissionalizante os alunos cumprem uma carga horária de 8 horas por dia, ou seja, eles passam todo o dia na escola e ao concluírem o ensino médio recebem um certificado de um curso profissionalizante escolhido por eles. No que se refere às atividades dos residentes, as mesmas variam entre as atividades de regência em sala de aula, com supervisão do professor preceptor, que auxilia desde o planejamento da aula, com uso de metodologias diversas, até na execução da mesma em sala. Além disso, os residentes desenvolvem atividades extrassala, com desenvolvimento de projetos que visem o protagonismo dos alunos e a participação em debates, confecção de materiais, entre outros. Até o presente momento, os alunos já desenvolveram projetos de Bate-papo Filosófico, Jornal Filosófico e diversas participações em feiras de ciências e outras atividades interdisciplinares.

865

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados alcançados até o presente momento, se referem à 10 meses de execução do subprojeto da residência pedagógica em Filosofia, portanto, são resultados parciais de 18 meses de atividade, que se encerrarão em fevereiro de 2020. Entretanto, é possível perceber o maior engajamento dos residentes em discussões sobre as condições da formação docente, além de participação em eventos e aulas que discutem propostas inovadoras de metodologias atuais e ativas para o ensino de filosofia. Além disso, os resultados das atividades desenvolvidas nas escolas são aferidos a partir da participação dos alunos, ao interesse em relação à disciplina de Filosofia e melhor desenvolvimento nas avaliações da mesma.

## CONCLUSÕES

Imersos no futuro campo de trabalho, as escolas, os residentes percebem que as mesmas abrangem alunos de diferentes contextos sociais e a atividade docente também requer a sensibilidade do professor em compreender a realidade e a identidade de cada aluno. Por esse motivo, a tomada do ensino de filosofia enquanto “amor à diversidade é o reconhecimento de que há várias filosofias e várias verdades”, como afirma Silvio Gallo (2007). Apresentar essa diversidade de filosofias é dar oportunidade aos alunos de utilizarem conceitos que os fazem encarar a sociedade por uma outra ótica, ao passo que são estimulados a usarem da criatividade para duvidarem das certezas sempre apresentadas. Nesse contexto, o referido subprojeto de filosofia que tem por título, *A arte como filosofar: produção de conhecimentos essenciais e desenvolvimento de habilidades e competências para a docência em Filosofia*, permite ao residente um contato mais próximo com o planejamento didático de atividades e aulas que contribuem para a afirmação da importância da filosofia no ambiente escolar em tempos de sua negação, colocando-a como um elemento capaz de favorecer a democracia, ainda que dentro de seus limites, pois são dadas aos alunos as ferramentas necessárias ao fortalecimento da mesma. Em suma, considera-se a experiência da residência pedagógica uma reflexão mais significativa a respeito da prática docente, isso porque o acompanhamento dos professores preceptores nas devidas escolas, permite um diálogo maior acerca da docência, fazendo com que o alunos percebam os elementos que constituem o ofício de ensinar. A experiência desses residentes em filosofia atesta que a participação mais ativa nos planejamentos de metodologias positivas para o efetivo ensino de filosofia, garante por meio dessas ações pedagógicas, a sua democratização. Além disso, o conhecimento de diferentes escolas e consequente execução de atividades distintas, foi imprescindível para que eles mudassem muitos discursos sobre a prática pedagógica, construindo uma “consciência escolar” vinculada às suas percepções de trabalhador, cidadão e político, pois ser professor é carecer de um “conteúdo profundamente humano” (MATOS, 2013), a partir desses elementos se pensa a efetiva formação pedagógica do professor de filosofia.

866

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL, Lei 11.684/08. Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/legislação/93696/lei11684-08>. Acesso em: 10 de maio de 2019

BRASIL, Lei 9394/96. Lei de Diretrizes e Bases Nacionais. Brasília: MEC, 1996.

CARTOLANO, Maria Tereza Penteado. **Filosofia no ensino de 2º grau**. SP: Cortez, 1985.

GALLO, Sílvio. **A filosofia e seu ensino : conceito e transversalidade**. In SILVEIRA, Renê J. T. et al (orgs.), **Filosofia no ensino médio : Temas, problemas e propostas**. São Paulo, Loyola, 2007.

MATOS, Junot Cornélio. **A formação pedagógica dos professores de filosofia**. São Paulo: Loyola, 2013.

RODRIGO, Lídia Maria. **Filosofia em sala de aula: teoria e prática para o Ensino Médio**. Campinas: Autores Associados, 2009

# PLANEJAMENTO NO TRABALHO PEDAGÓGICO: UMA EXPERIÊNCIA NA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

LIZANDRA ALMEIDA SOUZA, UEFS  
LIZAMEIDASOUZA@GMAIL.COM

ROSIVANIA DOS SANTOS BORGES, UEFS  
ROSIVANNY.FSA@GMAIL.COM

GABRIEL SANTANA BRITO, UEFS  
GABRIELBRITOFSAO5@GMAIL.COM

868

**Palavras-Chave:** Planejamento, Residência Pedagógica e Trabalho Pedagógico

## INTRODUÇÃO

O presente texto se constitui em um relato de experiência que resulta de observações e práticas pedagógicas, em torno de atividades realizadas como bolsista residente do Programa Residência Pedagógica (PRP), no subprojeto de Pedagogia, da Universidade Estadual de Feira de Santana, em uma escola pública da rede municipal de Feira de Santana. Neste texto apresentamos os primeiros desafios enfrentados e algumas reflexões acerca da necessidade do planejamento na Residência Pedagógica.

Dessa forma, objetiva-se discutir as possibilidades do planejamento no trabalho pedagógico, a importância do mesmo para o desenvolvimento das atividades, a intencionalidade e o planejamento coletivo, alinhando as produções teóricas com a experiência na Residência Pedagógica. Entendemos que o planejamento é um plano norteador do trabalho docente, assim, posto em prática, o professor deve refletir continuamente sobre os seus objetivos, gerando assim uma reflexão sobre a prática.

Buscando aprofundar os estudos sobre a temática escolhemos para fundamentação teórica os seguintes autores. Soligo (2015) e Lopes (1988). Utilizando como metodologia uma revisão de literatura que aborda o tema, visando construir uma reflexão acerca do planejamento no trabalho pedagógico.

Desta maneira, consideramos que o planejamento é um agente facilitador das atividades desenvolvidas pelo professor, arraigando especificidades próprias que

devem ser apropriadas para o nível de desenvolvimento das crianças ou que estejam na sua zona de desenvolvimento proximal.

## A IMPORTÂNCIA DO PLANEJAMENTO DIAGNÓSTICO

O planejamento é essencial para um bom desenvolvimento de uma prática pedagógica, neste texto buscamos socializar as experiências vivenciadas na residência pedagógica, assim destacamos que uma das primeiras ações propostas pelo Programa previa adentrarmos o ambiente escolar, ou seja que fizéssemos uma ambientação/aproximação para que conhecêssemos a realidade da escola, pois cada escola participante do programa tem as suas peculiaridades. Por isto a importância de conhecer o público alvo que o planejamento está sendo endereçado.

Com isto, surge um dos primeiros desafios: como planejar as atividades para os alunos se não temos aproximação com os mesmos e não sabemos os seus conhecimentos prévios? destacamos a ação da preceptora que sempre enfatizou a necessidade de planejarmos atividades diagnosticas, para sabermos o nível em que as crianças encontram-se. Ressaltando assim, que o planejamento e o diagnostico refere-se ao “resultado desse primeiro momento do planejamento seria um diagnóstico sincero da realidade concreta do aluno, elaborado de forma consciente e comprometida com seus interesses e necessidades.” (LOPES, 1988, p. 47)

869

Dessa forma a preceptora está corroborando com os autores, que apontam que um dos primeiros passos do planejamento é realizar a sondagem com os alunos. E isto foi direcionado para as nossas ações como residentes pois uma das atividades realizadas no planejamento para a realização de atendimento individual foi que realizássemos diagnósticos.

Deste modo, compreendemos os diagnósticos como algo indispensável para prosseguir com as ações pedagógicas, pois sem ele não teríamos como ter um parâmetro para continuar os nossos planejamentos. Além disto foi oferecido pela escola uma oficina, com uma psicopedagoga que atua na escola na sala de recursos intitulada de “Identificando dificuldades de aprendizagem”, sendo discutida na ocasião as possibilidades de realização para uma atividade diagnóstica.

Soligo (2015) afirma que “[...]uma intervenção adequada (ou seja, uma ação ajustada a possibilidades e necessidades) só pode acontecer como resultado de um planejamento inteiramente apoiado na avaliação do que sabem ou não os alunos” ((p.44. Exatamente o que foi proposto no início dos planejamentos avaliar os conhecimentos prévios para que a partir disto partíssemos para planejar as intervenções que deveriam ser direcionadas para o processo de alfabetização.

## O PAPEL DO PLANEJAMENTO POR PROJETOS NA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

O planejamento por projetos desencadeou um importante papel no início dos nossos planejamentos na PRP, utilizamos inicialmente o formato de planejar por

projetos com o intuito de ser realizado coletivamente entre os residentes. O planejamento por projetos como enfatiza Soligo (2015) contribui para:

- situar o aluno no lugar de sujeito da própria aprendizagem;
- compartilhar o planejamento de um projeto e, portanto, ensinar/aprender como se faz;
- construir algumas certezas compartilhadas e discutir incertezas, o que permite maior compreensão da natureza de um empreendimento coletivo e melhor relacionamento entre o grupo;
- contextualizar as propostas de ensino, imprimindo a elas um sentido ‘real’;(p.60)

Assim, escolhemos trabalhar com projetos para que os alunos se identificassem se sentissem atraídos pelos temas que deveriam ter uma relação com o cotidiano dos mesmos e pudessem ter uma participação maior no seu processo de ensino e aprendizagem, levando em consideração a fala deles que em alguns casos são negligenciadas. Um desses projetos está voltado para a reabertura da biblioteca, focando no processo de leitura e escrita, um deles intitulado de “Desvendando os mistérios da biblioteca”.

Com isto, compreendemos que o planejamento não deve ser considerado como uma mera burocracia como algo a ser cumprido, ele deve conter intencionalidade e que realmente os professores querem que os alunos aprendam, pois, o planejamento é feito pensando no aluno. Lembrando que ele pode ser flexibilizado, já que, nem sempre o professor consegue aplicá-lo na sala de aula da maneira que ele planejou, no entanto deve ocorrer um processo de reflexão do porquê o que foi planejado não foi executado, refletindo assim sobre a sua própria prática.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, adotamos por planejar coletivamente os projetos e oficinas a serem desenvolvidas durante o programa na escola, porque desta forma um estaria ajudando o outro com a construção dos planejamentos, além disto a preceptora também estava a postos para colaborar e orientar o ato de planejar.

Com isto, o planejamento coletivo possibilitou a escuta de opiniões distintas sobre uma mesma temática, a fim de asseguramos a qualidade no planejamento. O ato de planejar desta forma se tornou algo além do que esperávamos, pois, as trocas de experiências entre os residentes e preceptora deixava claro qual a proposta do programa na escola e a importância do planejamento coletivo para efetivar os objetivos que ali estavam sendo propostos, com avaliações e reorganização dos mesmos quando necessário ou para adequar a realidade das turmas.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

LOPES, A. O. Repensando a didática. São Paulo: Papyrus 1998.

SOLIGO, R. Cartas pedagógicas sobre a docência. São Paulo: GFK, 2015.

# A RESSIGNIFICAÇÃO DE UMA BIBLIOTECA ESCOLAR: CONTRIBUIÇÕES DA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA PARA FORMAÇÃO DE NOVOS LEITORES

GABRIEL SANTANA BRITO, UEFS  
GABRIELBRITOFSAO5@GMAIL.COM

LIZANDRA ALMEIDA SOUZA, UEFS  
LIZAMEIDASOUZA@GMAIL.COM

ROSIVANIA DOS SANTOS BORGES  
UEFS, ROSIVANNY.FSA@GMAIL.COM

872

**Palavras-chave:** Biblioteca escolar, Formação de leitores e Residência Pedagógica.

## INTRODUÇÃO

O presente texto se constitui como um relato de experiência, resultado da inserção de bolsistas residentes na biblioteca escolar, com o intuito de reorganizar e revitalizar o espaço e o acervo, visando, um novo significado para a biblioteca. Das ações desenvolvidas no Programa Residência Pedagógica, Subprojeto de Pedagogia, da Universidade Estadual de Feira de Santana, em uma escola pública da rede municipal de Feira de Santana.

Compreendemos que a biblioteca tem um papel singular na formação leitora das crianças, pois possibilita que elas conheçam novos gêneros textuais, autores e fortalece o incentivo a frequentarem este ambiente escolar. Desta forma, objetiva-se discutir a importância da biblioteca para formação de novos leitores e a contribuição do Programa Residência Pedagógica neste processo, com as atuações dos bolsistas residentes na biblioteca.

Vale ressaltar que escolhemos para fundamentação teórica os seguintes autores Castro Filho, Pacagnella (2011); Kuhlthau (2002) e Valio (1990). Utilizando como metodologia uma revisão de literatura que aborda o tema, visando construir um paralelo com as nossas experiências na biblioteca escolar.



Desse modo, o texto está organizado da seguinte forma: o primeiro passo para a ressignificação da biblioteca que discutiremos as questões ligadas ao processo de reimplantação da biblioteca, que foi vista, anteriormente como depósito de livros sem ter um caráter formativo ou usabilidade constante; a importância da biblioteca para formação de novos leitores e as contribuições da Residência Pedagógica para este.

## RESSIGNIFICAÇÃO DA BIBLIOTECA

Quando iniciamos o processo de ambientação na escola no início do ano letivo, na primeira reunião com a nossa preceptora um desafio foi apresentado elaborar um projeto de revitalização da biblioteca e conseqüentemente reinaugura-la, *ajá vista*, que já tinha funcionado há alguns anos, mas por problemas na sua estrutura física teve que ser interditada. Como aponta Castro Filho e Pacagnella

No Brasil a biblioteca escolar sofre, constantemente, com o descaso, sucateamento do conhecimento e a inexistência ou a precária existência da própria biblioteca dentro das instituições de ensino. Livros, ou melhor, alguns livros empilhados num armário, em uma sala qualquer, estão sendo considerados como uma biblioteca pelos dirigentes das escolas. (2011, p.99)

Desse modo, percebemos que a biblioteca estava sendo vista como um depósito de livros sem outra finalidade, por isto a reforma realizada na escola no início do ano possibilitou a nossa participação no processo de ressignificação da biblioteca. A nossa primeira ação como residentes foi buscar na literatura questões ligadas ao funcionamento da biblioteca, como deve ser organizada, quais as melhores formas de realizar uma ambientação e como fazer a catalogação dos livros, para que refletirmos sobre a importância da biblioteca para o processo formativo das crianças.

Buscamos compreender o papel da biblioteca na escolar e nós apoiamos nos estudos de Valio (1990,p.20) enfatiza que a “A biblioteca escolar é uma instituição que organiza a utilização dos livros, orienta a leitura dos alunos, coopera com a educação e com o desenvolvimento cultural da comunidade escolar e dá suporte ao atendimento do currículo da escola” (p.20). Ou seja, a biblioteca tem que ter um papel ativo na escola, estando articulada com o currículo, e estando inclusa nas práticas pedagógicas dos professores ou de um projeto maior que inclua toda a instituição escolar.

Com isto, depois de pesquisarmos, partimos para a catalogação dos livros que demandou bastante tempo, pois a escola tem um acervo riquíssimo que engloba literatura infantil e infanto-juvenil, obras para formação de professores, revistas, dicionários e literaturas específicas como Os Sermões de Antônio Vieira dentre outras obras.

## A IMPORTÂNCIA DA BIBLIOTECA PARA FORMAÇÃO DE NOVOS LEITORES

Tentamos durante este processo inicial romper com alguns estereótipos da biblioteca, como por exemplo não ser vista somente como um local para pesquisa, mas para uma leitura prazerosa em que buscasse ler o que gosta. Nesta perspectiva planejamos projetos para a biblioteca visando a apresentação da mesma para as crianças, bem como construir regras de funcionamento e de, estratégias para bom uso.

No período de organização, foi perceptível a curiosidade das crianças com o que estava acontecendo na biblioteca, uma delas foi mais além e antes de reinaugurarmos a biblioteca esta criança já estava pleiteando o empréstimo de livros e relatando para os residentes que gostava de ler gibis da Turma da Mônica Jovem. Fazendo com que refletíssemos sobre o uso de diferentes gêneros textuais para o desenvolvimento da leitura na sala de aula, e aproximação de textos atuais que fazem parte da realidade dos estudantes no processo da formação leitora. Tais atitudes revelam a importância da escola e da Biblioteca Escolar oferecer um ambiente atrativo e algumas políticas de acesso ao acervo disponível.

Uma das estratégias apontadas nos planejamentos foram a utilização da leitura em voz alta a ser realizada pelos residentes, por meio da contação de histórias para despertar o interesse das crianças por diferentes literaturas, já que o nosso público alvo são crianças entre 6 e 12 anos. Pois esta estratégia possibilita benefícios, gerando “um dos resultados mais agradáveis e produtivos da leitura da história em voz alta para o grupo é poder compartilhar as reações de cada um” (KUHALTHAU, 2002, p.30), este foi um dos intuitos de realizar leitura em voz alta, para que possamos ouvir as crianças, que em determinadas atividades em o seu momento de fala negligenciados.

Desta maneira fica claro que podemos dispor de diferentes estratégias para uma formação leitora na biblioteca, dentre elas, expor para os alunos as características dos gêneros textuais, explicar a diferença entre livros de ficção e não ficção. É equivocado considerar que as crianças só tiveram contato com livros de ficção, como Kuhlthau enfatiza

As crianças, que até então utilizavam apenas os livros infantis, passam gradualmente a usar toda a biblioteca. Durante esse período, elas se movimentam livremente nos diferentes setores da biblioteca, usando materiais de vários níveis de dificuldade e interesse. A criança se realiza sabendo que pode escolher tanto materiais da coleção de ficção com livros de não ficção (2002, p. 105).

Com isto, passou-se a demonstrar ampliação do repertório de leitura que a biblioteca promove fazendo com que o aluno tenha autonomia nas suas escolhas, e passe a ler por prazer, sem ser obrigado a ler.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As nossas contribuições como bolsistas residentes na biblioteca foram além dos planejamentos e da catalogação, ficamos responsáveis pelas ideias de organização do ambiente que envolveu decoração, arrumar os livros catalogados nas estantes dentre outras atividades.

Por fim, concluímos que a biblioteca contribui para a formação leitora das crianças, e que há várias possibilidades do professor utilizá-la na sua prática pedagógica

para garantir uma aprendizagem significativa que possibilite ampliação do repertório de leitura das crianças e construa um hábito constante de leitura.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CASTRO FILHO, Cláudio Marcondes de; PACAGNELLA, Juliana Nascimento. Biblioteca escolar pública, bibliotecário e..... In: CASTRO FILHO, Cláudio Marcondes de; ROMÃO, Lucília Maria Souza (Org.). Dizeres sobre biblioteca escolar: palavras em movimento. Ribeirão Preto: Alfabeta, 2011. p. 97-108.

KUHLTHAU, Carol. Como usar a biblioteca na escola: um programa de atividades para o ensino fundamental. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

VALIO, Else Benetti Marques. Biblioteca escolar: uma visão histórica. Transinformação, Campinas, v. 2, n. 1, p. 15-25, jan./abr. 1990. Disponível em: <<http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/transinfo/article/view/1670>>. Acesso em: 02 maio 2019.

# PERFIL SOCIOECONÔMICO DOS INGRESSANTES EM BIOLOGIA, MATEMÁTICA E PEDAGOGIA NA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

NATHÁLIA SILVA (UNB)  
NATHALIA.FERREIRA.SILVA27@GMAIL.COM

SAMARA SANTOS (UNB)  
SSAMARA750@GMAIL.COM

TARCIANA FURTADO (UNB)  
TARCIFURTADO3597@GMAIL.COM

876

**PALAVRAS-CHAVE:** Perfil socioeconômico; Licenciatura; UnB.

## INTRODUÇÃO

O trabalho propõe a compreensão e análise do perfil socioeconômico dos ingressantes em licenciaturas da UnB, a partir de variáveis como sexo, idade, cor, escola em que concluiu o ensino médio e renda familiar, possibilitando a proposição de algumas hipóteses acerca dos motivos de escolha da licenciatura e do possível desempenho profissional do futuro docente formado na instituição, além de permitir o estabelecimento de fatores ligados ao perfil que podem motivar a evasão. Com isso, o objetivo é traçar o perfil socioeconômico dos ingressantes nos cursos de licenciatura em Biologia, Matemática e Pedagogia na UnB nos anos de 2014 a 2017.

## METODOLOGIA

A pesquisa foi desenvolvida a partir de metodologia quantitativa, utilizando levantamento documental de estudos sobre perfil socioeconômico publicados entre 2010 e 2017, foi realizado também levantamento de dados nas plataformas do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), Programa de Avaliação Seriada (PAS) e vestibular sobre os ingressantes nos anos de 2014 a 2017. O roteiro de análise foi composto por variáveis de sexo, idade, cor, escola em que concluiu o ensino médio e renda familiar para melhor traçar o perfil através das características

socioeconômicas. A amostra foi composta de estudantes que se encontravam na condição de ingressantes e concluintes, no período 2014 a 2016.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Em relação ao sexo, nota-se uma maioria absoluta de ingressantes do sexo feminino no curso de Pedagogia (87%, PAS 2014), a presença majoritária masculina é predominante no curso de Matemática (81%, vestibular 2016), já no curso de Biologia os percentuais entre sexos masculino e feminino demonstram uma inversão que parece equalizar a presença de ambos os sexos, apesar do crescente ingresso masculino (de 26% em 2014 para 55% em 2016).

Em relação à idade, os ingressantes pelo PAS, por ser um processo seletivo com foco em alunos que estão cursando o ensino médio, têm a idade de ingresso padronizada. O curso de Pedagogia desde 2014 tem apresentado uma tendência de aumento da média de idade dos ingressantes, passando de 21 em 2014, para 24 em 2016. Para o curso de Matemática, a média de idade é de 29,43% (ENADE, 2014). No curso de Biologia o percentual é de 25,09% segundo os dados do vestibular.

Dentre os cursos analisados, o que tem maior percentual de estudantes auto-declarados negros é a Pedagogia com 12,8%. Seguido pela Biologia com 12,5%. Em contraste está o curso de Matemática com apenas 9% de alunos negros. Em relação ao número percentual de estudantes pardos nos cursos de Pedagogia e Biologia, nota-se um aumento ao longo dos anos, enquanto que na Matemática há a realidade de diminuição de pardos. Conseqüentemente, o curso de Matemática com 51,2% (Vestibular, 2016) teve o maior percentual de estudantes auto declarados brancos e o curso de Pedagogia se mostra com menor percentual de brancos (33%) seguida pela Biologia com o percentual de 37,5%.

Em Matemática, a maioria de 57,5% (PAS, 2014) vieram de escolas privadas no ensino médio, segundo os dados do ENADE 2014, 62,5% dos ingressantes em Biologia são provenientes de escolas particulares. Em contraposição, o curso de Pedagogia apresenta 57,25% de alunos provenientes de escolas públicas, representando sua maioria.

No curso de Pedagogia, se encontram os estudantes com as menores faixas salariais (até 3 salários mínimos mensais). Os estudantes com faixas salariais mais elevadas (acima de 10 salários mínimos mensais) se encontram nos cursos de Biologia (43,9%) e Matemática (47,7%). Segundo Ristoff (2014), apenas 7% da população brasileira tem renda mensal superior a 10 salários mínimos, o que mostra a elitização presente nos cursos de Biologia e Matemática.

## CONCLUSÕES

A análise e interpretação dos dados, evidenciam que, em relação ao gênero ainda predomina em alguns cursos a presença feminina nos cursos de licenciatura como pedagogia e em contrapartida, nos cursos de exatas, nota-se maioria masculina,

corroborando com interpretações mais aceitas nesse campo. No âmbito das questões étnicas, com base em nossa amostra, queremos afirmar que apesar do avanço das políticas de inclusão de grupos étnicos marginalizados, a questão racial ainda continua sendo um grande prisma de diferenciação social e educacional nas IES públicas. Em relação à questão etária, a amostra nos permite inferir que o ingresso em cursos de licenciatura acontece tardiamente, aparentando que a opção pela licenciatura pode não ter sido a primeira opção do ingressante, evidenciando a tese da carreira de professor como uma espécie de seguro desemprego. A renda econômica apresenta a discussão da identidade social do futuro professor, que aproxima-se cada vez mais da classe trabalhadora, embora o perfil da UnB apresente variações quanto a isso, essa aproximação diz muito a respeito da origem e aspiração social do futuro professor.

878

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

NUNES, D. de F. **Quem quer ser professor no Brasil:** uma análise a partir de variáveis socioeconômicas de estudantes de licenciatura. 2015. 126f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

RISTOFF, D. I. O novo campus brasileiro: uma análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação, Revista Avaliação, Campinas, v. 19, n. 3, p. 723-747, nov. 2014. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php?journal=avaliacao&page=article&op=view&path%5B%5D=2058&path%5B%5D=1796>. Acesso em: 5 out. 2017.

# O PIBID E A DISCRICIONARIEDADE DOS IMPLEMENTADORES

PAULA ARCOVERDE CAVALCANTI/UNEB  
PCAVALCANTI@UNEB.BR

879

**Palavras-Chave:** PIBID. Implementação de políticas públicas. Discricionariiedade.

## INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) faz parte da Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, do Governo Federal através da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) a partir da parceria com as Instituições de Ensino Superior (IES) e a Rede Pública de Ensino (Municipal, Estadual ou Federal). Segundo os dispositivos legais visa fomentar o aperfeiçoamento da formação inicial à docência a partir da inserção dos licenciandos na instituição escolar nos diversos níveis da Educação Básica.

Esse Programa é aqui entendido como política pública e materializado através de projetos onde são traçados os objetivos, resultados etc. O projeto intitulado PIBID-GEO foi implementado pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB) em um Colégio Estadual de 2014 a fevereiro de 2018 e suas atividades foram sendo modificadas pelos implementadores ao longo desse período.

Essa realidade nos fez questionar de que forma os implementadores atuavam? Existiam fatores que pressionavam os implementadores para atuarem modificando as atividades propostas?

Portanto, o presente trabalho abrange o período de 2016 a 2018 e visa compreender a ação discricionária dos implementadores do PIBID-GEO e partiu da necessidade de dedicar mais atenção ao “elo perdido” da ação pública: o momento da implementação das políticas públicas.

## O LÓCUS INVESTIGATIVO E ESBOÇOS METODOLÓGICOS

O PIBID-GEO foi implementado no município de Santo Antônio de Jesus/Ba, em um Colégio Estadual, Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano), Tempo Integral (matutino e vespertino), com aproximadamente 160 alunos, 02 Gestores (Diretora e Vice), 02 Coordenadoras Pedagógicas, 17 funcionários (porteiros, auxiliares etc.) e composto por 01 Coordenadora de Área (IES), 03 Supervisoras, 15 Bolsistas de Iniciação à Docência (IDs). Cada Bolsista (ID) atuava por 4h semanais na implementação das “oficinas pedagógicas” elaboradas coletivamente e, virtualmente, quando eram solicitados pela gestão do Colégio.

Para efeito de análise foram considerados como implementadores os Bolsistas IDs e as Supervisoras tendo em vista que interagiam diretamente com o público alvo e “colocavam em prática” (SUBIRATS *et al.*, 2012) o projeto.

Para atingir o objetivo utilizou-se a técnica de observação direta e assistemática durante a implementação e acompanhamento das atividades do projeto no Colégio (visitas, reuniões e atividades pedagógicas etc.) e; o planejamento pedagógico do projeto com os Bolsistas IDs e Supervisoras. “A técnica de observação pode ser muito útil para a obtenção de informações. Mais do que perguntar, podemos constatar um comportamento” (PRODANOV e FREITAS, 2013, p.103).

880

## ALGUNS DELINEAMENTOS: DA POLÍTICA PÚBLICA À DISCRICIONARIEDADE

O PIBID é resultado de determinada *politics* (processo político, jogo de poder etc.) (CAVALCANTI, 2012). Sua dimensão *policy* ou *public policy* (política pública) é a ação concreta “materializada pelo Estado” através da implementação de projetos (objetivos, ações, resultados etc.) no nível micro do sistema de ensino (instituição escolar) atendendo a um público alvo específico.

Na Análise de Políticas (*Policy Analysis*) a política pública pode ser modelizada através de um Ciclo de Política (*Policy Cycle*) composto de maneira geral por três momentos: formulação, implementação e avaliação (RÖTH-DEUBEL, 2010; CAVALCANTI, 2012).

Teoricamente, a implementação é um processo contínuo e interligado ao momento de formulação e, sua compreensão pode ser abordada a partir do Modelo *Bottom-Up* (de baixo para cima), onde o papel dos implementadores é considerado de suma importância para o sucesso ou fracasso de uma política (CAVALCANTI, 2012). Nessa perspectiva os implementadores – burocratas de nível de rua (*street level bureaucrats*) – que trabalham diretamente com o público alvo possuem liberdade para alterar e adaptar a política à uma determinada realidade (LIPSKY, 1980). Isso pode gerar decisões efetivas denominadas de “exercício de discricionariedade”, sendo que o “grau de manobra” varia em função do nível em que os implementadores se encontram na hierarquia; na proximidade e posição que ocupam em relação ao público alvo da política (CAVALCANTI, 2012; LOTTA, 2012). Deste modo, as decisões adotadas pelos implementadores em resposta às incertezas e pressões sofridas vão efetivamente se tornando a política pública.



## A DISCRICIONARIEDADE DOS IMPLEMENTADORES

Durante a implementação do PIBID-GEO foi possível notar uma complexidade de aspectos que afetavam o desenvolvimento das atividades. Um dos aspectos foi a pouca organização do trabalho escolar entendido como o desenvolvimento e a interrelação de todos os elementos pedagógicos e de gestão (recursos, atividades etc.) que viabilizam de a realização do processo educativo.

A dificuldade em organizá-lo pode ter sido favorecida, por exemplo, pela rotatividade de gestores que, conseqüentemente, além de causar um “descompasso” na organização e desenvolvimento do trabalho escolar de maneira geral, também afetava as atividades do PIBID-GEO.

Nesse sentido era imperativo que os implementadores (Bolsistas IDs e Supervisoras) invariavelmente redimensionassem, substituíssem ou até mesmo não implementassem o que havia sido estabelecido, pois em muitos casos tinham que controlar os “incêndios” no cotidiano escolar. Desta forma, os implementadores ao mesmo tempo criavam “manobras” para: a) “apagar incêndios” e implementar algo que não estava previsto; b) implementar as atividades do projeto mesmo que dissimulando o que havia sido formulado produzindo, assim o “efeito cascata”.

Essas “manobras” eram consideradas pelo implementadores como necessárias visto que os constantes “incêndios” os “forçavam” ao exercício da discricionariedade. Isso revelou que quanto maior for a proximidade dos implementadores com o público alvo maior será o “grau de manobra” (discricionariedade) permitindo a alteração e produzindo até certo grau, uma outra política (programa, projeto).

881

## ARREMATAS FINAIS

A partir do estudo sobre o momento de implementação das políticas públicas é possível detectar falhas; aspectos que colaboram para uma implementação viciosa etc., uma vez que o sucesso ou fracasso pode depender da ação dos implementadores. A não preocupação com as condições da implementação aumentam a chance de uma política pública não atingir os resultados.

No caso específico do PIBID-GEO – “materializado” no nível micro do sistema de ensino – ficou evidente que os implementadores – Bolsistas IDs e Supervisoras – eram os que estavam mais perto do público alvo e, que os problemas advindos da pouca organização do trabalho escolar contribuíram para o “exercício de discricionariedade”.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CAVALCANTI, P. A. **Análise de políticas públicas**: o estudo do Estado em ação. Salvador: Eduneb, 2012.

LIPISKY, M. **Street-level bureaucracy**: dilemas of the individual in public servisse. New York: Russel Sage Foundadtion, 1980.

LOTTA, G. S. O papel das burocracias do nível de rua na implementação de políticas públicas: entre o controle e a discricionarietà. In: FARIA, C. A. P de. (org.) **Implementação de políticas públicas**: teoria e prática. Belo Horizonte: Ed. PUC Minas, 2012.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C.de. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. Ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RÖTH-DEUBEL, A. N. (ed.). **Enfoques para el análisis de políticas públicas**. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2010.

SUBIRATS, J; KNOEPFEL, P; LAURRUE, C; VARONE, F. **Análisis y gestión de políticas públicas**. Barcelona: Editorial Planeta, 2012.

## DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES DO PIBID/UNEB CAMPUS VIII

JUCY BLEYNE SOARES DE MELO – UNEB  
JUUCY.BNN@GMAIL.COM

JOELMA GOMES DE OLIVEIRA BISPO – UNEB  
JOELMA.BISPO@YAHOO.COM.BR

883

**Palavras-chave:** Docência. Formação. Educação Infantil.

Este trabalho tem como objetivo analisar as contribuições do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, para a formação de licenciandos do curso de Pedagogia da Universidade Estadual da Bahia – UNEB (Campus VIII), através do Subprojeto “Saberes, fazeres e identidade docente na Educação infantil”. Para isso, pretende-se buscar identificar qual a percepção que esses bolsistas ID (Bolsistas de Iniciação à Docência) apresentam sobre a importância do processo de formação docente a partir das ações e atividades vivenciadas no programa. Conforme o Edital CAPES nº 7/2018, o PIBID é uma ação da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação (MEC) que visa proporcionar aos discentes na primeira metade do curso de licenciatura uma aproximação prática com o cotidiano das escolas públicas de educação básica e com o contexto em que elas estão inseridas, pretendendo estimular a observação e a reflexão sobre a prática profissional. Além de se ancorar nestes objetivos, o subprojeto PIBID/UNEB *Campus VIII* (BAHIA, 2017) tem como foco promover articulação entre escolas de educação básica e universidade numa perspectiva colaborativa, destacando entre outros, os pressupostos teóricos-metodológicos que envolvem a Pedagogia da Infância para favorecer a ampliação da compreensão dos envolvidos, acerca dos saberes e fazeres específicos da docência na educação infantil, e com isso, elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores no Curso de Pedagogia através da análise reflexiva das práticas em terreno, e desenvolvimento de experiências inovadoras com/nas escolas parceiras. O contexto

de realização no qual o subprojeto está inserido trata-se de escolas municipais de Educação Infantil em Paulo Afonso – Bahia. O trabalho justifica-se pela relevância que o programa possui para a formação docente, e elevação da qualidade da educação básica. Utilizou-se como metodologia uma abordagem de pesquisa qualitativa, que segundo Malhotra (2005) nos permite ter uma visão mais ampla do contexto estudado, investigando o objeto através da interpretação do pesquisador. O estudo baseia-se na pesquisa etnográfica, através da observação participante, e a partir de experiências e vivências no projeto. Para coleta de dados realizamos o grupo focal por meio do qual obtivemos depoimentos de pibidianos sobre a contribuição do PIBID para sua formação como docentes na educação infantil. Ou seja, para atuar na primeira etapa da Educação Básica que tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de zero a cinco anos de idade. Diante disso, faz-se necessário implementações de políticas públicas e investimentos tanto na educação básica, como na formação de profissionais qualificados, que tenham consciência do seu papel na sociedade e o compromisso com a formação e humanização das pessoas. Essa qualificação, implica considerar que o Curso de Pedagogia, forma profissionais que vão atuar com a primeira infância, responsáveis pelo educar-cuidar o começo da vida em sociedade, acolher meninos/as de forma a inseri-los em processos que ampliem suas possibilidades de compreenderem e atuarem no mundo, como pequenos cidadãos. Com isso, compactuamos que ensinar não é transferir conhecimentos e conteúdos, e nem a ação pela qual o sujeito que ensina dá forma a um corpo indeciso ou acomodado, ou seja, sem discência não há docência, as duas se explicam, e seus sujeitos, apesar das diferenças não se reduzem a condição de objetos um do outro (FREIRE, 1997), em outras palavras, na educação infantil, as crianças de até 5 anos e 11 meses, precisam ser vistos, como sujeitos sociais, historicamente situados, com condições de aprender e ensinar. Assim, ensinar exige respeito aos saberes e a autonomia do educando, exige criticidade, reflexão da prática, e compreensão da realidade. Dessa forma, a formação dos educadores e a sua prática pedagógica devem ser pautadas na reflexão crítica, na busca pela compreensão da realidade, e do papel da educação na sociedade, e ainda, aprender saberes profissionais que lhes deem condições de proporcionar no seu futuro profissional, práticas pedagógicas que oportunizem aos educandos aprenderem a partir processos reflexivos, onde possam desenvolver sua autonomia, opinar, fazer escolhas, criar, e pensarem sobre o que, como, e porquê estão aprendendo os diferentes tipos de conteúdos. Para isso, o professor deve compreender a criança como o ator social que ela é, que tem histórias, que pertence a um lugar, a uma classe social, que estabelece relações com seus pares, que produz cultura, que aprende, brinca, descobre, explora, etc. Com base nessas reflexões e nas atividades didático-pedagógicas desenvolvidas durante o subprojeto no *Campus VIII* nas duas escolas parceiras, foi realizado um grupo focal, por meio do qual os pibidianos ID's expressaram-se através de um desenho sobre "Quais as contribuições do Pibid para sua formação?". O Pibidiano A expôs que enxerga "*a universidade como a base teórica e Pibid como a prática, uma experiência singular que nos molda, nos transforma, nos faz reinventar-se e redescobrir-se. Não há como comparar o "antes" e o depois do pibid, evoluímos como pessoa e como profissional.*" Já a Pibidiana B, expressou as contribuições

do Pibid para sua formação através de “*um baú com uma professora, que representa conhecimento, porque o pibid nos proporcionou adquirir conhecimentos específicos da educação infantil, em relação a preconceitos e construções sociais, dentre tantas outras coisas que não compreendíamos, e partir da vivência em sala de aula podemos compreender. Além de abarcarmos também muitos aspectos específicos da docência que não é possível ter noção apenas com a teoria na universidade, assim, foi muito importante aliar esse conhecimento teórico com a prática.*”. Entre as falas podemos destacar alguns pontos comuns que apontam a relação da vivência no PIBID e a formação dos licenciandos, tais como o crescimento e evolução pessoal e profissional, obtenção de conhecimentos e saberes necessários para a prática docente, apropriação da relação teoria-prática. Outras falas expressaram a possibilidade da desconstrução de preconceitos relacionados à educação infantil, experiência para além do estágio curricular obrigatório, mudança na concepção de criança, construção de uma prática pedagógica inovadora, como também a reconstrução e ressignificação da mesma, além de instigar um olhar crítico sobre a educação e dar possibilidades de reflexão sobre a prática. Em síntese, podemos dizer que as experiências promovidas pelo subprojeto supracitado têm favorecido uma aproximação significativa da docência na educação infantil que vão desde a desconstrução de estereótipos, a construção de concepções e práticas conectadas com a perspectiva da Pedagogia da Infância. Os resultados no presente estudo demonstram que o PIBID possui papel importante na formação de docentes, porque possibilita uma comunicação eficaz entre escola e universidade, permitindo ao educador em formação contato e aproximação com a realidade educacional desde o início da graduação, construindo saberes fundamentais para sua profissionalização.

885

## REFERÊNCIAS

BAHIA, Universidade do Estado da. **Subprojeto PIBID/CAMPUS VIII “Saberes, fazeres e identidade docente na Educação infantil”**. Salvador, 2017.

CAPES. **PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência**.

Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid>. Acesso em: 23 de abril de 2019. 23 de abril de 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

MALHOTRA, et al.,. **Introdução a Pesquisa de Marketing**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2005.

# CIDADES DENTRO DA CIDADE: MEMÓRIA E IDENTIDADES NA CONSTRUÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS

AUTORA: ELIZABETH DE JESUS DA SILVA  
ELIZABETH.SILVA@ENOVA.EDUCACAO.BA.GOV.BR/SEC-BA

CO-AUTORA: JÉSSICA CAROLINE REIS DA EPIFANIA  
REISCAROLINEJESSICA@HOTMAIL.COM/UFBA

886

**Palavras-chave:** História, Memória, Direitos Humanos, Aprendizagem

Cidades dentro da Cidade: Memória e Identidades na Construção dos Direitos Humanos é o projeto do PIBID/UFBA-História do Colégio Estadual Odorico Tavares. A temática da proposta de trabalho adveio das observações feitas na referida escola, bem como, a análise das habilidades específicas de cada um dos envolvidos no projeto, avaliamos ser esse tema agregador, ao mesmo tempo em que resume a realidade do citado colégio. Para compreender objetivamente a relação da escola com a proposta do PIBID e agregando os componentes, principalmente, humanos da ação, cabe a contextualização geográfica e social do supracitado colégio. Trata-se de uma escola centralizada em um bairro de classe média alta da cidade de Salvador, metro quadrado mais caro da capital baiana, uma área considerada nobre, que abriga estudantes oriundos de diferentes bairros da cidade e região metropolitana. Para a professora Elizabeth Silva, é justamente nessa localização geográfica que reside o paradoxo sociocultural, ou seja, o público dessa escola vem de localidades distantes, com culturas e comportamentos diferenciados da comunidade em que a escola está inserida. Desta forma, esta escola é uma “cidade” que engloba outras “cidades”, ou seja, a compreensão de cidades têm neste contexto uma forma ampliada, pois conceitualmente ela se direciona a concepção de diferentes culturas, histórias, identidades, significados de direitos, diferentes memórias dos que compõem essa comunidade escolar e que, ao mesmo tempo, se encontram em uma unidade que pode convergir ou divergir dentro do mesmo espaço, o escolar. Nesse contexto, para Silva, “a escola atual carece de uma ação educativa de respeito e acompanhamento, pois nela o sujeito não se vê e, portanto, não se compreende enquanto sujeito da história e produto dela”. Desta forma, a sugestão do projeto

versa sobre a aspecto da descoberta da identidade histórica, na compreensão da unidade e diversidade presentes na história dessas pessoas dentro de uma perspectiva coletiva e de amplitude de conhecimento, assim, a problemática apresentada é a visibilização dessas diferenças que não são tratadas e valorizadas dentro do ambiente escolar. Nessa perspectiva, buscamos atividades direcionadas a descobertas de possibilidades pedagógicas a partir do contexto da escola, com a utilização de metodologias que estimulem a criatividade para inserção de conteúdos da história, apresentando a importância dessa ciência para a preservação da memória, o conhecimento e/ou afirmação de identidades e a concepção de que direitos humanos são conquistas coletivas e cotidianas. Portanto, o estudo da história é o elemento basilar desse trabalho na concepção de uma educação voltada para a formação humana. As observações do filósofo István Mészáros nos servem de base para compreender o papel da educação institucionalizada. Para ele a alienação está na atividade produtiva e compulsória, consequentemente desprovida de prazer e criatividades, atividade, portanto, que desumaniza. A educação escolar está pautada na formação para o mundo do trabalho. Esse direcionamento apontado por Mészáros, da conformidade, a escola como instrumento essencial para fazer com que o indivíduo aceite sua posição na divisão social (princípio da aceitação). O historiador Eric Hobsbawn corrobora com essa ideia quando trata da temática da adulteração da história, através do estudo do consenso social. A escola que elucida a educação formal cria o consenso ou a conformidade, portanto, seu papel histórico é o de manter a hegemonia dominante. A proposta apresentada nesse trabalho é de ruptura com o princípio da aceitação ou do consenso ou da conformidade do indivíduo. Compactuamos com as palavras de Mészáros: “a nossa tarefa educacional é, simultaneamente, a tarefa social, ampla e emancipadora”. Por isso, a proposta é de uma metodologia de trabalho baseada no conceito de mediação. Uma educação vista como um processo social entendendo que o indivíduo se forma ao longo de sua história que, por sua vez, se insere em um complexo maior e coletivo. A aprendizagem acontece em um contexto sociocultural. Pautadas nesses referenciais e acrescentando Lev Vygotsky que sustenta a ideia da aprendizagem mediada qualitativamente superior, utilizamos elementos especiais para focar no ensino da história dentro de uma perspectiva científica que englobasse as demandas apresentadas pelos estudantes da supracitada escola. O RAP, o cinema, as redes foram os elementos especiais utilizados como mediadores no processo de aprendizagem para correlacionar as temáticas da história e memória com a realidade dos direitos humanos. Trata-se de colocar a premissa de que o estudo da história é fundamental para a preservação da memória e que uma memória preservada se torna elemento importante para a defesa dos direitos humanos e consequentemente a elevação da autoestima de estudantes que necessitam da visibilização de histórias antes esquecidas, não faladas, escondidas.

## REFERÊNCIAS

HALBWACHS, Maurice. A memória coletiva. São Paulo: Centauro, 2006.

HUNT, Lynn. A invenção dos direitos humanos: uma história. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

MÉSZÁROS, István. *Educação para além do capital*. São Paulo, Boitempo, 2005.

SILVA, Elizabeth de Jesus da. Um caminho para a África são as sementes: histórias sobre o corpo e os jogos africanos *mancala* na aprendizagem da educação das relações étnico-raciais. Salvador, 2011. (Dissertação)

VIGOTSKI, Lev Semenovich. A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.



## **AÇÕES PEDAGÓGICAS DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDAS EM UMA TURMA DE 4º ANO DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE ITABAIANA/SE**

CRISLAINE PASSOS ALMEIDA (UFS)  
E-MAIL: PASSOSCRISLAINE@GMAIL.COM

ELIZABETH DOS SANTOS LIMA (UFS)  
E-MAIL: ELIZABETHSANTOSLIMAO9@GMAIL.COM

JESSICA SOUSA DE JESUS (UFS)  
E-MAIL: JDEJESUSXF@GMAIL.COM

LETÍCIA MONIELE ANDRADE DE ALMEIDA (UFS)  
E-MAIL: LETICIA\_MONIELE@HOTMAIL.COM

889

**Palavras-chave:** Gêneros textuais. Memórias. Ações pedagógicas.

O presente estudo relata os procedimentos de ações pedagógicas realizadas pelas graduandas do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Sergipe (UFS), em que tais ações tiveram como principal objetivo o trabalho com gêneros textuais tendo em vista desenvolver habilidades de produção textual em uma turma de 4º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Trinta de Agosto. Assim, tivemos como foco desenvolver atividades que despertem o interesse pela leitura e escrita de modo a considerar a realidade do aluno, suas memórias e vivências, como também por meio da abordagem dos gêneros textuais possibilita a criança a construir e aprimorar as suas capacidades de comunicação verbal e escrita, tendo com o propósito a participação ativa e crítica dos alunos na construção de texto, de maneira dinâmica e lúdica.

Para o êxito das metodologias aplicadas o planejamento foi de suma importância, pois permite as residentes ter uma melhor visão do projeto e das organizações das ações, para traçar metas a serem alcançadas, desenvolver e pensar em

práticas que atendam às necessidades dos discentes. Este estudo faz uma abordagem acerca das ações desenvolvidas no Programa Residência Pedagógica, vinculado à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no núcleo Práticas de leitura literárias: memórias e vivências, o qual desempenha as ações na Escola Municipal Trinta de Agosto em uma turma de 4º ano do ensino fundamental no turno vespertino e um total de 24 alunos matriculados. Fundamento, especialmente, em Soares (2015), a nossa proposta é enfatizar a importância do ensino de Língua Portuguesa por meio dos gêneros textuais trazendo memórias e vivências compartilhadas para a sala de aula. O aprofundamento desse tema possibilita ao discente uma construção e aprimoramento da comunicação oral e escrita, tendo como objetivo a participação ativa e crítica dos sujeitos na construção de texto, de maneira dinâmica e lúdica, conforme orientações previstas na Base Nacional Comum Curricular (2018).

A ideia de trabalhar com os gêneros textuais em sala de aula possibilita ao docente acompanhar o processo de criação e produção do aluno, sendo possível diagnosticar as limitações em sua escrita e leitura, implementando na prática pedagógica objetos de estudo ou temáticas que permitam ao discente codificar e decodificar textos. Logo, o educador deve desenvolver metodologias voltadas às vivências e visão de mundo dos educandos de modo que haja uma contextualização com os conteúdos programáticos adotados na escola, como problematiza os estudos de Jesus e Ramos (2016).

Ao produzir um texto, seja ele literário ou não, o aluno consegue trazer para a sua leitura e escrita a sua bagagem de experiências vividas e suas aprendizagens construídas sobre a Língua Portuguesa, sendo possível ao professor estabelecer uma interdisciplinaridade entre os conhecimentos prévios dos alunos e suas interações sociais com os conteúdos programáticos do currículo educacional.

Durante o período de ambientação/observação escolar, realizado entre os meses de Outubro de 2018 à Janeiro de 2019, em uma turma de 4º ano do turno vespertino da referida instituição de ensino, percebemos a dificuldade que os alunos apresentavam no processo de leitura, escrita e oralidade, sendo estes encarado de forma negativa. Com base nisso, nos focamos em desenvolver atividades voltadas para os gêneros textuais, sempre considerando as memórias e vivências do aluno e o aproximando dos principais gêneros que circulam em seu meio social de modo que ele viesse a compreender, desenvolver e utilizar os gêneros textuais em seu cotidiano escolar como uma ferramenta para desenvolver sua aprendizagem significativa. Menciona-se que os gêneros textuais trabalhados em sala de aula foram: Poesia, Texto Informativo, Carta e Debate, até então.

O desenvolvimento das atividades acontece uma vez por semana, as quintas-feiras, e são realizadas por 04 (quatro) residentes, tendo como método de ensino: apresentação do gênero textual, produção textual, correção da produção e reescrita do gênero aprendido. Para a apresentação dos gêneros textuais utilizamos semanalmente suportes diferenciados a exemplo de slides, músicas, literaturas, cartazes, filmes, dinâmicas, jogos, gincanas, quadro branco, entre outros. Assim, as atividades foram desenvolvidas de forma coletiva, em grupos ou duplas, possibilitando a interação aluno-aluno, aluno-professor, isso permite que ambos compartilhem

suas experiências, construam memórias e desenvolvam conhecimentos. Dessa forma, a aprendizagem acontece!

Nas aulas realizamos com a turma rodas de conversa, leituras compartilhadas, construção e recitação de rimas, debate sobre filmes, dinâmicas de perguntas e respostas, tudo com o objetivo de favorecer a expressão e socialização de ideias, posicionamentos e pensamentos sobre determinados assuntos, tendo em vista o desenvolvimento da oralidade, além de reforçar e construir saberes coletivos através do que o outro pensa, das suas interpretações, reflexões, vivências e especificidades.

No que se refere aos instrumentos de acompanhamento da aprendizagem dos alunos utilizamos um caderno de memórias, confeccionado e elaborado por eles. Nesse recurso os alunos escrevem sobre o que aconteceu na sala, o que foi aprendido durante as aulas, registram as vivências construídas, evidenciam suas opiniões sobre o que foi estudado, e produzem escritas livres baseadas nos gêneros textuais. Isso permite as residentes e a preceptora acompanhar o desenvolvimento de cada aluno de forma individual e efetiva, essa ação produz resultados animadores no que diz respeito ao desenvolvimento não só da leitura e da escrita, mas também da oralidade já que eles compartilham suas leituras com os colegas.

Além disso, auxiliamos os alunos durante o desenvolvimento das atividades, de modo a tirar dúvidas, compartilhar saberes e apontar o que deve ser melhorado. Pois, para facilitar esse processo de aprendizagem buscamos utilizar atividades variadas para que não houvesse uma limitação na aprendizagem do aluno baseando o desenvolvimento de suas habilidades a um único método explicativo, uma vez que cada criança tem um tempo e uma forma particular de construir conhecimento.

891

## REFERÊNCIAS

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

JESUS, Dourivan Camara Silva; RAMOS, Conceição de Maria Moura Nascimento Ramos. O Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa no Maranhão: provocações e marcas de um percurso em andamento. In: CASTELLANOS, Samuel Luis Velázquez. **Livro, leitura e leitor: perspectiva histórica**. São Luís: Café & Lápis; EDUFMA, 2016. (p. 467-512)

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 6 ed. São Paulo: Contexto, 2015.

# PRÁTICAS EDUCATIVAS INOVADORAS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL: EXPERIÊNCIAS DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

ÉRICA TAVARES SANTOS (UFS)  
E-MAIL: ERICATAVARES083@GMAIL.COM

KETLEN LORRANE ANDRADE GONÇALVES SANTOS (UFS)  
E-MAIL: LORRANE\_HANI@HOTMAIL.COM

ANA PAULA DOS SANTOS (UFS)  
E-MAIL: PAULINHAGIRLCAT7@GMAIL.COM

THAIS LUZIA DOS SANTOS MENDONÇA (UFS)  
E-MAIL: TAISSLUZIA@HOTMAIL.COM

892

**Palavras-chave:** Leitura. Práticas. Educação.

O presente trabalho apresenta vivências ao longo dos últimos dez meses de estudos, pesquisas e práticas de ensino, pertencente aos primeiros contatos das acadêmicas do oitavo período de Pedagogia da Universidade Federal de Sergipe (UFS) com o Programa Residência Pedagógica, vinculado à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Assim, para sistematização e planejamento do trabalho pedagógico foram realizadas reuniões periódicas e coleta de dados, na qual as discentes foram em busca de informações sobre a rede de ensino e as respectivas práticas pedagógicas.

Além desses trâmites iniciais, aconteceram momentos de reflexão por meio de relatos de experiência e do exercício da escrita das práticas vivenciadas como valiosa contribuição para pensar e repensar a docência. Sendo a vivência da ação, um fator primordial a aplicação do projeto que ocorre na Escola Estadual Eliezer Porto no município de Itabaiana, vinculado ao Programa Residência Pedagógica que tem como tema central “Leitoras e leitores: livros, memórias e experiências”. Desse modo, o presente resumo está relacionado ao segundo eixo de atuação que tem como subprojeto o tema: “Práticas educativas inovadoras no 5º ano do ensino fundamental”. Entre o ano 2018 e no presente ano desenvolvemos atividades, na qual relacionamos a teoria e prática discutida em sala de aula, pode-se perceber que

ambas são indissociáveis no percurso de aprendizagens sobre a regência escolar. Todavia, o ofício da docência possibilita o aprendizado constante, problematizar e solucionar questões, não deixando de ser aprendizes ao exercer o ato pedagógico.

Nessa perspectiva, confirmamos a ideia de Paulo Freire (1996, p.25) quando defende que “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”. Sendo assim, justifica-se a síntese, que a participação em sala de aula auxilia o futuro professor a construir e desconstruir, repensar os processos pedagógicos diante das experiências vivenciadas no âmbito educativo, tanto nos momentos vivenciados, quanto a partir da observação das ações desenvolvidas que são peças chave no processo de construção dos saberes docentes.

De tal modo que “[...] a prática cotidiana da profissão, não favorece apenas o desenvolvimento de experiências, mas permite também uma avaliação de outros saberes, através da sua reprodução em função das condições limitadoras da experiência” (TARDIF, 2014, p. 53). Desta forma, as práticas educativas inovadoras, o foco central de análise deste estudo, estão diretamente relacionadas como o aluno aprende e como o professor incentiva e proporciona os conhecimentos de aprendizagem para uma educação significativa. O desenvolvimento a partir das experiências/vivências de cada aluno e o ato de ensinar e aprender em uma relação efetiva é desenvolver práticas que tenha atenção do aluno enfatizada no conteúdo ofertado.

Os princípios metodológicos são de cunho qualitativo, adotados para descrever o objeto estudado acerca do ensino-aprendizagem, com ênfase, na interpretação das informações disponibilizadas, auxiliando para o desenvolvimento dos planos a serem aplicados na sala de aula, em constantes reflexões e problematizações contemporâneas fundamentas, especialmente, na Base Nacional Comum Curricular (2018) e entre outros documentos normativos.

As atividades do projeto são, especialmente, a experiência no contexto escolar e as reuniões de orientação e encontros do grupo de residentes de Pedagogia, do campus Professor Alberto Carvalho, promovendo, assim, a articulação Educação Básica e Universidade. A trajetória deste projeto segue os passos desde o planejamento das ações, sistematização dos planos de aulas a serem aplicados e análise das experiências vivenciadas na sala de aula. Os fundamentos teóricos constituem em um conjunto de conceitos entre o campo da Educação e da Literatura. A elaboração e execução das atividades envolvem um planejamento coletivo, no qual submerge os diversos profissionais e o grupo da comunidade acadêmica. Sendo assim, durante o desenvolvimento dos trabalhos, as discentes mostraram grande interesse pelas atividades e muita curiosidade pelos assuntos abordados.

Iniciamos a aplicação do nosso projeto com uma apresentação prévia das residentes e uma dinâmica do abraço e da caixa de presente para uma melhor proximidade dos alunos e das residentes, e em seguida explicação do conteúdo de História e atividade retirando poemas de uma sacola. Após a construção do caderno de memória, uma atividade anual para que os alunos possam registrar os acontecimentos referentes aquele dia e expor suas ideias acerca do que gostaria de mudar e como está sendo as aulas, buscamos, de várias formas, desenvolver com mais virtude o gosto pela leitura e escrita, em movimentos de interdisciplinaridade curricular e atividades lúdicas. Nas outras aulas, pudemos perceber diversos conhecimentos

prévios referente ao assunto continuamente trabalhado. Assim também, percebemos a grande dificuldade de trabalhar em grupo, onde as bolsistas desenvolveram exercícios referentes a essas questões acima apresentadas.

Portanto, entre os planos proporcionamos vídeos, músicas, histórias com fantoches, ajudante do dia, sacola viajante e entre outras diversas atividades para uma aprendizagem atraente e significativa. Após o desenvolvimento das atividades, observou-se que as crianças demonstraram envolvimento com as ações realizadas durante o projeto, como também interesse pela leitura e escrita. A partir desses momentos, vê-se, a importância em trabalhar tais atividades com crianças do Ensino Fundamental, pois é nessa fase da vida que se tem o desenvolvimento e a formação da personalidade da criança, e em constante busca do conhecimento. A experiência vivenciada possibilitou-nos pensar sobre a relação professor-aluno que deve ser proporcionada com uma interação de afeto, respeito, compromisso e amor.

Dessa forma, conclui-se que os modos de ensino-aprendizagem dos estudantes da escola-campo revelam conhecimentos das suas trajetórias de vida, tendo em vista os diversos fatores que influenciam nas práticas de aprendizagem. Contudo, foi compreendido a partir das vivências que o movimento teoria-prática é essencial para o processo de idealização do conhecimento, que será por sua vez, repassado e (re) construído oportunizando melhores condições de aprendizagem e desenvolvimento para os discentes.

894

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

# CONSTRUÇÃO DE UM PROJETO DE ENSINO: REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA E A FORMAÇÃO DOCENTE

AMANDA DOS SANTOS ODY (UFS)  
E-MAIL: AMANDAODY19@GMAIL.COM

MARIA RITA DA SILVA (UFS)  
E-MAIL: RITADASILVA005@GMAIL.COM

ROSELUSIA TERESA DE MORAIS OLIVEIRA (UFS)  
E-MAIL: ROSELUSIAMORAIS@GMAIL.COM

895

**Palavras-chave:** Educação. Práticas pedagógicas. Formação docente.

O presente trabalho tem como objetivo a socialização das práticas pedagógicas planejadas e executadas na Escola Estadual Eliezer Porto, situada no município de Itabaiana, no estado de Sergipe. As ações foram realizadas por graduandas do curso de licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de Sergipe (UFS), do Campus Universitário Professor Alberto Carvalho, e bolsistas do Programa Residência Pedagógica (RP), vinculado à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES),

O projeto em foco versa sobre as práticas pedagógicas para o Ensino Fundamental, mais especificamente para o atendimento de crianças matriculadas no 3º ano. Em geral, o plano de trabalho é estruturado em ações de estudo, de planejamento, de execução e de socialização dos resultados do trabalho entre as escolas de Itabaiana e a Universidade Federal de Sergipe (UFS). As ações didático-pedagógicas orientadas às crianças nos primeiros anos de escolarização produzem processos formativos e uma articulação entre Universidade e Educação Básica.

O eixo de trabalho intitulado “Arte e educação: leituras, criação e reinvenção no espaço educacional” compreende que a educação é um processo contínuo e significativo para a formação da identidade do ser pertencente a uma sociedade, a partir da aceitação desse indivíduo que conduz em sua composição uma cultura pré-existente antes mesmo da própria frequência no ambiente escolar. E a escola, em si e em conjunto com todos os componentes que dela fazem parte, é o ambiente propício para que as particularidades existentes aconteçam.

Este estudo denota as atividades, em fase de desenvolvimento, de oficinas do RP (UFS), e, por sua vez contempla etapas de ambientação na escola, regência, planejamento e execução de intervenções pedagógicas, elaboração de relatórios, bem como avaliação e socialização de atividades. O planejamento foi elaborado tendo em vista o desenvolvimento de um plano exequível e em consonância com os anseios da escola. Para tanto, foram realizadas visitas de observação e acompanhamento do trabalho pedagógico realizado na escola, no intuito de se aproximar da realidade escolar e desenvolver um planejamento coerente com dada realidade.

Nas primeiras etapas, foram realizados também estudos e problematizações sobre os fundamentos das áreas do conhecimento do Ensino Fundamental a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018). Assim, como também foi desenvolvida uma pesquisa de material didático e recursos pedagógicos para aplicação em sala de aula. Neste sentido, foram analisados os conteúdos presentes nos livros didáticos, e planejadas atividades pedagógicas em consonância com as competências e habilidades que fundamentam as novas regras de educação, explicitando que:

[ao] longo do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, a progressão do conhecimento ocorre pela consolidação das aprendizagens anteriores e pela ampliação das práticas de linguagem e da experiência estética e intercultural das crianças, considerando tanto seus interesses e suas expectativas quanto o que ainda precisam aprender. (BNCC, 2018, p. 57).

Denotando assim, a necessidade da utilização de diferentes procedimentos metodológicos, de inovadores no sentido de dinâmica, da interação e criatividade, que transformem um ambiente que possui regras em um mundo de descobertas, socializações e formação de identidades. Nessa perspectiva, os objetivos prioritários são: 1) Apresentar metodologias que visem desenvolver a leitura e a escrita; 2) Utilizar-se das peculiaridades presentes em sala para reconhecimento da relevância entre o “Eu” e o “Outro” e das qualidades que os fazem centro do processo de ensino-aprendizagem.

Problematizações contemporâneas foram feitas a partir de reflexões da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), bem como dos livros didáticos dos educandos e da regente. Uma pesquisa bibliográfica igualmente foi realizada para desenvolvimento das práticas pedagógicas alusivas à equipe de trabalho. Apresentam-se, nesta direção, algumas reflexões que se configuraram ao longo das práticas de regência, relacionadas às ações metodológicas bem como a relevância significativa dos resultados obtidos, em relação à prática e à formação docente. Márcia Angela Aguiar e Luiz Fernando Dourado (2018) ao organizarem uma coletânea de artigos publicados, apontam um repertório de questionamentos sobre os usos da BNCC em um cenário brasileiro tão plural e diverso, isso porque metas uniformes e projetos identitários fixos são plenamente questionáveis a uma ideia de consenso curricular inviável. Por essa razão, cabe refletir sobre as particularidades existentes do espaço escolar e por sua vez, quais são as reais necessidades dos conteúdos curriculares a serem trabalhados sistematicamente.

Durante o período da observação foram detectadas algumas fragilidades dos estudantes em relação à leitura e escrita, que, por sua vez, tornaram dados



fundamentais para análise e interpretação de outras informações que auxiliaram a estruturação de um plano de trabalho de regência de classe, voltado a proporcionar uma maior assistência para essas necessidades e alcançar possíveis soluções ou amenizar os problemas existentes. Ainda conforme Moraes (2014), o ato de ler significa não apenas compreender os diversos códigos e elementos que constituem o objeto de leitura, mas situam os códigos sociais, as relações estabelecidas nos seus lugares de convívio.

Neste sentido, a leitura e a escrita são temas centrais e objetivos fundamentais em todo o processo de ensino-aprendizagem projetado para execução dos trabalhos na escola-campo. Da mesma forma, foram incluídas atividades, distintas produções que permitissem ações coletivas, interativas, dialogadas na realidade dos educandos e da escola, partindo da premissa anunciada por Bakhtin (2003, p. 261), quando afirma que “todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem”. Considerados estes princípios como recursos indispensáveis para a formação da identidade do ser, que vai além do que se é visto na gramática normativa, pois em sua composição estão presentes as características culturais e peculiares dos envolvidos.

Em síntese, os processos de construção do projeto de ensino revelam a escola-campo como um espaço formativo privilegiado, ou seja, como oportunidade de construir repensar e reinventar práticas pedagógicas seja na Educação Básica, seja na Educação Superior. Neste caminho compreende-se a necessidade de recursos educacionais e colaborativos que atendam a construção da identidade pedagógica institucional, no que diz respeito à repercussão positiva e qualitativa da educação. Portanto, conclui-se, que a escola é um ambiente de interação e manifestação de variadas especificidades culturais, e é de fundamental relevância habituar o discente, em vias de formação, ao percurso de reflexão, problematização, questionamento e criatividade, no qual o processo educacional deve estar voltado à eficácia na formação e socialização desse indivíduo.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcia Angela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes [org.]. **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. [Livro Eletrônico]. – Recife: ANPAE, 2018.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Introdução e tradução do russo Paulo Bezerra; prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. Coleção biblioteca universal. P. 261-306.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF, 2018.

MORAIS, Roselusia Teresa Pereira de. **Modos de ler o impresso: múltiplas escritas de leitores de Erico Verissimo capturadas na internet**. 2014. 220 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2014.

# A PRESENÇA DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO PIBID: CONSTRUINDO EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS

LUCIANO SILVEIRA COELHO – UEMG/IBIRITÉ  
LUCIANO.COELHO@UEMG.BR

898

**Palavras-chave:** Formação Docente; Educação Física; Projeto de Ensino.

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho traz um breve relato do trabalho desenvolvido no núcleo de Educação Física escolar do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação À Docência (PIBID) da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), Unidade Ibirité. Esse projeto teve início em agosto de 2018 e tem vigência até dezembro de 2019. O texto que se segue apresenta o um breve histórico do projeto, a metodologia adotada no desenvolvimento do trabalho junto aos supervisores e estagiários do programa e revela alguns resultados e discussões preliminares das ações desenvolvidas até o momento. A estrutura deste projeto é compreendida por um coordenador institucional, que responde por todos os núcleos formativos do PIBID na universidade, um coordenador de área, docente efetivo da instituição, três professores supervisores da rede estadual de educação e 24 estudantes do curso de Educação Física. Os estudantes estão divididos em três grupos, onde cada supervisor é responsável pelo acompanhamento/orientação *in loco* de aproximadamente 8 graduandos. O projeto possui diversos canais virtuais para discussão das vivências ocorridas nas escolas, além de reuniões periódicas organizadas pelo coordenador de área. O intuito destes momentos de discussão é promover um aprofundamento conceitual sobre a prática docente, com base nas vivências concretamente experimentadas no contexto escolar. Os estudantes acompanham as atividades dos supervisores, que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio e cumprem uma carga horária mensal mínima de 32 horas mensais. Essas observações/intervenções se destinam a contribuir com o processo de formação dos acadêmicos, aproximando-os de práticas compatíveis com sua profissão e com os sujeitos envolvidos nessas práticas – professores, alunos, instituição, famílias, dentre outros. Resguardando questões éticas envolvidas em atividades com pessoas, os estudantes fazem registros por

escrito para melhor acessar as informações obtidas a partir das suas observações para construir suas propostas de intervenção docente. Tais registros compreendem os planos de aula, relatórios periódicos das atividades realizadas nas escolas e registros audiovisuais (fotografia e vídeos) das observações. Esses registros servirão como substrato para a publicação em diversos canais acadêmicos de divulgação, tais como: trabalhos de conclusão de curso, pôsteres para eventos acadêmicos, artigos de revistas científicas, capítulos de livros, entre outros.

## METODOLOGIA

Nesse projeto foram adotados encontros periódicos de todo o núcleo para discutir temas relevantes para o fazer docente da Educação Física, em diálogo com cotidiano vivenciado nas escolas. Em 2018, o primeiro encontro (24/08) ocorreu com o intuito de organizar as ações dos grupos de trabalho e falar sobre as primeiras impressões do contexto de atuação. No segundo encontro (19/09) foi problematizada a presença dos jovens nas escolas e as possibilidades de construção uma boa prática docente, através da discussão do texto de Melo, Souza e Dayrell (2012), intitulado “Escola e juventude: uma relação possível?”. No terceiro encontro (28/09), a discussão girou entorno das possibilidades de construção metodológica para a Educação Física na perspectiva da cultura corporal, utilizando como suporte o texto de Franco e Pinto (2001). No quarto encontro (19/10), a partir da sugestão de uma das supervisoras do projeto, discutimos as propostas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para Educação Física. Para isso, além dos textos produzidos pelo Ministério da Educação (MEC), discutimos o texto de Neira e Júnior (2016) que discorre sobre os procedimentos, concepções e efeitos da Educação Física na BNCC. No quinto encontro (26/10), iniciamos a construção de um planejamento anual para 2019, a partir das reflexões críticas realizadas sobre a BNCC do Ensino Fundamental e Médio. No sexto encontro (23/11), os grupos de trabalho apresentaram e discutiram suas propostas preliminares de planejamento. No sétimo e último encontro de 2018 (14/12), foi feita uma apresentação final do planejamento anual para 2019. Este ano, realizamos quatro encontros. No primeiro (15/02), reestruturamos os grupos de trabalhos nas escolas e retomamos a discussão sobre o planejamento anual de 2019. Nessa reunião, percebemos a necessidade de aprofundarmos a discussão sobre os temas: planejamento e avaliação. No segundo encontro (15/03), demos continuidade à demanda apontada anteriormente. Para isso, utilizamos os textos de Luckesi (1992), que aborda a articulação e necessária determinação ideológica entre o planejamento e a avaliação na escola, e de Bratfische (2008), que versa sobre os desafios da avaliação na Educação Física escolar. No terceiro encontro (12/04), estudantes e supervisores apresentaram propostas de registro e avaliação para acompanhamento do planejamento anual e das aprendizagens pretendidas na proposta. No último encontro (17/05), pautamos questões e situações cotidianas ocorridas no decorrer do projeto, a fim de construir soluções coletivas para os problemas mais significativos e recorrentes. O segundo ponto desta reunião foi a organização de duplas e/ou trios entres os estudantes para construção de textos sobre questões

pertinentes ao fazer docente na Educação Física. Cada grupo foi incumbido de eleger um tema concernente ao fazer docente, para produzir, até o final deste ano, um artigo que relacione a literatura vigente sobre o tema escolhido e as experiências vivenciadas no PIBID.

## RESULTADOS

Apesar de preliminares, os resultados alcançados neste núcleo de Educação Física escolar do PIBID são bastante relevantes. Desde agosto de 2018, realizamos 9 encontros de núcleo, participamos de um evento acadêmico e os estudantes acumularam mais de 330 horas de estágio nas escolas. Além disso, no final do ano passado, como resultado das discussões e experiências compartilhadas, os grupos de trabalho apresentaram suas propostas de planejamento anual para 2019. Esse ano, iniciamos os encontros construindo instrumentos avaliativos para registrar e avaliar tais planejamentos. Até o presente momento, podemos inferir que os conteúdos propostos estão sendo implementados conforme previsto e os processos de ensino-aprendizagem têm se mostrado efetivos e consonantes com as propostas. As discussões realizadas nos encontros ordinários estão cada vez mais embasadas e os estudantes têm conseguido fazer relações mais concretadas entre as reflexões propostas pelos referenciais acadêmicos e o cotidiano escolar.

900

## CONCLUSÃO

Ao final dos 18 meses propostos no edital deste programa, esperamos apresentar dados ainda mais robustos e consistentes sobre essas experiências, culminando na publicação de diversos artigos e textos em revistas e eventos acadêmicos.

## REFERÊNCIAS

- BRATIFISCHE, Sandra Aparecida. *Avaliação em Educação Física - um desafio*. Revista da Educação Física – UEM, 14.2, p.21-31, 2008. LUCKESI, Cipriano. *Planejamento e Avaliação na Escola: articulação e necessária determinação ideológica*. Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições, 14, p. 102-119, 1992.
- FRANCO, Guilherme Carvalho e PINTO, Joelcio Fernandes. *Educação Física na perspectiva da Cultura Corporal: uma proposta pedagógica*. Rev. Bras. Cienc. Esporte, v. 22, n. 3, p. 137-150, 2001.
- MELO, Luciana Cezário Milagres de; SOUZA, Gilmaria Silva e DAYRELL Juarez Tarcísio. *Escola e juventude: uma relação possível?* Paidéia, Univ. Fumec, Belo Horizonte, Ano 9, n.12, p. 161-186, 2012.
- NEIRA, Marcos Garcia; JÚNIOR, Marcílio Souza. *A Educação Física na BNCC: procedimentos, concepções e efeitos*. Motrivivência v. 28, n. 48, p. 188-206, 2016.

# BULLYING ESCOLAR: COMPREENDER PARA COMBATER

THAÍS CARVALHO XAVIER - UFPI/CPCE  
THHAISCARVALHO93@GMAIL.COM

MONALISA PEREIRA DE CASTRO - UFPI/CPCE  
MOMOCASTRO3MONALISA@GMAIL.COM

WANNA SANTOS DE ARAÚJO - UFPI/CPCE  
WANNASANTOS@HOTMAIL.COM

901

**Palavras-chave:** Bullying, Escola, Combate.

## INTRODUÇÃO

Este trabalho é resultado de um projeto realizado por bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência (PIBID) em parceria com as escolas campo que sediam esse programa. A ideia surgiu a partir das vivências nas escolas campo, na qual os pibidianos estavam observando cenas que se caracterizam como Bullying escolar e assim sentiram-se motivados a buscar possíveis mudanças para esse cenário.

O termo Bullying, vem do inglês bully, que significa valentão, brigão, e foi utilizado para caracterizar tais comportamentos como humilhações, ameaças, exclusão social que determinadas crianças infligem a outras, comprometendo negativamente o ambiente escolar (VILLAÇA; PALACIOS, 2010). O mesmo pode ocorrer por meio de três tipos de agressão, sendo elas: física, verbal e psicológica.

A agressão física vai desde empurrões a lesões mais severas causadas por surras e pontapés. A verbal se dá através de insultos, apelidos maldosos, zombarias em público, ameaças e comentários racistas. Já a agressão psicológica é caracterizada pelo ato de perseguir, manipular e dominar uma pessoa baseada na discriminação religiosa, sexual, racial e outras.

Segundo Botelho e Souza (2007), a violência é um mal a ser entendido sob uma óptica multifatorial e, esta perspectiva, deve ser analisada por diferentes profissionais, como filósofos, sociólogos, biólogos, psicólogos, cientistas políticos, juristas, psiquiatras e professores.

No meio escolar é possível identificar diversas formas de violência, algumas direcionadas diretamente aos alunos e outras a professores e funcionários. Porém, o

Bullying mais comum se resume aos atos de violência que ocorrem entre os próprios alunos. Tanto é caracterizado como Bullying as ações entre as vítimas e os agressores, quanto as ações entre os agressores e as testemunhas. Podemos afirmar que motivos distintos, podem estimular a prática do Bullying, como exemplo fatores associados a classes sociais, aspectos econômicos e culturais, ou ainda pode ocorrer sem nenhuma justificativa plausível.

## METODOLOGIA

O projeto foi realizado em três escolas estaduais com alunos dos últimos anos do ensino fundamental que são parceiras do PIBID na área de Ciências Biológicas, sendo organizado em três momentos. No primeiro deles foi implantada uma semana de discussões a qual denominamos de “Semana dos Valores”, na oportunidade foram levantados diálogos sobre os direitos humanos, os valores e princípios da família, o respeito com o próximo, a existência do Bullying e suas possíveis formas de enfrentamento.

No último dia da semana fizemos um evento de socialização dos conhecimentos aprendidos durante as discussões, isso se deu por meio de palestras, paródias, exposição de cartazes, roda de conversa e peças teatrais. Para, além disso, como forma de avaliar toda execução do projeto foi aplicado um questionário objetivo contendo treze questões a cerca do tema. Ao todo aplicamos cento e cinquenta questionários divididos para as três escolas. Clarificamos que os alunos foram convidados aleatoriamente após o término do evento.

As informações construídas foram analisadas a luz do método da Análise de Conteúdo com base em Bardin (2011) na qual fizemos o tratamento do material seguindo as três etapas: pré-análise, a exploração do material, o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

De um modo geral, após as discussões realizadas na “Semana dos Valores” os alunos revelam conhecer o conceito de bullying, bem como conseguem identificar e categorizar uma situação de enfrentamento. Também ficou claro que a maioria já sofreu de alguma forma com o bullying, porém não sabem diferenciar os tipos específicos.

Quando buscamos saber de qual turma eram os alunos que fizeram algum mal para eles, tivemos um dado contraditório, pois a maioria respondeu que nenhum aluno fez mal a ele, porém nas questões anteriores os mesmos revelaram já ter sofrido bullying. Isso mostra que o aluno apesar de saber o conceito não consegue materializar o mesmo em sua história. Segundo Charlot (2002) quando se tem um estabelecimento na qual a violência escolar é grande encontra-se uma situação de forte tensão, logo quando as situações de violência são menores encontra-se um ambiente escolar mais tranquilo, flexível a negociações.

Os resultados também apontam que geralmente os alunos que sofrem algum tipo de bullying não compartilham com ninguém, raramente dizem para os pais ou responsáveis. Características como essa dificulta a implantação de práticas educativas voltadas para o combate dessa problemática, bem como podem ser ponto de partida para que práticas de bullying continuem a acontecer, uma vez que são negligenciadas. Isso mostra o quão carentes de apoio são essas crianças e adolescentes de alta vulnerabilidade social (KUBWALO et al., 2013).

Sobre as perguntas que se referem a falta de respeito aos professores e/ou funcionários da escola observamos que os alunos apesar do contexto social a qual estão inseridos tendem a respeitar os mais velhos. Para finalizar buscamos saber se os professores tinham atitudes que buscassem impedir que os alunos fizessem mal uns com os outros e as repostas foram unânimes em dizer que não fazem nada. Esse aspecto marca uma fraca relação entre professor e aluno, aspecto que é bastante discutido no contexto da formação do professor.

Dessa forma, alguns estudiosos destacam a importância do engajamento do professor e de todos os envolvidos no ambiente escolar, não somente na sala de aula, para que assim seja possível garantir maior segurança aos alunos e de todos que compõe a escola (OLWEUS, 1993; PEREIRA, 2008).

903

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Bullying apresenta uma complexidade devendo ser investigado profundamente, para que haja uma compreensão a cerca de todos os seus aspectos. Todos os envolvidos assumem uma responsabilidade nesse processo, tomando como foco os locais onde acontecem e as práticas para combater essa prática. É necessário compreender para combater, pois o resultado deste trabalho nos mostra a necessidade imprescindível não só de se debater sobre a temática em questão, mais principalmente a compreensão por meio dos integrantes do grupo escolar. Os mesmos devem reconhecer a presença desse fator no ambiente, além de buscarem organizar coletivamente ações que poderão ser desenvolvidas junto aos educandos, a comunidade escolar e a sociedade como um todo, de maneira mais eficaz e ampla, objetivando minimizá-lo.

## REFERÊNCIAS

- BOTELHO, R. G.; SOUZA, J. M. C. Bullying e Educação Física: características, casos, consequências e estratégias de intervenção. **Revista de Educação Física**, Niterói, n. 139, p. 58-70, dez. 2007.
- BARDIN, L. (2011). **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70.
- CHARLOT, B. (2002). A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. **Sociologias**, 4(8), 432-443.

KUBWALO, Hudson et al. Prevalence and correlates of being bullied among in-school adolescents in Malawi: results from the 2009 Global School-Based Health Survey. **Malawi Med J.**, v. 25, n. 1, p. 12-14, Mar 2013. Disponível em: <<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/23717749>>. Acesso em: 2019.

OLWEUS, Dan. **Bullying at school: what we know and what we can do.** Oxford: Blackwell, 1993.

PEREIRA, Beatriz Oliveira. **Para uma escola sem violência: estudo e prevenção das práticas agressivas entre crianças.** Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian; Fundação para a Ciência e Tecnologia, 2008.

VILLAÇA, F. M.; PALÁCIOS, M. **Concepções sobre Assédio Moral: Bullying e Trote em uma Escola Média.** Revista brasileira de educação médica, V. 34, n.4, 2010.



## AS EXPERIÊNCIAS DO PIBID, SUBPROJETO DE MÚSICA DA UEMA

JOÃO COSTA GOUVEIA NETO – UEMA/PPGED-UFPA  
RAIRICNETO@YAHOO.COM.BR

905

**Palavras-chave:** PIBID, música, docentes em formação.

A partir das especificações do Edital N.07/2018 da Capes, chegamos a metade do tempo estipulado para o PIBID e as especulações relacionadas às perspectivas do atual governo federal no que se referem às políticas educacionais são cada vez mais danosas e, ao que parece, mesmo com as ponderações das Instituições públicas ligadas à educação, professores, alunos o governo nacional segue firme na direção de extirpar programas educacionais, principalmente os da área de humanas. O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, da Universidade Estadual do Maranhão - UEMA, em seu subprojeto de Arte/Música, regido pelo edital citado, é uma ação que visa articular a formação inicial docente dos alunos do Curso de Música Licenciatura da dita IES com a efetiva inserção e melhoria do ensino de música em três escolas da Rede Estadual de Educação do Estado do Maranhão, que são: O Complexo Educacional João Francisco Lisboa (antigo CEGEL) localizado no centro da cidade de São Luís; a Unidade Integrada Sotero dos Reis, também localizada na região central da cidade e o Centro Educacional Cidade Operária II situado no bairro chamado Cidade Operária, região periférica da capital maranhense. Para o desenvolvimento do subprojeto de Arte/Música do PIBID articulado ao projeto institucional da UEMA, os objetivos foram os seguintes: incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica (SANTOS 2012), contribuir para a articulação entre teoria e prática dos docentes em formação; incentivar pesquisas sobre educação musical (PENNA, 2015); desenvolver articulações interdisciplinares nas escolas (FUCCI AMATO, 2010; FAZENDA, 2015). Para organização das atividades desenvolvidas pelos bolsistas do PIBID-UEMA, o subprojeto Arte/Música prevê atividades de musicalização, a partir dos métodos ativos dos educadores musicais da primeira e segunda gerações (FIGUEIREDO, 2012), formação de grupos corais, oficinais de percussão utilizando aspectos das manifestações da cultura popular do Maranhão, dentre outros. Dessa forma, visando diagnosticar a percepção

dos alunos das escolas envolvidas no subprojeto Arte/Música da UEMA, aplicamos dois questionários, sendo um no início das atividades em 2018 e outro na retomada formal das aulas em 2019, visto que houve ingresso de novos alunos nas escolas. Os questionários tiveram o objetivo de realização de um mapeamento das visões dos alunos envolvidos nas ações do PIBID sobre a presença da música nas escolas citadas anteriormente, a importância das aulas de música, qual tipo de música os alunos ouvem na escola e fora dela, qual tipo de instrumento musical gostariam de aprender a tocar e se gostariam que a escola ofertasse na grade curricular aulas de música. Ao todo foram aplicados nas duas etapas do projeto, citadas anteriormente, seiscentos questionários divididos entre as três escolas. A equipe do subprojeto de Arte/Música é composta por vinte e cinco bolsistas, três supervisores e um coordenador de área, conforme as especificações do edital vigente da Capes. As perguntas do questionário foram em sua maioria fechadas e algumas com opção de colocação de outra resposta, por exemplo, qual instrumento musical gostariam de aprender a tocar. Dessa forma a metodologia utilizada leva em conta tanto os aspectos quantitativos quando os qualitativos que estão sendo observados durante as intervenções feitas pelos bolsistas do programa nas três escolas citadas. Um dos desafios enfrentados durante as ações nas escolas diz respeito ao fato de os supervisores selecionados não possuírem formação específica em música, pois não houve inscrições de professores com a dita formação. Ainda lidamos com as expectativas dos ditos supervisores que esperavam a atuação dos bolsistas como regentes das turmas como aconteceu na edição anterior do PIBID. Os resultados já estão sendo apresentados na dinâmica do dia a dia nas escolas onde os bolsistas do PIBID de Música atuam. Conseguimos superar os entraves iniciais com os supervisores, no que tange à não realização de atividades pelos bolsistas sem a presença dos mesmos, já conseguimos trabalhar utilizando a interdisciplinaridade e estamos construindo repertório didático a partir de vivências musicais relacionadas às práticas cotidianas dos alunos. Apesar dos contratemplos iniciais há um desejo latente de todos os atores envolvidos nesta edição do PIBID que o programa se instale de forma definitiva e eficaz, devido aos benefícios que o mesmo traz às escolas e na área de música essa perspectiva é potencializada pela falta de professores com essa formação atuando nas escolas da Rede de Ensino do Estado do Maranhão.

## REFERÊNCIAS

- FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. Interdisciplinaridade: Didática e Prática de Ensino, In: Interdisciplinaridade, São Paulo, v.1, n.6, - abr. 2015, pp. 9-17.
- FIGUEIREDO, S. L. F. . A educação musical no século XX: métodos tradicionais. In: Gisele Jordão; Renata R. Allucci, Sergio Molina, Adriana Miritello Terahata. (Org.). A música na escola. 1ed.São Paulo: Allucci & Associados Comunicações, 2012, v. 1, p. 85-87.
- FUCCI AMATO, Rita de Cássia. Interdisciplinaridade, música e educação musical. Opus, Goiânia, v. 16, n. 1, p. 30-47, jun. 2010.

MONTANDOM, M.I. Políticas públicas para a formação de professores no Brasil: os programas Pibid e Prodocência. Revista da Abem. Londrina, vol. 20, n.28, p.47-60, 2012.

PENNA, Maura. Música (s) e seu Ensino. Porto Alegre: Sulina, 2015.

SANTOS, Regina Marcia Simão. Educação musical, educação artística, arte-educação e música na escola básica no Brasil: trajetórias de pensamento e prática. In: SANTOS, Regina Marcia Simão. (Org.) Música, cultura e educação: os múltiplos espaços de educação musical. Porto Alegre: Sulina, 2012.

# RITMO: SAMBA - CONSTRUINDO INSTRUMENTOS DE PERCUSSÃO COM MATERIAL RECICLÁVEL

WELLINGTON NONATO DOS SANTOS  
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA/ UEFS  
WELLINGTON.DESIGNER@HOTMAIL.COM

CLÁUDIA ELISIANE FERREIRA DOS SANTOS  
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA/ UEFS  
CLAUDIA.EFS@GMAIL.COM

JANAÍNA DA CONCEIÇÃO SANTOS DIAS ALMEIDA  
CENTRO JUVENIL DE CIÊNCIA E CULTURA/ CJCC  
JANNA.DALMEIDA@GMAIL.COM

908

**Palavras-chave:** PIBID, Educação Musical, Música na Escola

## INTRODUÇÃO

Este texto refere-se ao relato de experiência sobre a realização de uma das oficinas de Música desenvolvidas como parte das atividades do Projeto “Solta a batida”, o qual foi elaborado e executado por bolsistas do Subprojeto Artes/Música do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), atuantes na escola campo CJCC/FEIRA – Centro Juvenil de Ciência e Cultura de Feira de Santana. O objetivo geral do Projeto foi despertar, estimular e aprimorar a musicalidade, utilizando os conteúdos e a linguagem musical para expressar-se, conhecendo, respeitando e valorizando os processos estéticos composicionais. As atividades foram realizadas entre os meses de março a maio de 2019, e a turma foi formada por, em média, 15 participantes, alunos que cursavam o Ensino Médio com faixa etária entre 16 e 21 anos. Na referida oficina, o tema abordado foi Ritmo, que tinha como objetivos apresentar aos alunos o conceito de Ritmo, desenvolver a percepção rítmica e construir instrumentos de percussão a partir de materiais recicláveis para, após, utilizá-los na prática musical.

## METODOLOGIA

A fim de atender os objetivos, em reuniões de planejamento do PIBID realizadas pela equipe de bolsistas (com apoio da supervisora, na escola, e da coordenadora de Área, na Universidade), decidiu-se a organização da oficina em três momentos: dinâmica de acolhimento aos alunos e introdução ao tema da aula, exposição do conteúdo, e construção de instrumentos e apresentação musical, sendo um bolsista responsável pela execução da aula e os demais, atuando como apoiadores. Para início das atividades, foi realizada uma dinâmica de grupo intitulada “Brincando de Estátua”. Esta consistia em todos se movimentarem livremente, seguindo corporalmente o ritmo da música que estava sendo executada, sendo que, quando esta parava de soar, todos deveriam permanecer imóveis em seus lugares, escolhendo planos espaciais. Na sequência, foram executadas várias músicas de caráter diverso, e no momento em que ficassem imóveis, deveriam, com expressões faciais, demonstrar o sentimento despertado com aquela música (Estátua das Emoções). O objetivo, além da descontração, foi fazer com que sentissem corporalmente os elementos que compõe a Música (Melodia, Harmonia e Ritmo). A aula seguiu com a exposição destes elementos, passando a conceituar mais detalhadamente o Ritmo e, após serem abordados vários gêneros musicais brasileiros, focou-se no Samba. Para ampliar o conhecimento a respeito deste gênero, foi projetado um vídeo que abordou brevemente a história do Samba, e a equipe apresentou alguns dos instrumentos de percussão tradicionalmente utilizados no samba, executando células rítmicas, para que os alunos percebessem as diferentes sonoridades, o que serviu também para motivá-los a construir seus próprios instrumentos, utilizando material reciclado. Assim, com garrafas pet, latas, varetas de bambu, fitas adesivas, tampinhas de garrafas, cordão, foram construídos chocalho, agogô, tambor, tamborim e reco-reco. Em seguida, estes instrumentos foram utilizados pelos alunos para a execução e gravação de algumas músicas, e, dentre estas, o samba “Deixa a vida me levar”, de Zeca Pagodinho.

909

## RESULTADOS

A fim de enfatizar as diversas abordagens musicais, na proposição das atividades para a oficina procurou-se contemplar as atividades contidas no modelo CLASP (cuja sigla significa Composição, Literatura, Apreciação, Habilidades Técnicas e Performance), proposto por Swanwick (1979). Assim, trabalhou-se Composição e Habilidades Técnicas construindo os instrumentos de percussão, onde os alunos puderam usar e desenvolver suas habilidades cognitivas e artísticas, testando e experimentando, através dos instrumentos, suas percepções sonoras (timbre, altura), compondo padrões rítmicos e interagindo com os colegas; Literatura e Apreciação, participando da dinâmica inicial, os alunos puderam apreciar diversos gêneros e expressar corporalmente os elementos musicais, e ao assistirem a exposição sobre os elementos da Música e os Gêneros musicais; Performance: com a execução e gravação das músicas selecionadas. Complementando, todas as atividades eram compostas também por discussões, onde foram realizadas reflexões a respeito dos temas e onde os alunos puderam expor suas considerações. Além disso, em paralelo,

trabalhou-se a interdisciplinaridade, pois abordou-se a importância da reciclagem de materiais, como apelo à preservação do meio ambiente.

## DISCUSSÃO

Verifica-se que o ensino de música na escola consta em documentos oficiais da legislação nacional desde 1854; atualmente, a Lei que está em vigor é de maio de 2016, que modificou a Lei fixa das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), tornando o ensino de música, juntamente com teatro, dança e artes visuais, linguagens obrigatórias inerentes ao componente curricular referente ao ensino de Arte (BRASIL, 2016). No entanto, o ensino de música nas escolas públicas brasileiras ainda está distante de ser uma realidade como área específica do conhecimento. Observa-se que ainda tem se tornado um mero coadjuvante para ensino de outras matérias, ou em apresentações de datas comemorativas diversas, como atividade recreativa, entre outras utilizações. Segundo Freire (2010, p.22), a música não pode ser considerada um mero elemento estético, pois é: “[...] dotada de uma dimensão política, como instrumento potencial de transformação do homem e da sociedade, [...] contribui para a elaboração de um saber crítico, conscientizador, propulsor da ação social, assim como para um aperfeiçoamento ético individual.” Nestes aspectos, tendo em vista a falta de profissionais da área nas escolas, a atuação de bolsistas do PIBID é de suma importância, a fim de incorporar a prática do ensino musical nestes espaços. Acerca do ensino musical, Jeandot (2008, p.21) aponta: “[...] Uma aprendizagem voltada apenas para os aspectos técnicos da música é inútil e até prejudicial, se ela não despertar o senso musical, não desenvolver a sensibilidade”. Assim, buscou-se, por meio dessa oficina abordar não só parte teórico musical, mas também a prática e lúdica, vivenciando a experiência de perceber corporalmente elementos musicais, e confeccionando instrumentos de percussão, trazendo uma abordagem cultural e uma identidade social, num diálogo multifacetado.

910

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considera-se que, no início, todo aspirante à docência quando se coloca na frente de uma turma de alunos, já sente a responsabilidade do que é ser um professor, e devido à inexperiência, algumas vezes sente dificuldades, ora por ainda não dominar muitas técnicas e muitas vezes pela expectativa de sucesso na realização das atividades. Assim, o PIBID tem um papel fundamental nesse aspecto, pois coloca o licenciando em contato com essa realidade da escola pública desde os primeiros semestres do curso fazendo com que essa capacitação continuada corrobore para a formação de um profissional atento à realidade, e que procura pesquisar e atualizar as possibilidades do aperfeiçoamento do processo pedagógico; desta forma, no diálogo entre Universidade e escolas, ocorre uma retroalimentação de saberes. Para a realização da oficina, foi realizado um planejamento, que permitiu explorar os

possíveis cenários da sala de aula e escolha da metodologia para que no processo de ensino fossem atingidas as metas previamente traçadas. Contudo, sempre haverá “ruídos” no caminho que deverão ser detectados e solucionados, servindo de motivação para o estudo do refino do processo de ensino, e esse aprendizado torna-se um conhecimento que pode ser acessado sempre que necessário. Por fim, considera-se que, a respeito da oficina referida, os objetivos principais foram alcançados gerando uma motivação mútua na construção do saber.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Lei nº 13.278, de 2 de Maio de 2016. Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2016/Lei/L13278.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13278.htm) Acesso em 17.mai.2019

FREIRE, V. B. Música e sociedade: Uma perspectiva histórica e uma reflexão aplicada ao Ensino Superior de Música. 2ª ed. Florianópolis: Associação Brasileira de Educação Musical, 2010.

JEANDOT, N. Explorando o Universo da Música. 3ª ed. São Paulo: Scipione, 2008.

OLIVEIRA, W. S.; BORGES, E. H. N. O ensino de música e o desafio da democratização no “chão da escola”. Revista online de Política e Gestão Educacional, [S.l.], p. 1448-1463, sep. 2017. ISSN 1519-9029. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/>

# LEITORES, LIVROS, MEMÓRIAS E EXPERIÊNCIAS: UM PROJETO DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

ROSELUSIA TERESA DE MORAIS OLIVEIRA (UFS)  
E-MAIL: ROSELUSIAMORAIS@GMAIL.COM

MARIA DA VITÓRIA SILVA NASCIMENTO (SEDUC)  
E-MAIL: VITORIASILVASEDUC@GMAIL.COM

JOÉLICA AZEVEDO DE ANDRADE (SEED)  
E-MAIL: JOELICA.AZEVEDO@GMAIL.COM

ALYSSON SANTOS COSTA (SEED)  
E-MAIL: ALLYSSON.COSTA@HOTMAIL.COM

912

**Palavras-chave:** Leitura. Residência Pedagógica. Formação docente.

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem o objetivo de socializar os fundamentos teórico-metodológicos do projeto de ensino intitulado “Leitores e Leitoras: livros, memórias e experiências”, vinculado ao Programa Residência Pedagógica (RP), e articulado à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). As propostas elaboradas e as experiências vivenciadas são desenvolvidas pelo núcleo de Pedagogia em parceria entre o Campus Professor Alberto Carvalho, da Universidade Federal de Sergipe (UFS), e a Escola Estadual Eliezer Porto e a Escola Municipal Trinta de Agosto.

O projeto em foco desenvolve práticas pedagógicas voltadas para o Ensino Fundamental, mais especificamente para o atendimento das crianças nas escolas situadas no município de Itabaiana, do estado de Sergipe. O núcleo é composto por 24 (vinte e quatro) residentes, 3 (três) professores das escolas com experiência na área de ensino do licenciando e é orientado por 1 (um) docente da Instituição de Ensino Superior. O Programa RP atende às seguintes disposições estabelecidas pelo Edital 06/2018 da CAPES que prevê 60 (sessenta) horas destinadas à ambientação na escola; 320 (trezentas e vinte horas) horas de imersão, sendo 100 (cem) de regência e 60 (sessenta) horas destinadas à elaboração de relatório final, avaliação e socialização de atividades. Em geral, as principais ações contemplam estudos, planejamento, execução e socialização dos resultados do trabalho entre as escolas e a UFS.



## METODOLOGIA

O núcleo de trabalho foi constituído por três grupos, compostos cada um por 8 (oito) residentes e 1 (um) professor da escola-campo. Esses grupos foram articulados a partir dos seguintes eixos temáticos: 1) “Leituras, criação e reinvenção no espaço educacional”; 2) “Práticas educativas inovadoras para o Ensino Fundamental”; 3) “Práticas de leituras literárias: memórias e vivências”. Os principais fundamentos teórico-metodológicos que embasam as práticas pedagógicas são ancorados, especialmente, em estudos de Piorski (2016), Peres, Thies e Ramil (2015) e Morais (2014). Tais referenciais auxiliam repensar a sala de aula e aquele que aprende, e desse modo, reinventar e reelaborar os espaços e o modo de relacionar-se com o conhecimento, com os livros, com os outros e consigo. Em síntese, refere-se às propostas de experiências sensoriais que mobilizam os sentidos e assim, concebem novos modos de experimentar a sala de aula.

913

Na primeira etapa do cronograma, foi desempenhado o processo de preparação e ambientação do residente nas escolas, por essa razão foram programadas visitas de observação das alunas-residentes e acompanhamento do trabalho pedagógico realizado na escola, no intuito de aproximação da realidade escolar e desenvolvimento de um planejamento coerente com o contexto educacional. Concomitantemente, foram realizados estudos sobre os fundamentos das áreas do conhecimento do Ensino Fundamental e problematizados à luz da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018). Assim como, pesquisa bibliográfica, de material didático, e produção de recursos pedagógicos para aplicação em sala de aula.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

A constituição do núcleo foi concebida em etapas que se entrecruzam recorrentemente na perspectiva de promover a formação de leitores que leem com fruição. E com isso, foram elaboradas atividades de cunho didático-pedagógico que priorizam práticas de leitura no contexto escolar. Portanto, as ações envolvidas potencializam o desenvolvimento de estratégias educativas que permitem repensar a formação de leitores e, conseqüentemente, os modos de leitura.

A prática de leitura inserida na cultura escolar se traduz por uma riqueza de detalhes e oferece a possibilidade de constituir significados e sentidos para o leitor. O ato de ler significa não apenas compreender os diversos códigos e elementos que constituem o objeto de leitura, mas situam os códigos sociais, as relações estabelecidas nos seus lugares de convívio. (MORAIS, 2014).

A relação que o leitor estabelece com o livro remete ao entendimento de Chartier (2002), quando afirma que o processo de ler envolve diversos elementos que antecedem a prática efetiva do ato de ler. A materialidade dos objetos de leitura desde o aspecto físico, imagens, disposição do texto, impressão e formato constituem elementos que compõem os momentos de leitura. Essa discussão revela que no processo de interação com um texto, o leitor atribui significados, a partir de sua história e de

suas experiências, ou seja, é distinto para cada leitor, uma vez que, as experiências, a origem e a história dos leitores nunca são iguais.

Nessa direção, Silva (1991) propõe que a partir dessa diversidade de significados, os leitores junto ao professor partilhem e expressem os significados a que chegaram durante e após a interação com os textos. Desse modo, este projeto tem proporcionado o acesso à leitura literária, disponibilizando ações que priorizam a acessibilidade do livro à comunidade escolar. Neste sentido, o alcance é, de fato, a abrangência da comunidade de leitores e leitoras em potencial.

## CONCLUSÃO

O projeto exposto reafirma o princípio da intencionalidade e reflexão sobre as atividades escolares desenvolvidas, com ênfase na articulação da teoria-prática, ao utilizar a coleta de dados e ao repensar o ensino-aprendizagem. Por isso, tem como objetivo principal contribuir com a troca de práticas pedagógicas inovadoras e diversificadas entre professores-residentes-alunos. Dessa forma, fortalece, amplia e consolida a relação entre a universidade, escola e sociedade. Compreende-se, portanto, o espaço pedagógico da sala de aula, como um trabalho de formação contínua, um percurso formativo em que o aperfeiçoamento pedagógico profissional, teórico e prático se dá no contexto do trabalho.

Ler, entender, opinar, compartilhar são ações necessárias para a formação docente e auxiliam o graduando na elaboração de um criticidade respeitosa e construtiva, além de contribuir no debate sobre cidadania e democracia, sabendo observar valores, socializar e construir novos saberes. Sendo assim, considerando a força transformadora que a leitura possui, temos o compromisso na formação de alunos leitores e, ao mesmo tempo, produtores de seus próprios textos. É nesse contexto, que se insere uma das marcantes contribuições do desenvolvimento deste trabalho da Residência Pedagógica na Universidade Federal de Sergipe.

914

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF, 2018.
- CHARTIER, Roger. **À beira da falésia: a história entre incertezas e quietudes**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2002.
- PERES, Eliane Peres; THIES, Vania Grim, RAMIL, Chris de Azevedo. **Livre acesso ao livro literário como forma de democratização da leitura: o projeto de extensão “estação do livro”**. Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas. Expressa Extensão, Rio Grande do SUL, 17p. 2016.
- PIORSKI, Gandhi. **Brinquedos do chão: Reflexões sobre o brincar na infância**. Brasil: Editora Peirópolis, 2016.

MORAIS, Roselusia Teresa Pereira de. **Modos de ler o impresso**: múltiplas escritas de leitores de Erico Verissimo capturadas na internet. 2014. 220 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2014.

SILVA, Ezequiel Theodoro. **Leitura na escola e na biblioteca**. 3. ed. Campinas (SP): Papyrus, 1991.

## O DISCENTE BOLSISTA DO PIBID: UM/EM DIÁLOGO COM A SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO E QUALIDADE DE ENSINO DO AMAZONAS

ADRIANA PASSOS MORENO (SEDUC-AM)  
ADRIANAMORENO@SEDUC.NET

DARLE SILVA TEIXEIRA (SEDUC-AM)  
DARLE.TEIXEIRA@SEDUC.NET

MARY JANE ARAÚJO DE LIMA (SEDUC-AM)  
MARY.LIMA@SEDUC.NET

915

**Palavras-chave:** PIBID; bolsistas; Escola; Secretaria de Educação.

### INTRODUÇÃO

Este artigo retrata o resultado de uma pesquisa realizada junto aos bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID – em escolas da Rede Estadual de Ensino do Amazonas, em parceria com Instituições de Ensino Superior - IES. O PIBID é um programa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES – aprovado pela Portaria nº 46, de 11 de abril de 2016 e tem como objetivo principal “incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica” (Regulamento do PIBID, art.4º, p. 03).

Os processos formativos do futuro docente ocorrem numa constante relação com o campo do seu estágio, neste caso, na escola de educação básica, onde o bolsista interage com os partícipes da gestão escolar, por meio dos quais se espera que ele conheça os espaços de ensino e aprendizagem, assim como os fundamentos teóricos e práticos que norteiam o trabalho pedagógico em uma instituição educacional. Conhecer a consolidação ou não dessa premissa e os impactos do estágio na formação acadêmica dos bolsistas foi o que motivou a realização dessa pesquisa,

objetivando a implementação de melhorias que fortaleçam as ações do PIBID nas escolas estaduais.

## METODOLOGIA

Na pesquisa, foram utilizados pressupostos teóricos da abordagem multinível trazidos pelo autor Donald Kirkpatrick que propõe quatro níveis de análises de dados os quais, segundo o autor, favorecem a percepção da reação, a aprendizagem, o comportamento e os resultados de opinião em um conjunto de informações levantadas sobre tema investigado, fundamentando a conclusão a partir dos critérios: coerência, conformidade, eficiência e eficácia.

Foram aplicados questionários a 23 bolsistas da pesquisa, via *online*, a partir de perguntas fechadas e abertas sobre a interação do bolsista com a comunidade escolar (o gestor, o pedagogo e o professor e os alunos) da sala de aula onde ele atuava. Também se indagou sobre os conhecimentos que o respondente tinha sobre os fundamentos do PIBID, os documentos pedagógicos da escola (Projeto Político Pedagógico, Regimento Escolar e desempenho dos alunos em avaliações internas e externas), os espaços e recursos de aprendizagens disponíveis, assim como sua autoavaliação.

As respostas dos participantes às perguntas fechadas tiveram como indicadores “Sim”, “Em parte”, “Não” e “Não se aplica”. Nas abertas, foi o momento em que eles enfatizaram pontos positivos, de melhorias e sugestões para a implementação de novas ações a serem desenvolvidas no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à docência.

916

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Destacamos que as perguntas fechadas demonstraram que os respondentes tiveram acesso à maioria dos documentos pedagógicos da escola, mas pouco conhecimento no que se refere ao desempenho dos alunos nas avaliações internas e externas. Apenas 34,8%, indicando a necessidade de as instituições envolvidas promoverem divulgação direta desses resultados com os discentes do programa.

Já nas perguntas abertas, as respostas versaram sobre as expectativas dos bolsistas quanto à execução do projeto na escola do estágio e revelaram o desejo de crescimento profissional no campo docente, demonstrando um perfil de resistência frente às dificuldades na área da Educação Básica e de provável participação ativa num futuro docente; a interação no âmbito escolar lhes favoreceu aprendizagem significativa para sua futura atuação docente; o estágio favoreceu trocar de conhecimentos e experiências pedagógicas, contribuição para a aprendizagem dos alunos e colaboração com os professores nas atividades pedagógicas desenvolvidas nas escolas.

## CONCLUSÕES

Considerando os critérios da avaliação no modelo de abordagem multinível, percebemos que quanto à **coerência**, a pesquisa não demonstrou se que esta ocorre entre os objetivos do PIBID, os projetos dos bolsistas, orientados pelos Coordenadores das IES, e as expectativas dos segmentos escolares onde ocorrem os estágios. Porém se percebeu nas respostas abertas que há expectativas de aprofundamento de novas competências, habilidades e melhorias nas contribuições entre as partes desse processo: bolsistas e comunidade escolar, projetando o fortalecimento da parceria entre IES e Secretaria de Educação Estadual.

Quanto à **conformidade**, os dados da pesquisa mostraram que os participantes ainda se encontram em fase de aprofundamento sobre os fundamentos teórico-metodológicos do PIBID. Em relação à atuação deles no âmbito do estágio, houve interação com os membros da comunidade escolar, principalmente com o gestor, pedagogo, professor e supervisor do programa com os quais mantiveram contato mais efetivo e através dos quais tiveram acesso aos documentos pedagógicos da escola, tais como projeto político pedagógico, Regimento Escolar, Rendimento de aprendizagem bimestral e os de larga escala, embora esse último fator em menor profundidade.

Sobre a **eficiência**, os impactos financeiros e demais investimentos aplicados na implantação do PIBID em escolas da Rede Estadual de Ensino, na capital e no interior do estado do Amazonas, em parceria com as Instituições de Níveis Superior são fatores que deveriam ser avaliados no item eficiência. No entanto, em decorrência do pouco tempo de implantação do PIBID na rede estadual de ensino, não foi possível se obter informações suficientes para se afirmar se houve ou não impactos financeiros negativos (desperdício) nesta fase de atividades do programa nesse período.

Na **eficácia**, sua aplicação no campo de atuação e a avaliação dos impactos do estágio na formação dos futuros docentes, acredita-se que esta pesquisa foi insuficiente para se garantir que de fato os objetivos do programa PIBID foram alcançados. Esse fato indica a necessidade de assessoramento mais efetivo às atividades práticas dos bolsistas para que se perceba *in locus* sua atuação e seu reflexo nas instâncias de sua práxis na escola, a partir da relação dialógica que é um dos norteadores da gestão educacional da rede estadual do estado do Amazonas no enfrentamento dos desafios que compõem os processos de ensino e aprendizagem.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

**CAPES. Portaria nº 46, de 11 de abril de 2016.** Aprova o Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência–Pibid. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/15042016-Portaria-46-Regulamento-PIBID-completa.pdf>>. Acesso em 27 mai. 2019.

KIRKPATRICK, Donald L. **Como implementar os quatro níveis de avaliação de treinamento em equipes:** um guia prático. Rio de Janeiro: Ed. SENAC RIO, 2010.

# O USO DE JODO DIDÁTICO NO ENSINO DE BIOLOGIA NA TURMA DO 3º ANO DO ENSINO MÉDIO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA VIVENCIADO NO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

LILIANE DE NAZARÉ DA SILVA PINHEIRO/UFRA  
LILIBIO16@YAHOO.COM.BR

918

**Palavras-chave:** Residência Pedagógica, recurso didático, ensino e aprendizagem.

## INTRODUÇÃO

O Programa Residência Pedagógica tem como finalidade colaborar com formação de novos professores possibilitando a experiência de inclui-los mais nas escolas aproximando-os da realidade, buscando uma ampla relação entre as Instituições de Ensino Superior e as escolas de ensino básico e incentivando para que aconteçam inovações metodológicas para melhorar o processo de ensino e aprendizagem. Visto que, essas inovações são necessárias para que os alunos possam ter uma construção de conhecimento de forma mais dinâmica, fugindo um pouco do método mais tradicional onde o professor só passa o conteúdo e o aluno somente copia e decora para realizar uma prova.

De acordo com o que destaca Pedrosa (2009, p. 8):

“Os alunos têm dificuldades nas aulas teóricas que são cansativas e desgastantes, mas gostam das aulas práticas. Nesse sentido, a utilização de diferentes metodologias contribui para que se ampliem as perspectivas do professorado no exercício de sua profissão de um modo mais satisfatório”.

Desse modo, pode-se compreender como é importante utilizar metodologias mais didáticas e lúdicas para que o ensino tenha uma maior qualidade e que seja mais interessante para os alunos, aumentando também a participação deles durante as aulas.

Diante disso, o objetivo desse trabalho é apresentar através de um relato de experiência como o uso de um jogo didático contribuiu no processo de ensino e aprendizagem dos alunos sobre o assunto de vertebrados na aula de biologia.

## METODOLOGIA

Este trabalho é um relato de experiência o qual foi vivenciado no Programa da Residência Pedagógica, desenvolvido em uma escola estadual no município de Capanema – PA, e se encaixa em uma pesquisa com abordagem qualitativa.

Irei relatar como foi que ocorreu o uso do jogo didático e de que forma contribuiu para o processo de ensino e aprendizagem em uma aula de biologia com o assunto de Vertebrados para os alunos da turma do 3º ano do ensino médio.

Durante desenvolvimento de uma aula expositiva dialogada sobre Vertebrados compreendendo os peixes, répteis, anfíbios, aves e mamíferos foi possível observar o quanto os alunos estavam perdidos e sem interesse mediante ao que estava sendo apresentado, devido ser um conteúdo complexo e cheio de detalhes. Após finalização da aula pude diagnosticar que ocorreu um baixo rendimento de aprendizagem. Diante disso, ao conversar com a preceptora que faz os acompanhamentos nas atividades, foi proposto utilizar algum tipo de recurso didático para que houvesse uma mudança na metodologia de ensino e assim possibilitasse que os alunos pudessem ter uma melhor compreensão e participação durante a aula. Visto que, “Utilizar recursos didáticos no processo de ensino - aprendizagem é importante para que o aluno assimile o conteúdo trabalhado” (SOUZA, p. 112, 2017).

O recurso didático usado com a turma foi um jogo didático (JD) denominado “repolho quente”, o qual consiste de um aglomerado de papéis contendo perguntas, desde as mais simples até as mais complexas e tópicos importantes sobre todo o assunto de Vertebrados.

O jogo ocorreu da seguinte forma, pedi para que os alunos fizessem um círculo com as cadeiras dentro da sala e o “repolho quente” foi passando nas mãos de cada aluno enquanto tocava uma música, quando música era interrompida, o aluno que estava com o “repolho” na mão tirava uma folha de papel e respondia a pergunta que estava lá, após a resposta dada correta ou incorretamente acontecia uma explicação em cima disso e jogo prosseguia até desfazer o repolho respondendo todas as perguntas de forma bem clara e explicativa.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Através do uso do jogo foi possível perceber que os alunos estavam conseguindo construir conhecimentos e absorvendo de forma mais leve o que estava sendo ensinado, respondendo corretamente a maioria das perguntas, complementando respostas de colegas e questionando tudo o que estava sendo explicado. Portanto, esse recurso didático foi aprovado positivamente mostrando que se torna mais fácil e divertido aprender utilizando métodos lúdicos.

“Nesse sentido, as atividades lúdicas, em especial o jogo didático [...] são uma alternativa viável e interessante para aprimorar as relações entre professor – aluno – conhecimento” (PEDROSA, 2009, p. 2).

Diante disso, ficou clara a contribuição positiva para o rendimento dos alunos com a utilização do JD, mostrando que o rendimento foi maior do que em aulas anteriores onde apenas observavam o que era transmitido no slide e faziam atividade do livro didático. No entanto, o uso do recurso didático mesmo sendo um mais simples, foi uma novidade para eles, uma vez que, aumentou a curiosidade sobre principais pontos do assunto e estimulou o interesse deles em usar novos recursos em outras aulas.

Desse modo, Souza (2017, p. 112) afirma que:

“Tanta variedade de recursos, nos leva a pensar sobre a necessidade de ampliar nossa reflexão com relação a seu uso [...] levando em consideração o tipo de aluno que atende, qual é o contexto em que está inserida, e como e quais serão os recursos mais adequados para que se alcance a sua proposta de ensino”.

920

Contudo, o uso de JD nas aulas possibilita aprimorar o conhecimento adquiridos, tornando-se um recurso didático excelente para ser usado em aulas que apresentem conteúdos mais complicados e difíceis de serem assimilados.

## CONCLUSÃO

O uso do jogo didático evidenciou que através de dinâmicas lúdicas o conhecimento passar a ser bem mais interessante e usado de certa forma como instrumento para buscar soluções para desafios de um jeito novo de olhar o mundo.

Sendo assim, por meio desta atividade pude concluir que, os alunos precisam experimentar métodos novos e diferenciados de ensino, fazendo assim, o uso necessário de adaptações e inovações nas aulas e não apenas seguir metodologias tradicionais, para que seja possível um processo de aprendizagem mais interessante e atrativo para eles.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

PEDROSO, C. V. Jogos Didáticos No Ensino De Biologia: uma proposta metodológica baseada em módulo didático. **IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia**, 2009.

SOUZA, S. E. O uso de recursos didáticos no ensino escolar. **I Encontro de Pesquisa em Educação, IV Jornada de Prática de Ensino, XIII Semana de Pedagogia da UEM: “Infância e Práticas Educativas”**. p. 110-114, 2007.



# A AÇÃO DA PRECEPTORA DA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA/DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: FORMAÇÃO POLÍTICA E RESISTÊNCIA

ANDREA BARROS DALTRO DE CASTRO COSTA  
PROFESSORA CONCURSADA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SALVADOR  
MESTRANDA DO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – UNEB  
MEMBRO DO GRUPO DE PESQUISA FORMACCEINFANCIA LINGUAGENS E EJA – UNEB  
[ANDREA.BARROS75@GMAIL.COM](mailto:ANDREA.BARROS75@GMAIL.COM)

PROF. DR. VERÔNICA DOMINGUES  
UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA (UFBA)  
[VERONICA.DOMINGUES@UFBA.BR](mailto:VERONICA.DOMINGUES@UFBA.BR)

921

**Palavras-chave:** EJA; Resistência; Formação do professor

## INTRODUÇÃO

Defender a educação de qualidade é também possibilitar o estreitamento das relações entre universidade e escola básica que acreditam numa educação pública de qualidade com base na formação continuada de todos os envolvidos. Esse relato de experiência pedagógica está sendo desenvolvido para/com estudantes da Educação de Jovens e Adultos do Nível I através do Programa Institucional Residência Pedagógica (RP) e tem como objetivo “induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de educação básica, a partir da segunda metade de seu curso.” (BRASIL, 2018). É um dos trabalhos do subprojeto da Universidade Federal da Bahia (UFBA) em parceria com uma unidade escolar da Secretaria Municipal de Educação de Salvador e financiado pela Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Esse relato de experiência elucida a problemática “como a atuação da preceptora do Programa RP pode contribuir para a formação e o (re)conhecimento do papel político e de resistência dos residentes enquanto educadores sensíveis e éticos?” Coloca como objetivo geral refletir sobre o papel político-ético-sensível do educador na/da sua formação a fim de ressignificar a prática pedagógica. Sistematiza o estudo ao analisar os impactos da formação docente, nos âmbitos políticos, éticos e sensível e reconhecer a EJA enquanto garantia de direito negado

e espaço de resistência. Instigar essas reflexões possibilita construir uma produção efetivada no contexto escolar e de interação entre Universidade e Escola Básica acerca dos saberes pedagógicos que são praticados e vivenciados nesses âmbitos educativos que se configuram como espaços de participação política.

## METODOLOGIA

É irrefutável caracterizar o ser/estar do espaço escolar como ambiente de relações nos quais os seres vivem, produzem e acreditam na sensibilidade, onde sentimentos que instigam a felicidade também impulsionam a ação. Inspirado na intervenção pedagógica, organizamos os procedimentos de forma a proporcionar uma formação continuada de ação/reflexão/ação da/na docência e familiarização do/com ambiente escolar e espaço de aprendizagens (sala de aula); desenvolver o pertencimento ao campo de intervenção; a observar participativamente a preceptora propositando um olhar instigador das ações desenvolvidas no contexto da EJA; o ir/vir, fazer/refazer dos planejamentos; compartilhar saberes entre a preceptora e residentes e discutir o senso crítico-reflexivo-sensível do ser professor.

922

## A EXPERIÊNCIA E OS RESULTADOS: O ELO DA FORMAÇÃO E ATUAÇÃO

Com esse trabalho buscamos, em conjunto e juntos, entender a formação como elemento constitutivo para elaboração e execução dos planejamentos com as interfaces dos processos de ensino e aprendizagem. As ações desenvolvidas estavam articuladas sendo suportes intrínsecos entre si na/da formação-reflexão-ação, para embasar a elaboração dos planejamentos e produção de material didático. As interações surgidas nesse período, o compartilhamento entre todos os sujeitos envolvidos viabilizou conhecer as especificidades da EJA e compreender a urgência de uma prática pedagógica pautada no respeito, responsabilidade política-ético-sensível, valorizando a aprendizagem do cotidiano dos estudantes para que a mediação e ações planejadas/executadas sistematizassem os saberes escolares de forma significativa para ambas as partes.

Esse relato está ancorado nas ideias de Arroyo (2005) e Haddad e Di Pierro (2000), os quais caracterizam os jovens, adultos e idosos e detalham a trajetória da EJA identificando-a como estratégia de resistência e espaço de luta pela garantia dos direitos que foram negados. Amparado pelos escritos de Freire (2013) que reverbera a importância da luta do oprimido através da tomada de consciência ao se perceberem sujeitos históricos capazes de superar as injustiças e desigualdades e Saviane (2001) quando elucida a instrumentalização dos estudantes através da apropriação dos saberes sistematizados, como base para as transformações sociais e superação das desigualdades. Afigura-se a resignificação da formação do professor defendida por Nóvoa (2017), da concepção de Romão (2008) acerca do ato educativo e político, da ética do ensinar ressaltada por Freire (2004) e a formação sensível inspirada

em Araújo (2008) ao defender o ato educativo como ação de convívio e de relações efetivas e afetivas.

Nesses aspectos, o Programa RP no contexto da EJA, é visto como campo de formação dos professores. Ter licenciandos em sala, possibilitou perceber a necessidade dos currículos da Licenciatura de Pedagogia repensar o espaço destinado à formação para atuação em EJA. Nessa caminhada de compartilhar saberes que a preceptora indicou leituras sobre a caracterização e diversas especificidades da EJA. A proposta foi ampliar saberes, através da leitura individualizada para reflexão e ressignificação do fazer pedagógico, pensando no que/como trabalhar, assim como organizar seu fazer pedagógico acessando a visão alargada da EJA.

Nesse processo de busca, priorizamos os conteúdos na ação educativa favorecendo a prática polifônica e respeitosa, onde cada estudante é livre para questionar e elaborar respostas, de forma a almejar um conhecimento coletivo e político. Assim, salientamos a urgência do diálogo reflexivo sobre os planejamentos de médio e curto prazo, momento no qual os residentes debruçavam sobre a utilização dos documentos norteadores da prática pedagógica (Base Nacional Curricular, Referenciais Curriculares da EJA – documentos federais e os Saberes da EJA – documento municipal elaborado pela Secretaria Municipal de Educação de Salvador no ano de 2014, estabelecendo as habilidades necessárias para a EJA) (re)conhecendo a função social e conscientizadora dos conteúdos selecionados. Esse exercício pedagógico oportunizou a tessitura entre o saber da/na Universidade e a contextualização desse, na prática no espaço escolar. Segundo Nóvoa (2017), o lugar de formação tem “de juntar pessoas comprometidas tanto com o trabalho universitário como com o futuro da profissão docente”. Nesse espiral cíclico de formação, a atuação dos envolvidos no Programa RP configurou-se no reconhecimento da grandeza da diversidade e na sutileza do respeito às individualidades no/do contexto da coletividade.

Partir dessa efervescência no ato de educar, instiga o compromisso político do professor de forma a evidenciar diariamente o papel da educação e a necessidade de sua articulação “a projetos de expansão quantitativa e qualitativa da Educação Básica, pois sua legitimidade só se constrói no interior de um projeto pedagógico comprometido com a transformação social no sentido do interesse da maioria da população” (ROMÃO, 2008, p. 67). Nesse caminho, as propostas organizadas para serem desenvolvidas na/com a sala da EJA refletia a função social dos conteúdos, a utilização prática/reflexiva para os estudantes, a oportunidade e desafio do diálogo entre os que aprendem e os que ensinam que em alguns momentos se misturavam nessa ação.

## CONCLUSÕES PARCIAIS

Construir saberes na EJA é um processo de libertação saboreado por aqueles que, acreditam o ato de educar para além da transmissão de conteúdo e mergulham nas estratégias de tornar o aprendizado profundo e íntimo com espaço de direito de falas e perguntas. Dessa forma, a ação da preceptora no âmbito educativo buscou

fortalecer a formação profissional, ressaltar e reconhecer as diversidades e especificidades da EJA, reverberando a importância do ato educativo como prática de (re) significação para os sujeitos envolvidos construindo uma teia entre os saberes e os sentires no espaço dialógico e respeitoso, onde todos aprendem e ensinam valorizando os anseios não antagônico da educação, que é construir uma educação democrática, de direito e de qualidade. Como ainda temos um caminho a trilhar no Programa RP, nosso processo é diariamente de novas construções.

## REFERÊNCIAS

ARAUJO, Miguel Almir Lima de. Os sentidos da sensibilidade e sua fruição no fenômeno do educar Salvador: EDUFBA, 2008.

ARROYO, Miguel. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino. **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

924

BRASIL. **Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior**. www.capes.gov.br. Visitado em 23 de maio 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa: 29.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. 27. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, mai./jun./ago., 2000.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente **Cadernos de Pesquisa**. v.47 n.166 p.1106-1133 out./dez. 2017.

ROMÃO, José E. Compromissos do educador de jovens e adultos. In GADOTTI, Moacir; ROMÃO José E (Orgs). **Educação de Jovens e Adultos**: teoria, prática e proposta. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2008, p 61 a 78.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. 34 ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2001.

# EXPERIÊNCIAS E IMPACTOS DO PIBID DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO CONTEXTO ESCOLAR

LEONID SANTIAGO DIANA  
(UEMG/IBIRITÉ, LUCIANO.COELHO@UEMG.BR, EIXO 05, CAPES/PIBID)

VANESSA RODRIGUES DE SOUSA  
(UEMG/IBIRITÉ, LUCIANO.COELHO@UEMG.BR, EIXO 05, CAPES/PIBID)

LUCIANO SILVEIRA COELHO  
(UEMG/IBIRITÉ, LUCIANO.COELHO@UEMG.BR, EIXO 05, CAPES/PIBID)

925

**Palavras-chave:** Educação Física; Formação Docente; Estágio.

## INTRODUÇÃO

O presente texto relata algumas experiências propiciadas pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) do curso de Educação física de uma universidade pública do Estado de Minas Gerais. O núcleo de Educação Física é formado por 24 acadêmicos do curso de Educação Física, três professores supervisores da rede estadual de educação e um coordenador de área, docente efetivo da universidade.

O grupo de trabalho em questão é constituído por oito estagiários e uma professora supervisora. A escola está localizada na periferia de uma cidade do Estado de Minas Gerais. O grupo atua com seis turmas do terceiro ciclo do Ensino Fundamental e seis turmas do Ensino Médio. A atuação ocorre por meio de observação e participação, como também por meio de intervenções sob a supervisão da professora supervisora. Além disso, são realizados encontros periódicos com a coordenação de área do programa para as discussões de textos e artigos científicos. Essas reuniões têm se mostrado de grande valia para as intervenções ocorridas na escola, pois o diálogo entre as produções acadêmicas e as experiências vivenciadas no contexto escolar, qualifica o fazer docente e contribui para o cumprimento dos objetivos pretendidos pelo programa.

## METODOLOGIA

A escola, por estar localizada em uma região periférica, com uma identidade comunitária muito forte, traz muito dos elementos culturais desse contexto para as aulas de educação física. Os alunos, em sua maioria, demonstram uma grande desenvoltura para danças, uma vez que os passos característicos de ritmos como funk e hip hop são amplamente difundidos na comunidade. Outra prática recorrente é o futebol, sistematicamente praticado e desejado. A proposta metodológica deste grupo tem almejado a melhora no desenvolvimento, participação e alargamento de experiência dos alunos em relação aos conteúdos da Educação Física. Nas primeiras intervenções, as turmas apresentavam dois perfis de comportamento bem específicos: os alunos que não participavam e aqueles que só participavam caso a atividade em questão fosse já conhecida e desejada. Com a chegada do PIBID, esportes que eram propostos de maneira superficial, como o basquetebol, handebol e voleibol foram amplamente abordados e praticados pelos alunos. Algumas modalidades, tais como as lutas e artes marciais, foram introduzidas pela primeira vez nesse contexto e tiveram muita aceitação das turmas. A metodologia de ensino adotada na iniciação desses esportes foi através de jogos e atividades lúdicas, que gradativamente se transformaram nas práticas esportivas propriamente ditas. Essa introdução progressiva das regras, dos gestos técnicos e conceitos táticos, proporcionaram um ambiente desafiador e lúdico, facilitando os processos de aprendizagem.

926

Outro fator de grande importância foi um aumento no interesse e uma maior motivação por parte dos estudantes. Magill (1984) coloca que a palavra motivo veio do latim *motivum* e significa “uma causa que põe em movimento”, e pode ser definida como um impulso que faz com que se haja de certa forma. Mudanças nas ações pedagógicas, tal como a participação ativa dos estagiários nas atividades, estimulou o desejo de ganhar ou jogar com os “professores” e promoveu um grande aumento no interesse por parte dos estudantes.

Foi possível traçar o perfil de cada turma e a partir daí escolher as formas de atuação e intervenção mais assertivas. Assim, os papéis nas intervenções oscilavam entre o ensino, a participação e a mediação. Em determinados momentos, atribuía-se ainda mais autonomia aos estudantes, compartilhando a tarefa de ensinar algumas competências, arbitrar partidas e mediar situações de conflito. Essas formas de engajamento e intervenção nos remetem à reflexão de Valter Bracht (1992) que afirma que o Esporte e a Educação Física “condicionam-se mutuamente”. Isso implica que o esporte influencia o ensino da Educação Física na escola, na exata medida que a Educação Física também influencia as formas com que o esporte é vivenciado (BRACHT, 1992).

## RESULTADOS

Ao longo do desenvolvimento do projeto foram percebidas mudanças significativas nos alunos em relação às práticas da Educação Física e uma maior aceitação na introdução de novos esportes. Os resultados obtidos mostraram a importância que a formação acadêmica atualizada proporciona ao ambiente escolar. Segundo Nunes (2001) a construção e reconstrução de seus conhecimentos conforme a as

demandas da vida contemporânea trazem impactos positivos para a prática pedagógica nos espaços formativos. No primeiro momento, os acadêmicos do curso de Educação Física foram recebidos com estranheza pelos alunos da escola, porém, à medida que as capacidades de cada estagiário começaram a ser implementadas nas aulas, notou-se uma significativa diferença no comportamento dos alunos e na execução das aulas. Com o PIBID, a relação aluno/professor melhorou e a resistência aos conteúdos da Educação Física deu lugar a processos de aprendizagem mais concretos e relevantes.

## CONCLUSÃO

São ainda poucas as produções acadêmicas que revelam a relevância do PIBID na escola e na comunidade, sendo os enfoques das pesquisas, na maioria das vezes, pautados no desenvolvimento profissional do bolsista. Entretanto, é de grande valia analisarmos os frutos do projeto perante o contexto em que se insere, pois como afirma PÉREZ GÓMEZ (1998, 26), é preciso transformar a vida da aula e da escola, de modo que se possam vivenciar práticas sociais e intercâmbios acadêmicos que induzam à solidariedade, à colaboração, à experimentação compartilhada, assim como a outro tipo de relações com o conhecimento e a cultura que estimulem a busca, a comparação, a crítica, a iniciação e a criação.

Portanto, percebe-se como mudanças nas abordagens do ensino da Educação Física podem trazer resultados significativos no ambiente de ensino-aprendizagem. Ao longo dos últimos dez meses foram construídos excelentes vínculos entre alunos e estagiários, o que culminou inclusive em uma melhora geral na relação destes estudantes e com a professora supervisora. A presença dos estagiários têm possibilitado intervenções coordenadas, com ações mais efetivas e maior atenção às demandas dos estudantes. Conclui-se com isso, que os impactos gerados pelo programa PIBID vão muito além da formação docente dos acadêmicos dos cursos de graduação. Escolas, professores e estudantes se beneficiam diretamente com novas possibilidades didáticas e a constante atualização dos conteúdos e abordagens educacionais. O presente relato ratifica o entendimento de que programas de iniciação a docência são os caminhos mais efetivos para o fortalecimento do diálogo entre a ciência e a educação brasileira

## REFERÊNCIAS

- BRACHT, Valter. *Aprendizagem social e Educação Física*. Porto Alegre: Magister, 1992.
- NUNES, Célia Maria Fernandes. SABERES DOCENTES E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM BREVE PANORAMA DA PESQUISA BRASILEIRA. *Educação & Sociedade*, ano XXII, nº 74, Abril/2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v22n74/a03v2274>>. Acesso em: 16 jul. 2019.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. As Funções Sociais da Escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In: GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. Compreender e transformar o ensino. 4. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

MAGILL, Richard A. Aprendizagem motora: conceitos e aplicações. São Paulo: E. Blücher, 1984.



# A PERCEPÇÃO DE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO QUANTO A UTILIZAÇÃO DE FERRAMENTAS COMPLEMENTARES PARA O ENSINO DE HISTOLOGIA

GABRIELLA DA ROCHA COSTA-UFMA  
GABRIELLACOSTA009@GMAIL.COM

JAINE COSTA DE ARAÚJO-UFMA  
JAINEARAUJOO46@GMAIL.COM

EDISON FERNANDES DA SILVA-UFMA

929

## INTRODUÇÃO

A Histologia é um conteúdo de grande importância no Ensino Médio que deve ser discutido dinamicamente, pois por apresentar um conteúdo extenso e difícil, os estudantes limitam o seu aprendizado acarretando dificuldades futuras na sua formação escolar e acadêmica. Adicionalmente, devido ao caráter microscópico dos componentes celulares e moleculares, uma abordagem satisfatória desses conteúdos requer uma infraestrutura de laboratório adequada, com aparelhagem que permita o estudo dessas dimensões (SANT'ANA et al., 2017).

As aulas de histologia aplicada no Ensino Médio, principalmente em escolas públicas, não dispõem de laboratórios com microscópios e laminário disponíveis para a observação dos tecidos em aulas práticas laboratoriais, restringindo-se assim esses conteúdos apenas em aulas teóricas. Logo, tornar significativa a aprendizagem dos conteúdos de Histologia depende da capacidade do professor na busca dos recursos necessários para despertar o interesse do estudante pelo assunto. Por exemplo, despertar a percepção do estudante para o fato de que os órgãos macroscópicos e visíveis a olho nu são formados de tecidos cujos componentes – células e matriz extracelular – não obstante visíveis ao microscópio, são representáveis e compreensíveis através de modelos didáticos.

Buttow e Cancino (2007) relatam que o aprendizado de Histologia, no ensino médio e fundamental, consiste classicamente em aulas teóricas abordadas, quase sempre de maneira superficial, método que, em geral, leva os estudantes a participarem da relação ensino-aprendizagem de forma passiva por limitar o interesse por parte desses. Ainda de acordo com os autores, o desestímulo dos docentes na utilização de outros métodos é provocada pela falta de recursos disponibilizados pelas

escolas o que gera uma acomodação por partes desses ao se restringirem apenas em aulas teóricas, levando os alunos a se desmotivarem durante a disciplina.

Rossetto (2010) argumenta que promover o envolvimento e garantir a concentração dos estudantes em atividades de aprendizagem é um dos maiores desafios docentes. Contudo, há métodos que podem estimular a dedicação dos alunos como jogos, vídeos, dinâmicas, entre outros.

Valdez e Araújo (2014) mostra a construção de atlas histológicos virtuais, Oliveira et al. (2016) traz uso de modelos tridimensionais, já Oliveira e Funayama (2015) faz o uso de jogos didáticos. Segundo Batista e Dias (2012), os jogos são recursos alternativos para a sala de aula pois estimulam o interesse em aprender os conteúdos e tornam-se uma importante ferramenta pedagógica que favorece a socialização e desperta a atenção dos alunos.

Essas ideias encontradas na literatura auxiliam os professores no ensino de histologia levando-o a construir suas próprias técnicas de acordo com a necessidade dos alunos. Oliveira et al. (2016) defendem que a aprendizagem de histologia depende dos recursos buscados pelo professor para despertar o interesse dos estudantes no assunto. Desta forma, o docente encontra-se em um desafio constante o qual precisa repensar as suas estratégias de ensino, que muitas vezes são limitadas, para que haja aprendizagem e atração dentro da sala de aula, recorrendo muitas vezes as mídias eletrônicas para sedimentar a aprendizagem.

Os TIC's (Tecnologia de Informação e Comunicação), por exemplo, podem ser usadas como ferramentas complementares para a aprendizagem, já que há escassez na construção de lâminas histológicas pelos próprios alunos. Sendo assim, esse método de ensino consiste na demonstração de lâminas que foram visualizadas em microscópio e repassadas essas imagens para o computador para posterior visualização pelos alunos.

Diante dessa perspectiva, o objetivo deste trabalho foi de identificar se a utilização de um jogo didático juntamente com aulas práticas contribuem para o ensino-aprendizado de alunos do Ensino Médio nos conteúdos de Histologia.

## METODOLOGIA

O trabalho foi desenvolvido com alunos 26 alunos da 2ª Série do Ensino Médio da escola de Ensino Público Dr. Paulo Ramos, por bolsistas e voluntários do Programa Residência Pedagógica do Curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal do Maranhão - UFMA, na cidade de Chapadinha-MA, no qual foi dividido em três etapas: a primeira foram aulas teóricas, a segunda um jogo didático e a terceira uma aula prática.

## AULAS TEÓRICAS

Utilizou-se para as aulas teóricas o livro da escola, "Conexões com a Biologia"/ Miguel Thompson, como base para o ensino de Histologia Animal. Os alunos

tiveram três aulas expositivas/dialogadas sobre todos os tecidos respectivamente: Tecido Epitelial, Conjuntivo, Muscular e Nervoso. Em cada aula foi utilizado Datashow, quadro branco e pinceis.

Na primeira aula houve uma introdução sobre a importância da Histologia na vida dos seres vivos, no qual foi discutido sobre a diferenciação celular, conceito de histologia e o que ela estuda. Posteriormente adentrou-se no Tecido Epitelial, em que foram abordados os tipos de tecidos epiteliais (epitélio de revestimento e epitélio glandular), suas principais características, tipo de célula e funções.

Na segunda aula foi estudado o Tecido Conjuntivo, no qual abordou-se também as suas principais características e funções. Por fim, na terceira aula, debateu-se sobre os Tecidos Muscular e Nervoso expondo suas funções, os tipos de células, os tipos de tecido muscular e características do tecido nervoso.

931

## JOGO DIDÁTICO

O jogo desenvolvido foi uma Batalha Naval cujo o objetivo era auxiliar os alunos a compreenderem e revisarem o conteúdo de Histologia abordado em sala de aula de maneira lúdica. Ele consiste em um painel feito de TNT, com linhas e colunas, no qual as linhas foram numeradas por 1, 2, 3 e as colunas por A, E, I, O, U. Na interseção de linhas e colunas foram colocados envelopes, totalizando 15 envelopes, 12 com perguntas relacionado as principais características dos tecidos epitelial, conjuntivo, muscular e nervoso, assim como suas funções, tipos de células e onde são encontradas e 3 com bombas. Para o desenvolvimento do jogo, a turma foi dividida equitativamente, formando dois grupos, em que cada um escolheria uma pessoa para representa-lo, no entanto todos ajudariam a responder as perguntas.

O jogo funciona da seguinte maneira: o painel é exposto sobre o piso da sala de aula. Cada grupo tem a chance de escolher uma letra e um número, levando-o à um envelope. Em cada envelope tem uma determinada pergunta ou uma bomba. Se o grupo pegar uma bomba passava a vez para o outro grupo e não pontuava, caso não respondesse a pergunta correta, também não pontuava, o bônus é determinado caso o grupo acerte a pergunta encontrada no envelope. Para finalizar o jogo, o grupo que acumula a maior pontuação vence o jogo.

As perguntas descritas nos envelopes foram as seguintes:

- Cite os três tipos de tecido epitelial de revestimento.
- O tecido epitelial simples é formado por quantas camadas de células?
- Fale sobre o tecido adiposo.
- Qual a principal característica do tecido conjuntivo?
- Como são as células do tecido epitelial?
- Qual a principal função do tecido epitelial?
- Qual é a principal função dos gliócitos?

- Figura A (Figura de um tecido esquelético): Descreva qual o tipo de tecido muscular essa célula pertence, o tipo de contração e onde encontramos no corpo.
- Figura B (Figura de um tecido muscular cardíaco: Descreva qual tipo de tecido muscular essa célula pertence, o tipo de contração e onde encontramos no corpo.
- Figura C (Figura de um tecido muscular liso)
- Cite os três tipos de tecido muscular.
- Os neurônios possuem uma estrutura chamada sinapse. Qual a função da sinapse?

## PRÁTICA

932

A aula prática foi a última etapa na contextualização dos conteúdos de Histologia, na qual foi utilizada dois microscópios, como também algumas lâminas cedidas pela Universidade Federal do Maranhão-UFMA, campus CCAA.

Para facilitar a compreensão dos alunos foram utilizadas apenas três lâminas, as quais continham as células dos tecidos principais, como: muscular esquelético, nervoso e ósseo. Vale ressaltar que nas aulas teóricas, foram expostos vários cortes histológicos bem didáticos para que os alunos pudessem entender sobre os tecidos.

Após a aula foi proposto um relatório sobre os tecidos histológicos visualizados nas lâminas, onde entregariam na aula seguinte.

A avaliação dos estudantes foi realizada mediante a participação e o desenvolvimento dos mesmos em sala de aula. Foram solicitados também textos que explicavam suas opiniões sobre a didática aplicada na aula de Biologia assim também como relatórios que evidenciaram o conhecimento e aprendizagem dos alunos.

## RESULTADO E DISCUSSÃO

Inicialmente, nenhum estudante apresentou algum conhecimento prévio sobre conceitos histológicos. Entre as respostas dos alunos coletadas na primeira aula, no momento do diálogo sobre do que se trata a Histologia e a importância do seu estudo na vida dos seres vivos, constataram:

“ Não faço ideia do que se trata a Histologia...”

“ Acho que nunca vi isso...”

“ A história dos seres vivos...”

“ Não sei...”

Com base neste pré conhecimento dos alunos a partir das respostas obtidas, ficou evidente a falta de familiaridade dos estudantes com o tema, já que nenhum

deles associou a Histologia com o estudo dos tecidos que compõem o corpo dos seres vivos.

A constatação de que os alunos não possuem familiaridade com o tema Histologia procurou-se tratar desse assunto com bastante clareza e de maneira dinâmica para que os mesmos pudessem compreender e fixar os conteúdos fundamentados na Histologia. Desse modo, foi realizado uma revisão teórica, dividida em três aulas abordando os tecidos epitelial, conjuntivo, muscular e nervoso, englobando todas as suas características e funções.

Entretanto, as aulas teóricas não foram suficientes para o ensino-aprendizado dos estudantes, haja vista que a maioria dos alunos não conseguiram fixar esses conteúdos. De acordo com Sivieiro e Oliveira (2016), tais dificuldades podem estar relacionadas ao conteúdo extenso da histologia e o tempo de ensino cada vez mais restrito, ou ao predomínio de aulas teóricas e superficiais destacado por Buttow e Cancino (2007).

Uma abordagem satisfatória desses conteúdos requer uma infraestrutura de laboratório adequada, com aparelhagem que permita o estudo dessas dimensões (SANT'ANA et al., 2017). Entretanto, a histologia no ensino médio frequentemente é abordada apenas de forma teórica, pois comumente as escolas públicas carecem de laboratórios com microscópios e laminário disponíveis para a observação dos tecidos em aulas práticas laboratoriais.

Nessa perspectiva, ensinar Histologia se torna um desafio para o professor que, visando a aprendizagem dos conteúdos, precisa estar disposto a repensar suas práticas de forma a tornar suas aulas mais significativas para os alunos. Neste contexto, o uso de metodologias alternativas e modelos didáticos podem aumentar o interesse pela disciplina e facilitar a compreensão dos conteúdos.

Com relação ao jogo, quando questionados sobre qual a percepção deles com relação ao jogo didático, de como o mesmo os auxiliou para compreenderem os conteúdos, muitos alunos mencionavam sobre ser uma experiência interessante, divertida, ajudam a revisar o conteúdo, tirar dúvidas, como também afirmam que ajudam a perder a vergonha. Abaixo mostra algumas respostas dos alunos sobre a importância do jogo para aprender os conteúdos de histologia.

| ALUNOS   | RESPOSTAS  |
|----------|--|
| Aluno 1  | “Aula hoje foi interessante e divertida tivemos a oportunidade de revisar o assunto brincando com os colegas...”   |
| Aluno 5  | “E no jogo é muito bom a gente brincar um para testar mais o nosso conhecimento e o conhecimento de cada aluno.”   |
| Aluno 8  | “Eu achei a aula muito importante porque lembrou tudo que a gente tinha estudado...”   |
| Aluno 9  | “Foi uma aula muito legal , o que é uma aula muito mais interessante as aulas deveriam ser sempre assim porque, a gente aprende muito mais. Porque uma aula mais dinâmica todos participam e aprendem juntos.”           |
| Aluno 10 | “Gostei da aula hoje, porque as professoras trouxeram um jogo didático, tão legal que ajudou muito em nosso ensino nosso aprendizado, seria bom se quase toda aula de biologia tivesse atividades jogos competitivos...” |

- Aluno 12 “...minha opinião deveria me dar mais aulas assim sempre porque além de nos ajudar a desenvolver nossa capacidade, ajuda a tirar a timidez e a vergonha de falar em público, tudo isso aprendendo sem sair do conteúdo estudado.”
- Aluno 21 “É uma maneira de aprender bem divertida, porque brincamos estudamos, foi muito legal as duas aulas...”
- Aluno 23 “...também gostei muito do jogo que jogamos foi bom também porque a gente brinca e ao mesmo tempo aprendendo eu gostei muito quero ter mais aulas assim do que uma aula chata...”

Batista e Dias (2012) apontam os jogos como recursos que despertam no aluno o interesse em aprender os conteúdos e favorecem a socialização e o foco, trazendo, assim, benefícios para a aprendizagem. Campos et al. (2003) defendem que a aprendizagem significativa de conhecimentos é facilitada pelas atividades lúdicas e que os alunos ficam entusiasmados quando recebem a proposta de aprender de uma forma mais interativa. Considerando isto, o jogo didático ganha espaço como ferramenta de aprendizagem, na medida em que propõe estímulo ao interesse do aluno e simultaneamente desenvolve níveis diferentes de experiência pessoal e social. Como relata o aluno 9:

“Foi uma aula muito legal o que é uma aula muito mais interessante as aulas deveriam ser sempre assim porque, a gente aprende muito mais. Porque uma aula mais dinâmica todos participam e aprendem juntos.”

O jogo didático na sala de aula funciona como um recurso multifuncional, como afirma Castro, 2016. Pois, além de facilitar a compreensão pelos conteúdos o mesmo é importante para o desenvolvimento social, haja vista existem muitos alunos que tem vergonha de fazer perguntas ao professor, de expressar suas dúvidas e opiniões e até mesmo interagir com os outros alunos. Como destaca o aluno 12:

“Já a brincadeira me ajudou a tirar dúvidas e aprender mais ainda sobre o conteúdo, na aula de hoje conseguimos aprender brincando ponto na minha opinião deveria me dar mais aulas assim sempre porque além de nos ajudar a desenvolver nossa capacidade, ajuda a tirar a timidez e a vergonha de falar em público, tudo isso aprendendo sem sair do conteúdo estudado.”

Outro benefício da aplicação dos jogos é a busca pela cooperação mútua. Como afirma Yamazaki (2014), no qual diz que os jogos didáticos evidenciam o aspecto lúdico e social, uma vez que a utilização desses contribui para uma melhor interação entre os alunos e desses com o professor. Essa relação entre educandos e educadores se torna importante uma vez que o aprendizado se torna mais eficiente quando os professores e os alunos mantêm um bom relacionamento em sala de aula passando a existir um maior engajamento de ambas as partes.

Durante o momento de aprendizagem, todas as partes envolvidas trocam experiências, informações e conhecimentos. Sendo assim, a dinâmica flui melhor quando se mantém uma relação positiva, o que também contribui para se manter a motivação em sala.

Campos et al. (2003) defendem que a aprendizagem significativa de conhecimentos é facilitada pelas atividades lúdicas e que os alunos ficam entusiasmados quando recebem a proposta de aprender de uma forma mais interativa. Desta forma, percebe-se que o jogo didático ganha espaço como instrumento de aprendizagem a medida que propõe estímulo ao interesse do aluno desenvolvendo simultaneamente os diferentes níveis de experiência pessoal e social.

A utilização do jogo didático de batalha naval para testar e complementar o conhecimento dos estudantes gerou uma experiência única e satisfatória, pois nunca tinham feito algo parecido na disciplina de Biologia. O jogo didático deixou-os entusiasmados levando-os a revisar tudo que foi dito nas aulas teóricas. Alguns dos alunos que tiveram desinteresse na disciplina inicialmente, mostraram-se nesse momento bastante focados, isso motivou ainda mais a turma durante o jogo pois houve uma boa relação e interação entre alunos e professor, ocasionando um aumento no rendimento discente e na cooperação. Ao final, foi contabilizado os resultados, nos quais pode-se constatar empate entre as equipes.

Embora existam muitas opções de metodologias e recursos para facilitar o ensino de histologia tais como o laminário virtual utilizado por Siviero e Oliveira (2016), modelos jogos e desenhos, sugeridos por Sant'ana et al. (2017), um portal didático com diversos recursos, entre eles um atlas histológico virtual analisado por Valdez e Araujo (2014), a batalha naval surgiu como instrumento simples e familiar para os alunos, pois muitos desses já conheciam o jogo na íntegra e já tinham até jogado nos seus celulares, mas não de forma didática. Outra vantagem a ser destacada é o baixo custo e o fato de dispensar o uso de equipamentos como o computador, muitas vezes é escasso nas escolas públicas, além de laboratórios para atividades práticas.

A atividade prática proporciona o envolvimento direto com o aluno, mas ela não basta para defini-la como única. Existem métodos de ensino-aprendizagem que propõem atividades não deixando de ser de caráter prático, que desenvolve o conhecimento científico, pesquisas e práticas de campo, método de projetos, entre outros (BORDENAVE; PEREIRA, 1985). Essas atividades têm como objetivo literalmente o caráter prático em comparação com outras atividades que apenas exploram o teórico das ciências (MORAES; ANDRADE, 2010).

Sendo assim procurou-se trabalhar no laboratório da escola, um lugar pouco explorado pelos alunos. Embora houvesse materiais escassos na escola como lupas, luvas, microscópio, laminário, entre outras ferramentas necessárias para uma aula prática, esses materiais foram disponibilizados pela Universidade Federal do Maranhão-UFMA do Campus de Chapadinha-MA, o que contribuiu de maneira essencial para a realização desta.

Chegar com o microscópio em sala de aula foi algo inovador para alguns estudantes da turma deixando-os muito empolgados. Como muitos nunca tinham usado antes um microscópio, inicialmente foi explicado como utiliza-lo e os cuidados com o mesmo. Logo depois foi entregue as lâminas aos alunos para que comesçassem a visualizar os tecidos histológicos.

Muitos alunos ficaram impressionados com os tecidos nas lâminas, onde alguns afirmam que a aula prática com o microscópio é interessante, pois puderam

observar de perto, aquilo que não daria para ver a olho nu. Veremos abaixo alguns relatos sobre a percepção dos alunos com relação à aula prática.

| Alunos   | Respostas  |
|----------|--|
| Aluno 2  | “A aula prática em observação dos cortes por meio de microscópio foi muito importante porque foi a primeira vez que observei um corte é muito bom porque nos ajuda a ter uma visão melhor.”  |
| Aluno 3  | “Foi muito interessante e de grande importância, através desta aula pela primeira vez, viu microscópio de perto e tive uma breve experiência observei três tipos de tecido de perto.”  |
| Aluno 5  | “A importância da aula prática para mim é que todos nós podemos aprender mais, sobre o assunto, e achei muito interessante...”   |
| Aluno 9  | “Foi bem legal pois eu tive o privilégio de ver as células e os tecidos de animais gostei muito porque entendo um pouco do assunto histologia veicula nunca tinha visto o tecido de animais pessoalmente pronto.”                                      |
| Aluno 19 | “Eu entendo sobre a aula prática de hoje que eu nunca tinha visto o tecido nervoso tecido ósseo de perto no microscópio, aula de hoje foi muito interessante porque nos ajuda a entender como é importante aprender cada tecido.”                      |
| Aluno 23 | “Foi muito boa essa experiência, bem diferente creio que a maioria dos colegas nunca haviam visto um microscópio assim como eu ponto no microscópio a gente conseguiu ver aquelas coisas bem pequenas que nossa vista normal não consegue distinguir.” |
| Aluno 24 | “Foi uma aula muito legal, o que é uma aula muito mais interessante, as aulas deveriam ser sempre assim porque, a gente aprende muito mais. Porque uma aula mais dinâmica todos participam e aprendem juntos.”   |
| Aluno 25 | “Hoje na aula prática, aprendemos e revisamos vários conteúdos interessantes, eu nunca tinha usado um microscópio e foi uma experiência muito boa.”  |

936

Zóboli, 2000 menciona que quando os alunos se interessam por esse tipo de aula e o professor os motiva, eles vão despertar a vontade de agir e de progredir, e esse “desejo” vai fazer com que o aluno aprenda com mais facilidade o que ele precisa aprender. Como vemos na fala do Aluno 24:

“Foi uma aula muito legal, o que é uma aula muito mais interessante, as aulas deveriam ser sempre assim porque, a gente aprende muito mais. Porque uma aula mais dinâmica todos participam e aprendem juntos”

Além disso, essas atividades possivelmente incentivam o gosto pela disciplina de Biologia e pela área, sendo comum a satisfação dos estudantes em participarem delas (ANDRADE; MASSABNI, 2011).

De acordo com Piletti (1988), a aula prática é muito importante para os estudos de Biologia, pois é por meio dela que o educando aprende a tirar conclusões e a fazer generalizações sem nenhum “esforço” com fatos fundamentais para a disciplina, desenvolvendo a capacidade de explicar o meio em que vive e podendo atuar sobre ele.

Desta forma, quando o professor dá sentido ao conteúdo, isso facilita a aprendizagem do aluno, permitindo-o entender o porquê estudar tais conteúdos. Vejamos



abaixo o relato do Aluno 19, onde observamos que o mesmo ao observar as laminas, compreende qual a importância de estudar os tecidos.

“...a aula de hoje foi muito interessante porque nos ajuda a entender como é importante aprender cada tecido.”

Observemos a fala do Aluno 5: “...pois me ajudou a revisar e aprender mais o conteúdo, eu aprendi bastante com a aula de hoje sobre os tecidos e células.” A partir desta afirmação, pode-se perceber, que para desenvolver tais atividades, é importante que essas atividades sejam planejadas com o trabalho teórico já realizado ou que irá se realizar, fazendo um levantamento sobre os fenômenos estudados, para que os alunos possam lembrar o que já foi visto e, assim, refletir sobre seus próprios conhecimentos já adquiridos, estimulando-os a “pensar” e reconhecer suas conquistas no processo de aprendizagem (BIZZO, 2009).

O relatório ao final das atividades como método de avaliação foi fundamental para que os novos conhecimentos adquiridos fossem fixados e para que os alunos entendessem a importância do que fizeram e aprenderam na aula prática. Além disso, foi uma ferramenta essencial para a compreensão dos efeitos que a aula prática teve na turma.

Eles possibilitaram o aprofundamento do aprendizado fora da sala de aula. No entanto a solicitação de um relatório os deixou bastante apreensivos e preocupados, levando-os a fazer diversos questionamentos, isto porque a maioria dos alunos não sabiam como construí-lo. Desse modo foi passado um modelo de relatório, para que esses pudessem se basear e construir o seu próprio.

937

## CONCLUSÃO

O uso de jogo didático e aula prática contribuiu fortemente para o ensino- aprendizado de Histologia de alunos do Ensino Médio. Porém, vale ressaltar que tanto o jogo como a prática, não são indicados como instrumento de contato inicial com o conteúdo. Sendo apropriado e tem melhor retorno quando utilizados para revisão e tira-dúvidas, de forma a complementar a exposição teórica.

## REFERÊNCIAS

- ANDRADE, M. L. F; MASSABNI, V. G. O desenvolvimento de atividades práticas na escola: Um desafio para professores de Ciências. *Ciência & Educação*, v.17, n.4, p. 835-854, 2011.
- BATISTA, D. A.; DIAS, C. L. O processo de ensino e de aprendizagem através dos jogos educativos no Ensino Fundamental. *Colloquium Humanarum*, 9: 975-982, 2012.
- BIZZO, N. *Ciências: fácil ou difícil?*. São Paulo: Biruta, 2009.
- BORDENAVE, J. D; PEREIRA, A. M. *Estratégias de ensino: aprendizagem*. 7.ed. Petrópolis, RJ: Vozes Ltda, 1985.

BUTTOW, N.C., CANCINO, M.E.C. Técnica histológica para a visualização do tecido conjuntivo voltado para os Ensinos Fundamental e Médio. *Arq Mudi.*, 11(2):36-40, 2007.

CAMPOS, L. M. L.; FELICIO, A. K. C.; BORTOLOTO, T. M. A produção de jogos didáticos para o ensino de Ciências e Biologia: uma proposta para favorecer a aprendizagem. *Caderno dos Núcleos de Ensino*, p. 35-48, 2003.

MORAIS, Marta Bouissou; ANDRADE, Maria Hilda de Paiva. *Ciências: ensinar e aprender, anos iniciais do ensino fundamental*. Belo Horizonte: Dimensão, 2010.

OLIVEIRA, M. I. B.; SILVA, M. I. da; ABREU, I.H. de; PEREIRA, V. C. A. de S.; SILVA, G.S. da; MAGALHÃES, M. dos S.. Uma proposta didática para iniciar o ensino de Histologia na educação básica. *Rev. Ciênc. Ext.*, 12(4): 71-82, 2016.

PILETTI, Claudino. (Org.) *Didática especial*. 6.ed. São Paulo: Ática S.A, 1988.

SANT'ANA, L. P., MACHADO, C. T.; SANTOS, C. A. dos; SILVA, R. C. Práticas educacionais: diferentes abordagens no ensino de histologia. *Rev. Ciênc. Ext.* v.13, n.4, p.162-173, 2017.

SIVIEIRO, F.; OLIVEIRA, S. F. de. Modernização do Ensino de Biologia Tecidual. *Rev. Grad. USP*, 1(1): 35-40, 2016.

ZÓBOLI, G. *Práticas de ensino: subsídios para a atividade docente*. 11.ed. São Paulo: Ática, 2000.

VALDEZ, V. R.; ARAÚJO, C. M. Análise de portal educacional e de recursos didáticos diversificados utilizados por estudantes de Histologia. *Revista Brasileira de Informática na Educação*, 22(1): 18-29, 2014.

YAMAZAKI, S. C.; YAMAZAKI, R. M. de O. Jogos para o ensino de física, química e biologia: elaboração e utilização espontânea ou método teoricamente fundamentado? *R. B. E. C. T.*, Vol. 7 (1): 159-181, 2014. Disponível em: <<https://revistas.utfpr.edu.br/rbect/article/view/1310/1225>>. Acesso em: 10/09/2018.

# CONSTRUINDO CONHECIMENTOS ATRAVÉS DA LEITURA: PRODUÇÕES, MEMÓRIAS E VIVÊNCIAS REALIZADAS POR MEIO DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

JESSICA DOS ANJOS FONTES (UFS)  
E-MAIL: JFONTES724@GMAIL.COM

MARCELA RODRIGUES DOS SANTOS (UFS)  
E-MAIL: MARCELARDRGS@OUTLOOK.COM

REBECA NOGUEIRA (UFS)  
E-MAIL: BECANOGUEIRA@OUTLOOK.COM

WILCE MARI SOUZA LIMA (UFS)  
E-MAIL: WILCEMARISL@GMAIL.COM

939

**Palavras-chave:** Leitura. Produções. Memórias. Vivências.

As observações do cotidiano de uma turma do 4º ano do Ensino Fundamental Regular, do período vespertino, na Escola Municipal 30 de Agosto, da cidade de Itabaiana- SE, foram o ponto de partida para a elaboração do plano de ação intitulado “Gêneros Textuais: Construindo conhecimentos através das leituras, produções, memórias e vivências”. O plano foi desenvolvido pelo núcleo de residentes do Programa Institucional Residência Pedagógica, vinculado à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), do curso de licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal Sergipe (UFS), campus Professor Alberto Carvalho - Itabaiana/SE.

Buscou-se enfatizar no plano de ação a importância do ensino de Língua Portuguesa e dos gêneros textuais. Logo que, o aprofundamento desse tema possibilita ao discente uma construção e aprimoramento da comunicação verbal e escrita, tendo como objetivo proporcionar a participação ativa e crítica dos sujeitos na construção de texto, de maneira dinâmica e lúdica.

Fundamentado, especialmente, em Soares (2015), Jesus e Ramos (2016), “Gêneros Textuais: construindo conhecimentos através da leitura, produções, memórias e vivências” é um dos três projetos desenvolvidos pelo núcleo intitulado “Práticas de leituras literárias: memórias e vivências”, que tem por objetivo conscientizar os

alunos sobre a importância da leitura. A preparação e o desenvolvimento do referido se deram através de 60h observação na escola, no qual foi possível conhecer sua realidade, estrutura, seus funcionários e rotina. Somando às horas de estudos de referencial teórico e problematizações da Base Nacional Comum Curricular (2018), pesquisas e atividades foram previamente planejadas e executadas.

Na prática, o processo de aplicação do plano se deu por meio de aulas iniciadas com acolhida dos alunos, seguida da apresentação das residentes por meio de dinâmicas (para o primeiro dia de aula), buscando sempre dar voz e vez aos alunos, favorecendo a sua participação efetiva nas aulas. Para exposição dos conteúdos trabalhados foi utilizado rodas de conversas, vídeos, exemplos impressos do gênero textual, recorrendo as vivências dos estudantes, a sua interação com o outro e o trabalho coletivo e individual. Todas as aulas sempre tiveram uma produção, preferencialmente no caderno de memórias, confeccionados pelos próprios discentes no primeiro dia de aula, esse caderno possibilita o acompanhamento dos objetivos traçados para cada aula e serve como uma das formas de avaliação.

Estudos indicados na pesquisa realizada por Jesus e Ramos (2016) afirmam que a democratização da educação no Brasil tem sido uma das características implementadas em programas de políticas públicas e recomendada em relatórios de organismos internacionais. No entanto, os avanços verificados por meio de investimentos na área e políticas voltadas para a universalização da educação e qualidade da escolarização são problematizados a partir da análise de dados ao afirmar que o Brasil foi apresentado como o país que concentrava a oitava maior população de adultos analfabetos em relação aos demais países. Estes dados ilustram a necessidade de projetos de ensino, a exemplo do qual apresentamos brevemente neste trabalho, voltados, portanto, para a ênfase na alfabetização e letramento nas escolas públicas.

As atividades, sucintamente explicitadas neste trabalho, são ancoradas nos princípios de Magda Soares (2015) quando afirma que a aprendizagem da língua escrita revela facetas da aprendizagem da língua escrita em várias vertentes. Para a autora, as diferentes facetas revelam o desenvolvimento da consciência fonológica, o reconhecimento das diferentes palavras e sentenças, a ampliação do vocabulário e desenvolvimento de habilidades como interpretação, avaliação e inferência, inclusive diferenciando tipos e gêneros de textos. Dessa forma, essas nuances de aprendizagem exigem metodologias de ensino específicas para abordagem da leitura em vias de processo alfabetizador, isso porque tais escolhas dependem das possibilidades e motivações das crianças, bem como o contexto em que se realiza a aprendizagem para alcance do letramento pretendido.

Em relação a avaliação, ela ocorre de maneira processual por meio de observação das produções orais e escritas dos alunos, no caderno de memórias, de fichas avaliativas, apresentações individuais e coletivas. Feita as avaliações com os alunos, as residentes e preceptora reuniram-se para uma autoavaliação desse determinado período. Um momento destinado para um balanço das aulas anteriores e possíveis ajustes para a melhora das próximas aulas, visando aprimorar o processo de ensino de aprendizagem.

A culminância do projeto se dará em dois momentos: no final do primeiro semestre com a exposição cultural dos trabalhos desenvolvidos no caderno de memórias e vivências. No segundo semestre a culminância ocorrerá socialização dos

registros escritos através dos livretos construídos por toda turma com ajuda da professora regente e das residentes acompanhada de um sarau literário.

Diante da dinâmica da sala de aula, da vivência de seu cotidiano, observou-se que há uma grande diversidade no espaço escolar, são pessoas distintas, com ritmo de processo de aprendizagens distintos exigindo uma sensibilidade aguçada por parte de quem se propõe a exercer a profissão docente. Os planos de aulas são pensados para auxiliar os estudantes a desenvolver melhor os seus raciocínios e anseios.

Nas aulas já desenvolvidas, notou-se que há uma maior interação, participação e aprendizagem quando utiliza-se de dinâmicas, atividades lúdicas e que resgatem os conhecimentos previamente adquiridos. A prática da escuta por parte das residentes, de buscar estar em sintonia com as vivências dos estudantes, estabelece uma relação de respeito, confiança e credibilidade no que se tem a compartilhar com eles.

Percebe-se que há uma realidade a cada aula onde nem sempre o planejado será suficiente para atender as demandas, a mudança de plano ao decorrer da aula também faz parte do processo ensino-aprendizagem, manter em mente que o planejado pode (e deve) ser modificado é uma certeza relatada pela professora regente e vivenciada pelas residentes. Isso torna a profissão docente prazerosa, é trocar de posição com os estudantes, numa troca mútua de conhecimento, de memórias e de vivências.

Os resultados encontrados a partir da execução do nosso plano de ação ocorreram de modo significativo, devido a ser notório a evolução da aprendizagem de alguns alunos, em relação a leitura como a escrita. Observa-se a evolução de acordo com o acompanhamento no ato da regência de classe o processo avaliativo ocorre mediante a observação das produções em sala de aula e da escrita no caderno de memórias.

O Programa Residência Pedagógica contribui de modo significativo para a formação profissional dos residentes, pois se tem uma oportunidade valiosa de imersão no espaço escolar, podendo articular a teoria com a prática na sala de aula por intermédio do programa. Desse modo, em relação a sugestões para a melhoria do curso de formação seria mais ativo o seu direcionamento de como podermos exercer essa prática de um modo mais estimulante para os discentes. Em relação a viabilização por meio dos órgãos competentes para a realização do Residência Pedagógica, estão de parabéns pois é notório o empenho dos mesmo para o efetivo empenho e comprometimento do programa. Mediante as dificuldades encontradas durante o período de regência na escola, deve-se a falta de espaço na sala de aula e a falta de recursos favoráveis para o empenho do desenvolvimento das atividades que são propostas.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018.
- JESUS, Dourivan Camara Silva; RAMOS, Conceição de Maria Moura Nascimento Ramos. O Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa no Maranhão: provocações e marcas de um percurso em andamento. In: CASTELLANOS, Samuel Luis Velázquez. **Livro, leitura e leitor**: perspectiva histórica. São Luís: Café & Lápis; EDUFMA, 2016. (p. 467-512)
- SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 6 ed. São Paulo: Contexto, 2015.

# A TRANSIÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL PARA O ENSINO MÉDIO E UM PROJETO DE AULAS DE REFORÇO DE FÍSICA

TAMÍRIS BITENCOURT DE OLIVEIRA - IFMT  
TAMIRIS-LET@HOTMAIL.COM

FABIO ANTUNES BRUN DE CAMPOS - UNEMAT  
FABIO.ANTUNES.CAMPOS@GMAIL.COM

942

## INTRODUÇÃO

O processo de transição do Ensino Fundamental para o Ensino Médio remete a algumas mudanças na estrutura educacional, que antes era conhecida pelo estudante. A disciplina de Ciências, por exemplo, se amplia em: Química, Física e Biologia. As aulas no Ensino Médio, geralmente apresentam um número maior de professores do que no Ensino Fundamental. A dedicação aos estudos normalmente exige desse estudante, a reserva de um tempo para o estudo das disciplinas fora da sala de aula, sem a presença do professor regente, entre outras mudanças da estrutura educacional.

Além dos desafios da transição estrutural educacional, os recém ingressantes no Ensino Médio, apresentam níveis diferentes de aprendizagem, habilidades e capacidades que foram exploradas de formas distintas nos seus nove anos de Ensino Fundamental. Como comenta Martins e Tavares (2015, p. 22), as formas de aprendizagem dos alunos, “serão sempre diferentes”. E essas diferenças, precisam ser “respeitadas pela pessoa do professor”.

Logo, é comum perceber um desnível entre os conhecimentos escolares abarcados por esses estudantes, principalmente no 1º ano do Ensino Médio. E diante disso, Silvia e Felicetti (2014, p. 19) comenta que o professor precisa estar preparado profissionalmente para ensinar “o aluno da educação básica a aprender a aprender”. O qual envolve: ser capaz de construir seus próprios conhecimentos, ter autonomia para pensar e executar as atividades escolares e utilizar esses saberes aprendidos na escola, em seu contexto social.

Pensando nisso, este trabalho busca apresentar um projeto de ensino realizado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso Campus Pontes e Lacerda Fronteira Oeste, que possui a finalidade de auxiliar o estudante recém ingresso no Ensino Médio, a compreender melhor a nova realidade

educacional, a se dedicar aos estudos em outros períodos extra classe e a superar suas dificuldades quanto a disciplina de Física.

## METODOLOGIA

O projeto, que ainda está em execução, consiste em oferecer aulas de reforço da disciplina de Física, para até dez alunos matriculados no IFMT – Pontes e Lacerda. Cujas as aulas são realizadas semanalmente, todas as quintas-feiras, no período matutino com duração de duas horas, e em contra turno das aulas regulares.

O reforço, é ministrado por uma estudante de Licenciatura em Física, bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID, um programa que oferece bolsas de iniciação à docência. E cujas metodologias de ensino adotadas, constitui-se em: auxiliar os alunos a resolver os exercícios e problemas disciplinares postos pelo professor regente, dar autonomia para que eles busquem as soluções, orientá-los sobre seus erros e acertos e, entre as intervenções, mostrá-los que eles são capazes de resolver qualquer tipo de atividade proposta por seus professores.

Ao utilizar essas metodologias esperamos ensinar os alunos a aprender a aprender, a conquistar autonomia para realizar os problemas de forma individual. Pois, como comenta Sílvia e Felicetti (2014, p. 19), baseando-se em Demo, “aprender a aprender é uma habilidade/competência que está relacionada com a aprendizagem da vida toda”. E dessa forma, os estudantes necessitam adquirir habilidades e competências para resolver os problemas sobre os conhecimentos científicos da escola, mas também aplicá-los em seu cotidiano.

O progresso dos alunos são analisados de duas formas. O primeiro, nas aulas de reforço observando as resoluções das atividades: cálculos e problemas apresentados. E o segundo, em sala de aula com o professor regente, que identifica as dificuldades dos alunos e orienta a Pibidiana sobre as intervenções. Dessa forma, avaliamos em conjunto os avanços e as dificuldades que ainda precisam ser trabalhados com cada aluno.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

As aulas de reforço de Física ministradas pela Bolsista do PIBID (Pibidiana), contribuiu com o trabalho do professor regente da disciplina de Física, de forma que o conteúdo aplicado nas aulas regulares, são novamente trabalhadas com os alunos nas aulas de reforço. E dessa forma, é possível observar e ter um maior contato com os alunos quanto as suas dificuldades e limitações.

Os ingressantes no 1º ano do Ensino Médio apresentavam grandes dificuldades em resolver os exercícios e problemas de Física. Dessa forma, o reforço, possibilita a melhoria dos alunos com relação a interpretação dos exercícios e problemas, assim como auxilia os alunos a chegarem em suas soluções. O que têm favorecido os alunos quanto ao raciocínio lógico e conseqüentemente com o êxito nas disciplinas de exatas dessa instituição.

Promover essas aulas permitiu uma maior interação com os alunos, tornando mais fácil de ajudá-los quanto as suas dificuldades e limitações para resolverem os Exercícios Problemas. Mas cabe ao professor lembrar que “o aluno deve ser capaz não só de repetir ou refazer, mas também de ressignificar em situações novas, de adaptar, de transferir seus conhecimentos para resolver novos problemas” (CHARNAY, 1996, p. 38).

Realizar as aulas de reforço, têm contribuído também, com a minha formação docente, enquanto acadêmica de Licenciatura em Física e bolsista do PIBID. Pois, tenho a oportunidade de: elaborar materiais didáticos, ministrar aulas e auxiliar os alunos em suas dificuldades. Compreendendo assim, como ocorre o processo de ensino.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

944

O trabalho buscou apresentar o projeto de ensino realizado por uma Pibidiana do IFMT – Pontes e Lacerda, sobre as aulas de reforço de Física. Destacou alguns desafios enfrentados pelos alunos recém ingressos no 1º ano do Ensino Médio dessa instituição e mostrou como a bolsista do PIBID têm contribuído para minimizar os impactos sofridos pelos alunos, ao transitarem do Ensino Fundamental para o Médio.

O trabalho apresentou o projeto de aulas de reforço da disciplina de Física. Onde através dessa aulas complementares em contra turno, os alunos têm superado as suas dificuldades, têm aprendido a aprender, se dedicando aos estudos. E têm melhorado seu rendimento escolar.

Assim, espera-se que este trabalho possa incentivar a outros professores e acadêmicos de licenciatura a realizarem, em parcerias, aulas de reforço. Pois contribui tanto para o aprendizado dos alunos recém ingressantes no Ensino Médio, quanto dos professores regentes e licenciandos envolvidos nesse processo.

Além disso, acreditamos que participar ativamente do ambiente escolar, tendo contato direto com os professores e alunos, pode contribuir para a formação docente do futuro professor. Melhorando seus métodos de ensino e ampliando as habilidades e capacidades necessárias para a profissão docente.

## REFERÊNCIAS

CHARNAY, R. Aprendendo (com) a resolução de problemas. In: PARRA, Cecilia & SAIZ (Org). **Didática da matemática: reflexões pedagógicas**. Aritmed. Porto Alegre, 1996.

MARTINS, Eledir da Cruz. TAVARES, Dirce Encarnacion. **A escuta sensível - prática do docente interdisciplinar no ensino médio**. Revista Interdisciplinaridade. São Paulo, 2015.

SILVA, Gabriele Bonotto; FELICETTI, Vera Lucia. **Habilidades e competências na prática docente: perspectivas a partir de situações-problema**. Revista Educação por Escrito. Porto Alegre, 2014.



# PEDAGOGOS COMO MEDIADORES DE CRIANÇAS COM NECESSIDADE ESPECIAL E COMO SE DÁ A PERMANÊNCIA DESTES ALUNOS: UMA ANÁLISE DE BOLSISTAS DO PIBID.

PINTO, VITÓRIA DA SILVA RIBEIRO  
VITORIARIBEIRO280@GMAIL.COM (UEFS).<sup>6</sup>

FIGUEIREDO, MARLENQUÉZYA SANTOS  
MARLENQUEZYA18@GMAIL.COM (UEFS).<sup>7</sup>

ROCHA, RENATA DA SILVA CARMEZIN.  
RCARMEZIN@HOTMAIL.COM (UEFS)<sup>8</sup>

945

**Palavras-chave:** Necessidade Especial, Inclusão, Escola.

## INTRODUÇÃO

Neste artigo abordaremos sobre vivências que ocorreram na escola “A” na Cidade de Feira de Santana, na Bahia pelo programa de iniciação à docência de alunos de cursos de licenciatura, sendo uma ação da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação (MEC).

As observações foram feitas em duas salas do grupo quatro da educação infantil, que serão aqui abordadas como turma “B” e turma “C”. Essas observações foram feitas pelas autoras no ano de 2018, quando as mesmas ficaram extremamente incomodadas com a adaptação à rotina escolar das crianças com deficiência em conjunto com os outros alunos e os professores da mesma sala, sendo assim, resolvemos pesquisar através de artigos, livros, sites e documentos para possuir uma explicação teórica para atividades e métodos pelas docentes utilizados.

6 PINTO, Vitória da Silva Ribeiro é Graduanda em Licenciatura em Pedagogia na Universidade Estadual de Feira de Santana.

7 FIGUEIREDO, Marlenquézya Santos é Graduanda em Licenciatura em Pedagogia na Universidade Estadual de Feira de Santana.

8 ROCHA, Renata da Silva Carmezin é Graduada em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Estadual de Feira de Santana, Especializada em Psicopedagogia Clínica e Hospitalar pela Fundação Visconde de Cairu, atualmente é Coordenadora de uma Creche Municipal de Feira de Santana.

## A EXPERIÊNCIA COM CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA

Diante das dificuldades observadas ao longo do nosso processo de conhecimento e aprendizagem, é notório que existe uma grande fragilidade de atividades voltadas para as crianças com deficiência e o quanto não há um envolvimento maior dos alunos. Além disso, o acompanhamento dessas crianças com deficiência juntamente com as outras é frágil, pois segundo a rotina escolar em que observamos na turma B e C, ocorre sempre um momento de socialização entre professor e aluno através de uma rodinha que possibilita ao aluno uma voz de escolha e opiniões, mas infelizmente isso dificilmente ocorre em outros momentos.

Vejamos então o quanto é fundamental trabalhar com música, brincadeiras e jogos com as crianças, mas ainda quando esta possui alguma deficiência, pois com a ludicidade favorece ainda mais a qualidade da aprendizagem e habilidades, essas atividades devem ser pensadas e executadas de forma inclusiva, abrangendo a todos.

Sobre a importância do lúdico e da imaginação, VYGOTSKY aborda que:

O primeiro paradoxo contido no brinquedo é que a criança opera com um significado alienado numa situação real. O segundo é que, no brinquedo, a criança segue o caminho do menor esforço – ela faz o que mais gosta de fazer, porque o brinquedo está unido ao prazer. (VYGOTSKY, 1998, p. 130)

Porém, o que foi perceptível na escola A, foi a falta de recursos e práticas dos educadores para a execução de atividades lúdicas com as crianças, que definitivamente são as mais prejudicadas nesse processo, e mais ainda aquelas que possuem alguma deficiência, pois estas se deparam com estagiários que estão no início da graduação para as acompanhar, com a pouca inclusão e com as dificuldades enfrentadas por todos.

Deve-se compreender, portanto, que cada indivíduo com deficiência ou sem, tem limitações e competências. Assim, os estímulos por parte dos professores podem determinar o grau de desenvolvimento da criança, desta forma os docentes necessitam descobrir formas de enfrentar as dificuldades ocorridas durante o processo de aprendizagem. GODÓI, GALASSO e MIOSSO (2006) afirmam que:

As divergências que poderão existir entre o desenvolvimento dessas crianças se restringem às fases do desenvolvimento, e na criança comprometida pela deficiência física poderão não ocorrer de acordo com a cronologia estabelecida pelos teóricos que embasam a nossa prática. Elas poderão iniciar mais tarde, além de serem mais demoradas porque o ritmo de interação social e de execução das suas ações apresentarão formas diferentes de manipulação e experimentação com o meio. (GODÓI, GALASSO, MIOSSO, 2006, p.30)

Os professores possuem um papel fundamental no processo de mediação da aprendizagem das crianças, mais ainda quando estas possuem algum tipo de deficiência. Segundo Saviani:

O professor agiria como um estimulador e orientador da aprendizagem cuja iniciativa principal caberia aos próprios alunos. Tal aprendizagem seria uma decorrência espontânea do ambiente estimulante e da relação viva que se estabeleceria entre os alunos e entre estes e o professor. (SAVIANI, 1944, p. 21).

Saviani afirma que o papel do professor nesse processo de inclusão é fundamental para o ensino/aprendizagem. De acordo com Mantoan (2006), é necessário recuperar, urgentemente, a confiança dos professores em saberem lidar e desenvolver o processo de ensino aprendizagem com todos os alunos, sem exceções.

## CONCLUSÃO

No dia em que o Brasil for um País de inclusão poderemos então o considerar como um país de todos e afirmar que este não é mantido por uma sociedade desigualitária, ficaremos tranquilas então com a superação da luta de classes, do racismo, da homofobia, do machismo e do preconceito com os deficientes (quando na sociedade, este é enxergado como anormal), pois estes não existirão. Então, perceberemos que todas as nossas lutas constantes de resistência durante décadas valeram a pena. Porém esse País chega a ser formado por uma sociedade utópica.

A Graduação de Pedagogia como princípio (mesmo que com poucas disciplinas direcionadas a educação especial), é sim, necessária para a professora que deseja ser mediadora da aprendizagem das crianças com deficiência, mas é “gritante” a necessidade de que as docentes curse formações continuadas para se especializarem na área, consequenciando uma educação pública, laica e de qualidade para as crianças, propiciando-as uma educação includente e de representatividade, respeitando sempre as especificidades que cada uma possui.

Não só o professor mais todo apoio e envolvimento da gestão governamental e escolar é fundamental para o ensino/aprendizagem dessas crianças com deficiências. Também faz parte desse processo à aproximação da escola com os pais que são diversas vezes dificultadas por múltiplos motivos. E quando direcionada aos pais de crianças com deficiência, pode-se evidenciar ainda os conflitos de aceitação advinda destes para com seus filhos. Será por meio dessa relação que poderá ocorrer o avanço na aprendizagem do aluno, pois esta oportunizaria a gestão e ao docente a conhecer o meio em que o aluno vive e quais métodos e atividades funcionariam com melhor eficácia para desenvoltura na aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

GODÓI, Ana Maria de; GALASSO, Roberta; MIOSSO, Sônia Maria Pinc. **Saberes e Práticas da inclusão: Dificuldades de comunicações sinalização, Deficiência Física**. 4 ed. Brasília. 2006. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/deficienciafisica.pdf> > Acesso em: 19 Mai. 2013.

MANTOAN, M. T. E. **A Integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema**. São Paulo: Memnon, 2006.

SAVIANI, D. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política**. 32ª ed. Campinas-SP: Autores Associados, 1944.

PEREIRA, M. J. A; GONÇALVES, R. **Afetividade: caminho para aprendizagem**. **Revista Alcance** (EAD/UniRio), 1. ed., p. 2-7, 2010. Disponível em: . Acesso em: 6 mai. 2017.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

# PIBID/UFBA LETRAS LÍNGUA PORTUGUESA NA ESCOLA ALFREDO AMORIM: TECENDO FAZERES E REFLEXÕES

ARIANE ALMEIDA DOS SANTOS – UFBA  
ARIANELRDS13@GMAIL.COM

DÉBORA SALES DA ROCHA – UFBA  
DELLROCHAO790@GMAIL.COM

INGRID LAILA SANTOS CONCEIÇÃO – UFBA  
INGRIDLAILA99@GMAIL.COM

949

**Palavras-chave:** PIBID Letras LP UFBA. Práticas de leitura e escrita. Ensino funcional da língua portuguesa.

A proposta de trabalho que ora se apresenta é construída no escopo das atividades de observação e de interação com a comunidade escolar da Escola Municipal Alfredo Amorim, situada na cidade de Salvador, por parte dos bolsistas vinculados ao Programa de Iniciação à Docência – PIBID/UFBA Letras Língua Portuguesa, sob a coordenação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Lavínia Mattos. O subprojeto PIBID/UFBA Letras tem como cerne das suas atividades o ensino da leitura e da produção textual, focando na formação dos graduandos em Letras Vernáculas, a fim de que os mesmos apropriem-se de saberes práticos e teóricos que lancem esteio para uma futura prática de ensino contributivo para o aprimoramento crítico das práticas de leitura e de escrita do alunado da Educação Básica (MATTOS, 2018). O objetivo desta comunicação é publicizar o que temos desenvolvido, como bolsistas ID do referido subprojeto, junto a turmas de 8º e 9º anos do Ensino Fundamental II e da modalidade de Tempo de Aprendizagem (TAP) V das Séries Finais do Ensino Fundamental II para a Educação de Jovens e Adultos, sob a supervisão da Prof.<sup>a</sup> M.<sup>a</sup> Gérsica Sanches. Temos acompanhado a rotina da professora/supervisora e dessas turmas, desde o início deste ano, observando de que maneira se dá a articulação dos conhecimentos prévios trazidos pelos estudantes com os conhecimentos sistematizados e formais ensinados na escola e, assim, apresentaremos intervenções sob uma perspectiva crítica e funcional da linguagem que contribuam, de fato, para

essas práticas, conforme almejado no subprojeto em alinhamento ao planejamento anual da disciplina na unidade escolar. Atualmente, estamos na elaboração de oficinas e sequências didáticas pautadas na seleção de obras literárias e não literárias que permitam o acesso ao imaginário coletivo e tradições culturais, compreendendo os significados sociais e culturais que são verbalizados por meio de tais obras, ao mesmo tempo em que tornam o estudante apto a identificar, analisar e utilizar os recursos linguísticos e estéticos da linguagem verbal, lidando o uso social da língua. Desse modo, pretendemos contribuir para aprendizagens e percepção dos estudantes sobre a natureza potencializadora da língua portuguesa para transformações sociais, e podendo ampliar, também, a nossa compreensão de que uma prática de ensino responsiva às demandas educacionais atuais deve ser marcada pela postura docente crítica, funcional, autônoma, politizada e (auto)reflexiva. Para tanto, considerando as atividades formativas junto à coordenação de área e supervisão do PIBID/UFBA Letras LP, temos ponderado e discutido acerca da abordagem crítica e funcional da linguagem com ênfase para as práticas de leitura e escrita, recorrendo a estudiosos como Marcuschi (2008) e Rojo e Moura (2012), ao tratarmos do ensino de língua pela perspectiva dos gêneros textuais, estudando a língua em uso. Soma-se a isto a relevância em assumirmos em nossa prática uma compreensão acerca do projeto educacional brasileiro, os referenciais curriculares e o sistema capitalista que enxerga na escola, principalmente na rede pública, uma maneira de capacitar minimamente e (de)formar a força de trabalho para as demandas de mercado, que, atualmente, opera com trabalhadores polivalentes que “aprenderam a aprender” (correspondendo à pedagogia das competências) para disputar diariamente cada posição de trabalho, como nos acena Gaudêncio Frigotto (2008). Ao considerarmos, ainda, o cenário da Escola Municipal Alfredo Amorim, que vem sofrendo com uma estrutura física precária, com a falta de funcionários, com a ausência de fardamento, com a escassez de materiais didáticos, desejamos promover um trabalho que possibilite aos estudantes (re)posicionarem-se diante do seu próprio processo de aprendizagem e da sua historicidade, desencadeando uma transformação do contexto no qual se inserem. Práticas de ensino podem ser emancipadoras e libertadoras no que tange à lógica opressora e neoliberal, contudo, para que isso ocorra, é necessário que todos aqueles envolvidos no processo educacional compreendam-se como sujeitos históricos e sociais que necessitam agir em coletividade e em comunhão, para que um outro projeto educacional, libertador, seja possível, conforme nos acenou Freire (2004). Por isso, acreditamos que o PIBID/UFBA Letras Língua Portuguesa representa uma fissura nesta lógica redutora e produtivista do processo formativo, ao ressignificar o ensino da língua portuguesa que pretende promover acesso a saberes específicos da linguagem, desenvolvendo práticas de leitura e de produção escrita que favoreçam ao aprimoramento da criticidade e da reflexividade dos bolsistas ID e dos estudantes, passando a compreender melhor a realidade na qual estão inseridos, percebendo que, como atores sociais, podem participar ativamente inclusive na sua modificação, contribuindo para uma formação crítico-autônoma mais ampla.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. *Base Nacional Curricular Comum (BNCC)*. 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#introducao>>. Acesso em: 20 fev. 19.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

MATTOS, Lavinia Neves dos Santos. *Manual de Diretrizes/Orientações Bolsistas PIBID LETRAS*. Salvador, 2018.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012.

SALVADOR. Referencial Curricular Municipal para os Anos Finais do Ensino Fundamental. 2019. Disponível em: <<http://educacao.salvador.ba.gov.br/pdfs-nossa-rede/documentos-municipais/ensino-fundamental/referencial-curricular-municipal-para-os-anos-finais-FINAL.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2019.

# A ASSIDUIDADE DE MENINAS NAS AULAS PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

NATHALIA COELHO GARCIA; UFMA; DISCENTE  
NATHALIA COELHO GARCIA@GMAIL.COM

AMANDA CRISTINA OLIVEIRA COSTA; UFMA; DISCENTE  
AMANDA.LATROMI@OUTLOOK.COM

JAINE LOPES ALMEIDA; UFMA; DISCENTE  
JAINEED2018@GMAIL.COM

ANDREIA RAIELE SOARES SOUSA; UFMA; DISCENTE  
RAIELESOUSA@HOTMAIL.COM

952

**Palavras chave:** Assiduidade, Gênero, Educação Física Escolar.

## INTRODUÇÃO

Durante muito tempo houve uma separação efetiva entre meninas e meninos nas aulas de Educação Física Escolar, apesar de não existir atualmente a obrigatoriedade de separação entre os gêneros, em muitas escolas esse modelo ainda persiste, estando relacionado tanto ao modo de ensino do professor quanto à percepção de alunas às atividades. Esse quadro possui grande referência de frutos culturais que destacam um tratamento diferenciado a ambos os sexos. A sociedade sempre viu a figura masculina como sinônimo de força e capacidade para realizar diversas atividades. Diante disto, abordaremos nesta pesquisa qual a assiduidade de meninas nas aulas práticas de Educação Física Escolar.

## OBJETIVO

O presente estudo tem como objetivo reconhecer a efetividade da assiduidade de meninas nas aulas práticas de Educação Física, reconhecer os fatores que contribuem para essa assiduidade e apontar estratégias para uma participação consistente das mesmas.

## METODOLOGIA



O estudo “ Assiduidade de meninas nas aulas práticas de educação Física Escolar” é caracterizado por uma abordagem qualitativa, através de uma pesquisa feita com os alunos do 1º e 2º ano do ensino médio em uma escola da rede pública na cidade de Pinheiro-MA. A pesquisa foi realizada pelos alunos da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) campus Pinheiro do curso de Educação Física, participantes do PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. O levantamento dos dados foi feito a partir da análise das anotações presentes nos diários de bordo. A amostra contou com o total de 4 diários de bordo produzidos durante três meses.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

No decorrer do acompanhamento das aulas, foi observado que grande parte das meninas não participam das atividades em conjunto com os meninos, ou somente em atividades específicas como “brincadeira de queimada”, devido a diversos fatores, como religião, insatisfação com a imagem corporal, uma certa “autonomia” dos meninos na escolha das atividades, falta de infraestrutura na escola e falta de materiais, o que desmotiva a participação das meninas. Ao final da pesquisa concluímos que a divisão de gêneros na Educação Física Escolar, infelizmente é algo muito intrínseco na vida dos alunos, Uchoga e Altman (2016) destacam que essa divisão ocorre devido a determinadas concepções das possibilidades do corpo referentes ao movimento, sendo percebidas como distintas entre homens e mulheres, isso está relacionado tanto por questões pessoais quanto a maneira de organização da escola referente a essa situação. Chan-Vianna, Moura e Mourão (2010) destacam que uma das principais tarefas do educador é construir um modelo pedagógico que torne o acesso às atividades mais democráticos, promovendo a equidade e sem estigmatização dos envolvidos no processo de ensino. Contudo é necessária uma maior reflexão acerca da problemática, inovando na metodologia de ensino e buscando alternativas para uma integração coletiva e harmônica dos envolvidos nas atividades.

953

## REFERÊNCIAS

CHAN-VIANNA, A.J; MOURA, D.L; MOURÃO. Educação Física, gênero e escola: uma análise da produção acadêmica. Movimento, Porto Alegre, v.16, n.02, p.149-164, abril/junho de 2010.

MATOS, N. R. et al. Discussão de gênero nas aulas de Educação Física: uma revisão sistemática. Motrivivência, v.28, n.47, p.261-277, maio de 2016.

UCHOGA, L.A.R; ALTMANN, H. Educação Física escolar e relações de gênero: diferentes modos de participar e arriscar-se nos conteúdos de aula. Revista Brasileira de Ciências do Esporte.2016; 38(2):163-170.

## **DIDÁTICA: O PRINCIPAL DESAFIO DO ENSINO DA FILOSOFIA NA**

# EDUCAÇÃO BÁSICA

AUTORAS: AMANDA DA SILVA, UESC  
AMANDADASILVA1007@GMAIL.COM.

ELISABETH DE SANTANA AZEVEDO, UESC  
ELISANTANAZEVEDO@GMAIL.COM.

954

Palavras-chave: PIBID. Filosofia. Metodologias.

## RESUMO

O objetivo deste trabalho é relatar experiências da prática na iniciação à docência no âmbito escolar, visando a busca por diferentes métodos para ensinar e aprender a Filosofia enquanto exercício filosófico de forma mais atrativa. A intenção não é ditar seguimentos específicos de como ser um bom professor, mas criar novas aulas a partir do contexto social em que os alunos estão inseridos, contribuindo, assim, novas metodologias de ensino. As atividades do subprojeto PIBID/Filosofia na Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) são realizadas com os estudantes do ensino médio do turno matutino no Colégio Estadual de Salobrinho localizado na zona rural de Ilhéus-Ba. Era iminente a dúvida sobre qual metodologia deveríamos aplicar em sala de aula para obter bom desempenho dos alunos, mas chegamos à conclusão de que não há uma específica. Fica evidente a cada contato com a sala de aula, que precisamos de novos métodos didáticos. A partir dessa observação e de planejamentos, começamos a utilizar meios alternativos como vídeos, debates a respeito de temas sugeridos pelos estudantes, utilizando espaços diversos na escola, muitas vezes, saindo do padrão da sala de aula, na tentativa de eludir o curto espaço de tempo que o currículo oferece para o ensino da Filosofia. Podemos concluir que cada realidade escolar é singular e que se faz necessária adequação do professor e dos seus dos métodos de ensino à mesma. Isso pode ser feito através pesquisas e formação docente.

## INTRODUÇÃO

Educar envolve um processo de interferência professor x aluno. Com isso, quando este é ignorado, os resultados geralmente são ruins, contrários aos de uma interferência consciente e deliberada. Para ser um bom professor, é necessário, antes de tudo, refletir sobre a melhor forma de participar do processo de aprendizagem, agindo de maneira consciente sobre o que é aplicado. Caso contrário, é provável que o aluno não assimile o que lhe foi passado, obtendo uma formação deficiente, de qualidade duvidosa.

A utilização de alguns recursos didáticos como objetos facilitadores da atividade docente também é um passo importante a ser dado adiante na busca de uma transmissão de sucesso em torno da filosofia. “Ensinar implica assumir um compromisso e uma responsabilidade muito grande” (Alejandro Cerletti). No livro *O Ensino de Filosofia como Problema Filosófico* o autor afirma que “um bom docente será aquele que se situa a altura dessa responsabilidade [...]” e argumenta também que “os melhores professores são aqueles capazes de ensinar em condições diversas”. Logo, professores precisam repensar dia a dia o método como aplicam seus conhecimentos, adequando-se ao âmbito escolar atual.

Após observações e discussões, as graduandas integrantes do PIBID/Filosofia, juntamente com o professor supervisor, passaram a planejar aulas com base em conteúdos que fazem parte do contexto social em que os alunos estão inseridos, a partir de: debates, café filosófico (onde foram discutidos problemas sociais e possíveis soluções para eles), avaliação de forma oral e apresentação de conteúdo com base nas discussões.

Um dos maiores desafios foi relacionar os temas discutidos em debates a um pensamento filosófico, buscando trazer soluções para os problemas encontrados tendo a filosofia como base e mostrando o que é um filósofo e como ele deve pensar acerca da vida. Nesse sentido:

O que é um filósofo? É alguém que prática a filosofia, em outras palavras, que se serve da razão para tentar pensar o mundo e sua própria vida, a fim de se aproximar da sabedoria ou da felicidade. E isso se aprende na escola? Tem que ser aprendido, já que ninguém nasce filósofo e já que a filosofia é, antes de mais nada, um trabalho. Tanto melhor, se ele começar na escola. O importante é começar, e não parar mais. Nunca é cedo demais nem tarde demais para ser filosofar, dizia Epicuro, pois nunca é cedo demais nem tarde demais para ser feliz. Digamos que só é tarde demais quando já não é possível pensar de modo algum. Pode acontecer. Mais um motivo para filosofar sem mais tardar. (GALLO, 2012 apud COMTE-SPONVILLE, 2003, p.252)

Para o aluno, a aula só se torna interessante, quando ele consegue se envolver numa atividade de forma dinâmica, encontrando experiências diferentes e que o desafiem em sua vivência na escola.

## METODOLOGIA

Executamos as atividades com base em quatro momentos didáticos já existentes. A primeira etapa foi sensibilizar o aluno chamando atenção para o tema proposto, fizemos com que esse tema se tornasse próximo da realidade e do contexto dele. A segunda etapa foi de problematizar, já que a atenção dele estava garantida, foram levantados problemas em torno do tema, a fim de solucioná-los. A etapa seguinte foi de investigação, como solucionar esses problemas de forma filosófica buscando os conceitos dentro da própria história da filosofia, ligando a um filósofo e mostrando a ele como um problema social atual pode ser vinculado à filosofia antiga. E a última etapa foi de conceituar, ou seja, recriar ou até mesmo criar novos conceitos a partir do problema posto, fomentando que o aluno deve exercer o ato de filosofar, portanto nada melhor que criar seus próprios conceitos para equacionar o problema.

956

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

De início percebemos que a escola tinha uma formatação comum nas práticas de aula de filosofia. Geralmente as aulas eram expositivas e bastante monótonas, tendo como apoio apenas o livro didático. Após a nossa intervenção e o convite para os alunos participarem das aulas não apenas como ouvintes, mas como contribuintes o quadro mudou completamente. As opiniões tiveram embasamento, houve mudança no agir em respeito ao colega que estava com a palavra no momento dos debates, o modo de explanar as ideias e o próprio ato de pensar obteve mais propriedade.

Quanto a material didático, buscamos deixá-lo o mais lúdico possível para tornar as aulas mais atrativas. Utilizamos caixa de sapato forrada como representação da Caixa de Pandora (mito grego), cartazes, colagens, vídeos e músicas.

O nosso primeiro projeto realizado foi o Café filosófico, a culminância de todo o trabalho desenvolvido nas turmas do ensino médio. Cada aluno contribuiu com algum alimento, houve debate, intervenção das bolsistas, e a mobilização de todo o colégio juntamente com o corpo docente.

No relato dos estudantes e na nossa observação houve uma melhora significativa durante as aulas, a participação e interesse surgiam voluntariamente, nos deixando cada vez mais motivadas para continuação do trabalho.

## CONCLUSÕES

Conclui-se então que há possibilidade de mudanças e todos são capazes de contribuir trazendo métodos inovadores para a transmissão do saber.

Mais que uma metodologia a ser seguida, o professor de filosofia pode a partir de todo seu conhecimento fundamentar seus próprios ensinamentos e métodos para tornar as aulas estimulantes, tentando manter sempre uma boa aproximação com o aluno para assisti-lo melhor.

O desafio de todo docente – e muito em especial de quem ensina filosofia – conseguir que suas aulas, para além da transmissão (...) produza-se uma mudança subjetiva. (CERLETTI, 2009)

Portanto, comprova-se os benefícios do PIBID para a formação dos professores, pois há um grande empenho ao analisar e aplicar atividades, obtendo assim resultados satisfatórios.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CERLETTI, Alejandro. **O ensino de filosofia como problema filosófico**. Tradução de Ingrid Müller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

GALLO, Sílvio. **Metodologia do ensino de filosofia**: Uma didática para o ensino médio. Campinas: Papyrus, 2012.

# IMPRESSÕES SOBRE O MÉTODO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO: UMA EXPERIÊNCIA DO PIBID NO MUNICÍPIO DE PINHEIRO-MA.

LUDMILLA MARIA PIMENTA SOUZA. UFMA  
LUDMILLA.MARIA.PIMENTA@GMAIL.COM.

KARINA HELLEN DE SOUZA DE OLIVEIRA. UFMA  
KARINAHELLENSO36@GMAIL.COM.

958

**Palavras-chave:** Metodologia. Ensino. Educação Física.

## INTRODUÇÃO

Este estudo tem como objetivo relatar a experiência nas aulas de Educação Física em uma escola pública do Ensino Médio em Pinheiro- MA, nas turmas do 1º e 2º anos, com base em observações e análises feitas por bolsistas do PIBID, vale destacar que este projeto atua apenas em duas escolas do ensino médio por conta da carência de professores formados em Educação Física no ensino fundamental. O objeto de estudo teve origem após observarmos como os conteúdos eram trabalhados em sala de aula, surgindo então a seguinte questão: Quais as impressões sobre o método de ensino da Educação Física no Ensino Médio?. Sendo assim objetivo do estudo é descrever a metodologia utilizada pelo professor apontando aspectos negativos e positivos da prática docente.

## METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo descritiva, tomando como referencial Hymann (1967) e Ramos; Ramos; Busnello (2003). A coleta de dados foi realizada através da observação das aulas teóricas de Educação Física na escola pública do Ensino Médio do município de Pinheiro-MA, compostas por turmas do 1º e 2º anos. Mediante os registros da prática docente no diário de campo, interpretamos o trato do conhecimento da educação física escolar.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Observamos que as aulas ocorriam sempre da mesma maneira. O professor copiava no quadro o texto sobre o conteúdo abordado, depois o explicava, ou então, realizava trabalhos em grupo distribuindo textos que eram utilizados para responder um questionário sobre o conteúdo. Notou-se, portanto, que a estratégia de ensino, que deve obedecer aos princípios metodológicos gerais, é tradicional e nada inovadora, utilizando-se sempre a mesma estratégia tradicional de ensino. Percebemos a ausência de dinâmicas na utilização de outras metodologias de ensino e diferentes recursos didáticos.

Esta falta imprime a inexistência dos princípios metodológicos da diversidade e da adequação ao aluno, movimento gerou a falta de interesse e participação efetiva dos discentes.

Em contrapartida existia o receio do professor em inovar pois os alunos poderiam não reagir àquela aula como esperado. De acordo com o BNCC (2019) no Ensino Médio deve haver a experimentação de novos jogos, brincadeiras, esportes, danças, lutas, ginásticas e práticas corporais, além da reflexão da prática, que é fundamental, levando ao autoconhecimento e autocuidado do corpo, dando importância a saúde.

Os conteúdos ministrados nas aulas teóricas não são os mesmos das aulas práticas, visto que quase não há aulas práticas pela falta de infraestrutura adequada, o que gera uma certa desmotivação da parte de docentes e discentes, Gasparini, Barreto e Assunção (2005), sobre o estudo de Naujorks (2002), afirmam que as atividades pedagógicas rodeadas de condições inadequadas como o elevado número de alunos por turmas, a falta de infraestrutura na escola, a desvalorização profissional com os baixos salários e péssimas condições de trabalho, inviabiliza uma prática docente de qualidade. Surgem assim consequentemente surgem permanentemente insatisfação, que induz a sentimentos de indignidade, fracasso, impotência, culpa e o desejo de desistir.

Foi observado também como eram aplicadas e elaboradas as avaliações referentes aos conteúdos abordados em sala de aula, detectamos que as provas eram muito simples, com um nível abaixo do esperado para alunos do ensino médio. O professor reconheceu que as questões do Exame Nacional do Ensino Médio são de nível elevado na qual exige a capacidade de interpretação do aluno, o que não condizia com a avaliação que estavam realizando.

A prova baseava-se em um questionário do assunto referente, em que era retirado algumas questões objetivas e simples. Geralmente o método e o critério de avaliação era aplicado mediante a metodologia utilizada, e segundo o professor se aumentasse o nível de complexidade da prova os alunos teriam muita dificuldade em realizá-la, e as notas seriam muito baixas.

Morales (2003), diz que o aluno estuda em função do tipo de pergunta esperado; se ele sabe por experiência que o que importa é memorizar textos e anotações, quaisquer que sejam os objetivos propostos, seu esforço será, sobretudo o de memorizar. Além disso, as avaliações eram somente teóricas, já que não existia espaço

para a prática de atividades relativas ao conteúdo, portanto os alunos não eram avaliados dessa maneira. Neste caso é viável dizer que apenas os aspectos cognitivos dos alunos eram trabalhados, Betti e Zuliane (2002), sugeri que a avaliação deve englobar os domínios cognitivo, afetivo ou emocional, social e motor, considerando uma nova concepção de Educação Física que obedece ao conceito de cultura corporal de movimento.

## CONCLUSÕES

Diante dessas observações realizadas durante a experiência, nos leva a conclusão de que o método utilizado nas aulas teóricas de educação física não é totalmente eficaz, pois a forma como o professor ministra o conteúdo não desperta o interesse dos alunos em participar integralmente na aula. Por outro lado, existe o impasse para a realização de aulas práticas que é a falta de infraestrutura na escola e de materiais, o que pode levar à desmotivação do professor em inovar nas aulas e trazer o princípio metodológico da diversidade. Outro problema é o método avaliativo, em que as questões presentes nas provas, são as mesmas de trabalhos já aplicados, o que leva o aluno a memorizar respostas prontas, além disso, avalia-se apenas o domínio cognitivo, portanto não se considerando a cultura corporal de movimento.

960

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf). Acesso em: 29 mai. 2019.

BETTI, Mauro; ZULIANE, Luiz Roberto. **Educação física escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas**. Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte, São Paulo, v.1, n.1, p.73-81, 2002.

GASPARINI, Sandra Maria; BARRETO, Sandhi Maria; ASSUNÇÃO, Ada Àvila. **O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde**. São Paulo: Educação e Pesquisa, v.31, n.2, p.189-199, maio/ago. 2005.

HYMANN, Hebert. **Planejamento e análise da pesquisa: princípios, casos e processos**. Rio de Janeiro: Lidador, 1967.

MORALES, Pedro. **Avaliação escolar: o que é? Como se faz?** Tradução de Nicolás Nyimi Campanário. São Paulo: Edições Loyola, 2003. p.13.

RAMOS, P.; RAMOS, M. M.; BUSNELLO, S. J. **Manual prático de metodologia da pesquisa: artigo, resenha, projeto, tcc, monografia, dissertação e tese**. Blumenau, SC: Acadêmica Publicações, 2003.



# EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA: A CONSTRUÇÃO DE APLICATIVOS PARA O EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA

SAMUEL SANTOS RIBEIRO, IFPA  
SSAMURIBEIRO09@GMAIL.COM

CAMILA ELLEN PINHEIRO DA SILVA, IFPA  
KALMY\_33@YAHOO.COM.BR

KARLA CRISTINA FURTADO NINA, IFPA  
KARLA.NINA@IFPA.EDU.BR

961

**Palavras-chave:** Aplicativo, inovação, aprendizagem.

## INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, a organização social vem se configurando como uma sociedade do conhecimento, com múltiplas oportunidades de aprendizagem (Gadotti, 2003). Em decorrência destas transformações, o homem contemporâneo vive em uma época que precisa dominar diversas habilidades. Esta situação torna-se ainda mais relevante quando se refere ao professor que, mais do que ensinar, precisa ajudar seus alunos a pensar criticamente; se comunicar; pesquisar; ter raciocínio lógico; fazer sínteses e elaborações teóricas; saber organizar o seu próprio trabalho; ter disciplina; ser independente e autônomo; saber articular o conhecimento com a prática (Gadotti, 2003). Os avanços tecnológicos tornam mais viáveis as possibilidades de desenvolvimento de outras atividades de ensino e aprendizagem (Mugnol, 2009). Desse modo, é relevante salientar que os métodos alternativos tecnológicos viabilizam e acrescentam de forma positiva o convívio escolar. Assim, foi construído um aplicativo pedagógico que serve como ferramenta para auxiliar o professor em sala de aula, visando uma aula dinâmica, envolvente para os alunos e alunas e agregando um eixo que envolve tecnologia, aprendizagem significativa e valorização cultural. Desse modo, o objetivo deste trabalho é apresentar a proposta de um aplicativo para uso em sala de aula que irá ter desafios e tutoriais responsáveis por ajudar a compreender melhor a disciplina de Biologia.

## METODOLOGIA

Trata-se de um estudo descritivo de abordagem qualitativa. O lócus de pesquisa foi uma escola da rede Estadual de Ensino Fundamental e Médio, aplicados em 5 (cinco) turmas, sendo 3 (três) do fundamental e 2 (duas) do ensino médio, localizada no município de Abaetetuba-PA. Participaram da pesquisa 30 alunos do ensino fundamental e 30 do ensino médio, a professora da disciplina de Biologia e 4 estagiários do PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) com autorização da direção da escola e incentivo dos supervisores do estágio, de modo que foi montado um roteiro organizado de como a atividade seria conduzida e quantidade de horários necessários para aplicação.

## PROCEDIMENTOS

O aplicativo que foi desenvolvido pelo autor do trabalho e colaboradores, a partir de um *quiz* de perguntas e respostas da disciplina biologia, tendo como diferencial a chance de o aplicador poder contextualizar o assunto ministrado de acordo com a sua realidade cultural. Desse modo, o professor pode redigir suas próprias questões e respostas, estipulando pontos para cada alternativa, de acordo com a dificuldade e nível das perguntas. Com isso, pode-se adequar o nível da atividade de acordo com as limitações de cada aluno ou aluna, conseguindo assim, aplicar em qualquer série ou disciplina.

962

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Inicialmente faz-se necessário cadastrar as perguntas antes de dar início a atividade, clicando na opção “PERGUNTAS”. É cadastrada uma pergunta por vez com um título que envolve a temática principal e o comando da questão. Junto com o comando, devem ser escolhidas 4 (quatro) alternativas que serão alternativas A, B, C e D e marcar a alternativa correta. Na mesma interface, também deverá ser colocada uma pontuação de 1 a 10, de acordo com o nível ou critério adotado pelo aplicador da atividade em questão. As perguntas cadastradas ficam gravadas e à disposição do usuário na memória interna do aplicativo até que ele clique na opção “LIMPAR PERGUNTAS”. Assim que o aplicador entra em sala e começa a partida, ele deve pedir para que a turma se divida em 4 (quatro) equipes com nomes que serão escolhidos pelos mesmos para que em seguida, sejam também cadastrados no banco de dados do aplicativo para a contagem dos pontos. Após a separação dos grupos que participarão, o aplicador clica na opção “CONFIRMAR”, para que a partida se inicie. Segundo Ausubel (1982), o professor deve incentivar o progresso cognitivo de cada aluno, considerando seus conhecimentos prévios e agregando novos. O mesmo autor apresenta uma aprendizagem que tenha como ambiente uma comunicação eficaz, a qual faz com que o professor se encaixe na realidade do aluno e o busque para o universo que tange os conhecimentos repassados para aquela classe. Imediatamente, as perguntas cadastradas são visualizadas. Caso o aplicador não possa utilizar um *data show*, ele deverá ler o comando da questão em voz alta para

as equipes participantes. De forma que, ele deve informar ao aplicativo a equipe que primeiro respondeu corretamente à questão, clicando no botão com o nome da respectiva equipe. No decorrer da atividade, o aplicativo faz a contagem dos pontos para informar no fim da partida a equipe que mais pontuou. Ao final, fica exposto um ranking com as pontuações de cada equipe, de acordo com seus acertos e perguntas pré-pontuadas pelo professor. É importante que o professor traga também outros métodos de incentivo, para fazer com que todos se sintam atraídos pela brincadeira, como por exemplo a premiação por participação. Para Valente (1993), as tecnologias educativas são ferramentas acessíveis e muito importantes quando usadas de maneira correta.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

963

Após a aplicação da atividade, foi constatada a viabilidade do projeto e foram feitas algumas considerações quanto à sua funcionalidade. É importante esclarecer que ainda por ser um protótipo, sua versão só está disponível para aparelhos Android e ele ainda não está disponível em plataformas para *download*. Entretanto, o protótipo já é funcional e se demonstra bastante promissor.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AUSUBEL, D. P. **A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel**. São Paulo: Moraes, 1982.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido**. Novo Hamburgo: Feevale, 2003.

MUGNOL, Márcio. **A Educação a distância no Brasil: Conceitos e Fundamentos**. Rev. Diálogo Educ. [internet]. 2009 [citado maio/ago] v. 9, n. 27, p. 335-349. Disponível em: <http://www2.pucpr.br/reol/index.php/DIALOGO?dd1=2738&dd99=pdf>.

VALENTE, José Armando. **Computadores e conhecimentos: repensando a educação**. Campinas: UNICAMP, 1993.

# ILUSTRANDO O MOVIMENTO DA DANÇA ÉTNICA NO PIBID ARTES VISUAIS

LEANDRO BISPO CONCEIÇÃO/ EBA -UFBA  
ORDNAEL.ARTS@GMAIL.COM

JAILSON CÉSAR BORGES DOS SANTOS/UFBA  
JAILSON.CESAR@UFBA.COM

SÔNIA MARIA PASSOS MORAES EVANGELISTA  
COLÉGIO ESTADUAL THALES DE AZEVEDO

964

**Palavras-chave:** Animação; Ilustração; Representatividade

## INTRODUÇÃO

Com o intuito de trabalhar a diversidade étnica e abordar a prática de ensino da cultura afro-brasileira em sala de aula, fazendo referência à lei nº 10.639/03 e à resolução Nº 1, de 17 de junho de 2004, que Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, o projeto “Ilustrando o Movimento Dança Étnica no PIBID Artes Visuais”, supervisionado pela Professora Sônia Maria Passos Moraes Evangelista, se propôs a estudar a estética e beleza do povo negro e o movimento da dança praticado na manifestação cultural Maracatu do Baque Virado. De maneira geral, visou abordar a diversidade cultural étnica no PIBID Artes e resultar em um trabalho Artístico coletivo.

O trabalho foi desenvolvido em uma turma de 1º ano do ensino médio, no Colégio Estadual Tales de Azevedo, localizado no bairro Costa Azul da cidade de Salvador. As ilustrações produzidas individualmente são quadros sequenciais, que juntas se transformam em uma breve animação, retratando cenas de uma dança étnica e proporcionando o movimento e beleza da manifestação estudada durante o processo de criação.

Foram utilizados papel, lápis, borracha, giz de cera e caneta esferográfica preta, na tentativa de trabalhar com materiais acessíveis e de baixo custo para a produção das ilustrações e um celular para fotografar as imagens e criar animação de formato GIF.

## DESENVOLVIMENTO METODOLÓGICO

Como principal estratégia metodológica, o processo didático foi dividido em contextualização, produção e apreciação, tomando como referência a abordagem triangular de Ana Mae Barbosa. Inicialmente, foi explanado para a turma o que seria trabalhado a partir de provocações e discussões por meio de uma atividade coletiva. Em seguida, vários personagens foram criados, passando de um estudante para outro, de modo que cada um pudesse contribuir com alguma característica estética diferente nos personagens.

A partir disso, foi possível, com o próprio auxílio da turma, distinguir os principais traços estéticos presentes nos desenhos e chegar a uma discussão a respeito do padrão estético mais valorizado e representado na mídia, sendo possível assim explicar a importância de se trabalhar a estética e representatividade negra. Foram realizados exercícios de desenho, respeitando o traço de cada estudante e, de forma conjunta, foi criada pela turma uma personagem denominada “Hana”. Importante salientar que todas as características estéticas, como cor de olhos, forma da boca, nariz e roupas foram decididas coletivamente.

O Maracatu do Baque Virado foi a dança escolhida enquanto referência para a animação, pois o conteúdo da mesma já havia sido trabalhado nas aulas de Artes pela professora e também supervisora do projeto PIBID. Logo, foi possível unir os conteúdos do projeto com os conteúdos trabalhados na disciplina. Com isso, depois de aulas de construção e esquematização do corpo humano e movimento no desenho, foram realizados os planejamentos das ilustrações, tendo a preocupação de que cada pose desenhada se conectasse com outra e, juntas, gerassem o movimento sequencial.

Com os desenhos devidamente concluídos, foi feita a captura de imagem de cada desenho através da câmera do celular e por meio do próprio aparelho, a transformação dos desenhos em um GIF animado. Para transformar as imagens em uma animação foi usada uma função do próprio celular capaz de agrupar todas as imagens em ordem e gerar um arquivo novo no formato de GIF animado, posteriormente usando o programa de computador Photo Scape, o GIF foi editado para melhorar o tempo de passagem de cada quadro.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Por meio do trabalho desenvolvido, foram promovidas discussões crítico-reflexivas acerca da valorização da estética e beleza negra no contexto atual da sociedade e da falta de sua representação na mídia. Foi possível proporcionar experiência, vivência e resgate do aprendizado étnico-cultural, como a contextualização e estudo através do desenho do Maracatu do Baque Virado, assim como estimular o exercício de práticas artísticas aos estudantes e o desenvolvimento da sensibilidade estética por meio do desenho e da pintura. O estímulo ao trabalho em equipe e cooperação conjunta também foi exercitado de forma processual ao longo do projeto, através das atividades e processos coletivos.

O trabalho final foi exposto na mostra artística da escola, quando as ilustrações e a animação foram apresentadas à comunidade estudantil. Por fim, o trabalho

participou da exposição do III Fórum Negro de Arte e Cultura, realizado na Galeria do Aluno da Escola de Belas Artes UFBA.

## CONCLUSÃO

A experiência didática e o desenvolvimento do trabalho foram de extrema importância, trazendo ganhos de mão dupla, tanto para os educandos quanto para o licenciando. As discussões, troca de experiências e vivências compartilhadas transformaram o momento de aprendizado e o fizeram muito mais participativo e rico. Foi possível perceber a identificação e a relevância do trabalho realizado refletido nos estudantes, que puderam entender que a representatividade tem peso extremamente positivo em todas as fases da vida, principalmente em se tratando do público adolescente, para o qual a pressão estética é determinante para o desenvolvimento da baixa autoestima.

Os exercícios práticos contribuíram para desconstruir o estigma de que desenhar é uma atividade para poucos, mostrando que, como técnica e dedicação pode-se obter um bom desempenho. Além disso, foi possível obter um resultado positivo em relação à demanda de se obter um resultado estético satisfatório a todos os envolvidos na criação, mesmo se tratando de um trabalho desenvolvido a várias mãos.

As esquematizações para a construção da figura humana foram trabalhadas de forma que as personagens tivessem as mesmas dimensões para manter uma coerência quanto a animação de quadro a quadro, ainda que cada um pudesse imprimir seu próprio estilo de desenho da mesma personagem. Desse modo, mesmo que tendo as mesmas cores e características em todos os quadros, cada “Hana” é única, o que proporciona uma diversidade dentro da unidade, mas também uma unidade dentro da diversidade.

966

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 1 de 17 de junho de 2004, Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 22 Jun., 2004. Seção 1, p. 11.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de Janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática «História e Cultura Afro-Brasileira», e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 09 jan., 2003. Seção 1, p.1.

MARTINS, Taiane. **O que é a representatividade negra**: breve estudo sobre a construção da personagem Mikaia. Disponível em: <<http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/anais/coloquio-de-linguistica-literatura-e-escrita-criativa/2016/assets/57.pdf>> Acesso em 15/09/2018.

SOUZA, Juliana. **Personagem Negra:** uma reflexão crítica sobre os padrões raciais na produção dramática brasileira. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbep/v7n2/2237-2660-rbep-7-02-00274.pdf>> Acesso em 15/09/2018.

# O PIBID LETRAS LP/UFBA E A ESCOLA DE PRIMEIRO GRAU JESUS CRISTO: RELATOS DE EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS DOS BOLSISTAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA EM LÍNGUA PORTUGUESA.

ELIAS LIMA DOS SANTOS / UFBA  
ELIAS.UFBA@OUTLOOK.COM

BEATRIZ SOUZA DE JESUS / UFBA  
BEATRIZ\_SOUZAJ@OUTLOOK.COM

LARISSA LAVÍNIA DINIZ CAETANO / UFBA  
LARISSA\_LAVINIA15@OUTLOOK.COM

RONALDO LIRA DE ALBUQUERQUE JÚNIOR / UFBA  
JUNIORLIRAPB@HOTMAIL.COM

968

**Palavras-chave:** Formação docente. Saberes teóricos. Processos formativos.  
Eixo temático: PIBID e RP: projetos e experiências formativas.

## INTRODUÇÃO

Essa comunicação, elaborada pelo grupo de bolsistas ID que compõe um dos subnúcleos vinculados ao subprojeto PIBID/UFBA Letras LP, supervisionado pela professora Bruna Vasconcelos de Santana e sob a coordenação de área da profa. Dra. Lavínia Mattos, visa relatar algumas das etapas do processo de formação docente dos licenciandos do curso de Letras da UFBA no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, tendo em vista divulgar entre a comunidade acadêmica as contribuições do programa para a formação de professores de língua materna.

## METODOLOGIA

As atividades do subprojeto PIBID Letras-Língua Portuguesa tem como princípio a formação crítica do profissional das Letras, pois parte do pressuposto de que o ensino da língua materna não está dissociado do exercício do pensamento (auto) reflexivo, conforme acena Freire (2013). O programa de formação de professores, ora



apresentado, tem sido uma estratégia bem sucedida de articular saberes teóricos e conhecimentos oriundos da prática através da aproximação entre a Instituição de Ensino Superior e as escolas da educação básica, sendo essas instituições representadas por profissionais que atuam nas duas áreas. Os bolsistas que integram o subprojeto Letras LP desenvolvem atividades formativas na universidade e na escola parceira do programa no qual estão inseridos, em nosso caso, a Escola de Primeiro Grau Jesus Cristo, situada em Pau da Lima, bairro periférico de Salvador. Desse modo, é proporcionado aos licenciandos a interação com a educação básica e uma formação profissional e identitária ampliadora das práticas curriculares proposta pelo curso de Letras, em face de uma compreensão funcional e crítica acerca do ensino e, conseqüentemente, das aprendizagens. O processo formativo do sub-núcleo, aqui apresentado, tem se desdobrado sob duas perspectivas: por meio de um processo observacional e interativo, no qual é apresentado aos bolsistas o ambiente escolar, a prática e a rotina docente de uma professora atuante na educação básica; e através da promoção de atividades formativas no âmbito acadêmico que contribuem para ampliação do conhecimento na área de estudo dos graduandos. Nesse sentido, a coordenação de área, cuja responsável é uma professora lotada no departamento de Letras Vernáculas do Instituto de Letras da UFBA (ILUFBA), tem desenvolvido um projeto de formação intitulado "PIBID Letras convida" com o objetivo de fomentar, em parceria com outros professores do ILUFBA, discussões sobre aspectos variados da linguagem sob uma perspectiva crítica, discursiva e (auto) reflexiva considerando as complexidades inescapáveis à educação na atualidade. Tal atividade é uma iniciativa que busca construir e consolidar uma base teórico-metodológica que direcione a prática docente dos futuros professores, perpassando por temas relacionados à abordagem crítica da língua portuguesa e da literatura, a exemplo da importância de um olhar crítico e reflexivo sobre o material didático, segundo a perspectiva de Silva e Pereira (2018); a noção de discurso enquanto prática sociocultural e atravessada por relações de poder para uma melhor compreensão das identidades linguísticas e sociais (FAIRCLOUGH, 2001); a importância dos estudos dos gêneros sob o viés bakhtiniano (1992); dos Letramentos de Reexistência para um entendimento das práticas sociais de uso da escrita e das práticas de leituras (SOUZA, 2011), dentre outras discussões que são importantes para o ensino e aprendizagens da língua materna. No outro pólo, temos a escola de educação básica que recebe os bolsistas por intermédio da professora supervisora. Nesse espaço, os licenciandos têm a oportunidade de conhecer a realidade escolar e, paralelamente, reconhecer a si mesmos enquanto parte do processo educacional, o que contribui para a construção da identidade docente dos bolsistas em articulação às identidades da comunidade com a qual interagem.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Diante do que foi apresentado, pode-se concluir que o subprojeto PIBID/UFBA Letras LP objetiva trazer para a formação do bolsista ID uma formação balizada nos diferentes suportes teóricos referentes ao ensino da língua portuguesa no âmbito

dos estudos crítico-funcionais e discursivo da linguagem visando uma formação docente mais sensível, autônoma, (auto)reflexiva e politizada. Um professor que esteja preparado para compreender as responsabilidades inerentes ao seu papel e entender que nos espaços escolares é preciso estar preparado e ser sensível às subjetividades, singularidades de uma comunidade que compartilha de uma língua comum, mas é constituída por diferentes culturas e realidades sociais, exigindo, portanto, uma formação docente que busque contribuir e ampliar as potencialidades desses indivíduos considerando suas complexidades.

## CONCLUSÃO

Assim, através do referido subprojeto, pudemos entender a relevância dos saberes produzidos por meio da interação e compreensão da realidade escolar, via integração com a rotina dessa comunidade e da professora/supervisora, proporcionando a nós, bolsistas ID, a oportunidade de observação, reflexão, criação e participação em experiências metodológicas funcionais e amparadas nas abordagens assumidas pelo PIBID Letras. Além disso, as diversificadas experiências formativas no âmbito da universidade, junto à Coordenação de Área e supervisão, tem propiciado uma compreensão acerca da natureza funcional, crítica e política que precisamos considerar em nossas futuras práticas de ensino, sobretudo nas aproximações entre teorias e ações a serem empreendidas visando as aprendizagens.

970

## REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992
- \_\_\_\_\_. **Letramento na contemporaneidade**. Bakhtiniana, São Paulo, 9 (2): 72-91, Ago./Dez. 2015.
- FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**, 15ª Ed, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- SILVA, Simone. PEREIRA, Júlio. O livro didático de língua portuguesa e a formação crítica no Ensino Médio. In: SILVA, Simone. PEREIRA, Júlio (org.) **Língua Portuguesa e Literatura no Livro Didático**: Desafios e Perspectivas. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018. P. 19-43.
- SOUZA, Ana Lúcia. **Letramentos de reexistência**: poesia, grafite, música, dança: hip-hop. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

# PLANO DE AÇÃO DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NO ENSINO FUNDAMENTAL DA ESCOLA ESTADUAL ELIEZER PORTO, NO MUNICÍPIO DE ITABAIANA/SE

JOSEILDE DE JESUS ALVES (UFS)  
E-MAIL: JOSEILDEALVES@HOTMAIL.COM

HELENILZA DOS SANTOS ALVES (UFS)  
E-MAIL: HELENILZAH\_LIMAH33@HOTMAIL.COM

IARA SOUZA SANTOS (UFS)  
E-MAIL: IARASSANTOSLG@HOTMAIL.COM

ISA CARLA BISPO DOS SANTOS (UFS)  
E-MAIL: ISA\_CARLA\_BISPO@HOTMAIL.COM

971

**Palavras-Chave:** Educação. Ensino Fundamental. Residência Pedagógica.

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho apresenta as ações de um projeto de extensão que atende a comunidade da Escola Estadual Eliezer Porto, localizada no município de Itabaiana, no interior do estado de Sergipe, por meio do Programa Residência Pedagógica, vinculado à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que contempla acadêmicas do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Sergipe, do Campus Professor Alberto Carvalho.

O projeto intitulado “Práticas Inovadoras do Ensino Fundamental: leitura e escrita” atende uma turma do respectivo 5º ano. Durante o período de observação, foi possível notar que a deficiência de hábito ou anseio pela leitura e escrita tem sido apontada como uma das principais causas do fracasso no processo de ensino-aprendizado dos discentes, de maneira que é exatamente por meio da leitura que abrangem os horizontes tornando possível aprender e aprofundar conhecimentos sobre o mundo, atuando nele através do papel social de cidadão, como aponta Silva (1998).

Nesse contexto, a instituição escolar torna-se essencial no alcance do hábito da leitura e ampliação do leitor, pois tendo algumas limitações, esta é direcionada

para este aprendizado, sendo o aluno o instrumento ativo no processo de desenvolvimento a leitura. Desenvolver o ato de lê, supõe gerar um leitor que compreenda, identifique no texto elementos implícitos, fazendo relações com textos já lidos. Com isso, é notável que por meio da leitura o ser humano alcança o desenvolvimento, sendo um sujeito crítico, com ideias mutáveis, coerente, oportunizando a capacidade de autoanálise.

## METODOLOGIA

Os procedimentos metodológicos, em desenvolvimento, foram problematizados a partir da Base Nacional Comum Curricular (2018) e estruturados em três etapas correspondentes aos seguintes pilares: a) apresentação do objeto de estudo; b) atividades práticas; e c) culminância. As três principais etapas possuem temáticas diferenciadas, sendo a primeira intitulada “Quem sou eu” que objetiva em conhecer o aluno por meio da leitura e da escrita através de sua individualidade. Essa etapa acarreta uma carga horária de sessenta e cinco horas e abrange contação de história, escrita coletiva e leituras literárias. Já a segunda etapa corresponde à “Comunicação”, nesta o aluno desenvolver práticas para o desenvolvimento da fala em público e interação coletiva por meio da arte, por meio de dramatizações, fantoches, pinturas, contos, poemas e cordéis. Por fim, a terceira intitulada “A educação além do muro da escola”, é enfatizada a presença da família no ambiente escolar, que por meio da maleta viajante, um instrumento confeccionado juntamente com a classe, com o objetivo de desenvolver práticas de leitura para além das paredes da escola.

972

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

As práticas de ensino apresentam resultados qualitativos, uma vez que se fundamenta na observação sucessiva que realizamos dos estudantes durante o período de intervenção através do crescimento individual e coletivo e, especialmente, por meio das práticas de leitura desenvolvidas. Logo, diversos resultados foram evidenciados por intermédio das práticas, como integração de aluno-aluno, aluno-professor, atividades coletivas estas que melhoraram significativamente o desenvolvimento da leitura individual e coletiva.

Além disso, o desenvolvimento das práticas pedagógicas mencionadas e integradas ao Programa Residência Pedagógica tem estimulado a pluralidade de saberes, o uso de material concreto, a contextualização dos conteúdos, o uso contínuo da ludicidade e o autoconhecimento dos alunos com a valorização da individualidade para um bom desenvolvimento coletivo.

## CONCLUSÃO

As estimativas precedentes que estão sendo concretizadas ao final de cada ciclo e demonstram que os encontros são constituídos por vivências e oportunidades

que dialogam com a formação inicial por meio de atividades pedagógicas direcionadas a troca de conhecimento mútuo e experiências notáveis. Dessa maneira, as práticas respondem de maneira positiva, pois o projeto intervém de maneira direta e indireta sobre toda a comunidade por meio do ambiente escolar.

As práticas inovadoras trazem para os docentes da educação fundamental menor o desenvolvimento de ações educativas para a ampliação do significado do fazer em sala de aula proporcionando aos residentes a atenção e entusiasmo no processo de ensinar e apreender.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Elementos de pedagogia da leitura**. 3ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

# EDUCAÇÃO MATEMÁTICA CRÍTICA E AS EXPERIÊNCIAS NO ENSINO FUNDAMENTAL

SILVA, FÁBIO CÂMARA. UESC,  
FCAVLIS@YAHOO.COM.BR

ABREU, SANDRA C. S. REIS. PROFESSORA ADJUNTA DCIE UESC  
RABREU@UESC.BR

SANTOS, ANDRÉA RIBEIRO. EMSP/DEDUC  
DEARIBEIRO25@GMAIL.COM, SUPERVISORA PIBID.

974

**Palavras Chave:** Conhecimento. Educação Matemática. Ensino Fundamental.

## INTRODUÇÃO

Este trabalho trata de uma ação educativa vinculada a um projeto do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, subprojeto da área da Matemática da Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC em andamento. Na condição de bolsista PIBID e voluntário de um projeto de extensão, realizamos a observação, organização e sistematização de aula/oficina na Escola Municipal São Pedro. A ação educativa abrangeu o plano curricular da sala de aula com a docente e estudantes do Ensino Fundamental anos finais – EF. Essa ação educativa foi presidida do objetivo principal: implementar a educação matemática crítica por meio do desenvolvimento de oficinas no ambiente escolar do EF, atendo-se ao currículo da matemática ancorado na abordagem metodológica do ensino de ciências por investigação (ABREU, 2015).

As aproximações com a participação docente da escola em pauta foram iniciadas por um planejamento de atividades de ensino da matemática na sala de aula; a organização da exposição; da simulação e da demonstração dos conteúdos para o trimestre. A diferença entre Ciência, Disciplina Escolar e das Ciências em Bizzo (2009) contribui para esse estudo em ação educativa, quando se trata da disciplina escolar.

Dos materiais didáticos utilizados no decorrer das atividades, o entendimento sobre os materiais didáticos na abordagem lúdico-manipulativa promoveram reflexões sobre a pertinência dos conhecimentos matemáticos prévios e da pauta curricular da área da Matemática (SHIH, 2012).

Ao compreender que a educação escolar efetivada em etapas, atendo-se ao desenvolvimento humano, por meio de um processo de observação e dedução constante dos conceitos constituídos sobre os conteúdos escolares onde a experiência em articulação com os materiais didáticos associados à natureza da matemática. De modo bastante significativo, foram notados nos resultados sobre a interatividade dos/das estudantes do 6º ano, onde demonstraram interesse sobre os conteúdos de aprendizagem previstos nestas aulas/oficinas.

Nas reflexões de Souza (2015) sobre práticas em Educação Matemática Crítica, cabe ressaltar que a ideia de educação como prática autônoma e libertadora fundamentada na abordagem proposta por Paulo Freire (1998; 2002), cuja base é o diálogo e a interação democrática entre professores/as e estudantes, fomentou as ações, em oposição à educação matemática tradicional.

Nesse sentido, estudantes assumiriam um protagonismo no processo de ensino e aprendizagens onde a participação autoral, principalmente no processo de escolha de assuntos e temas significativos todos/as participaram da discussão em vista da socialização de sistematizar novos processos educativos no campo da Educação Matemática Crítica ao visar mais entendimentos sobre o desenvolvimento de habilidades com ênfase aos cálculos matemáticos associados as oportunidades de apropriação de novos movimentos estratégicos, principalmente aqueles associados em vista de saber ler os diferentes mundos.

975

## METODOLOGIA

O cenário escolar de estudo foi uma escola pública do EF (6º ano), localizada no bairro do Salobrinho, Ilhéus-BA. Para fomentar o planejamento das oficinas sob a abordagem metodológica do ensino de ciências por investigação. Consiste de procedimentos educativos atendo-se as seguintes etapas: a problematização; o levantamento de hipóteses, as atividades investigativas, conclusão, sistematização; registros e a divulgação de novos conhecimentos (Orlandi et al, 2009). Para o planejamento da ação educativa foi elaborado planos de aula sob a estratégia de aulas/oficinas - onde os temas curriculares subsidiaram o desenvolvimento curricular na área da Matemática.

Vale esclarecer que as experiências investigativas desde a primeira aula do projeto, por meio de situações relacionadas ao futebol e a relação com a matemática, especificamente sobre os procedimentos adotados para determinar as medidas de um campo de futebol nas brincadeiras denominadas por eles de “baba”. Para o registro das hipóteses apresentadas indicamos a escrita de um texto com a descrição das brincadeiras e das maneiras como o campo de futebol foi descrito e medido. E para a simulação e demonstração conceitual das medidas mencionadas, utilizamos os seguintes materiais didáticos lúdico-manipulativos: pequenos cilindros confeccionados com papel madeira e cola branca, barbante, corda de sisal e corda de nylon. No primeiro momento da aula/oficina dialogamos sobre o conceito de grandeza, em seguida, os estudantes foram conduzidos ao campo de areia, tratamos sobre a

utilização do corpo para determinar medidas do campo de futebol nas brincadeiras denominadas por eles de “baba”.

Na abertura para a discussão das hipóteses e as ideias afins para a solução do problema, os coletivos de estudantes com bolsista PIBID, a partir da utilização do corpo humano para medir e as indagações sobre quais as possíveis consequências nos resultados de medições. Na sistematização e apropriação de conceitos associados aos conteúdos em pauta buscamos proporcionar mais espaços de aprendizagens significativas no campo curricular da Matemática.

Para definição das medidas norteadoras foram medidos o passo, a braça, o pé, o palmo, a jarda e a polegada. Em seguida os grupos foram encaminhados para a quadra de futebol de salão onde ocorreu o reconhecimento e identificação das marcações do campo. A atividade seguinte foi medir o campo de futebol de salão desenhado na quadra com uma das medidas norteadoras, após cada grupo determinar qual medida usaria, auxiliamos a graduar as cordas de nylon e sisal que cada grupo utilizou para medir.

A terceira aula/oficina realizamos a etapa de apropriação conceitual, o conteúdo e temas curriculares foram: sistema internacional de unidades, principais instrumentos de medição, unidades de medida de comprimento e superfície e conversão de unidades. A atividade desenvolvida na sala de aula consistiu em leitura dos textos do livro didático e identificação das unidades de medida do sistema internacional de unidades.

976

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados parciais desta ação educativa consistem em verificar que o planejamento das aulas escolares pode sobremaneira contar com a participação autoral de estudantes do EF, anos finais. E estudantes dos cursos de licenciatura, especificamente da Matemática, por ser o curso em atuação no PIBID/UESC, temos indícios de que a experiência e a identidade docente podem contar com as experiências e a identidade de professoras/es da educação básica pública.

Nessa experiência na educação matemática escolar no segmento do EF público já ocupa de modo constante a nossa agenda formativa como condição de autonomia e revisão de posicionamentos sobre as questões: como mobilizar e interessar adolescentes pela educação escolar, campo da Matemática? Uma aula no campo curricular da Matemática poderá resultar em apropriação conceitual em vista da aprendizagem de qualidade didática e científica escolar?

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A aula/oficina foi considerada uma estratégia didática viável, pois promoveu momentos para efetividade de ações interinstitucionais, a universidade; a escola e programas para a formação inicial docente.



Constam em nossos registros por meio de imagens e escritos que, uma ação educativa, também no ambiente externo da escola por meio das aulas/oficinas são intercomplementares à ação educativa da aula no ambiente restrito à escola, o ensino da matemática (na sala de aula). A participação de estudantes do EF interessados em desvendar Medidas de um espaço conhecido já ocupa a nossa ação educativa como condição para a promoção da inovação na educação matemática.

## REFERÊNCIAS

- ABREU, S. C. S. R. Universidade e escola básica: o papel da extensão universitária na formação de professoras e professores em educação científica. Tese: UFSCar. São Carlos, 2015.
- BIZZO, N. Ciências: fácil ou difícil? São Paulo: Biruta, 2009.
- FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. 29 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.
- \_\_\_\_\_. Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- ORLANDI, A. S. et al. Ensino de ciências por investigação. São Carlos: CDCC/Compacta Gráfica e Editora, 2009.
- SHIH, A et al. Materiais manipulativos para o ensino das quatro operações básicas. São Paulo: Edições Mathema, 2012.
- SOUZA, M. A. V. F. de (org.). Teorias da Aprendizagem: tendências e potencialidades. Vitória: Ifes, 2015.

# A IMPORTÂNCIA DE DISCUTIR SOBRE BULLYING E A VIOLÊNCIA VIRTUAL NAS ESCOLAS

LEONARDO BRENER DE S. SANTOS, MARCIELA S. DA CUNHA, MARCYA SUELLEN DOS S.  
FIRMINO ANDRÉ L. S. DE MIRANDA, THIEGO M. NUNES

{BRENNER.SSANTOS,MARCYASANTOSO4,MARCIELACUNHA}@GMAIL.COM{ANDRE.  
MIRANDA,THIEGO.NUNES}@IFAP.EDU.BR

978

**Palavras-Chaves:** Ambiente Escolar, Bullying, Violência Virtual.

## INTRODUÇÃO

Ao longo dos anos, o ato de bullying foi considerado algo natural na infância, adolescência até a juventude. Esse tipo de conduta passou a ser considerada em decorrência de situações dramáticas que tem causado consequências graves em diversas partes do mundo, envolvendo jovens que invadem escolas e matam pessoas ou até cometem suicídio.

Uma pesquisa realizada pelo Instituto de Pesquisa Ipsos (Marques, 2018) coloca o Brasil como o segundo país com a maior incidência de casos de cyberbullying no mundo. Foram entrevistadas 20.793 pessoas em 28 países. Cerca de 30% dos pais e responsáveis brasileiros, afirmam terem tido conhecimento de pelo menos um caso em que o filho ou a filha foi vítima de bullying. Nessa disputa, o país fica atrás somente da Índia que tem 35%. Ambos superam bastante a média global de 17%, de acordo com a pesquisa.

O cyberbullying se torna mais fácil para os agressores, porque geralmente usam perfis falsos nas diversas redes sociais, através de e-mails ou de torpedos com conteúdos ofensivos e caluniosos. Segundo a pesquisa 65% dos casos, foram usadas as redes sociais como ferramenta para praticar as agressões. Logo em seguida os aparelhos celulares são usados em 45% dos casos de bullying. No Brasil, os perfis na internet são usados em 70% das vezes que uma criança é atacada nas redes, nesse quesito o país só fica atrás de quatro países.

O ambiente escolar é o local onde acontece a maioria dos casos de bullying. Uma publicação realizada pelo Instituto Península com apoio da Escola de Educação da Universidade de Harvard (Perez, 2018), revelou 22 dilemas vividos por professores,

diretores e coordenadores em todo o país, entre eles está o bullying e o cyberbullying que aparecem como uma das práticas mais cruéis das salas de aula.

Com base em todas essas informações descritas acima, que realizamos um projeto sobre bullying e a violência virtual, com intuito de debater, informar e compartilhar experiências, para mostrar as consequências traumáticas de pessoas que passam por esse tipo de discriminação, e destacar a importância de criar estratégias nas escolas, para que se possa evitar esse tipo de violência.

O restante deste artigo está organizado da seguinte forma: a Seção 2 apresenta trabalhos que tratam os problemas da disseminação de dados encontrados na literatura. A solução proposta neste trabalho é detalhada na Seção 3. E na Seção 3 é descrito o processo de avaliação de desempenho, bem como a discussão dos resultados. Por fim, a Seção 4 apresenta as conclusões deste estudo e dá direções para trabalhos futuros.

979

## METODOLOGIA

O estudo é uma pesquisa descritiva, de caráter qualitativa ao qual foi realizado a partir de palestra, discussões, dinâmica, aplicações de questionário e produção de texto, direcionado aos 35 discentes da turma Técnico de Alimentos do 2º ano, com faixa etária entre 14 a 18 anos, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá (IFAP) - Campus de Macapá, o desenvolvimento desse projeto foi com intuito de debater, compartilhar experiências e mostrar as consequências traumáticas de pessoas que passam por esse tipo de discriminação.

Para obtermos informações dos discentes sobre situações de Bullying e Cyberbullying, utilizamos o método de questionário para coletarmos esses dados, o qual era composto por nove questões objetivas relacionadas ao Bullying e a violência virtual, algumas questões abordaram situação socioeconômica e educacional envolvendo situações do cotidiano dos discentes e no ambiente escolar, com os dados coletados foi possível analisar os perfis dos discentes.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com base do debate em sala de aula sobre o uso das tecnologias, da internet e das redes sociais, os responsáveis incluídos neste processo podem delinear e debater as situações de violência sofridas tanto dentro como fora das unidades escolares. A partir da tabulação do questionário escolhemos 4 das 9 perguntas para concluir esse artigo.

Na pergunta 1, mostra os tipos de violência que o aluno já sofreu na escola, 80% dos discentes responderam que já tiveram apelido pejorativo, 37,1% relataram que já sofreram agressões verbais, 22,9% agressão física e apenas 5,7% não sofreu nenhum tipo de violência. É possível perceber que os apelidos ainda é a principal forma de agressão pelos discentes, esse tipo de acometimento pode ocasionar consequências psicológicas nos discentes que são expostos por tempo prolongado.

Na Pergunta 2, mostra se os discentes já foram insultados e ameaçados por mensagens de texto, com 62,9% dos discentes disseram que não e 37,1% deles relataram que já foram ameaçados através de mensagens de texto. Apesar do número de discentes que relataram já terem recebido ameaças e insultos por mensagens ser menor, ainda é um número alarmante se pensar em tudo o que uma escola deve oferecer de suporte ao aluno.

Na Pergunta 3, evidencia quem pratica esse tipo de violência nas escolas, com 83,3% deles disseram que são discentes e apenas 16,7% relataram que não só os discentes, mais também os professores cometem esse tipo de agressão.

Na Pergunta 4, ressalta se ajudaria a evitar as agressões nas escolas se houvessem com mais frequência atividades, debates. Com 57,1% disseram talvez, 37,1% disse que sim e 5,7% relataram que não. O talvez só ressalte que, os discentes não confiam tanto nos novos métodos adotados pelas instituições. E, além disso, há certo distanciamento do corpo docente para os discentes, que se faz necessário quebrar essas barreiras para que consigam incluir novos métodos e reaproximar os professores dos discentes.

980

## CONCLUSÕES

Atualmente, o problema Bullying e a Violência Virtual têm sido discutidos cada vez menos nas instituições de ensino, com o surgimento das tecnologias passam a trazer consequências graves, como trauma psicológico, isolamento social, desenvolvimento de problemas relacionados à depressão, podendo até resulta em muitos casos o suicídio.

São jovens que estão em processo de formação, buscando a construção da identidade e se deparam com formas cruéis de violência verbal ou física. Assim, professores e coordenação de ensino precisam pensar em novas estratégias para identificar e coibir o bullying, colocando mais informações, debates, palestras para que esse tipo de violência não ocorra nas instituições de ensino.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

MARQUES, Pablo. Brasil é o 2º país com mais casos de bullying virtual contra crianças. Brasil, 11 jul. 2018. Disponível em: [HTTPS://noticias.r7.com/tecnologia-e-ciencia/brasil-e-o-2-pais-com-mais-casos-de-bullying-virtual-contra-criancas-11072018](https://noticias.r7.com/tecnologia-e-ciencia/brasil-e-o-2-pais-com-mais-casos-de-bullying-virtual-contra-criancas-11072018). Acesso em: 29 abr. 2019.

PEREZ, Fabíola. Escolas criam novas ferramentas para enfrentar o bullying. Brasil, 4 jul. 2018. Disponível em: [HTTPS://noticias.r7.com/sao-paulo/escolas-criam-novas-ferramentas-para-enfrentar-o-bullying-04072018](https://noticias.r7.com/sao-paulo/escolas-criam-novas-ferramentas-para-enfrentar-o-bullying-04072018). Acesso em: 28 maios 2019.

## **A importância do debate sobre Direitos Humanos na escola: uma proposta de ação integrada com o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência.**

CARINA BRUNEHILDE P. DA SILVA (ORIENTADORA) – UVA  
PROFCARINAMAT@YAHOO.COM.BR

FRANCISCA LIDIANE S. SANTANA – UVA  
LUZIRENEREI@GMAIL.COM

MARIA DO SOCORRO DE SOUSA – UVA  
MARIA-SOUSA17@HOTMAIL.COM

ANTÔNIA CLAUDIA F. OLIVEIRA – UVA  
OLIVEIRACLAUDIA939@GMAIL.COM

981

**Palavras-chave:** Direitos Humanos; PIBID; Matemática

### INTRODUÇÃO

Cada vez mais os documentos oficiais que pautam a educação brasileira apontam para a importância de desenvolver com os estudantes competências e habilidades além do conhecimento técnico das disciplinas. A Lei de Diretrizes e Bases (LDB), por exemplo, aponta como finalidades da educação “o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (2017).

Skovsmose (2001) questiona quais instituições da sociedade devem ser as responsáveis por desenvolver nos estudantes essas reflexões, e, tratando-se de educação, esperamos que essa discussão aconteça na escola.

Porém, contraditoriamente, “A escola brasileira, tem sido marcada por práticas e concepções que valorizam seu impacto mais por eventuais benefícios privados — em geral de natureza econômica — do que por seu potencial social e público” (CARVALHO et al, 2004). Assim, precisamos pensar em práticas a serem desenvolvidas no ambiente escolar para que este também possa desempenhar seu importante papel de espaço de formação para o bem comum. Nesta pesquisa apresentaremos uma série de ações desenvolvidas pelos participantes do subprojeto de matemática do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) alocado na Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), que se configuram como uma

possibilidade de discutir direitos humanos e possibilitar aos estudantes o preparo para a cidadania, tanto na escola como na universidade.

Antes de relatar a experiência, convém explicar como o PIBID está organizado na UVA. O curso de Licenciatura em Matemática abriga um dos 8 subprojetos presentes na instituição e conta com a participação dos seguintes agentes: uma coordenadora de área, professora da universidade; 3 supervisores, professores da educação básica na rede pública estadual, atuando em três escolas diferentes na cidade de Sobral e 23 bolsistas, licenciados do curso. Os bolsistas se dividem em três grupos, cada um atuando em uma escola, e dedicam a carga horária do projeto entre formações na universidade, acompanhadas pela coordenadora de área, e observações e aplicações de diversas atividades pedagógicas nas escolas, acompanhadas pelos respectivos supervisores.

Assim, a presente pesquisa teve como principal objetivo, através da interação que este programa é capaz de proporcionar, envolver universidade e escola na reflexão sobre a importância de pautar a educação nos ideais de respeito à cidadania, especialmente na promoção dos direitos humanos.

Para tanto desenvolvemos uma atividade dividida em três momentos, cuja culminância foi uma ação elaborada para ser aplicada com os estudantes da educação básica das escolas que participam do PIBID. Escolhemos relatar a ação que aconteceu na Escola de Ensino Profissionalizante Walfrido Teixeira, por considerar que foi a que mais movimentou a comunidade escolar.

982

## FORMAÇÃO NA UNIVERSIDADE: ASPECTOS METODOLÓGICOS E DISCUSSÕES

A atividade proposta aos três grupos que compõem o PIBID no curso de Matemática da UVA foi desenvolver uma ação que ampliasse o conhecimento sobre direitos humanos dos alunos das escolas em que eles estão em atuação, para tanto foram promovidos dois momentos de formação sobre o assunto, uma vez que os próprios licenciandos tinham muitas dúvidas sobre o mesmo.

Então, inicialmente todos os atores do PIBID participaram de uma palestra com o presidente da Comissão de Diversidade Sexual e de Gênero da Subseção de Sobral da Ordem dos Advogados do Brasil. Neste momento o palestrante apresentou e discutiu a Declaração Universal dos Direitos Humanos, bem como o contexto histórico no qual a mesma foi elaborada. A interação do público foi muito positiva, vários questionamentos foram levantados, com destaque para reflexões sobre a postura que o professor deve assumir quando alunos sofrem algum tipo de discriminação na sala de aula em que está atuando. O momento foi de muito aprendizado além de uma troca muito rica de experiências.

Em um segundo momento, a coordenadora de área do projeto mediou uma reflexão pautada nas discussões levantadas na palestra, estimulando os bolsistas a pensar em estratégias de abordagens do tema nas escolas em que estão vinculados. E, finalmente, os grupos deveriam operacionalizar a realização destas atividades.

## AÇÃO DESENVOLVIDA NA EEP WALFRIDO TEIXEIRA: ASPECTOS METODOLÓGICOS E DISCUSSÕES

Um grupo de 8 graduandos e o professor supervisor organizaram um projeto a ser aplicado com os alunos do 1º ano do ensino médio. Por ser uma escola profissionalizante, o Walfrido Teixeira conta com 4 cursos técnicos: Enfermagem, Saúde Bucal, Informática e Redes e computadores, cada um desses cursos é uma turma da escola. Então os licenciandos se organizaram em duplas e propuseram aos estudantes um concurso de teatro.

Cada dupla ficou responsável por uma turma e teve que buscar conteúdo e elaborar estratégias para orientá-los no período de uma semana. Foram utilizados diversos recursos: leituras de textos, vídeos, rodas de conversa, todos com o intuito de ampliar os conhecimentos dos estudantes da escola acerca dos direitos humanos. Concomitantemente, os alunos deveriam escolher alguns artigos da primeira Declaração Universal dos Direitos Humanos, adotada pela ONU em 1948, e desenvolver uma peça sobre eles.

Ao final da semana as 4 turmas apresentaram as peças desenvolvidas para todos os alunos, a atividade aconteceu no auditório da escola e também contou com a presença dos professores da instituição e de alguns professores convidados, que formaram um júri para escolher a peça campeã.

Durante todas as etapas dessa atividade, foi possível perceber o engajamento dos alunos da escola. Independente da turma campeã no concurso de teatro, as quatro peças apresentadas foram muito bem elaboradas. Os estudantes conseguiram fazer uma contextualização entre os artigos que estavam apresentando e importantes assuntos atuais vivenciados por eles como: *bullying*, homofobia, racismo, machismo, violência e trabalho infantil. Além de dividirem com os demais alunos da escola o que haviam aprendido sobre os direitos humanos e sua importância, as peças abriram espaço para estas valiosas discussões, que muitas vezes não são discutidas no ambiente escolar, embora sejam pautas urgentes para construirmos uma sociedade melhor em todos os âmbitos.

## CONCLUSÕES

A prática docente exige que estejamos em constante reflexão e renovação de nosso exercício. Além de novas metodologias e preocupação com o conhecimento técnico específico de cada disciplina, também precisamos estar preparados para fomentar o debate de questões democráticas e sociais tão importantes na construção de uma sociedade mais justa. E é fundamental que esta reflexão seja feita ainda no processo de formação inicial dos professores.

Pensando nisso, o subprojeto de matemática do PIBID na UVA desenvolveu uma atividade visando ampliar o conhecimento sobre os direitos humanos dos futuros

professores de matemática que participam do projeto e incentivá-los a promover atividades que divulgassem e fomentassem reflexões sobre esse assunto nas escolas.

Destacamos a atividade desenvolvida na Escola de Ensino Profissionalizante Walfrido Teixeira, que, através de um concurso de teatro, conseguiu alcançar aos objetivos inicialmente traçados por essa pesquisa, ao mesmo tempo que despertou nos pesquisadores envolvidos a certeza de que ainda há muito a ser feito para que debates como esse sejam ainda mais presentes no ambiente escolar.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

**Declaração Universal dos Direitos Humanos**. “Nações Unidas”, 217 (III) A, 1948, Paris, <http://www.un.org/en/universal-declaration-human-rights/>.

<Acessado em 6 de janeiro de 2019>.

CARVALHO, J.S.; SESTI, A.P.; ANDRADE, J.P.; SANTOS, L.S.; TIBÉRIO, W. Formação de professores e educação em direitos humanos e cidadania: dos conceitos às ações. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.3, p. 435-445, 2004.

SKOVSMOSE, O. **Educação matemática crítica**: a questão da democracia. Campinas, SP: Papyrus, 2001.



# CARÊNCIA DE INFRAESTRUTURA COMO OBSTÁCULO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

MILLENA DE MIKELY PEREIRA BRITO.UFMA  
MMPBRITO27@GMAIL.COM

ERICA RODRIGUES DA SILVA.UFMA  
ER200479@GMAIL.COM

MAURÍCIO BRUNO DA COSTA CORRÊA.UFMA  
MBCOSTACORREA@GMAIL.COM

VIVIANNE LINS DE ARRUDA.UFMA  
VIVIANNELINSARRUDA@GMAIL.COM

985

**Palavras Chave:** Infraestrutura; Ensino-Aprendizagem; Educação Física

## INTRODUÇÃO

Oriunda da sociedade primitiva onde os movimentos corporais, tais como: correr, saltar e lutar voltavam-se para a sobrevivência, a Educação Física transformou-se e hoje compõem uma área de conhecimento embasada em princípios que agregam tanto aspectos corporais como enfoques sociais e intelectuais, de forma a construir e fortalecer a cultura corporal de movimento.

Nessa perspectiva, além de possuir profissionais licenciados em Educação Física é indiscutível a importância de um meio físico estruturado apto a propiciar aos educandos, vivências propostas por um projeto pedagógico preocupado no desenvolvimento cognitivo e corporal dos mesmos, afim de torná-los seres capazes de buscar melhorias sociais e pessoais.

Contudo, é observável a precariedade da infraestrutura dos âmbitos educacionais públicos de maneira a interferir nas aulas de Educação Física. É indubitável a relevância dos materiais didáticos, uma vez que por meio destes, o processo de ensino-aprendizagem se torna mais organizado e dinâmico, despertando o interesse do aluno pela aula proposta, entretanto, com a carência dos materiais necessários e espaço estruturado para as práticas, acarretam-se consequências que desestimulam o aprender, uma vez que os alunos perdem o interesse a partir do desconforto gerado por itens como: falta de ventilação, iluminação, pisos inadequados,

inexistência de instrumentos essenciais para o desenrolar de aulas práticas (bolas, redes, cones, cordas, bambolês) entre outros.

Partindo desse pressuposto e pelos motivos já apontados, é importante questionar-se: qual a relação existente entre o processo de aprendizagem e a influência da infraestrutura?

## OBJETIVO

Para Matos (2005), a sociedade escolar ao utilizar os espaços de ensino explorados não só pela educação física, mas também pelas diversas disciplinas poderá adquirir diversos ganhos pedagógicos, já que os alunos estarão em constantes processos de troca, interagindo com o meio em que frequentam. Por este motivo, o presente estudo visa analisar e demonstrar a relação existente entre o processo de aprendizagem e a influência da infraestrutura nele embutido.

986

## JUSTIFICATIVA

Por conter características peculiares, a Educação Física enfrenta vários problemas por não possuir meios adequados que colaborem de forma direta para sua atuação, havendo necessidade de investimentos voltados para a mesma, afim de acabar com a visão preconceituosa que permeia a área, reconhecendo seu grau de funcionalidade e importância como disciplina capaz de promover uma educação de corpo inteiro sem haver a necessidade de desassociar corpo e mente como trata o pesquisador João Batista Freire (1989).

A partir de estudos prévios realizados por Dayrell (1996) e Almeida et al (2008), foi possível observar a forte contribuição dos espaços físicos para a disseminação de práticas de ensino, o que explica o motivo da pesquisa em questão, buscando por meio da visão dos educandos ratificar a importância de um ambiente bem desenvolvido e estruturado para realização de práticas corporais que além de conter o caráter de disciplina, proporciona melhoria da qualidade de vida e bem-estar.

## METODOLOGIA

O estudo tem caráter qualitativo de natureza descritiva, sendo realizado no Centro de Ensino José de Anchieta na cidade de Pinheiro no Estado do Maranhão. Foram analisadas as opiniões de 60 alunos de ambos os gêneros entre 14 e 17 anos de idade que aceitaram responder um questionário semiestruturado acerca da análise da conservação do prédio e afins.

## RESULTADOS

Avaliando-se as análises dos educandos ao questionário, observou-se a enorme carência de espaços voltados para práticas corporais, uma vez que 100% dos entrevistados responderam ao quesito inexistente em itens como: piscina, campos, pistas, e caixa de salto. Quanto a quadra, 35 alunos consideram inadequada para as atividades físicas, 16 consideram regular e 9 selecionaram a opção inexistente. Essa discordância também se deu em outros itens, tais como: biblioteca, sala de computação, projetor de slides e laboratório de Química.

Quanto as paredes, 7 votaram como adequadas, 27 como regulares e 26 como inadequadas. Sobre as portas, 6 consideram estas como adequadas, 18 como regulares e 36 como inadequadas. Aos banheiros, apenas duas pessoas têm como adequados, 18 como regulares e 40 como inadequados para uso. Na análise das janelas, 10 alunos votaram em adequadas, 23 em regulares e 27 como inadequadas. O telhado é considerado por 18 dos entrevistados como adequado, por 32 como regular e inadequado por 10, enquanto o piso é tratado como adequado por 22 dos alunos, como regular por 27 e como inadequado por 10. Correspondente a ginásios, obteve-se 6 votos como regular, 14 como inadequado e 40 como inexistente, esta disparidade explica-se pelo fato de muitos terem avaliado um espaço fora da escola que é usado por vezes para as aulas práticas de Educação Física.

Quando perguntados se a infraestrutura interfere na concentração durante as aulas, as respostas obtidas foram: 34 responderam sim enquanto 26 responderam não. Em relação se é necessário ou não mais investimentos em termos estruturais, 59 responderam que sim e apenas 1 aluno respondeu não. Por último, sobre o fato de o aluno sentir-se motivado a praticar atividades físicas a partir das instalações ofertadas pela escola, 29 sentem-se motivados enquanto 31 não se sentem.

## DISCUSSÃO

Ao serem questionados acerca da contraposição existente entre as análises dos itens, a resposta foi que muitos nunca visitaram os espaços em questão e não sabiam da existência, reforçando a falta de comunicação que por vezes acontece entre escola e aluno.

Pelos dados, é possível avaliar a necessidade de melhoria quanto a estrutura escolar em questão, uma vez que este fator interfere na concentração de mais de 50% dos entrevistados, levando-se em consideração que a deficiência de infraestrutura nas escolas segundo Satyro e Soares (2007, p.07) afeta diretamente a qualidade da educação.

## CONCLUSÃO

Pode-se dizer a partir dos resultados obtidos, que o Centro de Ensino avaliado possui déficits em termos de infraestrutura, fato que acaba por colaborar para a falta de disposição e interesse de grande parte do corpo estudantil. Resultados como este reforçam o quão importante é ofertar aos educandos um ambiente capaz de

prendê-los de forma que o desenvolvimento aconteça de forma integral, agregando as esferas mentais, afetivas e corporais.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- DAYRELL, J. A escola como espaço sociocultural. In: DAYRELL, J. (Org.). **Múltiplos olhares sobre a educação e cultura**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, p. 136-161, 1996.
- FERREIRA, A.C.C. **A importância da infraestrutura na escola pública**: visão geral da importância estrutural no ambiente pedagógico. 2017. 16f. Trabalho de conclusão de curso (graduação em administração pública) -Universidade Federal Fluminense, Volta Redonda, 2017.
- FREIRE, J.B. **Educação de corpo inteiro**: teoria e prática da Educação Física. 4ª ed. São Paulo: Scipione, 2001.
- MATOS, M. C. **A organização espacial escolar e as aulas de educação física**. Rio de Janeiro, 2005. (Monografia em educação física) -Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2005.
- MOREIRA, L.M.R. **Infraestrutura física da educação física escolar**: uma análise em escolas municipais da cidade de Ouro Preto-MG. 2015. 34f. Trabalho de conclusão de curso (licenciatura em educação física) -Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto. 2015.
- SATYRO, N.; SOARES, S. **A infraestrutura das escolas brasileiras de ensino fundamental**: um estudo com base nos censos escolares de 1997 a 2005. Brasília: IPEA, 2007.

# ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS-CULTURAS NAS ESCOLAS PÚBLICAS: A EXPERIÊNCIA DO SUBPROJETO DE RESIDÊNCIA DOCENTE NA CIDADE DE FEIRA DE SANTANA

SHIRLEI TIARA DE SOUZA MOREIRA (UEFS)  
STSMOREIRA@UEFS.BR

LIZ SANDRA SOUZA E SOUZA (UEFS)  
LIZ@UEFS.BR

989

**Palavras-chave:** Residência Docente. Escola Pública. Línguas Estrangeiras.

## INTRODUÇÃO

O Programa de Residência Pedagógica compõe um conjunto de ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores dirigida ao “aperfeiçoamento do estágio curricular supervisionado nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de educação básica, a partir da segunda metade de seu curso” (CAPES, 2018). Neste contexto, elaboramos a proposta do subprojeto intitulado “Ensino-Aprendizagem de Línguas-Culturas nas escolas públicas” que é um encaminhamento de caráter multidisciplinar que engloba a participação de dois cursos de Licenciatura Letras Português- Espanhol e Letras com Inglês.

Defendemos o direito linguístico ao ensino de línguas, a valorização das disciplinas de línguas-culturas na escola pública como território de construção de identidades, relações interculturais e formação linguística. Também uma posição política ao apagamento do ensino da língua espanhola na educação básica com a aprovação da “Lei do Inglês”. Além disto, promover os cursos de licenciatura de línguas frente ao desmantelamento da educação pública.

Diante disto, apresentaremos as ações desenvolvidas pelo subprojeto nas etapas de formação, ambientação e residência a fim de compartilhar o que temos construído com as professoras da educação básica e com os/as professores/as em formação inicial a fim de colaborar para a construção de uma política linguística e, consequentemente, agir em prol do processo de internacionalização da cidade que já possui um Núcleo de Internacionalização em atividade desde 2014.

## METODOLOGIA DE DESENVOLVIMENTO DO SUBPROJETO

A dimensão do subprojeto que engloba 3 professoras preceptoras de diferentes formações (Letras Vernáculas, Letras com Espanhol e Letras com Inglês), 24 residentes de duas licenciaturas e 3 escolas campo. É fundamental uma organização metodológica que permita avaliar as experiências pedagógicas e desenvolvê-las de acordo com um eixo norteador que possibilite a adequação às particularidades dos sujeitos e seus respectivos espaços de atuação. Com isto estabelece-se a distribuição das 12h semanais de atividades da seguinte forma:

1. Formação para desenvolvimento de Competências Docentes que implica na construção de um plano de atividades individual (PIT) do/a Residente que consiste no desenvolvimento de ações que envolvam o acompanhamento pela docente orientadora e pelas preceptoras. São organizadas Reuniões pedagógicas semanais com uma carga horária de 4 horas. Neste momento, são compartilhadas as ações da semana, planejamento das atividades e seus diários reflexivos (LIBERALI, 2010).
2. Produção de Material didático: os/as residentes a princípio farão um processo de análise do material didático adotado pelas escolas parceiras a partir do estudo do PNL D e outros estudos referentes ao tema. A partir deste entendimento, é proposto o estudo do material que trata dos princípios para produção de material didático (LIMA & REIS, 2017). Após esta formação inicial, os/as estudantes organizados/as em grupos construirão suas propostas de sequências didáticas tomando como referência Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) e Barreiros e De Souza (2015). Ainda serão organizados planos de aula com base na perspectiva do ensino com base em competências e as observações identificadas na etapa de ambientação na escola.
3. A fim avaliar o processo propomos a participação no Seminário de Socialização em que os residentes, preceptores (as) e coordenador(a) serão orientados a construir um memorial de sua atuação. Ainda é orientada a elaboração de relatórios finais e a organização de comunicação oral ou pôster para apresentação em eventos científicos.

990

## CONQUISTAS E PROPOSIÇÕES DO SUBPROJETO

O subprojeto estipula como objetivo geral contribuir para o desenvolvimento profissional do docente-pesquisador de línguas-culturas por meio de ações que possibilitem, aos sujeitos envolvidos, a construção de práticas docentes norteadas pela articulação ação/reflexão/ação crítica, e pela análise investigativa das situações-problema vivenciadas na escola-campo ao que se refere à promoção do ensino-aprendizagem de línguas-culturas.

Algumas metas parciais já foram alcançadas em direção a este objetivo como a execução das três primeiras etapas do subprojeto. Foram concluídas 60h de formação inicial a fim de construir indícios de Desenvolvimento de competências Docentes: tendo como foco o desenvolvimento de competências docentes durante a Residência Pedagógica. Como resultado inicial foram construídos 23 relatos de experiência.

Também foram concluídas 60h de ambientação nas escolas campo. E neste processo os/as residentes tiveram a oportunidade de conviver no espaço escolar a fim de familiarizar-se com a dinâmica da instituição: participação de reuniões de AC, conselhos de classe, reunião com responsáveis e a comunidade acadêmica, atividades educativas da escola como seminários, gincanas ou eventos promovidos pela SEC. Sua participação pode ser ativa quando elaborada junto ao professor preceptor ou como observador (a). Foram construídos 22 planos de trabalhos individuais com propostas vinculadas ao projeto e as escolas baseados na metodologia de trabalho pré-estabelecida e três planos de trabalho das professoras preceptoras que são ações que dialogam com suas respectivas disciplinas e projeto político pedagógico das escolas. Até o momento, nossas atividades envolvem diretamente 300 estudantes de educação básica da cidade nas três escolas envolvidas.

991

## CONSIDERAÇÕES

Esperamos que esta experiência além de disponibilizar um banco de dados para as escolas que envolve material didático e planos de aulas possa dialogar com outras já existentes no âmbito universitário a fim de potencializar uma rede que pense e reflita o processo de ensino-aprendizagem de línguas. Isto se dá na articulação com atividades de desenvolvimento profissional a partir de eventos formativos, Seminário PALLE e o Encontro de Professores de Línguas Estrangeiras, promovidos pelo PALLE que potencialize a formação de professores da rede pública de ensino; o incentivo para a continuidade aos estudos de línguas-culturas iniciados nas escolas a partir da oferta do PORTAL que organiza cursos de línguas (espanhol, inglês e francês) para estudantes das escolas públicas; fortalecer um campo de pesquisa que tematize o ensino-aprendizagem de línguas e a escola pública como espaço de aprendizagem vinculado ao grupo de pesquisa ELCE; e por fim a contribuição para as ações do Observatório da cidade no que diz respeito a elaboração de uma proposta para o ensino de línguas para cidade de Feira de Santana.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CAPES. *Projeto da Residência Pedagógica*. Disponível em: < <https://www.capes.gov.br/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica> > Acesso em 25 de mai 2019

BARREIROS, P. N. ; DE SOUZA, W. C.. Inserção da literatura local nas aulas de Língua Portuguesa: um experiência com a literatura de Juazeiro-BA. *Revista A cor das Letras (UEFS)*, v. 16, p. 70-90, 2015

DOLZ, J. NOVERRAZ, M. SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B. DOLZ, J. E colaboradores. Tradução e organização: Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

LIBERALI, F. A.. *Formação crítica de educadores: questões fundamentais*. São Paulo: Pontes, 2010

LIMA, I. A. DE O.; REIS, L. M. . Princípios teórico-metodológicos para elaboração de material didático de PLE e a necessidade de inclusão sistemática dessa discussão nos currículos de formação de professores. *A COR DAS LETRAS (UEFS)*, v. 18, p. 194-206, 2018



# LEITURA, ESCRITA E ARTE: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EXPERIMENTAIS

ANA LÚCIA DO NASCIMENTO LIMA (UFS)  
E-MAIL: ANINHALIMA.LIMA2014@BOL.COM.BR

LESLEY SANTOS FONSECA (UFS)  
E-MAIL: LESLEIHTINHA@HOTMAIL.COM

TATIANE OLIVEIRA LIMA (UFS)  
E-MAIL: TATIANE.OLIVEIRA95@HOTMAIL.COM

WALDELUCIA DE JESUS SANTOS TAVARES (UFS)  
E-MAIL: CHEIROSFILHOTA@HOTMAIL.COM

993

**Palavras-chave:** Leitura. Escrita. Formação.

## INTRODUÇÃO

Este estudo faz uma abordagem às práticas que envolvem a leitura, escrita e arte elaboradas por bolsistas da Universidade Federal de Sergipe (UFS) através do Programa Residência Pedagógica (RP), vinculado à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Tem-se como objetivo descrever as ações pedagógicas com foco no desenvolvimento da leitura, escrita e arte.

O eixo norteador é o Núcleo Arte e Educação: Leituras, Criação e Reinvenção no Espaço Educacional, visando implementar em sala de aula, atividades articuladas não somente à leitura, mas também à arte, criatividade, motricidade, corporeidade e as habilidades sensoriais e cognitivas, durante o processo de construção de conhecimentos.

Trata-se de um trabalho importante por buscar a autonomia do aluno e conduzi-lo a reconhecer o ato de ler como prática social, exercitando sua capacidade crítica para atuar em sociedade de modo equilibrado, tornam-se as aulas interativas, envolvendo o sensorial e as experimentações.

Considera-se o apreço real ao contexto em que se inserem os sujeitos, colocando em prática as teorias estudadas, juntamente com as atividades pensadas interdisciplinarmente. Nessa perspectiva, destacam-se nas próximas seções, aspectos relevantes para discussão e análise das ações educacionais.

## METODOLOGIA

A organização do trabalho iniciou-se com encontros na UFS, em oficinas preparatórias para a inserção na escola, produções e planejamento das atividades. Os sujeitos envolvidos constituem uma turma do 3º ano do Ensino Fundamental, contemplada com 27 alunos no turno matutino, de uma escola pública da rede estadual, situada no município de Itabaiana/SE.

Durante o período de ambientação escolar, a partir de observações e diálogos com a professora regente, tem-se a oportunidade de perceber a realidade e necessidades da turma, para seguir com a organização dos planos de aula, segundo Haydt (2001, p. 94) “planejar é analisar uma dada realidade, refletindo sobre as condições existentes, e prever as formas alternativas de ação para superar as dificuldades ou alcançar os objetivos desejados”.

A regência teve início em fevereiro de 2019, buscou-se com as atividades propostas, estimular a leitura e a interpretação de texto, permitindo aos alunos a familiarização com os diferentes gêneros textuais, criando condições articuladas à arte para que eles desenvolvam a competência comunicativa e sua capacidade de usar a língua de modo variado, propiciando meios para aprendizagem de conhecimentos da língua portuguesa.

As metodologias utilizadas envolvem a temática “respeito” e se relaciona aos quatro elementos da natureza (fogo, água, ar, terra) de acordo com o autor Piorsky (2016). Outrossim, a musicalização, dança, dinâmicas, corporeidade e estímulos sensorio-motor, bem como levar a cada aula uma mensagem de reflexão a ser debatida com os alunos. Os conteúdos são apresentados interdisciplinarmente e contextualizados, reforçando a inter-relação entre leitura e arte, bem como intensificação do convívio entre os alunos por meio de atividades em grupo.

Além disso, fundamentado em Peres, Thies e Ramil (2016) compreende-se que “a leitura desempenha um papel importante na formação da nossa subjetividade, na construção de nossas sensibilidades [...] sendo assim, uma experiência formadora, lúdica, ética e estética e de confrontos e incertezas”. Desse modo, os critérios de avaliação do projeto compreendem os conhecimentos prévios e o desempenho dos alunos, a produção escrita no caderno de memórias, o envolvimento nas discussões e as oficinas desenvolvidas nas aulas.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na observação e interação com a turma apresentou-se algumas dificuldades na leitura e escrita, muitos dos alunos ainda não as dominam. Desse modo, elaboram-se ações que contemplassem todos os alunos. Reafirmando a necessidade de perceber as peculiaridades da turma para depois planejar as aulas, a fim de criar um roteiro de atuação efetivo.

Diante disso, a iniciativa de buscar possíveis contribuições acerca do ensino-aprendizagem, correlacionando jogos, leituras, músicas e atividades qual reforçasse

o conteúdo para os discentes com dificuldades no reconhecimento das letras e aos demais que já liam novos caminhos para uma aprendizagem significativa.

Um dos grandes desafios do processo educacional é possibilitar a interação do aluno e o objeto de conhecimento, contemplando uma contextualização de situações práticas à leitura e escrita. Dessa forma, propõem-se dinâmicas, tendo em vista estimular à criança a participação ativa na construção dos saberes, pois:

[...] a prática de leitura inserida em uma cultura traduz-se por uma riqueza de detalhes e oferece a possibilidade de constituir significados e sentidos para o leitor. O ato de ler denota não apenas compreender os diversos códigos e elementos que constituem o objeto de leitura, mas situa os códigos sociais, as relações estabelecidas nos seus espaços de socialização. (MORAIS, 2014, p.60).

É relevante citar a motivação da turma quando se propõe aulas interativas, priorizando os conhecimentos prévios que eles trazem do seu meio social e valorizando o potencial de cada um, firmando com eles uma parceria de confiança. Nessa estratégia obteve-se resultados significantes fortalecedores do processo educativo.

Ressalta-se a disponibilidade e afeição dos educandos em participar e contribuir com sugestões para o melhor desempenho das aulas. Discentes com voz ativa na sala de aula, dando destaque aos diálogos, a criatividade e interesse, é notório a reciprocidade que existe por parte dos alunos e as residentes.

Durante as aplicações das propostas do plano de ação, torna-se perceptível o avanço no quesito ensino/aprendizagem, observando o desenvolvimento dos alunos de forma produtiva, interativa, dinâmica e criativa, sendo esses os elementos, que fortalecem o crescimento educativo do alunado.

## CONCLUSÕES

Logo, pode-se destacar a relevância da contribuição do Programa Residência Pedagógica na formação acadêmica das residentes, à medida que permite a concretização e associação entre teoria e prática de uma forma mais ampla em relação aos estágios, sendo o período de regência maior. É o momento de vivenciar e construir uma identidade docente.

As vivências apontam o desenvolvimento tanto das bolsistas em formação, quanto aos alunos da turma, incentivados a desvendar o mundo a partir da leitura e arte. Destaca-se o benefício para ambos os lados, em uma troca entre ensinar e aprender. Transforma-se o espaço da sala de aula, no ambiente de intercruzamento de saberes, formando discentes e docentes, em constante via de aprendizagens.

## REFERÊNCIAS

HAYDT, R. G. C. **Curso de didática geral**. 7ª ed., São Paulo: Ática, 2001. (Série Educação).

MORAIS, Roselusia Teresa Pereira de. **Modos de ler o impresso:** múltiplas escritas de leitores de Erico Verissimo capturadas na internet. 2014. 220 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2014.

PERES, Eliane Peres; THIES, Vania Grim, RAMIL, Chris de Azevedo. **Livre acesso ao livro literário como forma de democratização da leitura:** o projeto de extensão “estação do livro”. Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas. Expressa Extensão, Rio Grande do SUL, 17p. 2016.

PIORSKI, Gandhi. **Brinquedos do chão:** Reflexões sobre o brincar na infância. Brasil: Editora Peirópolis, 2016.

# POLÍTICA DENTRO DA ESCOLA: HISTÓRIA E PROTAGONISMO ESTUDANTIL NO AMBIENTE ESCOLAR

WESLEY ARAÚJO RIBEIRO/UFBA  
WESLEUFBA@GMAIL.COM

TARCÍSIO HENRIQUE SOUZA SANT'ANA /UFBA  
TARCISIOHSSANTANA@GMAIL.COM

997

**Palavras-Chave:** PIBID, História, Protagonismo Estudantil.

## INTRODUÇÃO

Este resumo tem como objetivo apresentar o desenvolvimento de uma atividade do PIBID-História da UFBA no Colégio Estadual Professora Maria Bernadete Brandão, localizada no bairro da Estrada das Barreiras em Salvador-BA. A ação feita nesse colégio foi realizada em uma turma de 8º ano de História do Ensino Fundamental com o propósito de instigar a participação dos estudantes na construção do espaço escolar. A atuação no Colégio Maria Bernadete é subordinada ao subprojeto do PIBID - História da UFBA denominado 'História, Memória e Direitos Humanos', cujo papel é auxiliar os bolsistas a desenvolverem intervenções e discussões a partir desses três temas ou suas interseções, discutindo-os dentro do ambiente escolar. Com esse contexto nasce o projeto "Política dentro da Escola" com o princípio de alinhar os interesses dos discentes às decisões do colégio, colocando-os no cerne das deliberações escolares à medida que entendem a política como uma forma de mediar suas indagações e anseios. Essa iniciativa baseia-se no inciso VIII do artigo 3º da Lei nº 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), que define como princípio básico da Educação Nacional a Gestão Democrática do Ensino Público. Também tem como base de construção um dos princípios norteadores da educação em direitos humanos expresso no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2007, p. 32) que define a prática escolar orientada para a educação em direitos humanos, assegurando o seu caráter transversal e a relação dialógica entre os diversos atores sociais, sendo o estudante um dos atores sociais principais.

Pensando no âmbito prático-pedagógico, o projeto se subdividiu em dois. O primeiro momento consistiu na análise das condições estruturais do colégio com a visita dos bolsistas aos diferentes locais da instituição e no diálogo com corpo discente e

docente da escola, visando entender a realidade escolar e seus desafios. Com as informações coletadas, o segundo instante concentrou-se na idealização do projeto. O que orientou a nossa prática foi a tentativa de transmitir aos estudantes a sua força participante e ativa, reivindicadora de seus direitos, cumpridoras dos seus deveres e formadora de um ambiente democrático, plural e com força suficiente de organização para terem suas pautas atendidas. Agora faltava sentar para idealizar o projeto e sua aplicação.

## METODOLOGIA

Decidimos dividir o plano de aula em três momentos: uma aula expositiva, com o emprego de fontes históricas escolares (materiais didáticos da disciplina 'Organização Social e Política do Brasil'), conteúdos audiovisuais relacionados com o tema ("Gangorras da Revolução", 2º episódio da animação 'Irmão do Jorel' – Cartoon Network; e Documentário "Acabou a paz, isto aqui vai virar o Chile!" de Carlos Pronzato) e registros fotográficos de movimentos estudantis secundaristas. Nesta fase inicial, utilizamos recursos audiovisuais e tecnologia escrita (quadro branco) para construção do plano de aula e escrita das opiniões e contribuições dos estudantes sobre as fontes apresentadas. Após a exposição, no segundo momento, os estudantes construíram um material físico escrevendo (com pincéis em papel madeira) algo relacionado ao tema "Política dentro da Escola: ação do estudante de buscar resolver problemas". Na 3ª fase, também aproveitando o quadro branco, os estudantes contribuíram com seus relatos e lembranças, apresentando os desafios vividos na escola, e sendo estimulados a refletirem sobre o seu papel como estudantes frente a tais situações, como protagonistas na construção da escola. Dividimos a turma em 3 grupos (Direitos, Deveres, e papel do Estudante) para cada grupo contribuir com suas opiniões sobre os relatos apresentados, escrevendo as contribuições no quadro para posterior discussão entre todos.

998

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

O corpo estudantil retribuiu a proposta apresentada. A única dificuldade encontrada pelos bolsistas transcorreu em função da discussão proposta após a primeira parte do plano de aula, pois ficaram tímidos no debate. Porém na 2º e 3º fase, quando o passamos para o plano escrito, o projeto fluiu melhor. Na 2º etapa, eles manifestaram suas insatisfações com a merenda e a ventilação da escola, com o desrespeito à diversidade sexual, a preocupação com as eleições de 2018, entre outros. Já na 3º fase, selecionaram como tema a quadra esportiva que encontrava-se em desuso durante todo o ano. Nesse estágio, os estudantes conseguiram enxergar a escola como um espaço de "concepções de mundo e de consciência social, de circulação e de consolidação de valores, de promoção da diversidade cultural, da formação para a cidadania, de constituição de sujeitos sociais" (BRASIL,2007,p.31), mas o resultado concreto efetivou-se quando, internamente, os estudantes organizaram-se no pós-aula para cobrar da direção escolar a abertura da quadra de

esportes e obtiveram êxito no pleito no semestre posterior. Esse quadro exprime a força estudantil dentro do cenário escolar, evidenciando a demanda por espaços onde essa força possa atuar, reivindicar e fortalecer suas lutas.

Além desses resultados subjetivos e concretos atingidos através das ações de consciência estudantil e protagonismo estudantil, os educandos do 8º ano apresentaram reflexões e questionamentos críticos para além do projeto principal citado mais acima. Após o término da nossa atividade, um aluno entrou em sala protestando sobre o mau-cheiro dos banheiros do colégio e expressou sobre a repetição da problemática ao longo do ano. Então, os outros alunos começaram a levantar voz no mesmo sentido do primeiro aluno. Frente a isso, solicitamos a aplicação da 3ª fase do projeto como base para analisarem a situação. Essa solicitação suscitou um novo debate. Enquanto uns interpelavam sobre qualidade da limpeza feita pelos funcionários, outros inquiriam sobre o papel dos estudantes no zelo dos banheiros, pois acreditavam que alguns colegas estavam contribuindo na sujeira dos banheiros por meio da depredação das paredes com frases ofensivas ou não tendo o devido cuidado ao utilizar o vaso sanitário.

999

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A principal ideia do nosso projeto decorreu em trazer os estudantes como agentes ativos do processo de tomadas de decisão. Para isso acontecer, constituiu-se viável aquilo que Itamar Freitas e Maria Margarida Oliveira, no artigo Ensino de História e formação da consciência crítica, chamam de “tomada de consciência crítica”. Para essa tomada acontecer, eles julgam necessário alguns empreendimentos:

A primeira é dar a conhecer a situação de marginalidade[...]. A segunda é encorajar os excluídos a problematizar a sua situação.[...]. A terceira tarefa é fomentar a criação de uma atividade coletiva.[...] Por fim, pesquisadores sugerem que os moderadores estimulem indivíduos e grupos marginalizados a promoverem ações em prol da transformação[...]. (FREITAS e OLIVEIRA, 2016, p.472).

Tendo em vista isso, os estudantes alcançaram às reflexões propostas e conseguiram pôr em prática toda a metodologia que lhes foi passada, mudando radicalmente a sua realidade.

## REFERÊNCIAS

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, 2007.

FREITAS, Itamar; DE OLIVEIRA, M. Margarida Dias. Ensino de História e Formação da Consciência Crítica. In: FERREIRA, C. A. Lima; MOLINA, Ana Heloisa (Orgs.). Entre textos e contextos: Caminhos para o ensino de História. Curitiba: CRV, 2016. p. 469-480.

# O MOVIMENTO DE CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO DE UMA ESCOLA EM BRAGANÇA-PA COMO RESISTÊNCIA A TENDÊNCIA DE HOMOGENEIZAÇÃO DO CONHECIMENTO ESCOLAR

NAILSON ÍTALO CRISPIM DA SILVA - UFPA  
NAILSONITALO@OUTLOOK.COM

NADILSON COSTA DA SILVA JÚNIOR - UFPA  
NADILSONSILVAJR@GMAIL.COM

1000

**Palavras-chave:** Currículo. Escola. Resistência

## INTRODUÇÃO

Ao adentrarmos os espaços cotidianos de uma escola municipal localizada num bairro periférico do município de Bragança-PA, a qual serve como campo de estágio de discentes do curso de Pedagogia que integram o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), no Núcleo Pedagogia Bragança/Capanema, da Universidade Federal do Pará (UFPA), um dos aspectos que chama atenção é a dinâmica de construção da Proposta Pedagógica Curricular (PPC), devido a escola buscar junto à comunidade contribuições que ajudam na elaboração das práticas pedagógicas. Tomando como referência a experiência vivenciada como estagiários no PIBID, o presente estudo tem como objetivo compreender o processo de construção curricular na escola como movimento de resistência a uma perspectiva homogeneizadora que vem se impondo na política curricular nacional para educação básica nos últimos anos.

Partimos do postulado de que o currículo é social e culturalmente construído pelos sujeitos. Ele constitui a identidade da escola, traz consigo perspectivas, posições políticas, sociais e culturais dos indivíduos que constituem a escola nas suas interações uns com os outros e com a sociedade de forma mais ampla num determinado contexto histórico. Mesmo que seja orientado por diretrizes formais, o currículo não é pronto e acabado, é construído cotidianamente e está presente nas diversas manifestações da escola. (MOREIRA, CANDAU, 2007; LOPES, MACEDO, 2011).



Nessa perspectiva, sendo a escola o campo de pesquisa para o PIBID, permite aos estagiários compreender e intervir diretamente no movimento teórico-prático que a parceria universidade-escola possibilita. Vale ressaltar que essa parceria, na perspectiva do diálogo com os profissionais que ali atuam e os discentes em formação, envolve os estagiários nas ações desenvolvidas pela escola. No caso do Núcleo Pedagogia Bragança/Capanema a participação na dinâmica cotidiana da escola não ocorre como mera assimilação e reprodução das práticas escolares, mas como processo de investigação e problematização, exercitando a capacidade de construir alternativas que contribuam para a formação dos estagiários e qualificação da ação educativa da escola.

## METODOLOGIA

1001

O trabalho consiste em uma investigação de abordagem qualitativa, que focaliza o movimento de construção da proposta curricular no cotidiano das interações entre os diferentes atores que constituem a comunidade escolar. Godoy (1995) enfatiza, que na pesquisa qualitativa, o pesquisador deve considerar o ponto de vista dos sujeitos para, assim, compreender a dinâmica do fenômeno de sua pesquisa.

A investigação se baseia em dois procedimentos metodológicos: a análise documental do Projeto Político Pedagógico (PPP) e da Proposta Pedagógica Curricular (PPC) e a observação participante, realizada no período de novembro de 2018 a maio de 2019. Segundo Severino (2016), a análise documental busca analisar documentos que deem suporte ao pesquisador para entender seu objeto de estudo valorizando documentos impressos, gravações, filmes e fotos. A observação participante do observador se dá de forma “sistemática e permanente” no ambiente pesquisado (SEVERINO, 2016).

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

A escola pesquisada constrói seu currículo numa perspectiva que proporcione a comunidade escolar maior envolvimento nas temáticas desenvolvidas. Com enfoque na proposta de temas geradores de Paulo Freire, almeja-se construir um novo conhecimento a partir daquele existente. É por meio de temas e palavras que há condições de problematizar a realidade de uma comunidade ou grupo de pessoas (ANDREOLA, 1993).

O levantamento das informações e conhecimentos por parte dos alunos se efetiva por meio de desenhos, registros, pequenos textos e falas no espaço da sala de aula. Para ouvir as famílias dos alunos, a escola, através da equipe gestora, conseguiu informações sobre as expectativas de pais e responsáveis a respeito da aprendizagem dos filhos por meio de questionários. A reunião entre a comunidade e os demais membros da escola possibilita se levantar nesse âmbito temas como: violência, uso de drogas, preconceito, desemprego, etc., que dão subsídios para que a escola busque meios de discussão de tais questões.

A temática proposta no Tema Gerador de 2019 “A leitura a partir dos olhos dos escritores bragantinos” permite trabalhar literaturas locais, mostrando sua relevância para as vidas dos alunos, relacionando saberes culturais da comunidade às áreas de conhecimentos das disciplinas.

Na primeira Sequência Didática intitulada “Valorizando a identidade local a partir dos contos e recontos” foi convidado um dos primeiros moradores do bairro para contar as crianças um pouco de sua história na comunidade. Essa interação possibilitou que se trabalhassem outras áreas de conhecimentos vinculadas aos aspectos específicos da comunidade.

Com isso percebemos que o currículo da escola traz consigo sua visão de ensino, contrariando um currículo homogêneo que, por vezes, limita a participação dos educadores na construção deste. A escola se propõe a visibilizar os saberes e tradições culturalmente enraizadas na região.

O processo de construção de um currículo pode gerar divergências entre os educadores. Partimos do pressuposto que

o currículo é um campo em que se tenta impor tanto a definição particular de cultura de um dado grupo quanto o conteúdo dessa cultura. O currículo é um território em que se travam ferozes competições em torno dos significados (MOREIRA; CANDAU, 2007, p.28)

Para alguns pode ser mais cômodo seguir uma proposta de ensino que pouco contextualiza os conhecimentos produzidos em locais de referências como as universidades. Alguns professores são contrários, sobretudo, por conta da fragilidade na sua formação no que se refere aos novos caminhos pedagógicos ou uma construção cultural de sua prática. Nesse sentido, a escola se propõe a trazer formações continuadas aos educadores, permitindo a ampliação dos horizontes de sua prática pedagógica.

## CONCLUSÕES

O trabalho possibilitou verificar que a construção do currículo acontece de forma processual e com a participação ativa da comunidade escolar. A escola se faz resistente as proposições nacionais de um currículo universal – que, por vezes, suprimem a diversidade de conhecimentos e culturas populares – quando se propõe a construir o currículo considerando aspectos específicos do contexto, buscando proporcionar uma aprendizagem de qualidade e significativa.

Portanto, é necessário atentarmos para a efetivação das ações propostas que proporcionem à professores e alunos o desenvolvimento crítico do conhecimento. Percebemos a importância do diálogo nas formações e na construção das sequências didáticas, mas é necessário o aprofundamento maior das problemáticas, no viés teórico e metodológico, que busque formas de resolução e enfrentamento das questões sociais, evitando discussões baseadas no senso comum a respeito do conhecimento que viabiliza a permanência e pertencimento dos sujeitos na escola.

## REFERÊNCIAS

ANDREOLA, Balduino A. **O Processo do Conhecimento em Paulo Freire**. Educação e Realidade, Vol.18, nº1, p. 32-45, jan-jul/1993.

GODOY, Arilda Schmidt. **Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades**. RAE - Revista de Administração de Empresas, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias do currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2016.

# PRÁTICAS DE ESCRITA NA ESCOLA E NA UNIVERSIDADE: PERTENCIMENTO E DISCURSOS DE AUTORIA

AMORIM, REJANE  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UFRJ  
REJANE.UFRJ@GMAIL.COM

CERDAS, LUCIENE  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UFRJ  
LUCIENECERDAS@GMAIL.COM

1004

**Palavras-chave:** Formação inicial. Alfabetização. Pibid.

## INTRODUÇÃO

Neste texto discutimos os sentidos e os significados atribuídos pelos licenciandos de um curso de Pedagogia à escrita como objeto de conhecimento, e ao ensino da escrita, considerando seu percurso de aprendizagem, usos e domínio da escrita, e a sua inserção em uma escola pública de educação básica para atuar junto a professores experientes no ensino da escrita. Como base para nossas discussões trazemos resultados de um estudo que realizamos com 12 licenciandos, bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), a partir da análise da transcrição dos áudios de uma roda formativa realizada em agosto de 2018, na qual esses estudantes puderam explanar suas impressões sobre as primeiras semanas de sua inserção em turmas de primeiro ano de um Colégio de Aplicação federal; e os portfólios confeccionados por eles e entregues no final do segundo semestre de 2018, no qual analisaram sua trajetória no Pibid.

A análise empreendida seguiu um percurso de cunho qualitativo, no qual buscamos nas falas dos sujeitos sentidos e significações num percurso que possibilitou a construção de núcleos de significação (AGUIAR e OZELLA, 2006). Nessa busca, identificamos indicadores que reorganizados a partir de temáticas, aproximações e contradições, deu origem a dois núcleos de significação, que nomeamos mantendo a fala dos estudantes: 1) “Não escrevia, pois tinha medo de errar”, 2) “E foi ajudando na escrita deles que eu descobri a minha”.

A pesquisa ancora-se em uma concepção sócio histórica, na qual entende-se que a “palavra é um microcosmo da consciência humana” (VYGOTSKI, 1998, p. 132),

“o significado, no campo semântico, corresponde às relações que a palavra pode encerrar; já no campo psicológico, é uma generalização, um conceito”. (VYGOTSKI, 2001, p. 106). O significado, embora possa ser alterado e ou ampliado ao longo do tempo, é mais estável, pode ser dicionarizado e é por meio dele que conseguimos nos comunicar. O sentido, por sua vez, é visto como “a soma dos eventos psicológicos que a palavra evoca na consciência”. (VYGOTSKI, 1998, p. 181). Conforme complementa Aguiar (2002, p. 105), “o sentido se constitui a partir do confronto entre as significações sociais constituídas na relação dialética entre sentidos e significados vigentes e a vivência pessoal”. Essa vivência para Vygotski constitui-se na união entre as particularidades da personalidade e as particularidades da situação representada na vivência, de modo que ambas são indivisíveis. Ao se constituir no social, o indivíduo revela sua singularidade compartilhando significados sociais e sentidos dentro de seu cotidiano. Partimos, a seguir, para a análise dos núcleos de significação que emergiram da pesquisa. Para manter a privacidade dos licenciandos optamos por usar nomes fictícios no relato de suas falas.

1005

### “NÃO ESCREVIA, POIS TINHA MEDO DE ERRAR”

A fala de André que nomeia esse núcleo, assim como a de outros licenciandos, é bastante emblemática das situações que eles vivenciam agora na escola parceira, mas sobre as quais já tiveram a experiência “de estar do outro lado”, como alunos dos anos iniciais. Ressignificam assim essa vivência anterior a partir de um olhar mais compreensivo sobre si e sobre o outro.

Transcrevemos a fala de André na íntegra para que possamos compreender o movimento de “enxergar fora” o que já estava dentro: “Tem um aluno que no começo era muito tímido, não escrevia, pois tinha medo de errar e também não me chamava, quando você pensa que o que você está fazendo não está tendo frutos a criança vai e te chama, começa a se abrir mais do que no começo das aulas.”

Além disso, as falas dos licenciandos explicitam que elaborar seus próprios registros, e reflexões, é um fator de ansiedade pelo medo do julgamento do outro, o que eles analisam como resultante da forma como vivenciaram a escrita em sua escolarização. Ressignificam essa ansiedade na medida em que compreendem, nas discussões em nossos encontros semanais, e na inserção na escola parceira, a importância da escrita, mas também da sua escrita, seus sentidos, bem como a possibilidade de uma escrita autoral na escola. Como disse Lana “eu não consegui parar de anotar nesse bloquinho, porque passei a dar valor aos meus escritos e às minhas observações.”

### “E FOI AJUDANDO NA ESCRITA DELES QUE EU DESCOBRI A MINHA”

Este núcleo de significação contempla momentos muito significativos das vivências dos licenciandos na sua relação com as crianças das turmas que acompanham

na escola. Deixam entrever um olhar compreensivo e uma escuta atenta às falas das crianças. Esse olhar amoroso – na perspectiva freireana – mobiliza os licenciandos a estar junto das crianças e contribuir significativamente no processo de aprendizagem da escrita. “Quase todas as aulas eu vou e ajudo os alunos.”, diz André.

Além disso, permite ao licenciando rever-se como o aluno que foi, como relata Luiza “O dia mais marcante para mim foi quando o R, após terminar uma atividade, entregou a cada um dos pibidianos um bilhete falando que nos amava. No mesmo momento, lembrei quando entregava bilhetes assim para minhas professoras quando estava no 1º segmento. Fiquei muito contente em saber o impacto que tivemos para eles e o quanto eles também nos marcaram.”

Os licenciandos ressignificam, desse modo, o seu papel como alunos que foram, na medida em que vão se constituindo como professores ao vivenciarem a docência no contato com as crianças e no contexto real da sala de aula.

A fala da licencianda Andréa “E acabei me lembrando da minha alfabetização e da minha escola (...)”, é a mesma de outros que, ao participarem do dia a dia das turmas que acompanham, rememoram as vivências do seu processo de alfabetização, estabelecem paralelos com as práticas observadas e identificam diferenças. “Logo quando comecei já vi diferença na forma de colocar as cadeiras, todos ficam virados para frente, porém eles têm liberdade para se levantarem e ajudar o outro”, explica André.

A partir dessas experiências desconstruem suas concepções prévias, ressignificando sua compreensão sobre o fazer pedagógico no ensino da escrita. Como reflete André “Estar no campo é construir suas próprias conclusões e suas experiências a partir do que o outro te transmite.”

Nesse sentido, ao se inserir no campo de sua atuação profissional, Luiza parece ter percebido que “aprender a ler e escrever é um processo trabalhoso e necessita ser aliado a um processo de estímulo da autoconfiança dos alunos”.

## ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Embora esse texto seja apenas uma parte de um estudo maior que vimos realizando ao longo dos últimos dois anos, e ainda em construção, entendemos que, ao ouvir nossos licenciandos relatarem suas primeiras impressões sobre essa sua inserção na escola pública como futuros professores, e analisar seus portfólios, nos quais expressam seus processos de aprendizagem, podemos adentrar nos espaços de suas singularidades, estas amalgamadas às suas vivências com a escrita, e encontrar nesse amálgama novas significações à escrita e ao ensino da escrita a partir das experiências vivenciadas nessa escola. O próprio momento da roda formativa é, por seu caráter dialógico, o tempo mesmo da ressignificação, pois quando dizemos sobre nossas vivências estamos reescrevendo-as e nos apropriando desses novos significados.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, W. M. J. Consciência e Atividade: categorias fundamentais da psicologia sócio histórica. In: Bock, A. M. B.; Gonçalves, M. G. M, Furtado, O. (orgs.). **Psicologia Sócio-Histórica – uma perspectiva crítica em psicologia**. São Paulo: Cortez, 2002.

AGUIAR, W. M. J. & OZELLA, S. **Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos**. São Paulo: Psicologia Ciência e Profissão, v. 1, 2006, p. 222-245

VYGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. 2a ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

# PORTFÓLIO ARTÍSTICO DE BIOLOGIA: UMA EXPERIÊNCIA FORMATIVA DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA ESCOLA LUZENIR MATTA ROMA EM CODÓ- MA

ELRILENE DA CRUZ PEREIRA  
ELRILENE10@GMAIL.COM

CARLENE DOS SANTOS BARBOSA  
CARLENE.BARBOSA123@HOTMAIL.COM

LILIANE DA SILVA VIEIRA  
LILIANE.SV@HOTMAIL.COM

1008

**Palavras chaves:** portfólio artístico, ensino de biologia, metodologia

## RESUMO

O portfólio artístico é uma ferramenta pedagógica rica na formação dos estudantes e um instrumento de troca de conhecimento entre professor e aluno, além de trazer elementos que unam a prática e a teoria em sala de aula. O portfólio artístico de biologia tem como objetivo principal fixar conteúdos e trazer o aluno não apenas como o agente passivo do processo ensino aprendizagem, mas como o mediador desse processo, além de desenvolver habilidades artísticas e aprimorar a criatividade dentro do ensino de biologia. Este artigo relata uma experiência elaborada pelos universitários que atuam no programa residência pedagógica da Universidade Federal do Maranhão em uma escola do ensino médio do município de Codó, Centro de Ensino Luzenir Matta Roma, como uma das práticas avaliativas e uma ferramenta diferenciada para as aulas, escolhidas pelos residentes na disciplina de biologia.

## INTRODUÇÃO

A palavra portfólio vem do italiano “portafoglio” que significa “recipiente que se guardam folhas soltas”, dentro do contexto escolar essa ferramenta estar ganhando espaço por ser um instrumento capaz de mostrar ao aluno, professor e as demais



peessoas que compõe o ambiente escolar suas coleções de trabalho, suas realizações e produções além de todo o seu progresso e esforços durante um determinado período de tempo, usando o portfólio os alunos poderão desenvolver habilidades cognitivas, comunicativas, transformando-se em produtores e pesquisadores científicos. O uso do portfólio nas aulas de biologia, poderá conter, desenhos, músicas e o que o aluno julgar interessante em seu processo de aprendizagem. Experiências com portfólio sempre trazem relatos de grande importância para o crescimento do processo ensino aprendizagem em sala de aula e também extra sala, além de se tornar uma grande ferramenta de avaliação.

Usar o portfólio como metodologia de ensino, engrandeceu as estratégias usadas na disciplina de biologia abordando diferentes formas de pesquisas, de desenvolvimento e construção de conhecimento. Segundo Alves, 2003 utilizar uma estratégia como a dos portfólios, o principal desafio é colocar o estudante como responsável pelo seu processo de aprendizagem.

Utilizamos portfólio, por ser um documento de registros de forma coletiva ou individual de todas as atividades desenvolvidas em sala, construídas pelos próprios alunos ao longo de toda a disciplina. Nossa proposta é realizar ao fim do ano letivo um seminário de exposição de todos os portfólios, na qual cada aluno criaria um método diferencial para tal exposição, abordando todos os conteúdos trabalhados na disciplina de biologia durante todo o ano.

1009

## VIVÊNCIA COM O PORTFÓLIO

Essa experiência se deu na escola C. E. Luzenir Matta Roma no município de Codó-MA na disciplina de biologia por supervisão da professora Alaíde Azevedo Lopes, desenvolvido por um grupo de estudantes da UFMA do curso de licenciatura em Ciências Naturais com habilitação em Biologia que atuam no programa residência pedagógica nas turmas da 3º série do ensino médio na referida escola, quatro turmas serão atendidas com essa experiência contendo 40 alunos cada.

Essa estratégia não será apenas para fins avaliativos, mas também para construção de conhecimento, uma vez que se espera que o portfólio traga discussões e debates para as aulas de biologia enriquecendo-as e interligando o conteúdo científico com os conhecimentos prévios e o cotidiano dos alunos, fazendo com que assim o aluno contribua significativamente para o melhor desempenho do processo ensino-aprendizagem.

## PENSANDO UM PORTFÓLIO

Este trabalho irá utilizar uma abordagem qualitativa com o uso do portfólio como um recurso didático-pedagógico, nossa proposta é fazer com que os alunos confeccionem ao final de cada unidade didática um portfólio personalizado onde os mesmos usarão de sua criatividade para abordar os conteúdos trabalhados em sala de aula, podendo trabalhar com tudo o que sua imaginação permitir, sempre

relacionando com o assunto abordado em sala e com orientação do professor responsável, ao final de cada bimestre teremos uma pequena mostra dos portfólios dos alunos em forma de seminários, que também servirá como uma aula de revisão de todos os conteúdos do bimestre, servindo para todos os alunos tirarem suas dúvidas e irem adquirindo mais conhecimentos para elaboração dos próximos portfólios. Segue abaixo os passos para construção do portfólio:

- **Introdução**- nessa parte os alunos deverão escrever um breve resumo sobre o assunto abordado na aula, relatando os pontos principais e importantes sobre o assunto;
- **Diário de aula**- irão descrever com riquezas de detalhes tudo o que aconteceu durante a aula, a metodologia abordada pelo professor, os instrumentos utilizados para realização da aula e alguns detalhes que o aluno julgar interessante;
- **Diário de leitura**- nesse ponto os alunos irão descrever alguma leitura extra sala a respeito do tema, e deverão colocar a fonte de suas leituras, podendo ser um artigo, uma revista, um site ou qualquer outra fonte.
- **Artístico**- aqui os alunos irão usar sua criatividade para associar o assunto trabalhado em aula, com algum ponto artístico, utilizando poemas, paródias, músicas ou desenhos.
- **Avaliação construtiva**- nesse item o aluno irá avaliar o professor e sua didática dando sugestões de como podemos melhorar para as próximas aulas, se foi possível a fixação de conteúdo ou em que a aula deixou a desejar.
- **Auto avaliação**- o aluno deverá se auto avaliar, registrando o seu desempenho pessoal durante a aula.
- **Conclusão**- E por fim os alunos irão registrar suas considerações finais sobre a aula, de forma breve resumir tudo o que ele conseguiu absorver do assunto abordado no dia.

1010

## RESULTADOS PARCIAIS

No primeiro momento, os alunos não demonstraram muito interesse por essa nova didática, ficaram receosos e mostraram-se inseguros diante do desafio de produzir seu próprio material, sempre preocupados com as possíveis críticas do professor e dos colegas, no entanto com decorrer das aulas foram dados ênfase a importância do trabalho, mostrando que cada portfólio revelaria as ideias e produções de cada aluno individualmente, isso fez com que os alunos fossem ganhando confiança, espera-se que no final os alunos estejam totalmente transformados e entusiasmados com a proposta e sempre buscando novidades e novas pesquisas para aprimorar os seus portfólios, portanto estamos tendo resultados positivos diante da nossa proposta.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O uso do portfólio se mostrou uma alternativa lúdica e eficaz para o trabalho docente dos cursos de licenciaturas, para serem utilizadas nas escolas do ensino médio pois é algo que gera bastante produção e interação entre os alunos e professor. No momento da confecção da atividade que irá representar a sequência didática que foi trabalhada em sala de aula, os alunos irão aprender mais e fixar melhor o conteúdo, para poder expressá-lo em forma de desenho, música, ou de alguma outra maneira criativa, onde posteriormente cada portfólio será socializado entre os alunos e os mesmos irão compartilhar suas experiências com portfólio. Podemos concluir que a utilização da ferramenta do portfólio como metodologia de ensino, facilita a comunicação em sala de aula, melhora na leitura e também na produção escrita.

**1011**

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANASTASIOU, L. G.; ALVES, L.P. Processo de Ensino na Universidade: pressupostos para estratégias de trabalho em aula. Joinville, SC: Ed. UNIVILLE, 2003.

BITTENCOURT, Evandro. Portfólios Instrumentos de Ensino. Joinville, SC: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2006.

# COLÉGIO ESTADUAL ALMIRANTE BARROSO E O PIBID LETRAS LP/UFBA: PRÁTICAS COLABORATIVAS PARA UMA CONSTRUÇÃO CRÍTICO-REFLEXIVA NA FORMAÇÃO IDENTITÁRIA DOCENTE

ADRIELE PRIMO  
ADRIELE.PRIMOJESUS@HOTMAIL.COM/UFBA

ANALICE DOS REIS  
ANALICE.REIS12@GMAIL.COM /UFBA

JOICE RODRIGUES  
JOICEPINHEIRORODRIGUES@GMAIL.COM/UFBA

MIRELA CONCEIÇÃO  
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DA BAHIA

1012

**Palavras-chave:** PIBID/UFBA Letras LP, Formação inicial de professores, Ensino crítico e funcional da língua portuguesa.

Esta comunicação, produzida pelos bolsistas de Iniciação à Docência (doravante bolsistas ID) do Subprojeto PIBID/UFBA Letras Língua Portuguesa, sob supervisão da Prof.<sup>a</sup> mestranda Mirela Gonçalves Conceição, da rede estadual de ensino básico municipal, e coordenação de área da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Lavínia Mattos, objetiva socializar a fase atual de nossas atividades, desenvolvidas no Colégio Estadual Almirante Barroso, localizado no bairro de Paripe, no subúrbio ferroviário de Salvador. Em face do acompanhamento da rotina escolar da supervisora Mirela Gonçalves, a fim de compreender o contexto socioeducacional e a práxis pedagógica de ensino de língua portuguesa e literatura, especificamente em turmas do ensino médio, alinhado às atividades inerentes às diretrizes do Subprojeto PIBID/Letras LP, relativas à perspectiva funcional de ensino da língua materna e formação ética, política e (auto)reflexiva docente, tem-se intensificado nossa formação teórico-metodológica visando o desenvolvimento de intervenções pedagógicas sob uma perspectiva crítico-discursiva da linguagem. Para tanto, estamos desenvolvendo, neste momento de nossos trabalhos, propostas de Sequências Didáticas (DOLZ; SCHNEUWLY,

2004) visando à organização dos recortes temáticos e encaminhamentos metodológicos que melhor condigam às demandas das turmas assistidas por nós bolsistas e a abordagem inerente às intervenções previstas no subprojeto quanto ao ensino da leitura e produções textuais sob a perspectiva crítico-funcional e de valorização das identidades sociais e linguísticas. Nossas propostas, deste modo, consideram o papel da reflexividade no processo do ensino, por conseguinte, das aprendizagens (FREIRE, 1970; 1996), priorizando a proficiência discursiva, em suma, as práticas de linguagens inerentes às suas funcionalidades contextuais, o que centraliza o papel dos gêneros do discurso e suas especificidades no trato social e interacional (BAKHTIN, 2012). Assim, buscamos promover tanto o exercício e desenvolvimento da criticidade, como a compreensão das estratégias de elaboração e interpretação de discursos no seio social, cultural e político (DIJK, 2001), atentos ao papel das relações de poder que atravessam essas práticas, papéis e sujeitos sociais. A vivência no PIBID/Letras LP tem nos proporcionado reflexões acerca das diferentes perspectivas sobre os usos de nossa língua e seus valores sociais e culturais, o que, por vezes, para o estudante do ensino básico, sobretudo da rede pública, passa despercebido em face de uma subestimação de sua autonomia intelectual ainda presente no imaginário coletivo educacional, e, por termos feito parte desta realidade, entendemos o quão difícil ela é de ser ressignificada, tornando ainda mais relevante as contribuições deste programa para nós, futuros professores, por contribuir para essa compreensão. Neste sentido, entendemos ser uma experiência significativa estarmos vivenciando dinâmicas no seio da escola pública, na condição de professores em formação, sendo que muitos de nós vivenciamos essa realidade enquanto alunos da rede básica de ensino, podendo, agora, promover uma interlocução entre os conhecimentos geridos na universidade e nesta realidade, o que reforça em nós o compromisso em termos uma prática docente voltada ao social, crítica, sensível e (auto)reflexiva. Através da valorização das práticas sociais e das diversas práticas de Letramentos (KLEIMAN, 1995; 2014), além do pluralismo no que diz respeito à diversidade cultural e de linguagens para construir novas práticas pedagógicas nas escolas (ROJO, 2012), justificamos o nosso alinhamento quanto da proposta do subprojeto em propiciar, a partir de práticas de ensino que explorem a criticidade, autonomia e criatividade, uma formação identitária emancipatória de nós, professores em formação, como também dos alunos com os quais iremos interagir. Nossa experiência neste programa também tem nos proporcionado o desenvolvimento de habilidades relacionais importantes, já que esse contato direto com as diversas realidades e sujeitos que convivem na escola pública exige um constante aprimoramento, sobretudo quanto das estratégias comunicativas. Por essa perspectiva, passamos a compreender a importância de práticas de ensino e de aprendizagens pautadas na troca de conhecimentos e respeito às singularidades, de modo que se possa contribuir eficientemente para uma educação emancipadora, politizada e transformadora de seus sujeitos.

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

DIJK, Teun A. Van. *Discurso e poder*. FALCONE, Karina; HOFFNAGEL, Judith (Orgs.). São Paulo: Contexto, 2012.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e Organização ROJO, Roxane; CORDEIRO, Glaís S. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio, Paz e Terra, 1970 (Coleção Leitura).

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da autonomia*. Paz e Terra: Rio de Janeiro, 1996.

KLEIMAN, Angela B. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

\_\_\_\_\_. *Letramentos na contemporaneidade. Bakhtiniana*, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 72-91, ago./dez. 2014.

MATTOS, Lavínia Neves dos Santos. *Manual de Diretrizes/Orientações Bolsistas PIBID LETRAS*. Salvador, set. 2018.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012.

*Plano Político Pedagógico*, Colégio Estadual Almirante Barroso, 2017.

# MULTILETRAMENTOS NAS AULAS DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA NO ÂMBITO DA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

RAFAEL SENA RAPOSO DE MELO (IFB)  
RAPOSORAFaelSENA@GMAIL.COM

LUCAS BARBOSA DE MELO (IFB)  
LUCAS.BARBOSA@GMAIL.COM

1015

## INTRODUÇÃO

A sociedade pós-industrial é marcada pela popularização das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) que estabelece um novo paradigma social em que cada vez mais os indivíduos estão expostos à plataformas multimodais que reconfiguram o modo de como as pessoas se comunicam no mundo contemporâneo. Assim, exige-se uma constante atualização dos indivíduos sobre os novos meios e produtos multimodais. Com isto, a prática social do letramento é mediada pelo ambiente virtual que é de natureza multimodal. O objetivo deste trabalho é apresentar o resultado de experiências pedagógicas em dispositivos eletrônicos e redes sociais na sala de aula baseadas no multiletramento nas aulas de língua espanhola, dentro do programa Residência Pedagógica, que buscam mitigar as debilidades de infraestrutura e o uso inadequado dos smartphones em sala de aula, transformando as TICs em ferramentas de aprendizagem de ELE.

## Pedagogia dos multiletramentos e o ensino/aprendizagem de E/LE

A popularização das plataformas de comunicação e interação mediadas pela tecnologia baseada em textos cuja característica é marcada pela multimodalidade coloca para o ambiente escolar o desafio de desenvolver novos letramentos que sejam capazes de responder à multiplicidade semiótica dos textos em que os estudantes são expostos a todo tempo. Segundo Rojo e Moura (2012) :

“o conceito de multiletramento aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade

semiótica de constituições dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica”. (ROJO; MOURA, 2012, p. 13).

A pedagogia dos multiletramentos (GNL, 1996) propõe que a escola tome partido ante aos novos letramentos emergentes que, de acordo com Rojo e Moura (2012), trata-se de formar um usuário funcional com competência técnica nas ferramentas/textos/práticas letradas requeridas às práticas de multiletramentos. Essa abordagem busca desenvolver a autonomia do aprendiz, desenvolvimento da competência comunicativa e imersão cultural que melhora a aquisição da língua estrangeira

## METODOLOGIA

O programa Residência Pedagógica propõe experiências de prática docente para alunos licenciandos, na ocasião, do curso de licenciatura em Letras Espanhol. O aluno é assessorado por um preceptor que o auxilia nas tarefas. Assim, há uma cooperação de trocas de experiências entre professor já atuante e professor em formação. Do modo exposto, sob regência de ambos professores, uma turma de 1 ano de ensino médio com curso técnico integrado de eletromecânica, do Instituto Federal de Brasília, em inúmeras atividades propostas pelos docentes, apresentava dispersão pelo uso de aparelhos eletrônicos (telefones celulares) não relacionado às práticas.

Não previa, então, tanto para alunos quanto para professores, um satisfatório processo de ensino, aprendizagem e avaliativo. Para resolução dessa problemática e após estudos, adotou-se a metodologia pesquisa-ação (LEWIN, 1965) pela razão da composição de um processo investigativo e interventivo concomitante, com o intuito da transformação dessa realidade, dividido em nível de docente e discente com trabalhos responsáveis (SCARAMUCCI, 2001). O método se baseia na intervenção do contratempo, tendo como resolutive a própria causa do problema: uso de aparelhos celulares de maneira indevida. Por existir essa causa incômoda do uso indevido dos celulares em aula, reverteu-se a problemática para a efetividade para a aprendizagem.

O Instagram foi a ferramenta utilizada para todo o movimento. A intervenção consiste na criação de um perfil no aplicativo. Desta maneira Perfil, foto de perfil, biografia e todos os comandos do instagram, intitulado como “saber em ação”, foram selecionados de maneira democrática e após várias discussões em sala, definiu-se políticas de uso, conteúdos, sanções e, pareado ao educacional, avaliação e quantificação deste trabalho, sendo os alunos os principais mentores destas formações.

A pesquisa seguiu a metodologia adotada e os ciclos (MCKAY ; MARSHAL, 2001) da seguinte forma:

1. Identificação da problema- o uso frequente e indevido de aparelhos celulares com impactos negativos nos processos educacionais.
2. Planejamento das soluções- estudos acerca da implementação de NTICs e multiletramento com associação ao conteúdo de espanhol proposto pelos planos de curso.



3. Implementação interventiva- uso dos celulares e do aplicativo revestido para o processo de ensino, aprendizagem e avaliativo.
4. Monitoramento- discussões, programações e acordos entre professores e alunos relativos às atividades propostas
5. Avaliação- envolvimento dos alunos e reflexões críticas a dois níveis, sendo docentes e discentes.

Assim, considera-se, como início do método, a criação do perfil com divisão de: professor como orientador e aluno como autor dos processos. Após a primeira conclusão da postagem com o final no ciclo avaliativo crítico efetiva-se a aplicação do método.

1017

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

O uso do Instagram, como ferramenta para o ensino- aprendizagem de línguas, possibilitou a independência do aluno e valorizou a liberdade subjetiva, despertando o interesse em buscar as áreas do saber que mais se identificava. Entrevi, também, no processo de emancipação intelectual e em sua autonomia. Com as publicações eram escolhidas algumas para que os docentes as utilizassem para explanação de conteúdos gramaticais e culturais da língua espanhola, dentro do proposto da grade de conteúdo do Programa de Curso.

Por conseqüente, as aulas deixavam de ser apenas expositivas e se juntavam a uma metodologia centrada no aluno que com o uso do aparelho celular, antes julgado negativo, para o processo de ensino e aprendizagem, foi transformado em êxito, como alegam os estudantes:

“foi muito positivo, porque é uma forma melhor de trabalhar o conteúdo de um jeito que chama mais a atenção.” (J.V.)

“foi muito positivo porque tive o contato com a cultura espanhola que antes não sabia, como series, filmes e etc...”(A.C)

Assim, com o cambio da abordagem pedagógica pareada às tecnologias, foi possível notar uma crescente melhoria e interesse dos alunos na adesão aos conteúdos e aquisição da língua. Além disso, desenvolveram a competência do letramento na plataforma Instagram, o que mostra-se positivo diante um mundo multimodal.

## CONCLUSÃO

O uso das redes sociais e outras tecnologias de informação e comunicação em ambientes escolares possibilita aportar ao processo de ensino/aprendizagem de E/LE diferentes linguagens que melhoram aquisição da língua, tornando-a mais eficaz. Ademais, o manejo dessa pedagogia reconfigura o uso do celular em sala, propõe adesão às competências linguísticas e culturais tornando a aprendizagem ativa.

## BIBLIOGRAFIA

McKAY, J.; MARSHALL, P. **The Dual Imperatives of Action Research. Information Technology & People**, v. 14, n. 1, p. 46-59, 2001. Disponível em: <[http://www.scielo.br/pdf/gp/2014nahead/aop\\_gp060811.pdf](http://www.scielo.br/pdf/gp/2014nahead/aop_gp060811.pdf)> último acesso: 26 mai 19

LEWIN, K. *Teoria de campo em ciência social*. São Paulo: Pioneira, 1965.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**, São Paulo: parábola editorial, 2009.

SCARAMUCCI, M. V. R. **Avaliação: mecanismo propulsor de mudanças no ensino/aprendizagem de língua estrangeira**. In: *Contexturas – Ensino Crítico de Língua Inglesa*. São José do Rio Preto: APLIESP, 1998/1999, nº 4.

# BIOPRÁTICAS: REFLEXÕES SOBRE A EXPERIÊNCIA DE PIBIDIANOS EM TURMAS DO ENSINO MÉDIO DO IF BAIANO, CAMPUS SENHOR DO BONFIM

ANA KELLY RAMOS DE SOUZA, UNEB  
ANNAKELLYY1997@HOTMAIL.COM

ANDREZA DA SILVA DUARTE, UNEB  
ANDREZADUARTEO9@HOTMAIL.COM

ROGÉRIO SILVA JESUS, UNEB  
ROGERJESUS7SILVA@GMAIL.COM

RAFAELA ROCHA-OLIVEIRA, UNEB  
RROLIVEIRA@UNEB.BR

1019

**Palavras-chave:** Ensino de Biologia. Aula Prática. PIBID.

## INTRODUÇÃO

O programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) possui grande importância para os cursos de licenciaturas, pois permite a inserção dos licenciandos no ambiente escolar, possibilitando que os graduandos tenham contato inicial com a docência, antes mesmo de cursar os estágios supervisionados. Nesse sentido, é esperado que os pibidianos articulassem a prática pedagógica com os conhecimentos teóricos discutidos na formação inicial, configurando assim um importante espaço para a (re)construção da identidade docente (MASSENA; SIQUEIRA, 2016).

Nessa prerrogativa, o presente estudo apresenta reflexões sobre a experiência de bolsistas do PIBID do subprojeto de Biologia da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) – Campus VII e a sua importância, tanto para os futuros docentes, como para a escola, elegendo como fundamento, a importância das aulas práticas no ensino de Biologia.

De acordo Lima e Garcia (2011, p. 202) “[...] as aulas práticas no ensino das ciências têm as funções de despertar e manter o interesse dos alunos, envolver os estudantes em investigações científicas, desenvolver habilidades e capacidade de resolver problemas e compreender conceitos básicos.”. Em sua reflexão sobre as práticas no ensino de Biologia, os autores Lima e Garcia (2011) relatam o quanto é

importante o aluno ser o próprio promotor do seu conhecimento, pois dessa forma o mesmo se torna mais autônomo e responsável pelos conhecimentos adquiridos durante a Educação Básica.

A partir dessa ideia, os pibidianos criaram as *Biopráticas*, que são aulas práticas de Biologia com base no conteúdo teórico ministrado pelo professor supervisor. Sabemos que devido ao escasso tempo do professor da Educação Básica, as aulas práticas não ocorrem com frequência ao longo do ano letivo. Assim, com a contribuição dos alunos do PIBID, as aulas práticas passaram a fazer parte da rotina dos alunos do IF Baiano – Campus Senhor do Bonfim.

Nesse contexto, o objetivo deste estudo é relatar as experiências que os bolsistas do PIBID de Biologia obtiveram durante o desenvolvimento das *Biopráticas*, bem como, refletir sobre a importância que as mesmas possuem para o aprimoramento da prática docente e aprendizagem dos alunos da Educação Básica.

1020

## ESTRUTURA DAS BIOPRÁTICAS

As *Biopráticas* ocorreram no Laboratório de Fisiologia Vegetal no IF Baiano, Campus Senhor do Bonfim, com as turmas de 1º, 2º e 3º anos do curso Técnico Agrícola com habilitação em Agropecuária. As práticas foram realizadas quinzenalmente, pelos bolsistas do PIBID, sob orientação do professor supervisor, o qual estabeleceu um tema específico para cada aula, baseado no conteúdo abordado nas aulas teóricas.

Após a escolha dos temas, os monitores ficavam encarregados de pesquisar metodologias e atividades práticas referentes ao tema proposto pelo professor. Após a escolha metodológica e do experimento, os monitores elaboravam roteiros para as atividades práticas com uma breve introdução sobre o assunto a ser tratado e questões propostas, que possuíam interação entre a teoria e a prática abordadas no decorrer da aula.

## REFLEXÕES SOBRE AS BIOPRÁTICAS...

A escola atual precisa de uma nova abordagem para o processo formativo da educação (TARDIF, 2002). É nessa perspectiva que o programa PIBID está inserido, pois ao colocar os licenciandos para atuar diretamente na sala de aula, possibilita o desenvolvimento de diferentes mecanismos para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Além disso, essa experiência formativa tem potencial de contribuir na formação continuada do professor supervisor, visto que o mesmo terá a oportunidade de readaptar sua metodologia educativa através das propostas pedagógicas apresentadas pelos monitores do PIBID.

Com a implantação das *Biopráticas*, os pibidianos juntamente com o professor supervisor estimulam o fazer docente, pois todas as práticas são elaboradas com a finalidade de facilitar a compreensão dos alunos sobre os conteúdos ministrados em sala. A oferta de atividades práticas experimentais, mesmo ainda possuindo

alguns problemas, no que diz respeito à indisponibilidade de material e a questão do espaço para os alunos do laboratório, representa uma ferramenta muito importante para o professor na prática docente, “[...] desde que o professor tenha claros seus objetivos e esteja qualificado para desenvolver essa aula, proporcionando aos alunos, reflexões que permitam a formação de conceitos e construção de conhecimento.” (BERLEZE; ANDRADE, 2013, p. 7).

Somente com os objetivos da aula bem definidos e elaborados cuidadosamente pelos bolsistas, e com o auxílio do professor, é que a aula se torna realmente produtiva, no que se refere ao processo de aprendizagem dos alunos. Ao elaborar as aulas práticas e analisar sua eficiência, os bolsistas do PIBID estão atuando como professores pesquisadores (GHEDIN; OLIVEIRA; ALMEIDA, 2015), o que pode aprimorar ainda mais a prática docente. No futuro, esses licenciandos, provavelmente, terão maior facilidade em elaborar aulas dinâmicas e interativas no ensino de Biologia.

A importância da iniciação à docência, para os pibidianos, se concretiza, principalmente, na relação com os alunos nas *Biopráticas*, pois surgem questionamentos acerca do conteúdo científico que também são mediados por eles. Já os alunos da Educação Básica, sinalizaram que através das aulas práticas tiveram uma compreensão de como o assunto da disciplina está relacionado ao ambiente que vivemos. Além disso, o fato dos bolsistas serem mais modernos, comparado ao professor, os alunos da educação básica se sentem menos tímidos de expor seus argumentos e dúvidas ao longo da aula, o que favorece ainda mais a relação com o dia a dia dos alunos, no que diz respeito aos conhecimentos que podem ser compartilhados entre monitores e alunos.

1021

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos dizer que com as *Biopráticas* os alunos da Educação Básica sentiram mais estimulados na busca do conhecimento. A partir das reflexões deste relato, podemos afirmar que o PIBID é uma ferramenta de fundamental importância para os pibidianos. É a partir de experiências com o PIBID, que projetos como as *Biopráticas* nascem como mais uma possibilidade na relação entre universidade e a educação básica.

Em relação à escola parceira, os monitores do PIBID possibilitaram um ensino fora do contexto da educação tradicional, que os alunos estavam acostumados a ver nas salas de aula, tornando assim a aprendizagem mais dinâmica e interessante do ponto de vista teórico-prático.

Os resultados até o presente momento se revelam satisfatórios, pois durante as *Biopráticas* os alunos fazem perguntas sobre os materiais ou assuntos que desconhecem e os monitores, juntamente com o professor supervisor, mediam os questionamentos possibilitando a construção de novos conhecimentos científicos.

## REFERÊNCIAS

BERLEZE, J. E.; ANDRADE, M. A. B. O Uso de Aulas Práticas no Ensino da Biologia. **Cadernos PDE**, Curitiba, v. 1, p. 1-21, 2013.

GHEDIN, E.; OLIVEIRA, E. S. de; ALMEIDA, W. A. de. **Estágio com pesquisa**. São Paulo: Cortez, 2015.

LIMA, D. B.; GARCIA, R. N. Uma investigação sobre a importância das aulas práticas de Biologia no Ensino Médio. **Cadernos do Aplicação**, Porto Alegre, v. 24, n. 1, p. 201-224, 2011.

MASSENA, E.; SIQUEIRA, M. Contribuições do PIBID à Formação Inicial de Professores de Ciências na Perspectiva dos Licenciandos. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 16, n. 1, p. 17-34, 2016.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

# EXPERIÊNCIAS INICIAIS NO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: CONTRIBUIÇÕES NO PROCESSO FORMATIVO DOCENTE

ROSIVANIA DOS SANTOS BORGES, UEFS  
ROSIVANNY.FSA@GMAIL.COM

LIZANDRA ALMEIDA SOUZA, UEFS  
LIZAMEIDASOUZA@GMAIL.COM

GABRIEL SANTANA BRITO, UEFS  
GABRIELBRITOFSAO5@GMAIL.COM

1023

**Palavras-chave:** Formação inicial de professores,  
Residência Pedagógica e Cotidiano Escolar.

## INTRODUÇÃO

Exercer a profissão docente é um aspecto que demanda os mais diversos fatores formativos, que resultarão em trabalho de qualidade. O aprendizado se dá constantemente nas relações estabelecidas, nas experiências vivenciadas, na busca constante do conhecimento, que vai além da formação inicial. Portanto o presente trabalho visa abordar as experiências iniciais vivenciadas no Programa Residência Pedagógica em uma escola pública municipal da cidade de Feira de Santana, tendo como objetivos discutir e problematizar aspectos desafiadores e possibilidades da realidade escolar pública como contribuintes na formação docente.

A metodologia de estudo utilizada centrou-se em abordagem bibliográfica, pautada em revisão de literatura norteada nos autores Zabala (1998), Soligo (2015).

## A REALIDADE ESCOLAR, DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Ao iniciarmos o contato com a escola a qual estamos vinculados como residentes, o que pôde ser observado é que há um grande empenho em fazer a educação realmente acontecer, e principalmente na preocupação com o cenário escolar vivido em meio aos desafios mediante a demanda de alunos não alfabetizados,

com dificuldades e necessidades de maior atenção. Assim, o Programa Residência Pedagógica foi compreendido e acolhido pela instituição como uma possibilidade de contribuição e envolvimento enriquecedor em prol de melhorias.

A acolhida e espaço oportunizado à nossa participação é aspecto bastante positivo na instituição ao qual estamos inseridas, pois ela possibilita que possamos intervir, planejar, sugerir. Os próprios desafios e a realidade escolar mostram o quão importante é praticar a atividade docente tendo foco em tudo aquilo que temos aprendido teoricamente na universidade.

O planejamento, a organização, e conseqüentemente a intervenção são fatores importantes na atuação docente. Soligo (2015) realça um conjunto de fatores inerentes à docência, e defende que é preciso planejar, e que tanto este fator como o agir e avaliar não são simples, dependem dos conhecimentos do docente, daquilo que ele considerar melhor praticar. No mesmo contexto a autora realça que é preciso avaliar,

O conhecimento prévio dos alunos sobre aquilo que a eles se pretende ensinar, o percurso de aprendizagem de cada um, os resultados obtidos e a qualidade das propostas – de atividades, agrupamentos, intervenções – para redirecioná-las quando os resultados não forem satisfatórios. (SOLIGO, 2015, p. 12)

Tais considerações da autora caracterizam muito a dinâmica buscada e ao qual se pretende aprimorar observada na escola tratada aqui. Nos momentos até então no âmbito escolar as atividades já desenvolvidas a exemplo do atendimento individual, diagnóstico, formação para identificar dificuldades, demonstram que há constante busca por identificar tudo aquilo que é preciso melhorar e assim buscar meios que viabilizem os problemas existentes.

Frente à realidade escolar é relevante realçar um aspecto que diariamente é abordado em sala de aula na universidade, e observado no meio escolar, que são as peculiaridades de cada sujeito e a necessidade de compreender tais aspectos para que o aprendizado seja garantido a todos. Sobre tal fator Zabala afirma que,

As aprendizagens dependem das características singulares de cada um dos aprendizes; correspondem, em grande parte, às experiências que cada um viveu desde o nascimento; a forma como se aprende e o ritmo de aprendizagem variam segundo as capacidades, motivações e interesses de um dos meninos e meninas. (1998, p.34)

Assim as necessidades de cada aluno devem ser observadas para que de forma adequada, o ensino seja realizado. Não é tarefa simples identificar, encontrar os meios adequados, mas o comprometimento com a educação e o exercício positivo da profissão requer o empenho para fazer com que a educação aconteça da melhor forma. E a inserção dos residentes oportunizados pelo PRP tem se configurado um importante espaço de aprendizado, reflexão e amadurecimento.

Em todo o processo vivido até aqui na residência pedagógica, considerando a formação, as leituras e estudos, existe um fator que nos “inquieta” que é o acreditar. É diferente quando em meio as dificuldades existentes, se encontra uma equipe escolar que acredita em seus alunos, compreende que todos tem capacidade e



diferentes formas de aprender e com isso busca empenhar-se para alcançar os objetivos educacionais. Soligo (2015, p.35) aborda que,

A crença do professor sobre como os alunos aprendem – sua concepção de aprendizagem – determina suas formas de ensinar. Também a descrença do professor na capacidade do aluno tem uma influência poderosa, negativa, porque pressupõe uma oferta pedagógica empobrecida e, por vezes, quando a descrença é perceptível, um péssimo efeito em sua autoestima.

O modo de ver o outro, de compreender as dificuldades e crer que é possível é muito importante. Por vezes a classificação do bom ou mal aluno vem por suas características. Os próprios docentes fazem isto. Porém é importante também compreender que o aprendizado de saber lidar realmente vem na prática, na experiência.

Acreditamos que considerar esta afirmação, absorver e se empenhar na formação inicial, buscar constantemente enriquecer os estudos, mas imprescindivelmente atuar além dos estágios supervisionados obrigatórios é importante, pois a formação estará acontecendo de forma mais completa, não só na teoria mas também na prática.

Essa prática é possibilitada na residência pedagógica. As atividades desenvolvidas até então baseadas em planejamentos de atividades, projetos, oficinas, no ambiente escolar (já acontecem constantemente) visam superar de certo modo a forma tradicional como o ensino muitas vezes acontece, pautado em grande proporção apenas nas aulas convencionais expositivas, em conceitos, sem inovações, sem atrativos e nem viés efetivamente educativo. Enfim, possibilitar as mais variadas formas de aprendizagem possibilita que em suas individualidades os alunos possam conhecer novas formas de aprender, e que valorizem suas capacidades e formas individuais de aprendizagem.

1025

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A possibilidade de conhecer e atuar no âmbito escolar por um período longo durante a formação inicial, é realmente um diferencial. Nessa circunstância é possível conhecer uma realidade, norteadas em grandes desafios, mas também em várias possibilidades de crescer profissionalmente e intelectualmente unindo tudo aquilo que teoricamente é adquirido no processo à prática e percebendo o quanto é importante os vastos conhecimentos formativos que é possibilitado na formação acadêmica.

As experiências realizadas no Programa Residência Pedagógica tanto em contato com os alunos em atendimento individual, como as formações realizadas, possibilidade de participar de fato do processo, o planejamento de intervenções, projetos, oficinas e o processo criar conjuntamente toda a dinâmica está sendo bastante positiva.

## REFERÊNCIAS

SOLIGO, Rosaura. **Cartas pedagógicas sobre a docência**. São Paulo: GFK, 2015.

ZABALA, Antoni. **A função social do ensino e a concepção sobre os processos de aprendizagem:** instrumentos de análise. In.: ZABALA, Antoni. A prática educativa: como ensinar. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

## RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: PRIMEIRAS IMPRESSÕES

LIDIANE ALMEIDA DE OLIVEIRA (UEFS)

1026

**PALAVRAS-CHAVE:** Residência pedagógica; formação e aprendizagem.

### INTRODUÇÃO

O presente trabalho é fruto da experiência vivenciada no Núcleo de Pedagogia do Programa Residência Pedagógica, uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores - CAPES/MEC, visando atender universitários (as) dos cursos de Licenciaturas. É um programa que insere os residentes nas escolas da educação básica, com uma carga horária de 440 horas (cf. edital CAPES 06/18), com o objetivo de aproximá-los do cotidiano escolar e assim promover uma formação mais qualificada.

A imersão experimental está sendo realizada em uma escola municipal, na cidade de Feira de Santana-BA. A Residência Pedagógica tem proporcionado a participação integral dos residentes nas atividades da escola. Assim, o residente encontra-se num lugar de produtor do conhecimento e partícipe do processo de elaboração e execução das atividades escolares.

O objetivo principal desse trabalho é socializar a experiência da residência do período em que já foram realizadas as reuniões para formação do grupo e algumas atividades pedagógicas na escola. Além de relatar sobre as atividades concretizadas na instituição em questão, bem como apresentar algumas reflexões sobre a formação dos universitários e suas práticas educativas como coparticipantes em sala de aula.

### REVELANDO O PERCURSO

A primeira etapa do Programa se configurou em Formação (realizada no espaço da Universidade Estadual de Feira de Santana) e a Ambientação (visita às escolas para conhecimento e diagnóstico da realidade escolar). Na etapa da formação realizamos juntos aos coordenadores dos Núcleos reuniões para estudos, leituras e

discussões de textos visando a ampliação da formação. Dentre os temas abordados foram priorizados: aspectos relacionados ao cotidiano da escola, práticas educativas do professor, planejamento e tantos outros para que os residentes garantissem mais conhecimentos sobre como atuar na escola e desenvolver um trabalho mais consistente e proveitoso.

Todo aprendizado alcançado até o presente momento com o Programa Residência Pedagógica tem nos incentivado a refletir sobre a valorização à docência e, sobretudo, nos tem feito repensar sobre a melhoria da educação básica e o ensino público como direito. As ideias defendidas por Dayrell (2001, p. 139) reafirmam que:

Aprender a escola como construção social implica, assim, compreendê-la no seu fazer cotidiano, onde os sujeitos não são apenas agentes passivos diante da estrutura. Ao contrário trata-se de uma relação em contínua construção, de conflitos e negociações em função de circunstâncias determinadas.

1027

Tais afirmações nos provocam a pensar sobre a importância de políticas públicas, investimentos na formação de professores, não só inicial como também a contínua. Acerca dessa questão, Pimenta (2007, p.17,18) garante que

Para além da finalidade de conferir uma habilitação legal ao exercício profissional da docência, do curso de formação inicial se espera que forme o professor. Ou que colabore para sua formação. Melhor seria dizer que colabore para o exercício de sua atividade docente, uma vez que professorar não é uma atividade burocrática para a qual se adquire conhecimentos e habilidades técnico-mecânicas. Dada a natureza do trabalho, que é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados, espera-se da licenciatura que desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazer docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano.

Assim sendo, não basta apenas uma formação técnica superficial, sem discussões que eleve o discente a refletir sobre a sua prática pedagógica quando professor em sala de aula, é crucial uma formação baseada em debates críticos que ajudem o discente a pensar sobre como realizar uma prática docente consistente, que possa refletir sobre a estrutura da escola e tantas outras questões que é necessário ponderarem para uma educação com mais qualidade e comprometida.

É de grande relevância que haja reflexões sobre como o aluno pensa, como fazer planejamentos, como atuar em sala de aula, como fazer sempre relações entre a prática e a teoria, afim de avaliar sobre o que já foi efetivado e como pode ser melhorado o que ainda não foi contemplado em cada situação vivida.

Compreendemos que é no exercício cotidiano de ouvir e analisar as opiniões de todos em busca de soluções para os problemas que o fazer pedagógico se constrói e desenvolve propostas educativas que valorizem as diversidades dos alunos que estão inseridos nessa instituição, para que eles possam apreender o conhecimento elaborado e desenvolver habilidades cognitivas, afetivas, intelectuais, para a luta dos seus direitos e exercer os seus deveres criticamente postos pela sociedade. Pois como argumenta Zabala (1998), no processo da prática educativa é necessário que

nós, docentes, tomemos como ponto de partida algumas reflexões necessárias para um fazer pedagógico de qualidade ao longo da nossa atuação: quais são as nossas intenções educacionais? O que pretendemos que nossos alunos aprendam?

Para isso, decidimos em um plano conjunto, desenvolver atividades voltadas para leitura, por meio da divulgação literária nas turmas de Ensino Fundamental – Séries Iniciais, a qual tinha como tema a Diversidade nas diversas áreas, tanto a diversidade física, racial, linguística, cultural e outras.

No que tange aos momentos de exposição literária, destacamos que, como responsáveis por essa atividade sentíamos que os objetivos poderiam ir para além da divulgação, necessitando assim, que fosse feito a mediação após a leitura, possibilitando que os alunos interagissem e discutissem a respeito do que lhes estava sendo apresentado. Pois

O processo de leitura deve garantir que o leitor compreenda o texto e que possa ir construindo uma ideia sobre seu conteúdo, extraindo dele o que lhe interessa, em função dos seus objetivos. Isto só pode ser feito mediante uma leitura individual, precisa, que permita o avanço e o retrocesso, que permita parar, pensar, recapitular, relacionar a informação com o conhecimento prévio, formular perguntas, decidir o que é importante e o que é secundário. É um processo interno, mas deve ser ensinado. (SOLÉ, 1998, p.32).

1028

Partindo deste viés e com a finalidade de que os alunos construíssem o significado da leitura divulgada, começamos então a fazer inferências após a leitura, permitindo que os alunos fizessem perguntas relacionadas ao texto e a temática, contextualizando com suas experiências e vivências no meio social de acordo como que a autora nos propõe.

Assim, além da divulgação fazíamos breves atividades onde os alunos poderiam manusear a história e fazer uma reconstrução da mesma a partir do que já conheciam a respeito.

## ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Por fim participar dessa experiência de aprender o fazer pedagógico com o apoio de orientadores experientes é um privilégio. Poder colaborar com o pouco que aprendemos também é muito gratificante, pois a Residência Pedagógica é um Programa que contempla tanto os universitários como os alunos da escola que juntos se envolvem com o aprendizado inovador e dinâmico.

## REFERÊNCIAS

DAYREL, J. **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte. Ed UFMG. 2001.

PIMENTA, S. G. professor: formação, identidade e trabalho docente. In: \_\_\_ **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura**. 6. ed. – Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZABALA, A. A Função Social do Ensino e a Concepção Sobre os Processos de Aprendizagem: instrumentos de análise. In: ZABALA, A. **A Prática Educativa**: Como Ensinar. Porto Alegre: Artmed. 1998.

## **O PROJETO “CARNAVAIS BAIANOS: CULTURAS E IDENTIDADES” E A CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES NA ESCOLA: RELATO DA EXPERIÊNCIA DOS NÚCLEOS DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA DE HISTÓRIA E LÍNGUA PORTUGUESA**

1029



MÁRCIA GABRIELA DE AGUIAR BARRETO - SEC-BA/UFBA  
(MARCAGABRIELA.AB@GMAIL.COM)

MARGARIDA MARIA SILVA ROCHA - SEC-BA/UFBA  
(MLROCHA50@GMAIL.COM)

A escolarização da cultura socialmente e historicamente construída coloca-nos um grande desafio, que seria não esvaziar de significado/sentido os conteúdos, uma vez que se compreende a escola como meio de socialização da cultura. No contexto educacional nós professoras das disciplinas de História e de Língua Portuguesa percebemos o agravamento deste desafio de forma bem enfática, motivado em grande parte pelo desconhecimento em relação à natureza deste conhecimento e do alcance da sua relevância social. Assim, historiadores especialistas em ensino de História têm sugerido a aproximação do “fazer historiográfico” ao “fazer pedagógico”, ou seja, o desenvolvimento de uma “educação histórica” (SCHIMDT, 2002), na qual se privilegie a problematização, a análise causal, a historicidade dos conceitos, a contextualização temporal e ainda a valorização das fontes ou documentos históricos.

SCHIMDT (2002) ressalta também a atualidade da discussão em torno da relação entre a formação do professor e os problemas que se apresentam no seu

dia-a-dia, resultantes da modernização dos currículos e da falta de atualização dos educadores. A autora destaca a representação que a sociedade brasileira constrói em torno do papel do professor de História, que lhe imputa um perfil ambíguo. De um lado, é visto como um difusor/transmissor de conhecimento e por outro como um produtor de saberes e fazeres. Somando a estes problemas, a escritora destaca os desafios colocados à prática cotidiana dos professores em sala de aula, destacadamente a relação professor/aluno, a defasagem entre o saberes históricos que são produzidos e circulam na Escola e na Academia, e o distanciamento entre os procedimentos históricos e os métodos didáticos, marcados pela ampliação das novas tecnologias. No mesmo sentido, especialistas em linguística aplicada discutem o papel da língua de forma a servir como um meio de comunicação eficaz e que possibilite a compreensão das características peculiares do seu povo, de sua personalidade social, política e literária.

É por esse caminho que é necessário trazer para a escola a consciência da formação histórica muitas vezes marcada por processos de exclusão e que a cultura é espaço de resistência, muitas vezes a sala de aula nos coloca diante de sujeitos históricos que foram massacrados e que permanecem até hoje lutando para preservar sua identidade. Para CANDAU (2002), seja através da linguagem, seja pelo seu contexto histórico, a escola é a representação de processos culturais e identitários que precisam ser valorizados e estimulados nas práticas escolares.

Ao promovermos processos interdisciplinares e associá-los às orientações da preceptoria visamos também propiciar práticas de integração do conteúdo, estimular o processo de construção do conhecimento, uma pedagogia mais equânime, a redução do preconceito e por fim uma cultura escolar que reforce o empoderamento e o protagonismo, dimensões propostas importantes na defesa do multiculturalismo (CANDAU, 2002).

A atividade realizada teve como foco trabalhar a interdisciplinaridade do carnaval numa perspectiva de reconstrução do conhecimento, aliado aos recursos tecnológicos, como ferramenta fundamental para a socialização do conhecimento (redes, Plataforma Google), disseminando informações e culturas, e, sobretudo, não apenas transmitir, mas reconstruir o conhecimento de forma crítica e cidadã. Outro aspecto considerado foi o fato da cidade de Salvador ter no Carnaval um forte viés cultural e a razão do Colégio Estadual Mário Augusto Teixeira de Freitas (CEMATF) encontrar-se inserido no mais tradicional circuito carnavalesco da cidade. O projeto pretendeu também integrar os alunos de forma interseriada e acolher as turmas no regresso às atividades escolares de forma lúdica, favorecendo a aproximação dos diversos grupos que constituem a comunidade escolar.

Dentro dessa perspectiva, nós como preceptoras dos núcleos de Língua Portuguesa e História entendemos o projeto como uma oportunidade de desenvolver a formação inicial dos residentes através da noção de interdisciplinaridade, a fim de que os componentes curriculares sejam percebidos de forma integrada, potencializando uma visão humanizada da educação. Essa concepção educacional fortalece a produção de práticas inovadoras ao aliar os conceitos das diversas disciplinas às visões de mundo dos educandos e educadores. ROMÃO e FERNANDES (2013) ponderam que os cursos de formação de professores priorizam uma formação

compartimentada em detrimento de uma mais humanista e que essa visão individualista da docência deve ser contornada, por esse motivo nós, preceptoras do CEMATF de História e Língua Portuguesa, ensejamos iniciar os residentes na interdisciplinaridade através dos projetos pedagógicos da instituição.

Dessa forma, o projeto objetivou proporcionar aos educandos oportunidades de constituírem relações entre os novos conteúdos e os conhecimentos que já possuíam, favorecendo aprendizagens que possibilitassem a interferência em uma nova realidade, desencadeando novas ações, através do estímulo da prática interdisciplinar entre os docentes e os residentes, fortalecendo o caráter colaborativo em torno de habilidades a exemplo da expressão corporal e comunicativa e de conceitos como memória e cultura.

Para o desenvolvimento do projeto em uma perspectiva interdisciplinar realizamos reuniões com os dois núcleos e planejamos ações em conjunto para intervenção em sala de aula. Um dos encontros mais significativos destacou-se com o encontro dos residentes pedagógicos com o Professor de Sociologia que funcionou como uma roda de conversa e compartilhamento das percepções etnoculturais em torno da temática do carnaval baiano.

Como professoras do Ensino Médio, temos ciência de que há muita resistência, ainda, em torno da interdisciplinaridade, possivelmente em razão ao desconforto de um trabalho coletivo diante de obstáculos como carga horária excruciante que impossibilita o tempo de planejamento necessário às atividades interdisciplinares, há também quem se apegue ao conservadorismo das práticas engessadas dos conteúdos e que não visualizam aproximações entre outros contextos, dificultando sobremaneira o reconhecimento do protagonismo juvenil ou relativizando saberes desses sujeitos como algo que não importe.

Mesmo diante dos desafios à prática interdisciplinar, o projeto propiciou o desenvolvimento de diversas atividades de pesquisa e elaboração de linha do tempo sobre a História do Carnaval Baiano e as práticas culturais, análise de músicas e imagens de carnaval sobre o papel da mulher na sociedade brasileira, paródias de marchinhas de Carnaval e o baile de carnaval com seus diversos sujeitos e grupos sociais a exemplo da Mudança do Garcia e blocos carnavalescos.

Consideramos muito positivo o desenvolvimento do Projeto Carnaval, tanto pelo trabalho dos conceitos quanto aos procedimentos, pois foi possível organizar os alunos em grupos de trabalho tendo como critérios a divisão e realização de tarefas. Destacamos também o caráter lúdico da atividade que promoveu a mobilização de habilidades artísticas dos alunos como desenhar, pintar, recortar e montar os painéis nos quais a originalidade e a criatividade das turmas foram um diferencial.

Para a formação do residente revestiu-se de suma importância a vivência no cotidiano escolar para uma ampla compreensão da prática pedagógica e docente a partir das experiências vivenciadas na escola que ultrapassaram a visão acadêmica e a idealização de um modelo teórico. O Programa Residência Pedagógica contribuiu para aproximação entre a Escola e a Universidade, para a formação continuada das preceptoras e para a motivação dos alunos em relação às disciplinas de História e Língua Portuguesa. No que diz respeito aos residentes, o contato com as preceptoras, professoras com experiência na educação básica, foi apontado como

um fator de tranquilidade para os licenciandos que legitimam o saber profissional como formativo para sua experiência docente.

## REFERENCIAS

CANDAU, Vera Maria, Sociedade, cotidiano escolar e cultura (s): uma aproximação. Educação e Sociedade, ano XXIII, no 79, Agosto/2002

ROMÃO, Luana e FERNANDES, Natália, Pluralidade cultural e o ensino de Língua Portuguesa. Revista de Pesquisa em Educação. Uberaba, v. 1, n 1, 2013.

SCHIMDT, Maria Auxiliadora, A Formação do professor de História e o cotidiano da sala de aula in BITTENCOURT, Circe (org). O saber histórico na sala de aula, 7ªed., São Paulo: Contexto, 2002.



# AS MEMÓRIAS DOS SUJEITOS ENVOLVIDOS, O SABER E O HUMANIZAR-SE: PRELIMINARES REFLEXÕES SOBRE A PRIMEIRA ETAPA (“TREINAMENTO”) DA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA UFS- HISTÓRIA.

ANTONIO LINDVALDO SOUSA- UFS  
ENTEMPO@HOTMAIL.COM

1033

**Palavras chaves:** Residência pedagógica, ensino de História, humanizar, memórias, sujeitos.

## INTRODUÇÃO

O projeto Residência Pedagógica – RP - contribui para a formação dos discentes das licenciaturas, promovendo a inserção deles na prática do ensino numa escola-campo. Esse projeto abrange subprojetos específicos ligados as licenciaturas nas diversas áreas do saber. Um desses subprojetos é o da História. Na fase inicial desse subprojeto é importante o *treinamento* dos alunos residentes.

Nesta presente comunicação buscaremos apresentar a nossa experiência como esse treinamento se processou.

## METODOLOGIA

Não temos a intenção de pontuar nenhuma nova discussão teórica metodológica sobre o ensino de História. Queremos apresentar como fizemos esse *treinamento*.

Faz parte do processo de aprendizagem produzir textos que relatam experiências no ensino de História. Martha Abreu e Rachel Soihet (2003), por exemplo, fizeram isto ao publicarem *Ensino de História: Conceitos, temáticas e metodologia*. O hábito de refletir o processo de formação do aluno é permeado pela reflexão da experiência, para o olhar para as nossas ações e as dos outros. Martha e Rachel nos ensinam que ensinar história é encontrar-se com *outros*.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

Reuniões (rodas de reflexões) e ciclo de estudo – foram significativos para a formação dos residentes, a saber: 1) propiciou-se o conhecimento sobre o Projeto Residência Pedagógica-UFS e do subprojeto Residência Pedagógica UFS- História; 2) estimulou a identificação dos sujeitos envolvidos no projeto, instigando-os a percepção de que estamos fazendo parte de uma equipe que tem vivências, memórias e atitudes diante do mundo que nos cerca e dos projetos que estamos envolvidos; 3) criou-se possibilidades de refletir sobre o saber e o humanizar-se.

A discussão sobre a humanização norteou as diretrizes sobre *para que ensinar História*. Usamos, por exemplo, a metáfora de Platão sobre *O Mito da Caverna*, pautando uma percepção do que seja o mundo da *ignorância* e o *mundo do conhecimento*. O uso dessa metáfora (a caverna) se complementou como as reflexões sobre *o Tempo e a Vida Vivida*, o tempo do lazer, o tempo de conhecer-se a si mesmo e o mundo que nos cerca. Quatro filmes nos ajudaram a embalsarmos essa reflexão: 1) *Os Croods*, 2) *O Preço do Amanhã*; 3) *A Dama Dourada* e 4) *O doador de Memórias*.

Tudo isto nos fez provocarmos um diálogo sobre qual o saber histórico que queremos ensinar nas Escolas-campo de acordo com o projeto Residência Pedagógica. Uma das chaves desse diálogo é que estamos lidando com sujeitos e instituições em sociedade (em cultura). Sujeitos tem histórias, tem vivências e tem propósitos, como diz Wilhelm Dilthey (2010), Marc Bloch (2001) e Wilhelm Schapp (2007). Este último, por exemplo, no livro *Envolvidos em Histórias: sobre o ser humano e as coisas*, muito nos ajuda a pensarmos nas narrativas que contamos em sala de aula e nas nossas narrativas quando cursamos o curso de história: o que aprendemos e para que aprendemos. A narração de nossas memórias nos faz pensar para dentro de nós mesmos em relação aos outros que iremos conviver. Da mesma forma, contarmos histórias e memórias dos outros é um olhar para fora e para dentro de nós mesmos. Em *Apologia da História*, Marc Bloch (2001) nos alerta que as histórias são feitas de homens e mulheres. Quando as narramos estamos vivenciando experiência humana e somos envolvidos por elas.

## CONCLUSÕES

A etapa do *treinamento* é um momento de criar um elo com um dos propósitos da RP: da integração da universidade com as Escolas-campo. Essa integração começa na instituição do ensino superior porque, certamente, é o lugar da reflexão dos conteúdos e chega nas Escolas-campo, no mundo prático, no mundo do vivido, do histórico. Mas, em certos momentos, nas reflexões dos residentes, esse saber também é gerado na prática. Eles trazem questões vividas por eles e vivenciadas nas experiências como os outros sujeitos: alunos. O treinamento na medida que estimula a pensar sobre esse vivido do residente instiga a perguntarmos: como será o tempo do aprendizado na regência de classe e em outros espaços fora da sala de aula? É tempo desperdiçado? Essas duas perguntas têm ligação como um dos filmes apontados acima: *o preço do amanhã*. As imagens e narrativas dessa película ajudam a

pensar o que estamos ensinando e qual o sentido do conteúdo que estamos ensinando para a vida. A escola pode ser um lugar do exercício do humanizar-se?

Assim, como se refere o título dessa comunicação, a chamada fase inicial do projeto foi um momento de conhecer as memórias dos sujeitos envolvidos, de refletir sobre o que se sabe e o que se pretende ensinar e, ao mesmo tempo, tudo isto nos faz mais humanos. Essa fase que poderia ter sido um instante formal e burocrático, apontando os objetivos do subprojeto RP UFS- História. Mas optamos por reuniões – rodas de reflexões - em auditórios e em áreas livres, como a Praça da Democracia (situada na UFS). Este último espaço há um gramado onde nos sentamos em círculos e promovemos uma troca de informações, onde, cada membro, se tentou enxergar e ouvir um ao outro. Fizemos diversas atividades como brincadeiras, sessões de fotos, de respostas aos questionários sobre a trajetória de vida de cada membro e avaliação sobre o curso de História, incluindo sobre essa primeira etapa do projeto. Também o formato de evento, denominado Ciclos de Estudos, num determinado tema, se tornou um espaço significativo para que esse *treinamento* fosse um momento prazeroso e de conhecimento.

O *que, como e para que* ensinar História foram, certamente, algumas das perguntas que permearam toda a discussão do *treinamento*. Elas não foram respondidas por alunos do 1º. Período. Ali, nessa fase de treinamento, fazendo parte desse subprojeto, estavam discentes que já tinham cursado o 5º. Eles possuíam um acúmulo de leituras e discussões realizadas nas disciplinas teóricas-metodológicas e das matérias de conteúdo (como História do Brasil e Geral) do curso de licenciatura em História. Esse saber acumulado modificou o olhar deles sobre ao mundo em que vivemos e ajudou, qualitativamente, a pensar esse processo humanizador do ensino.

Cabia-nos interagir com eles e levantarmos questões sobre o que queremos na residência pedagógica; qual a finalidade de ensinar o passado aos discentes do ensino fundamental e médio.

1035

## REFERÊNCIAS

ABREU, Martha; SOIHET, Raquel. **Ensino de História: Conceitos, temáticas e metodologia**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.

BLOCH, Marc. **Apologia da História ou o ofício de historiador** Rio de Janeiro. Ed. Zahar/2001.

DILTHEY, Wilhelm. **A construção do mundo histórico nas Ciências Humanas**. São Paulo: Editora Unesp, 2010.

SCHAPP, Wilhem. **Envolvidos em Histórias: sobre o ser do homem e da coisa**. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris Editor, 2007.

# LEITURA E PRODUÇÃO DE HISTÓRIAS EM QUADRINHOS: RELATO DE UMA ATIVIDADE DO PIBID

ANA PAULA FERREIRA DE MENDONÇA – UNESPAR  
(ANAPUELLA@GMAIL.COM)

ROSIMEIRI DARC CARDOSO – UNESPAR  
(ROSIMEIRI.CARDOSO@UNESPAR.EDU.BR)

1036

**Palavras-Chave:** Leitura; Escrita; História em quadrinhos.

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID tem como objetivo contribuir para a valorização do magistério e incentivar a formação de docentes para a educação básica. O programa promove a integração entre os alunos de licenciatura do ensino superior e os docentes e alunos da educação básica, buscando elevar a qualidade da formação inicial de professores. Desta maneira, possibilita a inserção dos discentes dos cursos de licenciatura no ambiente escolar, colocando-os em contato com os processos inerentes à atuação profissional.

O *campus* de Apucarana da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) desenvolveu, no período de 2014 a 2018, o subprojeto do PIBID com acadêmicos do curso de licenciatura em Letras/Português, contando com a participação de duas supervisoras, professoras da Rede Estadual de Educação, e dez acadêmicos bolsistas. O projeto tinha como principal objetivo possibilitar aos acadêmicos e aos estudantes do Ensino Fundamental o contato com o maior número possível de gêneros discursivos e, desta forma, aprofundar o conhecimento acerca do funcionamento da língua a partir de seu uso efetivo.

Para cada gênero discursivo escolhido pelas supervisoras e pelos acadêmicos, elaborava-se um planejamento que abarcasse o período de aproximadamente três meses, com atividades que possibilitassem, ao final, uma produção. Dentre os gêneros selecionados, as Histórias em Quadrinhos (HQ) tornaram-se recorrentes nos diferentes anos e turmas com as quais os pibidianos trabalharam. Trata-se de um gênero bem conhecido dos alunos e que desperta o interesse tanto pela leitura como pela produção, agradando alunos do sexto ao nono ano.

Desta forma, este trabalho tem como objetivo apresentar a experiência dos pibidianos no desenvolvimento de atividades sobre história em quadrinhos, com duas turmas de sexto ano de um Colégio Estadual, situado na periferia da cidade de Apucarana-PR, tendo em vista suscitar uma reflexão sobre a prática docente e a atuação dos pibidianos.

Para desenvolvimento das atividades, tomou-se como base teórico-metodológica as orientações contidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais e nas Diretrizes Curriculares Estaduais do Paraná, que reforçam a necessidade de que a aprendizagem da língua ocorra a partir do trabalho com textos materializados em gêneros discursivos e postos em circulação com finalidades de interação social.

## PLANEJANDO AS ATIVIDADES

1037

As atividades desenvolvidas neste projeto foram idealizadas para acontecer em, aproximadamente, 40 horas-aula. As aulas foram desenvolvidas em duas turmas do sexto ano do segundo ciclo do ensino fundamental.

O ponto de partida para o trabalho com os alunos centrou-se no contato com HQs, considerando que após o contato inicial seriam tratados todos os elementos que compõem as HQs, bem como seriam estudados alguns pontos gramaticais, como os substantivos e as interjeições. A proposta previa que, ao final do trabalho, os alunos, fazendo uso do conhecimento adquirido sobre o gênero, produzissem histórias em quadrinhos, que tratassem de temáticas variadas, a fim de contribuir com a socialização, uma vez que o trabalho ficaria exposto em mural próprio para apreciação dos outros alunos.

Desta maneira, era importante que eles compreendessem todos os elementos verbais e não verbais que fazem parte da HQ, bem como percebessem o sequenciamento dos quadros como forma de progressão da história. Esse conhecimento seria construído com as leituras e discussões dos diversos textos desse gênero.

Para a avaliação, optou-se por considerar a participação durante as aulas, bem como os resultados das atividades aplicadas ao fim do estudo de cada conteúdo. A construção da HQ final teria um peso maior, uma vez que mobilizaria todos os conteúdos estudados durante o período de aplicação do projeto.

## DESENVOLVENDO A PROPOSTA

Uma vez finalizado o planejamento, deu-se início à fase de aplicação do projeto. Considerando as atividades propostas, que envolviam a execução de músicas, leitura em voz alta, dramatização, os alunos passaram a utilizar uma sala afastada das demais, tornando o ambiente mais propício. Era necessária essa mudança, tendo em vista a opção por desenvolver as atividades pelo viés lúdico, já que alunos nessa faixa etária estão abertos a esse tipo de atividade.

Dessa maneira, ao final de cada aula, foram propostas atividades para se ter noção da capacidade de assimilação, interpretação e evolução dos alunos em relação

aos conteúdos aplicados, ora com testes e questionários, ora com jogos e gincanas dentro da própria turma.

Nas aulas iniciais de aplicação do projeto, foi exposto aos alunos o gênero que seria trabalhado durante o semestre, com a exibição de algumas tirinhas, charges e histórias em quadrinhos, exaltando suas semelhanças e, principalmente suas diferenças, com enfoque para a importância das linguagens verbal e não verbal.

Para apresentar o conceito de linguagem não verbal e ressaltar sua importância, apresentamos um trecho do filme “The Kid” de Charlie Chaplin, um clássico do cinema mudo. Dependendo unicamente da leitura das expressões e ações dos personagens, os alunos tiveram que interpretar os acontecimentos do filme. Ao fim da aula, foi aplicado um pequeno questionário com perguntas referentes a uma tirinha do “Calvin”. O objetivo dessas atividades era realizar um diagnóstico sobre a capacidade de interpretação dos estudantes, bem como conseguir identificar quais os principais problemas no desenvolvimento da leitura.

Na continuidade das aulas, priorizou-se a utilização da linguagem não verbal nos textos, com um longo trecho da *graphic novel* “Bidu: caminhos”, na qual não acontecem diálogos verbais, havendo apenas o uso de imagens para contar a história. Desta vez, os alunos passaram a observar, imediatamente, as expressões corporais e faciais dos personagens, seus sentimentos e até algumas ironias presentes nos textos, demonstrando-nos que seria possível prosseguir com a metodologia adotada.

Terminada essa parte inicial do projeto, passou-se a apresentar as características e definições dos elementos que compõem as HQs. Sempre a partir das próprias HQs, foram expostos, em cada aula, os conceitos necessários para que os alunos pudessem desenvolver suas histórias ao final do projeto.

Em relação à narrativa, foi utilizada a HQ “Cascão... à passarinho?”. Através da leitura da história, foi possível dialogar com os alunos, ajudando-os na interpretação e no reconhecimento dos elementos em questão. Ao final da aula, os alunos produziram uma pequena narrativa, fazendo uso da mesma temática da HQ estudada.

Após concluir as aulas teóricas a respeito do gênero estudado, destinou-se uma aula para a revisão geral do conteúdo aplicado, na qual foram revisados todos os conceitos e elementos que constituem as HQs, assim como os aspectos de interpretação e sentido das histórias.

Na sequência das atividades, iniciou-se a última parte do planejamento, a produção. A cada aluno foi entregue um comando de produção contendo o tema sobre o qual deveriam elaborar sua História em Quadrinhos. Esse comando também continha alguns elementos de uso obrigatório, como legendas, onomatopeias e interjeições, que seriam norteadores no momento de avaliação das produções. Também ficou claro aos alunos o público a quem deveriam destinar as produções: a outra turma do 6º ano e a comunidade escolar.

A proposta de produção partiu da composição da história que, em seguida, seria transformada em uma HQ no caderno. As narrativas foram corrigidas e avaliadas pelos professores em relação ao uso da linguagem, preservando-se a criatividade e a imaginação. Em seguida, os alunos começaram a produzir o rascunho dos quadrinhos nos cadernos, momento em que fizeram a junção entre a escrita e ilustração.

Convém ressaltar a participação da professora de arte da escola, que deu dicas aos alunos sobre como desenhar as histórias.

Ao término dessa fase, todo o material foi entregue aos professores para a última correção, sendo feitas algumas observações e apontamentos nas histórias. As versões finais foram produzidas em folhas sulfite e entregues para que fosse montada a exposição.

Foram disponibilizadas todas as HQs produzidas para que os alunos pudessem ler as histórias de seus colegas de classe e também dos alunos da outra turma do 6º ano, e, na aula seguinte foi realizada uma exposição para os estudantes e funcionários da escola.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

1039

O projeto com as Histórias em Quadrinhos realizado nos 6º anos cumpriu com os objetivos previstos no início das atividades de maneira satisfatória. Observou-se, ao longo da aplicação da proposta, que foram necessários alguns ajustes quanto ao desenvolvimento de questões, que acabaram sendo resolvidas sem o devido planejamento. De qualquer forma, cumpre ressaltar que o objetivo do PIBID ficou claramente evidenciado e atendido, visto que os pibidianos tiveram o contato direto com a sala de aula, desenvolveram atividades, tiveram que buscar conhecimentos, metodologias, realizar planejamento, ainda que tenham sido necessárias algumas mudanças no percurso para atender todos os estudantes e cumprir com a proposta de que eles produzissem suas histórias. Trata-se, portanto, de vivência como futuro profissional da Educação Básica, que precisa estar atento não só para as questões do conhecimento, como também para a socialização e a atenção que cada aluno requer de seus professores.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Departamento de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Língua portuguesa**. Paraná, 2008.
- PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica - Língua Portuguesa**. Curitiba: SEED, 2008.
- SANTOS, Roberto E. Leitura Semiológica dos quadrinhos. **Revista IMES Comunicação**, São Caetano do Sul, v. II, n.4, 2002, p. 19-31.

# DOUTORES DA LINGUAGEM: O CAMINHO PARA A DOCÊNCIA A PARTIR DAS ATIVIDADES DO PIBID.

AUTORA: CAROLINE CAPUTO PIRES (UFSB – IHAC/CPF)  
E-MAIL: CAROLINE.CAPUTO@UFSB.EDU.BR

CO-AUTOR: DANILO DOS SANTOS OLIVEIRA  
EMAIL: DANILO.SA.OLIVEIRA@GMAIL.COM

1040

**Palavras-chave:** PIBID, língua inglesa, ENEM.

## INTRODUÇÃO

Há uma grande necessidade de formação inicial e continuada de docentes para atuar na Educação Básica em todo o Brasil, não sendo diferente no município de Teixeira de Freitas e região. O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) tem por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria da qualidade da educação básica pública brasileira. Portanto, atua na aproximação entre universidade e escola pública, compartilhando conhecimentos e promovendo ações de apoio e aprendizagem recíprocas e oportunidade de superar desafios internos da universidade e da rede pública de ensino.

O PIBID de área de Língua Inglesa da Universidade Federal do Sul da Bahia tem como objetivo geral promover atividades de leitura, pesquisa e estudo de textos multimodais em língua estrangeira, de produção de textos através de um trabalho dinâmico e estabelecer um diálogo com outras áreas do conhecimento, proporcionando aos licenciandos interdisciplinares em Linguagens da UFSB conhecimento para o planejamento de aulas interativas e interdisciplinares. Seguindo esse proposto, os pibidianos da área de Linguagens desenvolveram oficinas intituladas Doutores da Linguagem voltadas para desenvolver as habilidades dos alunos dos terceiros anos do Ensino Médio da Escola Democrática Ruy Barbosa para fazerem a prova do ENEM de língua inglesa, através da compreensão dos vários gêneros textuais apresentados assim como o desenvolvimento do vocabulário usando as estratégias de leituras para textos de língua inglesa.



## METODOLOGIA

As oficinas dos Doutores da Linguagem acontecem na sala da UFSB dentro da escola estadual (CUNI), acontecendo com turmas de terceiros anos do Ensino Médio diferentes a cada quinze dias, com aproximadamente 30 alunos por oficina e com duração de 2 horas. Os pibidianos se intercalam na apresentação das oficinas. Inicialmente oficinas motivacionais foram desenvolvidas pelos pibidianos com o objetivo de motivar os alunos a fazerem a prova do ENEM e assim participarem das oficinas seguintes. Posteriormente, os pibidianos desenvolvem atividades com as provas de Inglês do ENEM.

## DISCUSSÕES

A presença da concepção de letramento crítico nos principais documentos curriculares (LDB e PCN's) no Brasil reflete o status crescente dessa perspectiva teórica nos estudos e pesquisas sobre o ensino de Língua Estrangeira da última década. Esses documentos apresentam um enfoque na leitura que é feito pelo viés do letramento crítico, pois este é compatível com uma teoria sociointeracional de linguagem e de aprendizagem na medida em que trata a leitura como uma prática sociocultural.

As atuais demandas de leitura e escrita têm exigido dos leitores capacidades cada vez mais avançadas de letramento, como, por exemplo, atribuir sentidos a textos multimodais, impressos ou digitais, que apresentam uma combinação de linguagem escrita e não-verbal objetivando inserir o leitor no mundo contemporâneo. Nesse sentido, tem-se que os textos são construtos multimodais, sendo que a escrita é tão somente uma das modalidades de representação. Essas, por sua vez, são culturalmente determinadas e constantemente redefinidas no interior dos grupos sociais em que estão inseridas. Assim, o ato de ler não deve se centralizar apenas na escrita, já que esta se constitui como um elemento representacional que coexiste com a presença de imagens e de diferentes tipos de informação.

A busca para engajar o aluno em uma atividade crítica através da linguagem se baseia no conceito de letramentos críticos no qual valoriza as tecnologias digitais, formas multimodais de linguagem e redes de comunicação globais como dinamizadores dos processos de letramento na atualidade. Assim, os processos educacionais relacionados a essa visão abrangente de letramento teriam a função de conduzir o acesso dos educandos a discursos dominantes, sem desvalorizar os discursos e os sentidos próprios dos contextos culturais dos alunos, com o objetivo de empoderá-los, para transformar as relações de poder em relações mais equânimes.

Pensando no ensino de leitura de textos multimodais no campo teórico das discussões voltadas para o ensino da Língua Inglesa, o processo de conceitualização sobre letramento crítico no Brasil tem buscado o foco nos multiletramentos críticos, voltando-se para tecnologias digitais, formas multimodais de linguagem e redes de comunicação globais. A web possibilitou o surgimento de textos com múltiplas semioses, coexistindo com uma linguagem do mundo atual que privilegia modalidades variadas da escrita. Essa nova modalidade transforma modos de representação cultural. Essas mudanças significativas confirmam um novo tipo de texto

que se apresenta recorrente nos usos sociais. Esse texto multimodal, baseado na Teoria do Multiletramento (KALANTZIS e COPE, 2012) possibilita a compreensão dos novos modos de representação da linguagem verbal e não-verbal (BALADELI, 2011). Kress e Van Leeuwen (1996) apresentam o texto multimodal como sendo fragmentado e não-linear, cujo significado se realiza por códigos semióticos variados.

Sendo assim, o professor se torna um pesquisador permanente de novas formas de ensinar, a fim de apoiar os alunos nos processos de aprendizagem, adaptando suas estratégias de ensino para auxiliar o desenvolvimento de aprendizagens. Assim, nas oficinas dos Doutores da Linguagem, os pibidianos podem explorar o trabalho com textos multimodais usando a língua escrita nos variados gêneros textuais, baseados em teorias de leitura e abordando estratégias diferentes exigidas pelos vários gêneros presentes na prova do ENEM.

1042

## CONCLUSÃO

A partir das oficinas dos Doutores da Linguagem observou-se que os pibidianos estão mais incentivados com a formação docente em Licenciatura Interdisciplinar em Linguagens da UFSB para atuarem no Ensino Fundamental e Médio; os mesmos puderam estabelecer trocas de conhecimento efetivos entre a UFSB e a escola pública na medida em que possibilita o convívio em escolas da rede pública de educação. As oficinas oportunizaram a criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar assim como levar para os alunos da escola pública conhecimentos para desenvolver as competências da prova de língua inglesa do ENEM.

## REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: SEB/MEC, 2006. Disponível: <http://www.lettras.ufmg.br/profs/reinildes/dados/arquivos/ocem.pdf>

\_\_\_\_\_. Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira: 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental - Língua Estrangeira. Brasília: MEC, 1998. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn\\_estrageira.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrageira.pdf)

\_\_\_\_\_. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio. Brasília: MEC / Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Brasília: MEC, 2000. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14\\_24.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf)

KALANTZIS, M. & COPE, B. *Literacies*. Australia: Cambridge University Press, 2012.

BALADELI, A. P. D. Hipertexto e multiletramento: revisitando conceitos. Revista E-escrita do curso de Letras da UNIABEU, RJ, v.2, v. 4, p.01-11, 2011. Disponível em: [http://www.uniabeu.edu.br/publica/index.php/RE/article/view/52/pdf\\_44](http://www.uniabeu.edu.br/publica/index.php/RE/article/view/52/pdf_44) acesso em 10 jun. 2013.

KRESS, G. VAN LEEUWEN. *Reading images: the grammar of visual design*. London; New York: Routledge, 1996.

# USO DE AULAS PRÁTICAS NO ENSINO DE ZOOLOGIA PARA ALUNOS DO 2º ANO DO ENSINO MÉDIO: RELATOS DE EXPERIÊNCIAS DO RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

VICTOR MATHEUS SENA LEITE  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE – UFS  
VICTORMATHEUSSENA2012@HOTMAIL.COM

1043

**Palavras-chave:** Ensino de Biologia. Modalidades Didáticas. Práticas de Ensino

## INTRODUÇÃO

A Residência Pedagógica tem como premissa a imersão do licenciando em uma instituição de ensino para observar e participar do funcionamento e entender os desafios da educação. É fundamental que ele seja levado a conhecer e a refletir sobre o modo como tal realidade foi gerada, condição essa fundamental, mas não única, para que venha a transformá-la.

Nesse processo de transformação, o papel do professor é construir conhecimentos com os alunos para que possam construir opiniões próprias (BRASIL, 2010). Para tal feito é necessário a escolha das melhores modalidades didáticas, isto é, das mais adequadas metodologias e técnicas para concretização do ato de ensinar. Dentre essas formas, podemos afirmar que as aulas expositivas são as mais conhecidas e utilizadas (KRASILCHIK, 2010). No entanto, apesar do uso dessa modalidade, muitos discentes e docentes acham as aulas expositivas ultrapassadas e que não efetivam, como antes, o processo de ensino e aprendizagem (KRASILCHIK, 2010).

Por isso, há necessidade da busca por novas modalidades de ensino que favoreçam a motivação, promovam a autonomia dos alunos e criem um ambiente favorável à aprendizagem (BERBEL, 2011). Abou Saab e Godoy (2007) afirmam que a aprendizagem se torna mais satisfatória quando o aluno interage com o conteúdo, construindo seu próprio conhecimento. É a partir desta premissa que se situam as aulas práticas como forma de promover o conhecimento científico, de forma a não

isolar as dimensões deste conhecimento, tornando a aprendizagem mais interessante e contextualizada aos estudantes.

Com base no explicitado anteriormente, o presente trabalho teve como objetivo relatar as experiências durante a regência sobre o uso de aulas práticas no Ensino de Zoologia para alunos do Ensino Médio.

## METODOLOGIA

O Núcleo da Biologia Presencial do Residência Pedagógica atua em três escolas-alvo. Um desses colégios é o Colégio Estadual Armindo Guaraná (CEAG), localizado no município de São Cristóvão/SE. O colégio possui 17 turmas distribuídas do 6<sup>a</sup> ao 9<sup>a</sup> ano do Ensino Fundamental Anos Finais e do 1<sup>a</sup> ao 3<sup>a</sup> ano do Ensino Médio, nos turnos matutino e vespertino. A turma em que foi realizada a regência de classe foi a do 2<sup>a</sup> ano do Ensino Médio, com duas horas aulas semanais. O período de regência iniciou no dia 7 de dezembro de 2018 e finalizou no dia 24 de janeiro de 2019, com a aplicação de uma autoavaliação.

Por se tratar do conteúdo de Zoologia, foi possível a utilização de aulas teórico-práticas, em um dos horários abordávamos a parte teórica do conteúdo e, no outro horário, a parte prática. As práticas consistiam na exposição de representantes dos grupos dos organismos estudados anteriormente. Os organismos utilizados nas aulas práticas foram disponibilizados pelo Laboratório de Bentos Costeiros (LABEC), do Departamento de Biologia (DBI), da Universidade Federal de Sergipe (UFS).

Durante a regência abordamos cinco pontos de cada grupo de animais estudado: A) características gerais; B) Anatomia dos indivíduos do grupo; C) Morfologia dos representantes de cada grupo zoológico; D) Fisiologia dos indivíduos e; E) Importância econômica ou doenças relacionadas a cada grupo, além de mostrar as relações evolutivas e filogenéticas existentes entre os grupos.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para as aulas práticas, levamos representantes dos grupos estudados no dia e relacionávamos suas estruturas às características mencionadas anteriormente. A decisão para que as aulas fossem teórico-práticas partiu de experiências próprias dos residentes, ainda enquanto estudantes, pois sempre as aulas práticas atraem mais os alunos e tornam o processo de ensino e aprendizagem mais hábil.

Esse pensamento corrobora com o que dizem Krasilchik e Araújo (2010), que afirmam que o uso excessivo de aulas exclusivamente expositivas estimula o trabalho de conteúdos de forma superficial e sem que haja um esforço para a ampliação do conhecimento trabalhado.

As exposições aconteceram dentro da sala de aula, uma vez que o CEAG não possui Laboratório de Ciências, reflexo da realidade da maioria das escolas públicas brasileiras que não têm acesso a um Laboratório de Ciências. Para Andrade e Malssabni (2011), o Laboratório de Ciências é o lugar onde os alunos podem

estabelecer relações concretas entre o que estão observando e aquilo que eles aprenderam anteriormente.

Entretanto, ainda segundo Andrade e Malssabni (2011), é preciso considerar que, ter acesso a um Laboratório de Ciências não garante que o professor vai utilizá-lo com eficiência, nem que a ausência de um laboratório vai impedir a realização de atividades práticas.

Após serem abordados os conteúdos programados, realizamos a autoavaliação. Essa autoavaliação consistia em os alunos respondessem a três questionamentos: “O que vocês mais gostaram durante a regência? (Que bom ...)”; “O que vocês menos gostaram durante a regência? (Que pena ...)” e; “O que podia ser melhorado? (Que tal ...)”. Como exemplo de respostas destas questões, tivemos: “Que bom ... que vocês foram nossos residentes e trouxeram animais de verdade. ”; “Que bom ... que vocês trouxeram animais de verdade, nunca tinha visto uma esponja do mar ou uma água viva de perto”; “Que tal ... vir de novo? ”; “Que tal ... trazer outros animais?!”; “Que pena ... que nem todos os professores fazem aulas práticas. ”

1045

## CONCLUSÕES

É notório o desejo por parte dos alunos por mais aulas práticas e aulas que fujam da exclusiva exposição dos conteúdos. Reflexo disso é que com o uso de aulas mais dinâmicas e práticas durante a pesquisa, os resultados foram satisfatórios, levando a um bom desempenho por parte dos alunos.

As aulas práticas permitiram que os alunos pudessem aplicar os conhecimentos estudados à realidade, pois agora eles conseguem reconhecer representantes dos grupos, ter informações sobre as características dos grupos estudados, além da importância dos referidos grupos para o ambiente e seus componentes;

Além disso, as aulas foram importantes para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos, pois pudemos desmistificar alguns mitos que haviam sobre os animais e confirmar alguns outros. Além disso, despertou a curiosidade e a atenção deles, como pudemos observar em seus próprios relatos.

Por fim, podemos concluir que por meio de exercícios de observação e experimentação, os estudantes são capazes de relacionar os conteúdos aprendidos com aquilo que eles percebem em seu cotidiano. Isso dá um caráter palpável às ciências, estimulando o olhar da turma e incentivando-a a se tornar mais questionadora.

## REFERÊNCIAS

ABOU SAAB, L. A.; GODOY, M. T. **Experimentação nas aulas de biologia e a apropriação do saber**. 2007. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/446-4.pdf>. Acesso em: 26 mai. 2019.

ANDRADE, M. L. F; MASSABNI, V. G. O desenvolvimento de atividades práticas na escola: um desafio para os professores de ciências. **Ciência & Educação**. v.17, n.4, p. 835-854, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Ciências da natureza, matemática e suas tecnologias**. Brasília: MEC/SEB, 2006. 135 p.

BERBEL, N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia dos estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**. Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, 2011.

KRASILCHIK, M.; ARAÚJO, U. F. Novos caminhos para a educação básica e superior. **ComCiência**, n. 115, 2010.

WICHINESKI, R. L. S. Modalidades e recursos didáticos para o ensino de biologia. **Revista Eletrônica de Biologia**, v. 7, n. 2, p. 124-142, 2014.

# VIVÊNCIAS E FORMAÇÃO: RELATO DE EXPERIÊNCIA NO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA EM UMA ESCOLA MUNICIPAL

MARIANE FIGUERÊDO RIBEIRO - UEFS  
MARIANERIBEIRO@HOTMAIL.COM

ANGÉLICA DE JESUS SANTOS-UEFS  
ANGELICAAG1574@GMAIL.COM

CAMILA FERREIRA DOS SANTOS-UEFS  
SCAMILA5924@GMAIL.COM

1047

**PALAVRAS-CHAVE:** aprendizagem; prática; formação docente.

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho é fruto da experiência proporcionada pelo Programa Residência Pedagógica, uma parceria entre a Universidade Estadual de Feira de Santana e o MEC/CAPES. O programa tem por objetivo aproximar os residentes à cultura escolar e a atuação docente e assim, oportunizar a reflexão e o amadurecimento do processo formativo.

A escola cujo o trabalho está sendo desenvolvido está localizada no Bairro Adenil Falcão, Feira de Santana - BA. A instituição atende alunos do Ensino Fundamental I e recentemente, com a municipalização de algumas escolas estaduais, os alunos foram alocados na referida escola e assim passa a atender alunos do Fundamental II. A escola encontra-se funcionando em um prédio antigo em virtude de reforma da sede própria da escola. A estrutura física comporta 6 salas de aula, um refeitório, uma cozinha, uma biblioteca, uma secretaria e um amplo espaço utilizado como pátio.

Dito isto, refletiremos aspectos que envolvem a temática que será discutida, fazendo relação com aspectos pertencentes a ela. São eles, a realidade da Escola Pública, formação de professores e o significado desse tipo de experiência para o professor (a) que ainda se encontra no processo de formação, também como os acontecimentos sejam eles positivos ou negativos que circunscrevem essa experiência pode ajudá-lo a aperfeiçoar sua prática futura.

## DESENVOLVIMENTO

Vivenciar e participar do que se aprende na teoria é sem sombra de dúvida o passo mais importante da vida de um professor em formação. A formação de professores tem sido uma pauta de infinitas discussões no âmbito acadêmico. Foi com esta preocupação do oferecimento de mais uma oportunidade de formação de qualidade e que embasa a prática do professor ao se formar, que a Universidade Estadual de Feira de Santana estabeleceu parceria com a CAPES a fim de desenvolver o programa da Residência Pedagógica.

A experiência com a residência pedagógica vem se configurando em uma relevante contribuição no meu processo formativo. Partindo do pressuposto de que enquanto professora em formação o programa proporcionou-me uma inserção na realidade da Instituição, o mesmo me deu a oportunidade de acompanhar o dia a dia de professores, da coordenação e direção, suas formas de trabalhar, seu proceder frente às situações diárias tanto voltadas à escassez de materiais quanto aos imprevistos. Dentre as situações vivenciadas uma que merece destaque foi a reestruturação e planejamento da biblioteca escolar.

Diante dos fatores mencionados acima, podemos dizer que o professor aprende a desenvolver a sua prática a partir da realidade que está imerso, ou compreende o contexto que está inserido e conseqüentemente desenvolverá sua prática trabalhando para contemplá-lo. É um fator que exigirá muita dedicação, não é fácil, no entanto é possível ser realizado com objetivos e propósitos. Com base nisto Barbosa e Garcia, afirmam que:

Para aprender a “realidade” cotidiana, em qualquer dos espaços tempos em que ela se dá, é preciso estar atenta a tudo o que nela se passa, se acredita, se repete, se cria se inova, ou não. Mas é preciso também reconhecer que isso não é fácil, pois o aprendido/ensinado me leva quase sempre, a esquemas bastante estruturados de observação (...) (2008, p.21).

Em consonância com o dito acima, podemos perceber que na prática acontece justamente o supracitado, o aprender a fazer é aperfeiçoado pela prática, mas uma prática baseada na observação da atual realidade. Não é um trabalho fácil, isso nós podemos perceber, no entanto é uma tarefa de reflexão diária, onde o professor precisa analisar sua atuação a fim de saber se o objetivo almejado está sendo contemplado.

## ALGUMAS DISCUSSÕES

Nós, enquanto professores, precisamos oportunizar e incentivar as crianças a lerem mais, a escreverem mais e assim refletirem mais. Esse é o grande desafio da escola – assegurar o direito a aprender. Só assim conseguiremos formar cidadãos críticos, reflexivos, capazes de pensar em sua realidade e agir criticamente frente a ela. Nesta perspectiva, Ferreiro e Teberosk (1989) afirmam que as crianças antes



mesmos de serem inseridas na escola, já possuem construções mentais sobre a leitura e escrita, sendo assim, não limitam-se a ganhar passivamente os conhecimentos.

Frente ao assunto supracitado a residência pedagógica sobreveio na nossa vida acadêmica como um leque de possibilidades para aprender, vivenciar e participar de acontecimentos recorrentes e também acontecimentos raros da Escola campo de onde me encontro. No início do ano de 2019, junto a outras colegas também pertencentes ao programa, organizamos e ornamentamos a biblioteca que fora inaugurada ainda neste mesmo período. Junto a este acontecimento, criamos um projeto intitulado “A criança e o mundo da leitura e escrita”, o qual tem aberto uma gama de possibilidades de aprendizagens aos alunos. O projeto tem por objetivo proporcionar o aluno que possui dificuldades na leitura praticá-la, assim como aqueles que não possui contato com a leitura a obtê-la e a partir dela incentivar no processo de escrita.

Outra vivência marcante e cheia de aprendizagem foi o “Dia do brincar” ocorrido no mês de maio do corrente ano. Nesta oportunidade pude perceber que mesmo diante da escassez de material os professores não deixaram de tornar possível o dia de brincadeiras para os alunos. Assim, nós residentes em parceria com as professoras, desenvolvemos brincadeiras, tais como, dono da rua, torta na cara, twister, circuito, futebol na malha e também confecção de brinquedos com materiais recicláveis, outros com materiais da escola como a exemplo da confecção de pião.

As crianças ainda participaram de um circuito de brincadeiras propostas por todas nós que valorizavam as brincadeiras antigas e atuais, permitindo que elas refletissem a diferença e mudança acontecida ao longo do tempo assim como objetivamos proporcionar a troca de experiências com essas brincadeiras de diferentes épocas. É incrível saber que os profissionais se importam com o significado que a brincadeira acarreta na vida da criança e na sua formação enquanto sujeito. Tal defesa é reforçada por Souza; Martins (2005), quando afirmam que brincadeira:

É coisa séria: brincar não é apenas diversão. Na hora da brincadeira, as crianças desenvolvem-se física e intelectualmente, destacam-se como indivíduos, ao mesmo tempo em que estabelecem o convívio social, tomam iniciativas próprias e estimulam a criatividade. (p. 183)

Nesta perspectiva o brincar transforma-se numa ferramenta importante no processo de aprendizagem da linguagem assim como auxilia a criança a pensar e descobrir coisas novas, a reproduzir e criar seu mundo e significados novos para ele, isto é, a criança desenvolve a ludicidade e desenvoltura ao lidar com inúmeras situações. Assim como afirma Kishimoto (2013):

O brincar também contribui para a aprendizagem da linguagem. A utilização combinatória da linguagem funciona como instrumento de pensamento e ação. Para ser capaz de falar sobre o mundo, a criança precisa saber brincar com o mundo com a mesma desenvoltura que caracteriza a ação lúdica. (p. 148)

Portanto, oportunizar às crianças vivências lúdicas no espaço da escola é, sem dúvida, assumir o compromisso com a qualidade do processo formativo das crianças.

## BREVES CONSIDERAÇÕES

Para finalizar, reafirmamos que temos acrescentado aprendizagens com o Programa Residência Pedagógica, pois o mesmo tem somado indescritivelmente na nossa formação enquanto futuras profissionais na área da educação, da mesma maneira que, tem nos motivado a ser cada dia mais éticas no trabalho. No cotidiano da escolar é claro que vivenciamos coisas e ações de professores que não concordamos, mas não estamos ali para julgar ou condená-los e sim para observar, problematizar, refletir conjuntamente com a preceptora as nuances do desafio de ser docente no presente cenário e nas nossas futuras práticas. Por este motivo devemos ter consciência de tudo que fazemos e planejamos, o nosso maior alvo deve ser sempre o aluno e sua aprendizagem.

1050

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- BARBOSA, Inês de Oliveira e ALVES Nilda (orgs). **Pesquisa nos/dos/com os Cotidianos das Escolas** – sobre redes de saberes. Petrópolis: DP et Alli, 2008.
- FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- \_\_\_\_\_. Bruner e a brincadeira. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Cengage Learning, 2013. p. 139-151.
- SOUZA, Márcia Helena de; MARTINS, Maria Aurora Mendes. **Psicologia do Desenvolvimento**. Curitiba: IESDE, 2005.

# A EXPERIÊNCIA DO PIBID TOCANTINÓPOLIS-TO: A EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA FORMADORA

JAILMA RIBEIRO MARINHO  
UFT- CAMPUS DE TOCANTINÓPOLIS  
JAILMARIBEIROMARINHO@GMAIL.COM

1051

**Palavras-chave:** relato de experiência; pibid; atuação docente.

## INTRODUÇÃO

O presente relato visa discorrer sobre a experiência vivida através do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), do Curso de Pedagogia em Tocantinópolis-TO e tem em como objetivo explicitar a importância do Programa para meu amadurecimento pessoal e intelectual. Tal relato, é fruto das leituras e discussões realizadas nos momentos formativos e tem com embasamento teórico as obras, Pedagogia da Autonomia de Paulo Freire e Ensinando a Transgredir de Bell Hooks, ambas sugeridas pelas coordenadoras. Partindo dessas leituras, surgiu a reflexão sobre o transpor de barreiras e o fazer de uma pedagogia autônoma apesar de uma educação pública negligenciada.

## METODOLOGIA

A reflexão acima direciona a discussão seguir, posto que no transcorrer do curso relutei em entrar para o PIBID, por uma série de razões que o espaço não me permite mencionar, mas que em certa medida soaram com um alívio, pois acreditava não estar preparada, naquele momento, para a responsabilidade que é ensinar, mesmo que o mínimo. No entanto em agosto de 2018, não pude mais adiar minha inserção no programa, todos os caminhos me direcionaram a vivenciar essa experiência. Os dias que antecederam o início das atividades foram de nervosismo e receio de não saber o que fazer quando estivesse diante dos alunos que iria atender. Me vi perdida.

Mas não desisti e durante os meses que passei com aquelas crianças pude vivenciar na prática os desafios que é ser educadora e agora lendo “Ensinando a Transgredir” de Bell Hooks pude perceber, que talvez o medo que senti não fosse infundado, pois

quando se toma para si o desafio de ensinar, querendo ou não você se coloca em uma posição de poder. Mas o que fazer com esse “poder”? Como transmitir conhecimento e se fazer um bom educador quando se acabou de ingressar na graduação, trazendo resquícios de uma educação precária e sucateada? E foi Lendo “Pedagogia da Autonomia” de Paulo Freire, percebi que essas indagações têm sim respostas, embora não sejam as mesmas para todos e nem verdades absolutas a seguir.

Quem está no PIBID sabe a importância do reinventar das práticas pedagógicas, partindo disso a necessidade da criatividade e da ludicidade nas práticas de ensino era o que mais me assustavam, o medo de não conseguir manter as crianças atentas ao que lhes eram transmitido foi o que mais me inibiu e está no programa me ajudou muito nessa questão, porém ainda é uma dificuldade não transposta. Fazendo um paralelo com Freire, de que o ser humano é um sujeito em construção, inacabado, que está sempre em processo de aprendizagem, parto da ideia de que para os graduandos que estão no PIBID essa realidade se faz ainda mais forte, pois a maioria acabou de ingressar na graduação; ainda estão se construindo enquanto pessoa e profissional, por isso a importância que é o desafio de estar em um programa como este de se estar consciente de suas limitações quanto futuro educador.

1052

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Considerando a escola como um reprodutor de desigualdades, conforme aponta Bourdieu e Passeron (1992), ela gera profissionais da educação e discentes que também reproduzem discursos desiguais. Diante disso é “natural” que ajam reproduções da vida cotidiana dentro das salas de aula, por isso a importância de uma educação libertadora, para os educadores e educandos serem capazes de identificar as opressões que os condicionam. Bell Hooks (2013) ao falar das escolas segregadas nos Estados Unidos, deixa claro que ali era um espaço onde as educadoras negras tinham consciência do espaço que ocupavam na sociedade que transmitiam essa consciência para seus alunos e alunas. Mas a partir do momento que houve a unificação das escolas para negros e brancos, os alunos negros saíram perdendo, uma vez que perderam o contato com as ideias de suas antigas educadoras, perdendo assim a referência que tinham em sala de aula.

O Brasil foi o último país da América Latina a abolir a escravidão e é claro que isso refletiu no modo com que o negro é visto na sociedade consequentemente dentro da escola. Em razão desse quadro o governo federal promulgou a Lei 10639/03 que torna o ensino de História da África e dos Africanos obrigatório. Então a educação pode e deve ser usada como uma ferramenta antirracista, mas isso acontece nas escolas brasileiras? Os educadores brasileiros estão preparados para essa responsabilidade, os graduandos que estão no PIBID estão preparados? É possível desconstruir preconceitos de maneira empolgante e divertida, sem ferir a existência de outrem? Sempre fui uma pessoa muito crítica, sempre questioneei o porquê de certas coisas serem como são e estou sempre em busca de me desconstruir, apesar disso sempre tive dificuldades de expor certos pontos de vista, pois ainda estou presa em

amarras sociais que me impedem de procurar transformar outras pessoas, e com as crianças no PIBID não foi diferente.

É sabido que a educação pública no Brasil nunca foi de qualidade, que o famigerado ensino público, gratuito e de «qualidade» nunca foi realmente oferecido às massas, que sempre foi dado em doses homeopáticas apenas para manter as classes populares sob controle. Mas como mudar essa realidade? Paulo Freire (1996) fala de uma raiva transformadora, onde se pega a indignação sentida diante desses cenários, para transformá-los, assumir para si enquanto educador a responsabilidade, mesmo que em parcelas, de mudar o mundo. É claro que não existem fórmulas mágicas, mas a partir do momento que nos dispomos a pensar e tomar consciência da realidade, já estamos de alguma maneira a transformando. Lutar por uma educação de qualidade sim, enquanto isso tentar mudar realidades com a educação que nos disponibilizam que essa luta não fique apenas no campo teórico, não apenas no falar, mas principalmente no agir.

1053

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os meses que passei no PIBID me fizeram refletir muito sobre o desafio que é ser educadora, em como é importante manter-se bem para poder ensinar bem, como é importante se ter bom senso e respeito ao lidar com pessoas tão diferentes. Parecem óbvias essas necessidades, mas quando se está na realidade prática do ensinar as coisas são bem mais difíceis do que parecem.

A desconstrução é um processo lento e doloroso, ajudar na desconstrução e construção de crianças e adolescentes é ainda mais difícil, pois os educadores estão lidando com múltiplas realidades em espaços na maioria das vezes precários e inadequados, o que dificulta em muito a construção de um saber transformador. Nesse sentido o PIBID foi de fundamental importância, pois colocou-me em contato com a realidade da sala de aula em todos esses aspectos, desde da estrutura física, até a personalidade dos educandos. Porém mesmo inserida neste contexto, o receio e nervosismo não desapareceram.

## REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à educativa**/ Paulo Freire. São Paulo: Paz e Terra, 1996. - (Coleção Leitura)

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**/hooks; tradução de Marcelo Brandão Cipolla. - São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

REGULAMENTO DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA. **PORTARIA Nº 175, DE 07 DE AGOSTO DE 2018**. Disponível em: <[http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/12092018\\_Portaria\\_175\\_Altera\\_Portaria\\_45\\_de\\_2018\\_site\\_-\\_nova.pdf](http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/12092018_Portaria_175_Altera_Portaria_45_de_2018_site_-_nova.pdf)> Acesso em: 26 maio. 2019.

SOARES, Orson. Por uma educação anti-racista. **Extra Classe**, 2012. Disponível em: <<https://www.extraclasse.org.br/opiniaio/2012/12/por-uma-educacao-anti-racista/>>. Acesso em: 26 maio. 2019.

## ECONOMIA SOLIDÁRIA E QUINTAL PRODUTIVO NA PROMOÇÃO DA ALIMENTAÇÃO SAUDÁVEL

MARICILIA NASCIMENTO PRESTES, UFPA  
MARICILIAPRESTES83@GMAIL.COM

HILMA LENA PIRES RODRIGUES, UFPA  
HILMA\_LENNA@HOTMAIL.COM

1054

**Palavras-chave:** Educação alimentar e nutricional.  
Horta escolar. Hábitos alimentares.

### INTRODUÇÃO

As mudanças na forma de viver e o dinamismo provocado pelo sistema capitalista resulta em transformações socioculturais que interferem diretamente nos comportamentos e tradições alimentares, tanto a nível local quanto global. No decorrer dos anos, tais relações sociais e econômicas têm sido acentuadas com modificação nos modos de vida, perpassando desde a produção até o consumo do alimento, provocando impactos na construção dos valores, dos hábitos e das condições de vida e saúde. Sendo assim, o que consumimos diariamente tem relação direta com a formação, em termos biológico, social, econômico e cultural (COELHO; BÓGUS, 2016).

Na atualidade, a obesidade e o excesso de peso em crianças de 5 a 9 anos configuram um grande problema de saúde pública no país (SISVAN, 2018), atingindo crianças de todas as classes econômicas em todos os estados brasileiros, além da presença da desnutrição e deficiência de micronutrientes que atinge esse público na fase escolar, comprometendo o crescimento e desenvolvimento em diversas dimensões. Como estratégia para amenizar tais agravos de saúde e aproximar a criança do alimento real, o Ministério da Saúde, por meio do Guia Alimentar para a População Brasileira (2014), preconiza o consumo de alimentos in natura (frutas, verduras, legumes), comida de verdade (feijão e arroz),

valorizando os hábitos e alimentos regionais como medida de promoção à saúde e bem-estar.

Diante disso, o presente trabalho tem como objetivo relatar uma ação educativa de promoção de práticas alimentares saudáveis, por meio de ações de Educação Alimentar e Nutricional (EAN), de modo a integrar estratégias para a qualidade de vida da comunidade escolar, favorecendo o diálogo e reflexões acerca do que é consumido (BRASIL, 2012).

O local de realização das atividades educativas foi a Escola Municipal Josefa Alvão, situada no bairro rural do Jiquiri, município de Bragança-PA, em que trabalhamos com alunos do 3º ano do Ensino Fundamental por meio de sequências didáticas, articuladas ao tema gerador da escola *Meio ambiente e sustentabilidade na Amazônia bragantina*, resultando no projeto *Economia solidária e quintal produtivo na promoção da alimentação saudável*.

O projeto teve como objetivo difundir conhecimentos sobre alimentação saudável e adequada, de forma a estimular os familiares na aquisição de alimentos saudáveis por meio do cultivo de hortas simples nas residências, conhecidas como *canteiros*, tornando os quintais da comunidade produtivos. Essas ações e atividades visaram contribuir com o processo de educação alimentar e nutricional dos educandos e seus familiares, fortalecendo a cultura alimentar regional e favorecendo a construção de valores que interferem na identidade e reconhecimento do indivíduo como parte integrante do meio (FREITAS et al., 2013).

1055

## METODOLOGIA

As atividades foram planejadas e desenvolvidas pelos estagiários do Programa de Bolsas de Iniciação Docência (PIBID), do Núcleo de Pedagogia Bragança, da UFPA, juntamente com a professora e coordenação pedagógica da escola. A primeira atividade desenvolvida foi um momento lúdico de brincadeiras, o tema alimentação saudável e adequada foi abordado em um pequeno vídeo, em seguida o brincar e a brincadeira tomaram conta do pátio da escola: a) *Brincadeira batata quente*, perguntas e respostas utilizando balões coloridos; b) *Brincadeira quem sou eu?*, em que os alunos vendados deviam adivinhar o sabor das frutas regionais; c) *Brincadeira da caixa saudável*, os alunos retiravam os alimentos e relacionavam com imagens; finalizando com teatro de fantoches com personagens sobre alimentos do cotidiano das crianças. Posteriormente, em sala de aula, as crianças aprenderam um pouco mais sobre os grupos de alimentos, por meio da confecção de uma pirâmide alimentar em cartolina com recortes de figuras de alimentos diversos. A leitura e a oralidade também ganharam espaço na sequência didática por meio do livro *A cesta da Dona Maricota*, de Tatiana Belink.

O próximo passo foi o preparo dos materiais para a construção da horta em garrafas *pet*, suspensas com fio, no pátio da escola, visto que a instituição não conta com área externa. Antes do semear os alunos receberam informações sobre adubos orgânicos, materiais e ferramentas necessárias e suas funções no processo, além de fazer a escolha do que ia ser plantado.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

As atividades foram realizadas de forma integrada e transversal aos conteúdos do 3º ano, importante ressaltar que estas foram adequadas ao processo de inclusão de duas crianças autistas e uma com atraso intelectual e cognitivo que participavam da turma.

As brincadeiras do primeiro momento e as atividades em sala de aula como a construção da pirâmide alimentar e a história *A Cesta da Dona Maricota* colaboraram para que os alunos fizessem a distinção dos grupos de alimentos, a diferenciação de alimentos saudáveis e não saudáveis, conhecendo a importância de comer comida de verdade todos os dias para manter o corpo saudável, além de contribuir com o processo de autonomia para fazer escolhas mais saudáveis (BRASIL, 2012).

O processo de construção da horta na escola promoveu interação e integração dos envolvidos, neste momento, alguns alunos colaboraram com as informações trazidas de casa sobre plantio e uma pessoa da comunidade que vive do que planta em sua horta foi convidada para ir até à escola dar as informações técnicas, desde o tratamento da terra até o plantio. As crianças junto com os estagiários e a professora plantaram cheiro-verde, salsinha, couve, chicória e alface; tudo nas garrafas *pet* coloridas por elas. Os materiais e insumos foram conseguidos através de doações das pessoas da comunidade, dos familiares e da equipe da escola.

O projeto teve o momento de sua culminância numa exposição de atividades no pátio da escola. Houve a distribuição de um sopão solidário em que todos deram sua contribuição. A participação da comunidade e dos familiares neste momento foi de grande importância para fomentar a ideia dos quintais produtivos no bairro do *Jiquiri*.

1056

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

É importante entender a escola como espaço para desenvolver ações de educação alimentar e nutricional (EAN), onde a mesma tem autonomia e capacidade para desenvolver atividades no campo da alimentação. O envolvimento das crianças nesse processo aponta para a construção de uma relação significativa com o alimento, pois estimula conhecer, provar novos alimentos muitas vezes rejeitados por serem desconhecidos de sua rotina alimentar e trocados por alimentos processados e ultraprocessados (BRASIL, 2014).

A escola é local de produção e troca de conhecimento, os conteúdos devem ser trabalhados em perspectivas dialogadas com as culturas e experiências de vida das pessoas envolvidas, possibilitando uma formação crítica e emancipatória, permeada pelas políticas públicas (COELHO; BÓGUS, 2016).



## REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Marco de referência de educação alimentar e nutricional para as políticas públicas**. Brasília, DF, 2012.

BRASIL. Ministério da Saúde. Departamento de Atenção Básica. **Guia alimentar para População Brasileira**. Brasília, DF, 2014.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Sistema de Vigilância Alimentar e Nutricional – SISVAN WEB**. Relatórios públicos. Brasília, DF, 2018.

COELHO, Denise Eugenia Pereira; BOGUS, Cláudia Maria. Vivências de plantar e comer: a horta escolar como prática educativa, sob a perspectiva dos educadores. **Saúde Soc**, São Paulo, v.25, n.3, p.761-771, 2016.

FREITAS, Maria do Carmo Sorares de et al. Escola: Lugar de estudar e de comer. **Ciência Saúde Coletiva**, v.18, p.979-985, 2013.

# O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO DE LICENCIANDOS DO CURSO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS - UFS

VICTOR MATHEUS SENA LEITE; CLAUDIO RAMOS MOREIRA FILHO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE – UFS  
VICTORMATHEUSSENA2012@HOTMAIL.COM

1058

**Palavras-chave:** Ensino de Ciências e Biologia.  
Formação Docente. Residência Pedagógica.

## INTRODUÇÃO

Para Libâneo (1994), a prática educativa não é apenas uma exigência da vida em sociedade, mas também o processo de prover os indivíduos dos conhecimentos e experiências culturais que os tornam aptos a atuar no meio social. Ainda segundo Libâneo (1994), a relação entre aluno e professor é um fator fundamental na prática pedagógica. Além disso, a forma de se comunicar, de se relacionar afetivamente, as dinâmicas e observações são fundamentais para a organização e motivação do trabalho docente. Isso se define como “situação didática”, a qual permite que o docente efetue com sucesso os objetivos do processo de ensino (LIBÂNEO, 1994).

Segundo Garrido (2001), a importância de programas imersivos, como os estágios, PIBID e Residência Pedagógica, é de introduzir o licenciando na instituição de educação básica para observar o funcionamento e entender os desafios da educação, melhorando assim sua formação docente.

Neste sentido, processos de formação de professores docentes vêm sendo investigados ao longo dos anos por pesquisadores como Feldens (1984), Charlot (2008), Tardif (2012), entre outros, para citar alguns entre muitos que trabalham com essa temática.

O Programa Residência Pedagógica é um desses programas de formação docente, o qual possibilita a imersão do licenciando na vivência do ambiente escolar, desenvolvendo habilidades que promovam uma melhor prática docente e que melhor desenvolva capacidade de socialização. Além do mais, o Programa permite aos licenciandos atrelar a teoria à prática e ver o que realmente funciona e que não fique apenas na literatura científica.

Diante disso, o vigente trabalho teve como objetivo refletir sobre experiências que o Residência Pedagógica permitiu aos licenciandos/residentes do curso de Ciências Biológicas, da Universidade Federal de Sergipe, enquanto formação inicial docente.

## METODOLOGIA

A escola-alvo foi o Colégio Estadual Armindo Guaraná, localizado na cidade de São Cristóvão/SE. A turma trabalhada foi o 8<sup>a</sup> A do turno da manhã, com 35 alunos entre 13 e 14 anos. Eram quatro aulas de Ciências por semana, distribuídas na segunda-feira (07h50 min às 09h30 min), quarta-feira (07h50 min às 08h40 min) e sexta-feira (08h40 min às 09h30 min). Foram observadas 12 aulas e regidas 30 aulas.

1059

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Durante o período de observação, pode-se analisar a relação professor-aluno e aluno-aluno, além de conhecer o espaço físico da escola. Vimos como era a metodologia do professor, os tipos de alunos e seus comportamentos. Logo no início, observou-se grande agitação da turma. Porém, logo associamos essa agitação à forma metodológica do (a) preceptor (a), forma essa que não promovia uma interação entre alunos, além de se tornar muitas vezes maçante e cansativa.

Em relação à metodologia do (a) preceptor (a), vimos que é exclusivamente tradicional, usando apenas de aulas expositivas e aulas focadas no livro didático. Durante a observação, a professora relatou aos residentes que estava bastante frustrada com a Educação Básica e que já tinha feito diversas coisas para reverter à situação, por isso agora optou pelo tradicional, pois seria a única forma de os alunos aprenderem.

Após seis aulas observadas, foram definidas as aulas, os planos de aula e as melhores metodologias que conseguissem atrair a atenção dos alunos e, ao mesmo tempo, pudesse ser efetiva no processo de ensino e aprendizagem. Para o planejamento das aulas, foi levado em consideração as limitações da escola, dos alunos e suas dificuldades que foram observadas durante essa fase.

Como eram esperados, ao longo da regência, alguns planos de aulas foram alterados pelos mais variados motivos, como alterações no calendário do colégio e características da turma que necessitou mudança em algumas metodologias planejadas.

Evitamos que nossa regência tivesse como base apenas o método tradicional. Dessa forma, procuramos levar atividades práticas que ajudassem na aprendizagem do conteúdo específico.

Os assuntos reservados para a unidade vigente do colégio eram os sistemas do corpo humano, em específico os sistemas respiratório, cardiovascular e sangue. Todos os conteúdos foram abordados seguindo uma ordem previamente definida pelos residentes, professor (a) supervisor (a) e orientadora. Os dias de segunda-feira, que possuíam duas aulas seguidas, foram reservados para abordar a anatomia e morfologia dos respectivos sistemas humanos; às quartas-feiras, por terem apenas

uma aula, eram destinadas a trabalhar as doenças que afetavam os sistemas e; às sextas-feiras, os residentes respondiam, juntamente com os alunos, apostilas de exercícios e atividades do livro didático adotado pela escola.

Ao longo das 30 aulas regidas, foram usadas três modalidades didáticas: aulas expositivas, seminários e aulas práticas. Em sua maioria, usamos aulas expositivas com uma série de recursos didáticos, como quadro/lousa, modelos didáticos, livro didático, entre outros. Além disso, uma das aulas foi reservada para a confecção de um modelo didático que representasse um pulmão humano.

Para a aula de sistema cardiovascular, foi realizada uma aula prática com um coração de um boi, para mostrar aos alunos como é esse órgão *in vivo*, que muitas vezes é meramente ilustrativo nos livros. Para a aula de sistema respiratório, foi proposta aos alunos a confecção de um modelo didático, representando o pulmão humano. Para a confecção, foi necessário o uso de garrafas pet, canudos, fita adesiva, massinha de modelar, bolas de assopro e elásticos.

Após os conteúdos, foi feita uma revisão geral dos assuntos com o auxílio de um jogo didático, que os próprios alunos pediram para ser aplicado. O jogo consistiu em um Quiz de perguntas e respostas sobre os assuntos até então estudados. Os alunos foram divididos em dois grupos. As perguntas eram projetadas na lousa com o auxílio do Datashow e lidas por um dos residentes.

Em relação à prova, houve um baixo desempenho por parte dos alunos, o que frustrou os residentes. Isto porque, com base em avaliações prévias, como a resolução dos exercícios e outros, notamos que alguns alunos se destacavam. Contudo, a maioria destes alunos não obteve um desempenho satisfatório na avaliação final. Em diálogo com os alunos os mesmos justificaram o baixo desempenho na falta de compromisso deles mesmos. Apesar desses resultados, no geral, a turma se saiu bem.

## CONCLUSÕES

Um dos diferenciais do Programa Residência Pedagógica é a estratégia de integração entre escolas e universidades, com o objetivo de aproximar a formação acadêmica das reais demandas do ensino público. Outro ponto importante é o caráter de imersão proposto pelo Programa. Isso permite que o residente analise e desenvolva com mais aptidão diversas metodologias, bem como, avaliar sua aplicabilidade e eficácia a diferentes contextos.

Além destas questões, o Programa possibilita a criação de novas experiências em sala de aula e o desenvolvimento de novas competências e habilidade dos licenciandos.

## REFERÊNCIAS

CHARLOT, B. O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**. Salvador, vol.17, n.30, p.17-31, jul/dez 2008.

FELDENS, M. G. F. Educação de professores: tendências, questões e prioridades.

**Tecnologia Educacional**. Rio de Janeiro, v. 13, n. 61, p. 16-26, nov-dez 1984.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 13 Ed. São Paulo: Cortez, 1994.

PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1999.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 13.ed. Petrópolis. Rio de Janeiro, Editora Vozes, 2012.

# A IMPORTÂNCIA DA ATIVIDADE INTEGRADORA COMO FERRAMENTA DE PROMOÇÃO AO PENSAMENTO CRÍTICO

CLAUDIO RAMOS MOREIRA FILHO – UFS  
CRM97@HOTMAIL.COM

LUIZ FERNANDO DE JESUS NASCIMENTO – UFS  
LUIZFJN@GMAIL.COM

1062

**Palavras-Chave:** processo de ensino-aprendizagem;  
residência pedagógica; diálogo instrutivo

## ATIVIDADE INTEGRADORA ASSOCIADA AO PENSAMENTO CRÍTICO

A cada dia o mundo se torna mais dinâmico e interpretá-lo está ficando ainda mais complexo. Ao levar em consideração a sociedade moderna, em que as relações se tornaram superficiais e efêmeras, é importante que o indivíduo saiba discernir quais informações são relevantes à sua existência (BAUMAN, 2001). Neste sentido, despertar a visão crítica é fundamental no processo de formação integral e no desenvolvimento do aluno.

Para Henrique e Nascimento (2015), os conhecimentos adquiridos ao longo da educação formal não se devem limitar apenas à disciplina, a qual determinado conteúdo está sendo aplicado. Nesse sentido, a prática integradora visa à união entre o sujeito, saberes, educador e a instituição, na tentativa de formar uma rede epistêmica. Com a criação de tal relação, é possível interligar noções, conceitos e vivências, a fim de promover a compreensão da realidade na qual o aluno está inserido, gerando uma percepção mais completa e complexa da realidade social (HENRIQUE; NASCIMENTO, 2015).

A atividade integradora relaciona-se diretamente ao pensamento crítico, pois permite ampliar a discussão durante a aula. Além de intermediador desse processo, o professor é antes de tudo, um questionador, mediador e contextualizador (TREML; PEREIRA; SCHOLZE, 2011), tendo um papel de suma importância no ensino do pensamento crítico.

Para Ennis (1996), o pensamento crítico consiste em observar, formular questões e problemas, agir com decisões sensatas e verificar o resultado. Logo, o objetivo não é convencer, mas sim formar cidadãos cientificamente questionadores. Pensamento crítico é uma habilidade, portanto, deve ser continuamente exercitada (ENNIS, 1996).

Através de aulas integradoras os estudantes são questionados sobre as concepções de perspectivas do futuro e o que entendem por educação, assim, podem ver uma aplicabilidade do que é aprendido na escola para a vida. O objetivo dessa pesquisa foi avaliar o resultado e interferências dessa atividade no âmbito escolar, através da visão dos residentes (alunos bolsistas do programa residência pedagógica).

## METODOLOGIA

1063

O estudo foi realizado no Colégio Estadual Armino Guarani, na cidade de São Cristóvão, Estado de Sergipe. Quatro duplas de residentes do curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal de Sergipe realizaram uma aula prática com duração de 50 minutos, cada dupla em uma turma (8<sup>o</sup>A, 8<sup>o</sup>B, 8<sup>o</sup>C e 9<sup>a</sup>A1) de ensino fundamental. A atividade prática foi realizada na forma de debate dialogado entre residentes e estudantes buscando desenvolver análises críticas em relação ao contexto socio educacional o qual o colégio está inserido.

A coleta de dados foi feita através do formulário online da Google Formulários (<https://www.google.com/intl/pt-BR/forms/about/>) com os oito residentes, respondendo individualmente, para retirar deles a perspectiva que estes obtiveram da aula. O nome dos residentes foi codificado por letras de A a G para preservar a identidade dos mesmos. Posteriormente, os dados foram analisados através do método qualitativo conforme Baptista e Campos (2016).

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Todos os residentes entrevistados constataram que a prática integradora realizada foi efetiva, pois foi possível estabelecer uma maior proximidade com os discentes, além de despertar em cada um a reflexão e a crítica a partir das respostas dadas. Para a residente B, “essa temática serve para estabelecer alguns critérios, a fim de aumentar a fluidez da aula e estreitar os laços entre professor e aluno”, que conforme Brait et al. (2010), o professor deve estar aberto a novas experiências e à criação de pontes entre o seu conhecimento e o dos alunos.

Segundo o residente G, “neste tipo de aula, saímos da metodologia vista como comum e abordamos uma posição de instrutor ou inspirador de projetos de vida”. Esta ideia está de acordo com Treml, Pereira e Scholze (2011), ao afirmarem que o papel do professor vai além de transmitir informações, mas também de ampliar caminhos para a emancipação social dos estudantes, tornando-se figura significativa no processo de construção do conhecimento.

O residente A afirma que “a atividade integradora promove a discussão de temas que não são comuns nas aulas de biologia e o debate de assuntos variados que despertem a importância da escola na vida do aluno”. Isso se baseia com o pensamento de Freire (1983) ao discutir que, um dos cargos chefe dos círculos de cultura, que tem a mesma temática dessas atividades, é levantar problemáticas recorrentes na sociedade, analisar o contexto e fomentar a tomada de decisões sensatas.

Ademais, a educação vincula-se à prática social. Como pensa o residente F, “o aluno irá desenvolver condutas condizentes com a cidadania no ambiente familiar, no trabalho, nas instituições de ensino, nos movimentos sociais e na sociedade civil como um todo”. Assim, o investimento na educação básica com certeza irá refletir de forma ética e moral no aluno e o mesmo terá a capacidade de modificar as interações no ambiente onde vive (BRASIL, 1996).

1064

## CONCLUSÃO

Evidenciou-se que a partir de atividades como a prática integradora, conversas instrutivas podem ser enriquecedoras na prática de docência. O ensino deve ser fundamentado e aplicado em diálogos, em que o estudante interage e se torna também protagonista do processo de aprendizagem. Ficou claro que essa atividade possui grande relevância na formação de pensamento crítico nos alunos, uma vez que foi observado que ao se depararem com problemáticas, os mesmos tiveram autonomia de tomar decisões coerentes.

## REFERÊNCIAS

- BAPTISTA, M. N.; CAMPOS, D. C. **Metodologias de Pesquisa em Ciência: Análise quantitativa e qualitativa**. LTC, 2ª Edição, 2016.
- BAUMAN, Z. **Modernidade Líquida**. Jorge Zahar Editor; 1ª Edição, 2001.
- BRAIT, L. F. R.; MACEDO, K. M. F.; SILVA, F. B.; SILVA, M. R.; SOUZA, A. L. R. **A relação professor/aluno no processo de ensino aprendizagem**. Itinerarius Reflectionis, Vol. 8, Goiás, 2010.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases - LEI Nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)> Acesso em: 17 ago 2018.
- ENNIS, R. H. **Pensamento Crítico**. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Paz e Terra; Edição: 18ª. Rio de Janeiro, 1983.
- HENRIQUE, A. L. S; NASCIMENTO, J. M. **Sobre Práticas Integradoras: um estudo de ações pedagógicas na educação básica**. Holos, Anos 31, Vol. 03, 2015.
- TREML, E. E. Z. F; PEREIRA, L; SCHOLZE, E. **Prática Pedagógica Integradora nas Disciplinas do Curso de Ciências Contábeis de uma Universidade Comunitária do Norte de Santa Catarina: uma experiência interdisciplinar num devir**. EnANPAD, Rio de Janeiro, 2011.



# A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: EM FOCO A RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UEPA

MARIA CÉLIA BARROS VIRGOLINO PINTO  
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ-UEPA  
CELIAVIRGOLINO@HOTMAIL.COM

1065

**Palavras chave:** Formação de Professores.  
Residência Pedagógica. Teoria e Prática

A relação teoria e prática que circunda o processo de formação docente é pauta de vários estudos na contemporaneidade. No entanto, a prática que é desenvolvida de modo a relacionar os saberes epistemológicos apreendidos e as experiências vivenciadas no processo de formação docente, por vezes, se distancia do real objetivo da ação pedagógica que é a relação teoria e prática. A formação de professores é um assunto que vem sendo foco de muitas discussões nas unidades escolares, sendo tais diálogos de extrema importância para o ensino-aprendizagem dos educandos. O presente artigo é resultado de uma pesquisa exploratória e pretende aprofundar a discussão sobre a necessária integração que deve haver entre os cursos de formação e os campos de estágios; a importância da prática em campo, o que levará à relação entre a teoria e a prática, que deveria ser revelada por meio de uma estreita relação entre as universidades proponentes dos cursos e as escolas que recebem os alunos para seus estágios no Programa de Residência Pedagógica (PRP, daqui em diante). Os objetivos da pesquisa foram avaliar o desempenho dos alunos, especificamente, sob dois aspectos: (i) como o aluno do curso de pedagogia da Universidade Estadual do Pará/UEPA articula sua prática na Residência Pedagógica com a teoria desenvolvida em sala e (ii) qual é a relação entre a participação e o desenvolvimento do aluno e o modelo de supervisão adotado. Neste estudo, também buscou-se identificar quais fundamentos caracterizam essa experiência, que metodologias e estratégias são utilizadas para a aproximação entre Universidade e Escola, qual a concepção de formação docente embasa a formação inicial e como a articulação entre a teoria

e a prática se concretiza nas ações do PRP. No primeiro momento, foram realizadas entrevistas com professores orientadores de projetos do PRP da Universidade do Estado do Pará, de modo a conhecer suas avaliações e pontos de vista acerca do PRP. Na análise das entrevistas, configuram-se as seguintes categorias: superação do tradicional modelo de Estágio Supervisionado pelo PRP; O PRP e a formação continuada de professores do município de Belém; a Escola como espaço de formação e aproximação entre ela e a universidade ; espaços híbridos de formação. Para análise das entrevistas utilizou-se como referências autores que discutem a importância da articulação entre práticas e teorias para a formação inicial de professores, tais como Imbernón (2010), Nóvoa (2009) entre outros. Como resultado, verificou-se que a experiência apresenta-se como bem sucedida na aproximação entre a universidade e escola, sendo esta articulação favorecida por um Acordo de Cooperação Mútua entre a UEPA e a Secretaria de Estado de Educação do Pará e a Secretaria Municipal de Belém cuja como contrapartida às escolas, que optam por participar do Programa, são oferecidas experiências de formação continuada. O estudo desta iniciativa pode servir de base para a formulação de experiências inovadoras na formação inicial de professores da escola básica. No segundo momento da pesquisa foram aplicados dois instrumentos de avaliação: uma avaliação formal de cada aluno individualmente, aplicada pelo professor supervisor da Residência Pedagógica; entrevistas semi-estruturadas com os preceptores das escolas/campo além de observação sistemática do campo a ser investigado. Os resultados apontam que, no tocante aos níveis de partida, foi possível identificar que durante as supervisões com temas dirigidos os alunos conseguiram articular mais a teoria e a prática do que naquelas com temas livres. Nessa perspectiva, este trabalho problematiza questões, sobretudo significativas, acerca da relação teoria e prática, dando ênfase ao modo como a dicotomia ou a unificação de ambas podem influenciar na constituição da formação do educador. Essa relação que abordamos como indispensável e constituinte para o processo de construção do profissional docente dá-se pelo entendimento de que não existe teoria sem prática e vice-versa. O artigo está embasado em alguns teóricos que tratam da temática do estágio e da formação de professores, tais como: Pimenta (2004), Schon (1998), Tardif (2002), Nóvoa (1992), entre outros. Os sujeitos envolvidos na pesquisa são discentes do 5º período de Pedagogia da UEPA, professores preceptores das escolas/campo de estágio e professores orientadores do Projeto da Residência Pedagógica. Espera-se que os resultados possam desencadear discussões e análises do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia e contribuir para a construção de projetos de estágio supervisionado, desencadeadores da formação inicial e continuada de professores.

## REFERÊNCIAS

CALDERANO, M. da A. **O estágio curricular e os cursos de formação de professores: desafios de uma proposta orgânica.** In: CALDERANO, M. da A. (Org.). *Estágio curricular: concepções, reflexões teórico-práticas e proposições.* Juiz de fora: Editora UFJF, 2012. p. 237-260.

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

MARCELO GARCIA, C. **A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor**. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.p.51- 76.

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

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

## ARTE E EDUCAÇÃO: LEITURAS, CRIAÇÃO E REINVENÇÃO NO ESPAÇO EDUCACIONAL

CAROLAINE SANTOS DE JESUS (UFS)  
E-MAIL: KROLSJ7@GMAIL.COM

JEZIANE ROSA DOS REIS (UFS)  
E-MAIL: JEZIROSA13@GMAIL.COM

ROSELUSIA TERESA DE MORAIS OLIVEIRA (UFS)  
E-MAIL: ROSELUSIAMORAIS@GMAIL.COM

1068

**Palavras-chave:** Palavras-chave: Leitura. Escrita. Arte.

O presente trabalho tem como finalidade apresentar as propostas elaboradas e as experiências vivenciadas pelas bolsistas do curso de Pedagogia, integrantes do Programa Residência Pedagógica, vinculado à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Desenvolvido em parceria entre o Campus Professor Alberto Carvalho, da Universidade Federal de Sergipe (UFS), e a Escola Estadual Eliezer Porto, o trabalho desenvolve práticas pedagógicas para o Ensino Fundamental, mais especificamente para o atendimento das crianças nas escolas situadas no município de Itabaiana, do estado de Sergipe.

Os estudos e práticas de ensino realizadas ampliam o conhecimento dos alunos do curso de Pedagogia (UFS) sobre o exercício da docência por meio de estudos sistemáticos, do planejamento contínuo e da execução de ações didático-pedagógicas orientadas às crianças nos primeiros anos de escolarização. Partindo-se do projeto intitulado “Leitores e leitoras: livros, memórias e experiências” foi desenvolvido o eixo “Arte e educação: leituras, criação e reinvenção no espaço educacional”, com o objetivo de implementar ações relacionadas à leitura e à arte, estimulando a criatividade, a motricidade, a corporeidade e as habilidades sensoriais e cognitivas, durante o processo de construção de conhecimentos. Desse modo, o objetivo central das atividades é proporcionar ao aluno a autonomia, o reconhecimento da importância do ato de ler como prática social, e o desenvolvimento da sua capacidade crítica para atuar em sociedade.

Os educadores devem ser incentivadores da leitura montando projetos e formas divertidas de ler, transformando o momento da leitura em algo significativo para esses alunos. Dessa forma, a união entre a leitura e as artes, possibilitará aos educandos

o compartilhamento de saberes, o desenvolvimento de habilidades artísticas e intelectuais, a criatividade e o respeito a diversidade expressada pela arte. Nesse sentido,

[no] Ensino Fundamental, o componente curricular Arte está centrado nas seguintes **linguagens**: as **Artes visuais**, a **Dança**, a **Música** e o **Teatro**. Essas linguagens articulam saberes referentes a produtos e fenômenos artísticos e envolvem as práticas de criar, ler, produzir, construir, exteriorizar e refletir sobre formas artísticas. A sensibilidade, a intuição, o pensamento, as emoções e as subjetividades se manifestam como formas de expressão no processo de aprendizagem em Arte. (BNCC, 2018, p. 193).

Nessa perspectiva, a presente proposta foi elaborada com o propósito articular as diferentes linguagens e saberes, com o foco no aperfeiçoamento das práticas de leitura em uma turma do 3º ano do Ensino Fundamental da rede pública de ensino, e por isso, crianças de 8 (oito) anos de idade. A periodicidade da aplicação das atividades consiste em encontros semanais de 4 (quatro) horas de execução e 4 (quatro) horas de planejamento coletivo. O contexto escolar é marcado por um cenário de 25 (vinte e cinco) crianças perspicazes que tem mobilizado interesse, curiosidade e empenho durante as atividades desempenhadas. Buscou-se estratégias metodológicas relacionando leitura e arte com o intuito de tornar o processo de ensino e aprendizagem significativo e prazeroso para todos os envolvidos. Dessa forma, a constituição do projeto desenvolve etapas que se entrecruzam recorrentemente, na perspectiva de promover a formação de leitores que leem com fruição.

A proposta teórica e metodológica consiste no desenvolvimento de aulas interativas com auxílio de musicalização, vídeos, dança, dinâmicas, jogos, corporeidade e estímulos sensorio-motor, as quais estimulem os alunos a participarem, aprimorando seus conhecimentos ao passo em que aprendem brincando, à luz dos estudos de Piorski (2016). Estes, por sua vez, tem possibilitado a construção de um espaço de leitura que mobiliza os sentidos do corpo em uma dimensão de aprendizagem significativa de experimentação sensorial.

Fundamentado, especialmente, nos estudos e práticas realizadas por Peres, Thies e Ramil (2016) a leitura, em uma dimensão didático-metodológica, proporciona elementos cruciais na “formação da nossa subjetividade” e na “construção das nossas sensibilidades” por meio de experimentações sensoriais capazes de inventar e reinventar o olhar sob o mundo. Portanto, esses autores embasam os procedimentos metodológicos previstos para a abordagem dos conteúdos que são apresentados de forma interdisciplinar e contextualizados, buscando a inter-relação entre leitura e arte, e desse modo, estimulando a criatividade, a coletividade, a solidariedade e o espírito artístico dos educandos. A finalidade central é promover a formação de cidadãos críticos, pensantes, autônomos e ativos na sociedade. Portanto, as ações envolvidas potencializam o desenvolvimento de estratégias educativas que permitam repensar a formação de leitores e, conseqüentemente, os modos de leitura (MORAIS, 2014).

Diante da efetivação do plano de ação apresentado foi perceptível o desenvolvimento progressivo das crianças envolvidas, seja na participação, na interação e nas práticas de leitura e escrita, decorrentes das atividades realizadas em sala de aula. Além disso, foi possível perceber também a criação de laços afetivos e de confiança

entre educandos e residentes, o que possibilitou destacar a expressão de sensibilidades envolvidas nos processos de ensino-aprendizagem.

Esses resultados são frutos do trabalho coletivo realizado pelo núcleo, um trabalho contínuo entre as residentes, a professora orientadora e a professor-preceptora que, fora e dentro da sala de aula, buscam propiciar aos educandos oportunidades de expressar-se oralmente e artisticamente, estimulando o desenvolvimento da criatividade, autonomia, criticidade e respeito.

Reafirma-se, portanto, o princípio da inter-relação entre arte e leitura que permite ao aluno a relação com diversos “[...] valores, comportamentos, crenças, desejos e conflitos, o que contribui para reconhecer e compreender modos distintos de ser e estar no mundo [...] compreender a si mesmo e desenvolver uma atitude de respeito e valorização do que é diferente” (BNCC, 2018, p.139). Estes princípios são compreendidos como essenciais para a humanidade em seu exercício da cidadania, e neste trabalho, evidenciam a sua potencialidade por meio das práticas de arte e leitura, uma vez que inseridas na cultura escolar são traduzidas por uma diversidade de detalhes e possibilidades de construir significados e sentidos para todos participantes deste projeto.

As práticas elaboradas para a efetivação do Programa Residência Pedagógica a partir do eixo “Arte e educação: leituras, criação e reinvenção no espaço educacional”, possibilitam aos alunos o desenvolvimento de habilidades de leitura, escrita e criatividade, provocando mudanças com relação a atitudes e comportamentos dos discentes em sala de aula, bem como ampliando as possibilidades de interpretações e visões de mundo.

Dado o exposto torna-se evidente que o Programa Residência Pedagógica, no processo de articulação entre Universidade e Educação Básica, contribui tanto para o aprimoramento da Educação da rede pública de ensino, quanto para a formação dos licenciandos envolvidos. Essas particularidades desenham possibilidades de repensar práticas e estratégias de ações pedagógicas, no processo de formação de novos professores que atuarão ou já atuam na rede pública no município de Itabaiana, do Estado de Sergipe.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF, 2018.
- PERES, Eliane Peres; THIES, Vania Grim, RAMIL, Chris de Azevedo. **Livre acesso ao livro literário como forma de democratização da leitura**: o projeto de extensão “estação do livro”. Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas. Expressa Extensão, Rio Grande do SUL, 17p. 2016.
- PIORSKI, Gandhi. **Brinquedos do chão**: Reflexões sobre o brincar na infância. Brasil: Editora Peirópolis, 2016.
- MORAIS, Roselusia Teresa Pereira de. **Modos de ler o impresso**: múltiplas escritas de leitores de Erico Verissimo capturadas na internet. 2014. 220 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2014.

# O PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

AUTORA: CÉLIA REGINA BATISTA DOS SANTOS (UEFS)  
E-MAIL: CELIAREGINA@UEFS.BR

1071

**Palavras-chave:** Formação Inicial; Residência Pedagógica; Relato de Experiência

A partir de agosto de 2018, a Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) oportunizou aos estudantes das várias licenciaturas melhorarem a qualidade de sua formação inicial através da oferta do Programa Institucional de Residência Pedagógica (PRP), ofertado através do Edital CAPES/MEC 06/2018. O objetivo desse texto é apresentar a experiência do PRP na UEFS, bem como as primeiras avaliações realizadas pelos bolsistas durante o I Seminário da Residência Pedagógica.

O PRP se insere na política de formação de professores do governo federal, em especial, a formação inicial. Semelhante ao Programa Institucional de Iniciação a Docência (Pibid), o PRP tem por objetivo básico contribuir para a formação dos estudantes de licenciatura por meio do desenvolvimento de atividades de formação realizadas em escolas públicas que lhes possibilitem exercitar a relação entre a teoria e a prática profissional. Entretanto, a grande diferença entre eles é que o Pibid contempla projetos específicos de formação de docentes que não inclui, necessariamente, a regência de classe. O PRP, por sua vez, tem um formato semelhante aos estágios supervisionados obrigatórios, envolvendo o desenvolvimento de atividades correlatas à experiência cotidiana de um professor na escola e na sala de aula.

Para fazer parte do PRP, o estudante deve estar cursando a segunda metade do curso, cumprir uma carga horária de 440 horas (sendo o mínimo de 100 horas em efetiva regência de classe), durante um período de, no máximo, 18 meses. A ideia norteadora é que, através de atividades previamente planejadas de forma conjunta, os estudantes (denominados residentes) tenham a oportunidade de vivenciar um período de imersão no futuro ambiente de trabalho e, sob o acompanhamento do professor da escola básica (denominado de preceptor), apreenda o cotidiano da

escola e da sala de aula, sob a orientação de um professor da IES (denominado docente orientador).

Na UEFS, o processo de implantação do PRP foi bastante polêmico e demandou várias discussões, principalmente por que nos posicionávamos de forma contrária à padronização e controle impostos pelo seu Edital, em específico, a sua vinculação à nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que criticamos veementemente devido à várias razões, entre elas, a submissão dos cursos de Licenciatura à sua proposta; a indução, no caso do Ensino Médio, ao privilégio de apenas duas disciplinas; a sua vinculação com as avaliações em larga escala, haja vista que a estrutura codificada de sua escrita já é voltada para a quantificação e padronização dos futuros testes. Por fim, deliberamos por concorrer ao Edital CAPES 06/2018, mas decidimos não vincular o PRP/UEFS à BNCC, assumindo como documento norteador a Resolução CNE/CP nº 02, de 1º de julho de 2015 que estabelece as novas *Diretrizes Curriculares Nacionais para formação inicial em nível superior e para formação continuada*. Também buscamos apoio nas *Diretrizes para a Política de Formação Inicial de Professores da UEFS (2017)*; e no nosso *Regimento dos Estágios Supervisionados das Licenciaturas (2009)*.

1072

Apoiados nesses documentos, elaboramos o Projeto tendo por objetivo estabelecer o vínculo entre os residentes dos cursos de Licenciatura da UEFS e a realidade das escolas públicas da cidade de Feira de Santana, de modo a articular cenários variados de aprendizagem teórico/prática a partir da cooperação mútua entre as instituições.

Delineamos a formação de 14 Subprojetos com um, dois ou três núcleos (pela deliberação do Edital cada núcleo deveria ter o mínimo de 24 estudantes com bolsas e 06 voluntários, perfazendo um total do máximo de 30 estudantes). A partir dessa proposição inicial, foram solicitadas (e liberadas) 456 bolsas de residência, 57 bolsas de preceptoria e 17 bolsas para docente orientador. Porém, durante um longo e complicado processo de seleção, conseguimos selecionar apenas 310 residentes e formamos 10 subprojetos orientados por 17 docentes da UEFS e acompanhados por 36 preceptores. Os subprojetos que compõem o nosso Projeto Institucional podem ser assim classificados:

1. **Subprojeto multidisciplinar:** Português/Artes; Espanhol/Inglês; Química/Física: esses subprojetos não conseguiram formar núcleos de 24 residentes, por isso foram aglutinados em duplas.
2. **Subprojeto com dois núcleos** cada: Educação Física e Pedagogia: cada um deles conseguiu selecionar mais de 40 residentes.
3. **Subprojeto com um núcleo:** Biologia, História, Geografia, Matemática e Filosofia

Em relação às atividades pedagógicas da PRP/UEFS, organizamos a residência de acordo com as etapas sugeridas no Edital Capes 06/2018 e obedecendo a lógica da organização dos estágios nas nossas licenciaturas que envolve: observação e diagnóstico do ambiente escolar e da sala de aula, regência compartilhada e regência de classe. As etapas assim se apresentam: **1. Preparação** – encontros na UEFS com atividades formativas envolvendo o futuro residente e o preceptor da escola



básica, construindo subsídios teórico-metodológicos para inserção nas escolas e elaboração do plano de atividades; **2. Ambientação (60 horas)** – inserção nas escolas, observações e entrevistas para diagnóstico da realidade escolar; participação nas atividades escolares; **3. Estágio em residência pedagógica (320 horas)** - imersão na escola e na sala de aula. Confecção de material didático, elaboração de projetos, participação em projetos, acompanhamento de aulas, reuniões, A.C. etc.) e 100 horas aulas de regência efetiva de classe; **4. Síntese Geral, avaliação e socialização (60 horas)** - residentes e preceptores são estimulados a refletirem e avaliarem a sua prática e a relação com a profissionalização docente, através de registro, reflexão, avaliação e socialização de suas experiências. Apoiamo-nos em estudos (PIMENTA e LIMA, 2004) que defendem o estágio como espaço privilegiado de articulação entre teoria e prática, e que entendem a práxis como uma preocupação constante.

Tendo em vista o cumprimento da primeira fase do programa, realizamos um seminário para socializar e avaliar as atividades de formação e ambientação nas escolas, onde foram apontados como **principais desafios**: a confusão de informações no início do processo; o excesso de trabalho e a pouca remuneração; a obrigatoriedade de cumprimento da carga horária de 440 horas; a devolução de bolsas mesmo com o cumprimento de horas na RP; a conciliação dos horários dos preceptores nas escolas com os horários das disciplinas e demais atividades na UEFS. Entre as **contribuições** apontadas, podemos destacar: a) *para os residentes*: enriquecimento do estágio com ampliação da carga horária nas escolas e aumento das horas de regência; reflexão, ação, criação e avaliação dos reais conflitos do ambiente escolar; b) *para os preceptores*: reaproximação com a academia; formação continuada; conhecimento de novas formas de abordagem; c) *para a graduação*: maior aproximação com a realidade da rede pública de educação, que é um eixo fundamental para o exercício da docência; d) *para as escolas*: diversificação e ampliação das possibilidades pedagógicas; oportunidade dos estudantes da escola campo vivenciarem algumas atividades diferenciadas do cotidiano escolar. Conclusão provisória: mesmo enfrentando vários problemas, constatou-se importantes contribuições do programa nesse período inicial.

1073

## REFERENCIAS

BRASIL Resolução CNE/CP 2, de 1º de julho de 2015. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada**. Brasília, 2015.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

UEFS. **Diretrizes para a Política de Formação Inicial de Professores da UEFS**. Feira de Santana: UEFS/DEDU, 2017.

UEFS. **Regimento de Estágios Curriculares dos Cursos de Licenciaturas da uefs**. Feira de Santana: UEFS/DEDU, 2009.

# A INICIAÇÃO À DOCÊNCIA NA UFT: LEITURAS E PARTICULARIDADES DO PIBID NO TOCANTINS

REGINA CÉLIA PADOVAN – UFT  
REGINAPADOVAN@UFT.EDU.BR

VERA LUCIA AIRES GOMES DA SILVA – UFT  
VERAMANDUCA@UFT.EDU.BR

1074

**Palavras-chave:** docência, Pibid/UFT, prática pedagógica, diversidade

O presente trabalho tem como temática de estudo a formação inicial de professores no estado do Tocantins através das ações e resultados obtidos pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), no período de 2014 a 2018, tendo sido realizado entre a Universidade Federal do Tocantins, distribuída pelos sete campus do estado; com a Capes no fomento financeiro e administrativo dos recursos disponibilizados e, em especial, o com conjunto das escolas públicas envolvidas no programa. O objetivo da pesquisa visa apresentar e problematizar dois pontos de leitura: o primeiro que trata das questões que envolvem as dimensões da docência no âmbito de uma formação plural oferecida no interior das licenciaturas/subprojetos participantes do programa, acrescida a uma realidade plural e culturalmente diversa no contexto sócio histórico do estado; a outra, busca analisar as contribuições quanto aos impactos do programa na formação e atuação profissional acadêmica dos ex bolsistas e licenciandos, revelando o perfil dos egressos, e sua inserção ou não na atividade da docência. No que se refere a primeira abordagem, a metodologia empregada baseou-se na leitura qualitativa dos relatórios parciais e finais produzidos pelos coordenadores professores da universidade, pelos professores supervisores das escolas, bem como das reflexões elaboradas pelos alunos bolsistas em artigos publicados ou apresentados em eventos das atividades desenvolvidas no programa; além do relatório final da coordenação institucional, em atendimento aos itens solicitados na expectativa dos resultados propostos pela diretoria geral da educação básica da Capes. Como abordagem teórica utilizou-se os preceitos dos documentos oficiais, entre os quais, os textos de leis, resoluções e portarias que tratam e traçam explicita e implicitamente os fundamentos da formação

inicial de professores pretendidos pela política do governo vigente frente aos desafios da política de formação docente em âmbito nacional. Além das diretrizes estabelecidas, outros referenciais teóricos importantes trazidos por estudiosos na área, em especial, no que tange as questões da prática proposto por Zeichner (2010), Gatti e André (2011), como aspectos relacionados à gestão das políticas públicas apontadas por Dourado (2007); Gatti (2013), Freitas (2014) e do diálogo do projeto institucional do Pibid/UFT frente às demandas político educacionais em questão. No segundo ponto, a pesquisa utilizou como metodologia a aplicação de um questionário com perguntas abertas e fechadas, encaminhado via email aos egressos do programa. O questionário foi elaborado pela equipe de Coordenadores Pibid da UFT (Coordenadora geral e Coordenadoras de Gestão Pedagógica) utilizando-se o formato de formulário do *GoogleDrive*, versando sobre questões gerais sobre a formação no Pibid e sobre a atuação profissional. O material foi produzido com vinte (20) questões e encaminhado por email em dois momentos da pesquisa para um conjunto de 364 (trezentos e sessenta e quatro) bolsistas de iniciação à docência, e egressos do Programa. Num primeiro momento obtivemos o retorno de 78 (setenta e oito) formulários respondidos, e num segundo momento obtivemos 121 (cento e vinte uma) respostas, correspondendo a 33% do total de questionários enviados. Essa pesquisa foi realizada com os egressos Pibid/UFT do período de 2012 a 2016. Na UFT, o Pibid foi implementado em seus 7 (sete) campi e contemplava 14 (quatorze) cursos de licenciatura em 22 (vinte e dois) subprojetos. As licenciaturas contempladas no projeto institucional foram: Arte (Teatro) Biologia, Ciências Sociais, Filosofia, Física, Física Ead, Geografia, História, Interdisciplinar (Pedagogia/Matemática) Letras, Matemática, Pedagogia, Química, Química Ead, . Dos egressos que responderam ao questionário, 53 (43,8%) são do Campus de Araguaína, 22 (18,2%) do Campus de Palmas, 21 (17,4%) do Campus de Arraias, 11 (9,1%) do Campus de Porto Nacional, 8 (6,6%) do Campus de Tocantinópolis, 5 (4, 1%) do Campus de Miracema e 1 (0,8%) do Campus de Gurupi. Dos 115 egressos que responderam ao questionário, 89 são mulheres, 77%, e 26 homens ou 22,6%. A divisão espacial dos bolsistas por localidade do subprojeto configura-se assim: 49 (42,6%) são do Campus de Araguaína, 22 (19,1%) do Campus de Palmas, 20 (17,4%) do Campus de Arraias, 11 (9,6%) do Campus de Porto Nacional, 7 (6,1%) do Campus de Tocantinópolis, 5 (4,3%) do Campus de Miracema e 1 (0,9%) do Campus de Gurupi. No que concerne à questão sobre o subprojeto em que participou, a maioria dos egressos respondentes, 28 são do curso de Pedagogia (24,3%), 20 de Matemática (20,9%), 14 de Biologia (12,2%), 8 de Arte/Teatro (7%), 8 de História (7%) e 8 de Física (7%), 7 de Filosofia (6,1%), 6 de Letras (5,2%), 4 do Subprojeto Interdisciplinar Matemática e Pedagogia (3,5%), 3 de Química (2,6%), 2 de Geografia (1,7%), 2 de Ciências Sociais (1,7%) e 1 de Química EAD (0,9%). Do total de egressos questionados, 60 ou 52,2% está atuando em sua área de formação, 57 deles como professor (49,6%) na educação básica. Os outros 55 (47,8%) declararam não atuarem na educação. A maioria dos que responderam afirmativamente a estas questões, 66,6% disseram atuar em escola pública, apenas 10% em escola privada, e 1,2% na educação não formal. Os demais responderam que atuam em outros espaços. Quanto ao local de trabalho, os 115 egressos em sua maioria, ou seja, 50 deles trabalham nas áreas centrais do espaço urbano

(43,5%), 15 na área urbana periférica (13%), 7 no espaço rural (6,1%) e os demais afirmaram não estarem trabalhando (37,4%). Dos resultados apresentados por ambos objetivos da pesquisa, podemos vislumbrar de um lado, a materialização da formação docente expressa na diversidade dos registros produzidos pelo viés das realidades escolares - rural, urbana, indígena e quilombola - em consonância às práticas pedagógicas oriundas dos estudos e abordagens propostos pelas diferentes licenciaturas, que poderão resultar em melhorias nas diferentes realidades socio escolares; por outro, da capilaridade do programa na extensão de atuação dos novos (ou não) docentes nas escolas públicas do estado, evidenciando de forma significativa a necessidade pela permanência de programas e ações políticas comprometidas pela formação de sujeitos propositivos e investigadores da prática educativa. Desta forma a partir dos resultados obtidos destacamos a importância do PIBID na prática e na formação inicial dos licenciandos e futuros docentes que, no exercício acadêmico das produções científicas a partir das experiências pedagógicas, propiciou construir um novo olhar sobre a formação docente.

# O PIBID NO PROCESSO DE FORMAÇÃO INICIAL À DOCÊNCIA: A IMPORTÂNCIA DO USO DA ORALIDADE E DAS ATIVIDADES DINÂMICAS EM SALA DE AULA UMA EXPERIÊNCIA DO GRUPO PIBID

LUCAS DA SILVA CARNEIRO/UFT  
LLUKAS.G4@GMAIL.COM

ANDRESSA MILENA SOARES CUTRIM/UFT  
DRESSA.MILENA@GMAIL.COM

KARINA ALVES DE FRANÇA/UFT  
KARINAALVES17@UFT.EDU.BR

LUDYMILA ALVES DAMASCENO/UFT  
SARALUDY@UFT.EDU.BR

1077

**Palavras-chave:** Formação. Oralidade. Dinâmicas

## RESUMO

O referente artigo tem como objetivo relatar sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), no processo de formação inicial à docência, relatar algumas experiências que o Pibid tem promovido aos acadêmicos do subgrupo I do Pibid, antes coordenado pelo professor Joedson Brito dos Santos, destacando algumas atividades propostas pelos bolsistas que foram realizadas com dez alunos de uma turma de nível fundamental de uma escola estadual. Aqui também mencionaremos alguns dos desafios enfrentados, os principais objetivos das atividades propostas e seus resultados. No Pibid são trabalhados com os bolsistas, atividades que influenciam no processo de formação à docência, como atividade de produção de artigos para apresentações em eventos, análise de vídeos que trata da formação docente, a prática docente e leitura.

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como finalidade relatar algumas experiências realizadas durante o ano de dois mil de dezesseis do subgrupo 1 do PIBID de Pedagogia,

composto por cinco bolsistas acadêmicos da Universidade Federal do Tocantins, onde durante os encontros dos bolsistas com os alunos foram realizadas diferentes atividades voltadas principalmente para a prática e a contação de histórias.

Este trabalho foi realizado entre o mês de abril e maio na Escola Estadual Girassol de Tempo Integral Professora Aldenora Alves Correia, durante o período vespertino, sendo das 12 horas e 45 minutos às 14 horas e 45 minutos, com alunos de faixas etárias entre 9 à 12 anos de idade.

Será relatado neste artigo sobre a importância do Pibid no processo de formação, e sobre uma das atividades desenvolvidas pelos bolsistas, que contribuíram tanto para o desenvolvimento do aprendizado dos alunos, quanto para desenvolvimento dos acadêmicos, foi utilizado neste trabalho autores como Antoni Zabala, Emilia Ferrero e Margarita Gomes, onde estes falam sobre a relação professor e aluno, o uso de diferentes recursos como uma ferramenta de ensino e por fim, concluiremos nosso trabalho falando sobre as experiências obtidas no projeto Pibid.

1078

## METODOLOGIA

O Programa institucional de Bolsa e Iniciação à Docência (PIBID) contribui de maneira significativa na formação docente, mesmo o programa não exigindo do aluno o profissionalismo de um professor que já atua na área, ele abre um leque de possibilidades para que os bolsistas adquirirem conhecimento, na prática docente.

O Pibid oferece a possibilidade de os acadêmicos vivenciar a prática docente em meio as escolas conveniadas ao projeto, uma parceria que tem se demonstrado bem oportuna, pois tem aproximado para dentro da universidade a realidade de cada escola que está participando do mesmo.

A proposta de conciliar atividade de leituras com rodas de conversa, e posteriormente gincanas com perguntas foram bastante produtivas e dinâmicas, pois, faziam com que os alunos se atentassem mais para as narrativas das histórias, onde todos também se sentiam motivados a participar dos debates.

Emilia Ferrero e Margarita Gomes (1987), falam um pouco sobre a importância do trabalho com a oralidade em sala de aula:

[...] Ler para as crianças pode ser uma maneira especialmente eficaz de incrementar sua compreensão das estruturas dos textos escritos, de incrementar o conhecimento de cima para baixo (*top-down*) que aportam à tarefa da leitura [...]. Se as crianças tiveram muitas experiências em que escutavam tais orações, com a entonação do professor que fornece índices para a estrutura sintática, poderão encontrar mais facilmente a maneira de compreendê-las por si sós. (FERRERO; PALACIO, 1987, p. 168)

O que foi percebido nos momentos da contação da história “O fantasma de Canterville”, de Oscar Wilde, é que a cada encontro que os bolsistas liam uma parte da mesma e paravam, os alunos ficavam mais ansiosos para saber o final do enredo, resultando numa total atenção por parte dos mesmos, nos possibilitando fazer uma roda de conversa ao termino da contação da história com bastante participação dos alunos.

Na dinâmica chama de “Gincana de perguntas e respostas”, após a roda de conversa sobre os capítulos lidos, os bolsistas dividiram a turma em dois grupos, e com uma caixa de perguntas, foi escolhido um aluno de cada vez por grupo para pegar uma pergunta, e em seguida responder, e no final aquele grupo que tivesse com mais ponto, seria o vencedor.

O principal objetivo da atividade era trabalhar com a atenção e a concentração dos alunos, podendo diagnosticar os mesmos, percebendo se havia alguma falha no que se refere à atenção e na compreensão da obra narrada.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Durante os últimos encontros realizados pelo grupo 1 do subgrupo 1 do PIBID, foi muito desafiador a sincronia entre os horários tanto dos alunos como dos bolsistas em relação ao momento da aula prática dos alunos na quadra de esportes, o que fez com que os bolsistas pensassem em propostas que de fato pudessem chamar a atenção dos alunos para os encontros que eram realizados somente uma vez por semana, neste caso às terças-feiras.

Antoni Zabala, na sua obra “A prática Educativa: Como ensinar”, fala sobre a importância do educador buscar sempre melhorar a sua prática educativa em sala de aula:

Um dos objetivos de qualquer bom profissional consiste em ser cada vez mais competente em seu ofício. Geralmente se consegue esta melhora profissional mediante o conhecimento das variáveis que intervêm na prática e a experiência para dominá-las. A experiência, a nossa e a dos outros professores. O conhecimento, aquele que provem da investigação, das experiências dos outros modelos, exemplos e propostas [...]. (ZABALA, 1998, p.13)

Começamos a pensar em atividades que permitissem os alunos se sentir mais à vontade como, por exemplo: pintura, contação de história, gincanas, dinâmicas na sala ou no espaço recreativo, exposição de filmes, resultando em experiências satisfatórias com os alunos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O PIBID, é de grande importância para a nossa formação acadêmica, pois, é mediante as experiências permitidas por tal projeto que obtemos um grande aprendizado sobre a docência. Durante toda esta trajetória como bolsista do Pibid, podemos perceber que é um grande desafio trabalhar com metodologias didáticas de modo a despertar a atenção dos alunos.

Tais experiências nos permitiu enxergar a realidade do que é ser um professor, e do quanto esta profissão é importante para a sociedade, o que exige dos bolsistas bastante compromisso e dedicação. Entendemos que, o professor não segue somente uma linha de pensamento ou uma metodologia única, mas retém pra se,

tudo que for ajuda-lo na sua maneira de ensina pois, a função do professor é estar procurando sempre o melhor caminho para que seus alunos se tornem futuros profissionais pensantes.

As dinâmicas realizadas obtiveram resultados positivos, onde conseguimos alcançar o objetivo desejado, que seria despertar a atenção dos alunos para a leitura, e em suma para o nosso trabalho. Os estudantes sentiam-se mais à vontade e mais motivados a participarem destas aulas que eram feitas de uma forma mais lúdica. Podemos dizer que tivemos mais pontos positivos do que negativos diante das atividades que foram realizadas. Enfim, devemos dizer que o contato pelo qual tivemos com os alunos e com os profissionais da escola, foi de grande importância para a nossa formação, e que todas as atividades realizadas durante os encontros foram concluídas com êxito.

1080

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FERRERO, Emilia; PALACIO, Margarita G. **Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

ZABALA, Antoni. A prática educativa: **como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.



# A IMPORTÂNCIA DO TRABALHO DOS RESIDENTES NA EDUCAÇÃO BÁSICA: AÇÕES E REFLEXÕES.

IASMIM DA SILVA SANTOS – UEFS  
IASMIM.SANTOS@GMAIL.COM, EIXO 5.

ADRIANA DA PAZ SILVA DOS SANTOS – UEFS  
ADRIANAPAZ5@OUTLOOK.COM, EIXO 5.

1081

**Palavras chave:** Iniciação à docência; Ensino-aprendizagem; Formação docente

## INTRODUÇÃO

O presente relato tem por objetivo refletir e socializar a vivência na iniciação à docência proporcionada pelo Programa Residência Pedagógica (PRP), ação integrada a Política Nacional de Formação de Professores, visando o aperfeiçoamento da formação nos cursos de licenciatura.

Deste modo, como graduandas do 6º e 7º semestres do curso de Licenciatura em Pedagogia de uma universidade baiana nos tornamos participante do programa e residentes em uma escola municipal localizada no estado da Bahia.

Esta imersão no ambiente educacional está sendo uma oportunidade de aprendermos a atuar como professoras e conhecermos a rotina da escola. Porém, durante este período de imersão já podemos perceber o grande desafio que é tornar-se professor em meio a tantos revezes pelos quais passa a educação. Novos governos, reformas políticas, cortes de gastos e ausência de materiais necessários para realizar um bom trabalho compõem tal cenário, que em nada beneficia a educação de crianças e jovens.

Porém, na escola em que estamos inseridas, todos os profissionais lutam dia a dia para oferecer às crianças de 1º ao 5º ano uma educação de qualidade que priorize a criatividade, a autonomia e a prática leitora, tendo como objetivo formar cidadãos ativos e participativos na sociedade em que vivem.

## METODOLOGIA

A metodologia utilizada tem sido a observação e o relato das vivências ocorridas na escola, os quais analisamos e refletimos à luz das teorias. Sendo assim, dentre as ações desenvolvidas uma das mais importantes foi a criação do Projeto Didático “Viajando nas tipologias textuais”, com objetivo de aproximar os alunos(as) do ensino fundamental séries iniciais aos mais diversos gêneros textuais, pois sabemos da importância que deve ter a leitura no cotidiano da escola e para além dela.

É salutar destacar que enquanto bolsistas do PRP não estamos limitadas apenas em transmitir o conhecimento, mas também aprender durante a nossa permanência na escola, desafio este que visa oportunizar o reconhecimento do território escolar e a prática educativa enquanto campo de pesquisa.

## EXPLANAÇÃO E ANÁLISE DO PROJETO DIDÁTICO

1082

Demos início aos trabalhos realizando um Projeto Didático baseado em textos ilustrativos voltado para a turma do 3º ano. Observamos um grande déficit nas competências de leitura e escrita, assim resolvemos investir em uma sequência de atividades diversa que ressaltasse de forma lúdica estas competências.

Como fruto da nossa atuação, estamos colhendo pouco a pouco o avanço dos alunos(as) envolvidos no projeto. Muitos encontram-se lendo e escrevendo efetivamente, outros ainda precisam sanar dificuldades ortográficas e alguns ainda precisam ser acompanhados mais de perto para que avancem da hipótese alfabética na qual se encontram. (FERREIRO, 2011).

Nossa perspectiva de ensino e aprendizagem está baseada na valorização das relações interpessoais e acreditamos que para ajudar os educandos a avançar, precisamos conhecê-los e compreendê-lo. Segundo Dayrell (2001) “Trata-se de compreendê-lo na sua diferença, enquanto indivíduo que possui uma historicidade, com visões de mundo, sentimentos, desejos, projetos e hábitos que lhes são próprios.” (p. 140).

É neste conhecer que poderemos alcançar os nossos objetivos como professoras, acreditando na capacidade de aprender presente em cada sujeito. Cremos que esta é a essência do Programa Residência Pedagógica, nos proporcionar viver o cotidiano escolar como protagonistas, contando sempre com o auxílio dos coordenadores do projeto e da professora preceptora, que é aquela que nos acompanha e instrui diretamente, sanando as dúvidas, compartilhando o conhecimento teórico e a experiência de anos na docência.

Nesse sentido, procuramos desenvolver atividades baseadas nas reais necessidades dos alunos, assim como estamos também nos sentindo mais seguras para lidar com as situações inesperadas de autocontrole, a percepção do comportamento em sala, a avaliação da aprendizagem dos alunos e seus ritmos. Enquanto futuras docentes não basta cuidar apenas do planejamento pedagógico, é preciso cuidar também do contexto em que ele se realiza, pois em qualquer momento na vida profissional sempre teremos que enfrentar as dificuldades e lidar com os problemas, assim precisamos estar preparadas para superá-los.

A experiência na RP tem se configurado como uma etapa importante da formação docente, permitindo-nos adquirir maior autonomia profissional e reflexão contínua sobre a importância das atividades docentes para que se obtenha êxito no processo ensino aprendizagem. Como destaca Libâneo(1994) “o planejamento escolar é uma tarefa docente que inclui tanto a previsão das atividades didáticas em termos de organização e coordenação em face dos objetivos propostos, quanto a sua revisão e adequação no decorrer de ensino”. Nesse sentido o planejamento do trabalho configura-se como um elemento essencial para que o professor desenvolva sua metodologia, conforme seus objetivos, adequando sempre à realidade das diferentes turmas.

No tocante ao planejamento estamos em constante diálogo com a professora regente, se configurando um importante espaço formativo, pois tem possibilitado reflexões e inserções de algumas atividades como aulas práticas, projetos, jogos, exposições, contação de histórias, trabalhos em equipe etc.

1083

## CONCLUSÃO

Ao falar da importância do PRP para a nossa formação, vale destacar que todas as experiências vivenciadas são úteis ao nosso processo de construção do conhecimento, pois temos a oportunidade de aperfeiçoar as nossas habilidades para a futura atuação profissional, além das vivências que abrem novos caminhos e nos permitem constatar e descobrir a relação entre teoria e prática. Como afirma Soligo (2015, p.39) “O contexto da sala de aula ensina, às vezes, mais do que planejamos de modo intencional [...]”

Ademais, nossa atuação tem sido relevante pois contribuímos com a professora e os alunos no processo de ensino aprendizagem. Também estabelecemos com a regente uma relação de confiabilidade e compartilhamento de saberes. Sabemos que a relação teoria e prática é um exercício complexo diário, assim enquanto bolsistas, estamos nos aproximando da realidade da profissão e dos desafios de aprender a teoria pensando em sua transposição didática, pois como afirma Zabala (1993) “Por trás de qualquer proposta metodológica se esconde uma concepção de valor que se atribui ao ensino, assim como certas idéias mais ou menos formalizadas e explícitas em relação aos processos de ensinar e aprender”. Logo, o PRP está ajudando aos futuros professores a saber lidar com os desafios presentes na escola e transformando os contextos de atuação em objetos de pesquisa para apresentar propostas inovadoras às mesmas, criando um espaço de diálogo entre estas e as universidades.

A aprendizagem é um processo contínuo, através dela adquirimos novos saberes e novas competências, e a nossa experiência tem mostrado os possíveis caminhos para lidarmos com as dificuldades no processo formativo e os desafios de estarmos neste meio de aprendizado.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

DAYRELL, Juarez. *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. 2ª reimpressão. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. 25ª Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>. Acesso em 25 de março de 2019.

LIBANEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

SOLIGO, Rosaura. **Cartas pedagógicas sobre a docência**. São Paulo: GFK, 2015.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

# A MEDIAÇÃO DO APLICATIVO DE BANCO DE AULAS ‘ZUPPA DO SABER’ NA FORMAÇÃO DO RESIDENTE EM PEDAGOGIA.

ANA CRISTINA CASTRO DO LAGO – UNEB  
ALAGO@UNEB.BR

1085

**Palavras Chaves:** Docência. Banco de Aulas. Residência Pedagógica.

## INTRODUÇÃO

No texto a seguir discute acerca do uso de aplicativos para dados móveis na formação de professores, expondo acerca de um projeto que fortalece a relação entre teoria e prática profissional docente, com a construção de um banco de aulas virtual. Esse projeto e experiência se dá no contexto do curso de Pedagogia da UNEB – Campus I, no conjunto de quatro (04) núcleos do Programa da Residência Pedagógica (PRP) ‘Docência na Educação Básica: a mediação do Aplicativo de Banco de Aulas ‘Zuppa do Saber’ na formação do Residente’ propostos para a educação infantil, para o ensino fundamental, para a Educação de Jovens e Adultos, para a adaptação curricular de estudantes com deficiência/transtorno Global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação em classes regulares, em Salvador e Lauro de Freitas, utilizando o Aplicativo do Banco de Aulas ‘Zuppa do Saber’.

Aplicativo do Banco de Aulas ‘Zuppa do Saber’ foi desenvolvido como ‘upgrade’ ao Banco de aulas que funciona no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) [www.zuppadosaber.forumeiro.com](http://www.zuppadosaber.forumeiro.com) na rede internet desde 2010.1. A ideia foi a de construir propostas de atividades de ensino e retroalimentá-las no AVA e disponibilizar para os estudantes do curso de Pedagogia – em especial os estudantes do Estágio Supervisionado - e para os professores da Escola Parceira. Na época, imaginávamos que esse ambiente estaria disponível posteriormente, também, a todas as escolas da Educação básica. Foi no PIBID, com o subprojeto “Entre a Universidade e a Escola: a mediação do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) potencializando a práxis pedagógica” buscamos alcançar uma concepção derivante do reconhecimento da viabilidade, do alcance e a abrangência do AVA enquanto integrador das experiências e propostas das atividades integradas de ensino que conseguimos construir

um dispositivo que estivesse disponível a todos os estudantes de Pedagogia o Departamento de Educação, bem como dos profissionais da Educação Básica.

O aplicativo do banco de aulas “Zuppa do Saber” - uma produção do subprojeto de Pedagogia PIBID UNEB no DEDC I e do Grupo de Pesquisa Interface: Investigação Interdisciplinar sobre a Formação do Educador que desenvolve pesquisas sobre as práticas profissionais na formação do educador – possibilitou o acesso a um repositório composto por aulas desenvolvidas, testadas no “chão da escola” e avaliadas por docentes da universidade, docentes da educação básica da rede pública de ensino e estudantes de pedagogia. Nesse banco de aulas estão disponíveis aulas ligadas às diversas áreas do conhecimento voltadas para a educação infantil, ensino fundamental I, modalidade regular e Educação de Jovens e Adultos. Vale ressaltar que AVA e APP funcionam de forma sincronizada. E, importante sinalizar que o banco de aulas Zuppa do Saber é propriedade intelectual do GP Interface; e, uma participante idealizou e desenvolveu o Aplicativo.

1086

Ao propor à ampliação do Banco de Aulas no ‘Zuppa do Saber’, os Núcleo de Residência Pedagógica (NRP) do Curso de Pedagogia desdobram e ampliam a produção e vivências no subprojeto do PIBID de Pedagogia - Campus I, pois, consiste em oportunizar a verticalização de estudos sobre a profissionalização docente, por meio do fortalecimento das alianças entre o trabalho educativo na licenciatura e as demandas da escola básica. Assim, podemos dar um tratamento rigoroso e científico sobre as possibilidades, avanços e dificuldades enfrentadas pelos atores no contexto da universidade e da escola.

Fundamentamos o projeto e experiência na compreensão da mediação em três perspectivas: a didática, com os aportes de Tébar (2011), Zabala (1998) e Freire (1996); a cognitiva, com Fonseca (2001), Vygotsky (1991) e Macedo (2005); e a tecnológica, com Ramos (2010), Silva (2000) e Lima (2004).

No que se refere ao uso de aplicativos móveis, justificamos que o uso das tecnologias digitais é cada vez mais intenso, inclusive, na formação de professores. Dessa forma, o “Zuppa do Saber” entre os licenciandos, se destaca como dispositivo formativo na construção de novos conceitos com a produção e difusão de saberes pedagógicos por meio das tecnologias móveis.

## ASPECTOS METODOLÓGICOS

Os quatro NRP’s em questão, estão articulados para desenvolver a mediação do Aplicativo de Banco de Aulas ‘Zuppa do Saber’ e cuja tarefa é validar e ampliar o banco de aulas, de maneira a fazer a difusão do dispositivo, ao passo que se discute a constituição da própria docência com dos participantes dessa experiência ao redor do empreendimento de interação com o banco de aula.

A proposta perpassa pela interação e investigação do próprio aplicativo para análise e proposições para potencializar as possibilidades formativas do aplicativo, no sentido de reconhecer o escopo existente de aulas no banco e a proposição de novas aulas.

## A DOCÊNCIA EM DISCUSSÃO

Este projeto perpassa pela possibilidade da consolidação da parceria entre a comunidade acadêmica e a escola, criando um espaço de aprendizagem, de convivência, de inclusão e de interação e integração de saberes entre a Universidade e a Escola, na perspectiva de produção/difusão de conhecimentos a partir da pesquisa, da observação, da intervenção pedagógica por meio de práticas e uso de aplicativos móveis como estruturantes dessas no contexto da escola da Educação Básica.

Vale destacar que essa interação deve ser propiciadora de aprendizado para os atores que estarão envolvidos no referido núcleo. Esses atores terão o desafio de buscar formas de interação para dialogar de maneira consciente e consistente com o dispositivo do banco de aulas, e apropriar-se ao contexto da sala de aula da escola parceira e criando novas possibilidades formativas para este aplicativo, no intuito de estruturar e potencializar novas práticas pedagógicas.

1087

## CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

Consideramos que o Aplicativo de Banco de Aulas ‘Zuppa do Saber’ aponta para uma compreensão estruturante e interdisciplinar sobre os caminhos das aprendizagens desencadeados nas etapas do processo de formação docente, porque os participantes têm oportunidade de desenvolver e compartilhar saberes da docência, reelaborando e reconstruindo aulas para o contexto da sala de aula em que está inserido, dando mais densidade à sua compreensão sobre os fenômenos observados e experimentados na Escola. O resultado esperado é a adoção de estratégias e dispositivos de forma a propiciar a produção, partilha, sistematização, socialização, difusão e ampliação da relação Universidade/Escola.

## REFERÊNCIAS

FONSECA, V. **Aprender e reaprender**: educabilidade cognitiva no século 21. São Paulo: Salesiana, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura)

LIMA Jr, A. S. **Tecnologias intelectuais e educação**: explicitando o princípio proposicional/hipertextual como metáfora para educação e o currículo. In Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador: Eduneb, 2004, v. 13, n. 22, pp. 401-416

MACEDO, L. de. **Ensaio Pedagógico**: como construir uma escola para todos? Porto Alegre: Artmed, 2005

RAMOS, D. K. **Processos colaborativos mediados pelo computador e as contribuições da teoria da atividade**. RBIE, Volume 18, Número 3. 2010. Disponível em: [http://www.journaldatabase.org/articles/processos\\_colaborativos\\_mediados\\_pelo.html](http://www.journaldatabase.org/articles/processos_colaborativos_mediados_pelo.html).

SILVA, M. **Sala de aula interativa**. Rio de Janeiro: Quartet, 2000.

TÉBAR, L. **O perfil do professor mediador**: pedagogia da mediação. Tradução de Priscila Pereira Mota. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2011.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ZABALA, A. **A prática educativa** - como ensinar. Porto Alegre: ARTES MÉDICAS, 1998.



# O PAPEL DA ESCOLA NA FORMAÇÃO DE DOCENTES E DISCENTES: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DO PIBID

KAREN EDUARDA BARBOSA  
BARBOSAKAREN34@GMAIL.COM

LIDIANE AUGUSTA JUNQUEIRA  
LIDIANEROBERLEIA@GMAIL.COM

RAFAEL CÉSAR BOLLELI FARIA  
RAFAEL.BOLLELI@IFSULDEMINAS.EDU.BR

1089

**Palavras-chave:** formação de professores, alfabetização científica, importância da escola

## INTRODUÇÃO

A formação de professores e a situação das escolas de formação inicial sempre esteve em pauta em discussões governamentais e nos círculos sociais dentro do país. A temática sempre tão problemática alia-se a um contexto de maior exigência docente contrastando com pouco prestígio destinado à figura do professor. O cenário em sala de aula também se torna um fator agravante: as dificuldades em se ministrar o conteúdo e a intensa desvalorização do profissional da educação desencadeia uma série de visões estereotipadas que marcam uma baixa procura pela carreira.

Partindo de tais pensamentos, este trabalho propõe descrever as vivências de dois bolsistas do PIBID em projeto de ressignificação da importância da Escola, compreendendo suas múltiplas funcionalidades, que vão além da construção do conhecimento, como também um meio de emancipação, independência, integração social e consciência sobre os acontecimentos dos círculos sociais.

Esse projeto adotou como objetivo o aprimoramento dos processos de formação inicial de alunos de 6º e 7º anos do Ensino Fundamental da Escola Estadual Professor Juvenal Brandão, localizada no município de Ouro Fino, em Minas Gerais. Os trabalhos foram realizados para transmitir aos estudantes conceitos sobre a importância da escola para a formação de um cidadão crítico e alfabetizado cientificamente.

## METODOLOGIA

Em primeiro plano, foi realizado no início do projeto uma avaliação criteriosa da sala de aula e dos alunos que seriam envolvidos no projeto. Observou-se desde os espaços físicos da escola, o comportamento do alunado, a interação dos alunos com o professor regular de sala e até mesmo a relação destes com a instituição escolar. Após um mês de observações acordou-se na produção de uma sequência didática com o tema: “A importância da escola.”

Foram planejadas quatro aulas com duração de 50 minutos, duração para a qual o projeto deveria ser adaptado. As aulas elaboradas se organizaram da seguinte forma: uma introdução sobre o projeto (sendo propostos esclarecimentos sobre as funções e objetivos do PIBID de maneira introdutória), e no final da aula seria entregue um questionário, com perguntas sobre as perspectivas da escola e os objetivos após a formação escolar. No próximo momento, e com o auxílio de recursos visuais foi abordada a importância da ciência, sua relação com o âmbito escolar, além dos diversos perfis que envolvem a figura do cientista. Tentamos transmitir nesse momento como a Ciência pode transformar vidas, além de desmistificá-la; sendo que nesse momento também apresentamos alguns perfis de cientistas brasileiros com grande importância na atualidade.

1090

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

Evidencia-se, no contexto escolar, que a formação inicial tem crucial importância para a consolidação do sujeito pensante e que a prática educativa ao planejar, decidir, produzir resultados formativos-educacionais terá consequências na vida dos educandos e no componente social onde os mesmos se encontram.

Foi verificado nos períodos de observação, salas lotadas, escassez de materiais, sobretudo audiovisuais. Dessa forma, há uma grande dificuldade em se trabalhar com filmes, documentários, imagens e outras ferramentas de mídia que tem como propósito facilitar a compreensão do aluno. Soma-se a isso o grande desinteresse das turmas pelos conteúdos trabalhados e a intensa desvalorização do docente.

Após os esclarecimentos sobre o papel que iríamos desempenhar no ambiente escolar, a segunda parte do encontro contou com a aplicação de um questionário a fim de se fazer uma avaliação quantitativa sobre as diferentes visões que as turmas tinham da importância da escola e as perspectivas para o futuro. No total foram quatro perguntas que contavam com questões de múltipla escolha e algumas abertas de cunho pessoal. As questões levantadas foram as seguintes:

Você acha importante ir a escola? Por quê?

O que você vai fazer depois que sair da escola?

1. Continuar estudando. 2-Trabalhar. 3-Não fazer nada. 4- Outros, o quê?
2. Qual a profissão dos seus sonhos?
3. Como você acha que vai conseguir realizar esse sonho?
4. Estudando. 2- Trabalhando. 3-Através do esporte. 4-Outros, como?

As respostas obtidas:

**Sobre frequentar a escola:** 178 alunos acham importante frequentar a escola enquanto 4 alunos não pensam da mesma forma.

**Com relação aos motivos que os fazem ou não gostar da escola:** 77 alunos relataram que queriam um futuro melhor, 16 alunos nos revelaram que acham que a escola ajudará em sua formação como pessoa, 76 alunos nos disseram que é na escola onde podemos aprender coisas novas e fazer amigos, 27 alunos observaram que através da escola é que se pode conseguir um bom trabalho, 2 alunos nos revelaram que não gostam de acordar cedo e por isso não gostam de ir a escola, outro nos revelou que acha que a escola não lhe dá a atenção necessária, enquanto que 2 alunos nos disseram que gostam da escola pois a refeição servida é muito agradável.

**Com relação ao posterior término das atividades escolares:** 125 alunos relataram que tem vontade de continuar estudando, 89 disseram que pensam em trabalhar, e apenas 4 disseram que não pensam em fazer nada depois de terminarem seus estudos.

**Quando perguntado sobre a profissão dos sonhos:** a maioria nos revelou a vontade por profissões já tradicionais como medicina (19 alunos) e medicina veterinária (40 alunos); outras profissões também tiveram destaque como foi o caso de professor (com 18 alunos), jogador de futebol (15 alunos) e policial militar (22 alunos); muitos também deixaram claro que essas profissões vinham de influência de algum familiar próximo e por isso a vontade de realizá-las. Há de se destacar ainda, que 14 alunos relataram que almejam fazer arquitetura, direito e engenharia.

**Quando perguntado sobre como eles pretendem alcançar esse sonho:** a maioria, 161 alunos, nos disse que estudando alcançarão seus objetivos, enquanto 45 alunos nos relataram que pretendem alcançá-los por meio do trabalho e apenas 20 alunos disseram que será através do esporte.

Durante a aplicação do questionário constatamos em primeiro momento que grande parte dos alunos embora esteja cursando o Ensino Fundamental II ainda tem grandes dificuldades na leitura e na escrita, demonstrando deficiências escolares não supridas, além da dificuldade em interpretar as questões. As dúvidas, assim, eram constantes.

Constatamos que boa parte dos alunos compreende a escola também como um meio necessário para a sua formação e para a realização de seus sonhos. Vale ressaltar que algumas questões por serem de cunho pessoal tiveram mais de uma resposta, procuramos levá-las em consideração e mencioná-las no presente trabalho.

Além do questionário, desenvolvemos uma roda de conversa com os alunos na qual o enfoque principal sempre era a importância da escola. Fizemos alguns questionamentos e os deixamos refletir por um momento. (OLIVEIRA; THOMAZ, 2008).

No terceiro encontro, buscamos aproximar os estudantes do conceito de Ciência e da figura do cientista. Iniciamos o debate com questionamentos sobre a temática (LIMA; MAUÉS, 2006). Várias discussões e questionamentos vieram à tona, entre os quais estavam as respostas padronizadas evidenciando a figura de

um cientista restrita ao ambiente do laboratório e muito distante do aluno. A cada slide passado, tal perfil era desconstruído dando espaço para novas ressignificações do termo cientista. Também foi levantada discussões sobre como a ciência se relacionava com o espaço escolar, na qual deixamos claro que ciência também se pratica na escola.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O PIBID tem sido de crucial importância para a formação docente no Brasil. Além de aproximar os bolsistas cada vez mais do contexto da escola pública, onde provavelmente atuarão após o processo de formação, também exerce grande contribuição em toda a dinâmica escolar, criando interações entre os todos os membros da escola, priorizando sempre o aprimoramento conjunto do ensino. Novos aprendizados são adquiridos, entre os quais estão adaptação do conteúdo a cada turma e contexto nos quais estão inseridos, a responsabilidade no planejamento e o compromisso em sala de aula, além da empatia em entender as necessidades de cada discente. Os erros, dessa forma, também se transformam em nossas possibilidades de reinventar práticas e desenvolver novos métodos de ensino e aprendizagem.

1092

## REFERÊNCIAS

LIMA, M.E.C.C.; MAUÉS, E; **Uma releitura do papel da professora das séries iniciais no desenvolvimento e aprendizagem de ciências das crianças.** Revista Ensaio. Vol 8. n.2. 2006.

OLIVEIRA, Terezinha. VIANA, Ana P. S. V. BOVETO, Lais. SARACHE, Mariana Vieira. **Escola, conhecimento e formação de pessoas: considerações históricas.** Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Poled/article/viewFile/45662/28843>, acesso em: 14 de maio 2019.

# PERSPECTIVAS DO ENSINO DE HISTÓRIA E HISTÓRIA LOCAL NO COLÉGIO EDGARD SANTOS EM GOVERNADOR MANGABEIRA-BA

CATIA CRISTINA DA SILVA SANTOS, UFRB  
EMAIL: CATIACRISTINA237@GMAIL.COM

MILENA BELA LIMA, UFRB  
EMAIL: MILENABELA1996@GMAIL.COM

ROSELANE DE OLIVEIRA SARDINHA, UFRB  
EMAIL: ROSELANE\_SARDINHA@HOTMAIL.COM

ROSINETE DE MOURA GONÇALVES, UFRB  
EMAIL: ROSINETEMMOURA@GMAIL.COM

1093

**Palavras-chave:** Governador Mangabeira; História Local; Ensino de História.

## INTRODUÇÃO

Este trabalho teve origem no diagnóstico realizado pela equipe de coautoras, na instituição escolar Colégio Estadual Professor Edgard Santos, localizada na cidade de Governador Mangabeira, no Recôncavo da Bahia, baseada nas atividades do PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, vinculado ao subprojeto História, na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), com base no projeto, “O lugar da História na História dos lugares: Identidades, memórias e patrimônios no Recôncavo Baiano”, escrito por Fabricio Lyrio, Henrique Sena e Martha Rosa Figueira, ambos docentes da universidade supracitada, temática voltada para a abordagem das relações entre Ensino de História e História Local. O objetivo central desta etapa inicial da pesquisa foi reconhecer a realidade da escola, dando ênfase sobre como está sendo inserida a questão da História Local nas aulas de História. Como sabemos, a escola é um espaço sócio cultural, como afirma Dayrell (2001), um espaço que oportuniza a construção e a apropriação do saber de várias formas. É onde ocorre a troca de experiências e vivências diversas entre os sujeitos, colocando-os assim no centro do conhecimento como autores de transformações sociais. Além da leitura da palavra, é necessária a leitura do mundo para entender estruturas do cotidiano que se alastram dentro da história, como aborda Freire (1989).

## CONTEXTUALIZAÇÃO

O Colégio Estadual Edgard Santos (CEPES) funciona em prédio próprio, bem conservado, na área urbana do município de Governador Mangabeira. É composto de quinze salas de aulas, incluindo as salas de informática, leitura e multimídias, que tiveram que ser adaptadas devido ao aumento de turmas no início deste ano. Esse aumento se deu em função do fechamento do outro colégio estadual do município. Segundo os dados preliminares das matrículas de 2019, o CEPES possuiu 1.114 alunos matriculados, sendo 633 no turno matutino, 211 no vespertino e 270 no noturno, sendo que, desse contingente, aproximadamente 70% são da zona rural, com faixa etária entre 15 a 18 anos, no ensino regular, e partir dos 18 anos na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Cerca de 70% se declaram pretos e pardos.

1094

## METODOLOGIA

Os dados da pesquisa foram coletados através de entrevistas realizadas com professores de História e estudantes, com o intuito de perceber as relações que estes estabelecem com a escola, a importância do Ensino de História e a presença da História Local no Ensino de História. Foram entrevistados dois professores de História, dos três professores efetivos atuantes na escola no momento da pesquisa, e dez estudantes do primeiro ao terceiro ano do Ensino Médio, por meio de uma amostragem não estatística, os quais optamos por não identificar durante a coleta das informações.

## RESULTADOS

Os estudantes entrevistados são oriundos do centro urbano de Governador Mangabeira e também da zona rural, e buscam no ambiente escolar um meio de socialização. No que concerne às motivações para ir à escola, compreende-se que a maioria visa concluir o Ensino Médio com intuito de conseguir uma atividade profissional, mas existe um bom número que, também, tem o objetivo de ingressar em um curso superior. Além disso, alguns notam no estudo uma possibilidade de ampliação dos seus conhecimentos. Para os alunos entrevistados, a História contribui de forma positiva para a sua formação. Segundo eles, sem o ensino de História seria quase impossível compreender o mundo como o mesmo está estruturado. Com isso, a disciplina pode trazer acontecimentos importantes, os quais podem contribuir na formação dos mesmos enquanto seres melhores, além de possibilitar a aquisição de um ponto de vista melhor acerca dos acontecimentos, uma vez que o aprendizado sobre História pode ser construído e reconstruído, afirma Cerri (2009). A história da localidade é percebida entre os alunos entrevistados a partir das vivências que os mesmos têm com os mais velhos na partilha de conhecimentos e, sobretudo, na colaboração da escola nesta tarefa. Para eles, é importante viajar no mundo das curiosidades da história de Governador Mangabeira, compreender as mudanças sociais dando-lhes sentido, segundo Thompson (1992). Como, por exemplo,

entender o porquê de a cidade antes ser conhecida como Cabeças, quem foi Octávio Mangabeira e por que a cidade passou a ser chamada de Governador Mangabeira. Os professores entrevistados confirmaram a importância dada à história local, ressaltando as atividades promovidas pelo colégio, dentre as quais destacam o projeto do Dia da Consciência Negra, que, em 2018, teve como temática a História e Cultura Afro-brasileira em uma perspectiva local e regional.

## CONCLUSÕES

Os estudantes entrevistados veem a disciplina de História como essencial para sua formação, ressaltando a ponte entre o passado e o presente para entender os fatos sociais, e buscando sempre compreender os antepassados. Cabe aos professores ajudar nesses desdobramentos históricos e deflagrar no aluno a curiosidade que o conduzirá ao conhecimento, como afirma Freire (1996). O colégio tem buscado criar possibilidades de trazer para os alunos a história local do município de Governador Mangabeira, com ênfase para a formação do município e a cultura afro-brasileira, principalmente no âmbito de projetos e atividades extraclasse. Outras possibilidades de explorar a história local poderiam ser desenvolvidas, inclusive em sala de aula, tendo em vista diferentes temáticas, sujeitos e práticas culturais presentes na história da localidade.

1095

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CERRI, Luís Fernando. Ensino de História e concepções historiográficas. In: Espaço Plural. Ano X, n. 20, 1º semestre 2009.
- DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, Juarez (org.). Múltiplos olhares sobre educação e cultura. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001, p. 137-161.
- FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 1989.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- SANTOS, Fabricio Lyrio; SANTOS, Henrique Sena dos; QUEIROZ, Martha Rosa Figueira. O lugar da História na História dos lugares: Identidades, memórias e patrimônios no Recôncavo Baiano. Projeto submetido ao Edital 07/2018 CAPES-PIBID. Cachoeira, BA: Centro de Artes, Humanidades e Letras/UFRB, 2018.
- THOMPSON, Paul. História e comunidade. In: A voz do passado: história oral. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992, p.20-44.

# PIBID: CONTRIBUIÇÃO PARA A FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR? UMA EXPERIÊNCIA NO CENTRO DE ENSINO ESPECIAL DE DEFICIENTES VISUAIS DE BRASÍLIA

DIELEN LEMOS GALENO – UNB  
16O117941@ALUNO.UNB.BR

FERNANDO BONFIM MARIANA – UNB  
FBMARIANA@HOTMAIL.COM

1096

**Palavras-Chave:** CEEDV, PIBID, IMPACTO.

## INTRODUÇÃO

Este trabalho discute o impacto da vivência do Programa Institucional De Bolsa De Iniciação à Docência – PIBID - no Centro de Ensino Especial de Deficientes Visuais – CEEDV-, localizado em Brasília. O PIBID é um programa financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES – que incentiva estudantes de licenciaturas a vivenciar o ambiente escolar.

É uma escola que trabalha com modalidades específicas para pessoas (adultos e crianças) com deficiência visual. Também são elegíveis, para acesso aos atendimentos da escola, alunos que possuam algum transtorno ou outra deficiência além da cegueira.

O principal objetivo deste trabalho é questionar se o PIBID tem contribuído para a formação inicial do professor. Além disso, pretende-se apresentar a realidade do CEEDV.

A relação universidade-escola torna difícil o acesso do pibidiano ao aluno deficiente visual. O aluno pibidiano enfrenta diversos desafios, tais como falta de professores dispostos a aceitá-lo no atendimento e a escola dificultando trabalhos extracurriculares propostos. Nesse contexto, o pibiadiano busca trabalhar nas brechas dentro da instituição.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA



A forma como a diferença é tratada dentro da instituição evidencia, em alguns momentos, uma cultura padronizada, que não dá espaço para as heterotopias dentro do ambiente de ensino. À luz do pensamento de Foucault, heterotopias são espaços que trabalham de formas não hegemônicas (MARTINS, 2016). O CEEDV é um lugar em que tais heterotopias deveriam ser incentivadas. No entanto, quando algum professor tenta criar esses espaços, ele é repreendido. A estrutura hierárquica da própria instituição embarreira a maneira de atuação do professor.

A ideia da heterotopia nos espaços escolares é contrária a essas ideias hierarquizadas. É dar espaços temporários para os alunos serem livres, lugares que possam reproduzir aprendizado e conhecimento de maneira não-hierarquizada. Esses espaços oferecem ao aluno o que a escola tradicional deixa a desejar: espaços mais livres. “Não um local de permanência, mas um local de passagem” (GALLO, 2009, p. 293). E assim o CEEDV mostrou atuar, de forma a limitar a forma de aprendizagem dos alunos, por não oferecer esses espaços.

Por mais que a sociedade esteja em constante transformação o mesmo discurso engessado e tradicional perpetua entre as gerações: um discurso mecanicista, como se a sociedade fosse uma engrenagem, uma máquina de controle (Gallo, 2009) e tivesse um padrão a ser seguido, com um propósito de produção.

Nesse contexto, apresentam-se as barreiras da “mão invisível”, que orienta como deve ser a atuação do professor em um espaço em que a diversidade é um dos alicerces da instituição, tentando padronizar o trabalho do professor. As instituições sociais, à luz do pensamento de Durkheim, agem de forma a fazer força contra as mudanças. Dessa maneira, os indivíduos acabam se adaptando às situações sociais em que está inserido. Essa relação entre a sociedade e suas instituições são interdependentes e resultam em coesão social (Ballantine-Hammack, 2017).

## METODOLOGIA

A pesquisa realizada foi de natureza descritiva, onde o principal objetivo foi questionar o impacto do PIBID no CEEDV. Este trabalho utilizou fontes primárias, utilizando os dados coletados *in loco* no CEEDV- Brasília. Esta pesquisa teve início em setembro de 2018 e segue até o atual momento, em junho de 2019.

Em um primeiro momento foram feitas observações da rotina da escola, dos professores e dos alunos. A partir da observação foi possível identificar determinadas situações-problema para serem estudadas posteriormente. Também foi utilizada a técnica pesquisa-participante.

A pesquisa teve uma abordagem qualitativa, com foco no impacto causado pelo PIBID no CEEDV. A partir daí questionamentos foram levantados buscando entender o processo de ensino aprendizagem dos alunos.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Diferente de uma escola regular o CEEDV trabalha com atendimentos de no máximo 4 alunos por sala. Diversos são os desafios enfrentados. As relações da escola com a comunidade escolar são um exemplo. O espaço físico também é um desafio: a falta de energia é algo constante, as salas de aula são muitas vezes insalubres e o próprio terreno não é da escola, mas sim emprestado.

Além da estrutura física, há as dificuldades dos professores que tentam criar espaços alternativos de aprendizagem. A escola deixa clara sua preferência por uma educação engessada que não dá espaços para o diferente, por mais tenha sido criada para atender um público específico.

E essa é uma das principais dificuldades do aluno pibidiano dentro da escola. Os professores não estão preparados para receber um programa como o PIBID. Em determinados atendimentos, há falta de vontade por parte deles de acolher o aluno do PIBID e ter o compromisso de estar disposto a ensinar sobre como é ser professor de um aluno deficiente visual.

Com os meses essa resistência por parte de alguns professores aumentou. Desde o início do ano letivo, com o aumento de ataques políticos as universidades públicas, o pibidiano da Universidade de Brasília tem sofrido diante da situação. São alvo de ataques de ódio, tanto de professores quanto de alunos, e até mesmo relatos de alunas sofrendo assédio de professor que tem uma visão deturpada da universidade pública.

Inicialmente, o pibidiano foi visto como tendo um papel fiscalizador. Com o tempo, passou a ser visto como um gerador de custos para o governo. Os dados coletados revelaram as dificuldades de integração da universidade com o ensino básico. Futuros professores se depararam com desgastes do ensino público brasileiro, o desconforto dos professores por estarem recebendo alunos do PIBID dentro da escola. Poucas ações foram observadas e trabalhadas dentro da escola para transformar a realidade do centro de ensino.

## CONCLUSÕES

A partir da experiência que o PIBID/UnB proporciona para os alunos de graduação é possível mensurar os desafios que estão por vir dentro de instituições de ensino contemporânea, em especial da educação especial. Isso leva à reflexão sobre quem é o professor de hoje e quem quer se tornar.

É fundamental que antes de entrar em sala de aula como professor, o profissional da educação tenha tido uma vivência anterior para saber como acontece a dinâmica de sala. E com o impacto que o PIBID causa, essa vivência é possível.

Em cada atendimento foi possível conhecer a necessidade de cada aluno, sua necessidade e a importância da adequação. Procurar maneiras para que o aluno seja capaz de construir o seu conhecimento, superar suas próprias barreiras. E a importância do professor ser dinâmico seja com crianças ou com adultos.

O PIBID tem tido impacto essencial para o crescimento de cada estudante de licenciatura para se tornar um profissional capaz de construir um senso crítico com base em sua própria experiência.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BALLANTINE, Jeanne H.; HAMMACK, Floyd M.; STUBER, Jenny. **The sociology of education: A systematic analysis**. Routledge, 2017.

DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia**. SP. Editora Melhoramentos. 1973

FREIRE, P. **Cuidado Escola**. 1994; Editora: brasiliense.

GALLO, Silvio. **As heterotopias no espaço educacional: Repensando o poder nas relações pedagógicas**. Trajetórias históricas da educação - Série Pedagógicos.

MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira. **“Educação de Surdos e Proposta Bilíngue: ativação de novos saberes sob a ótica da filosofia da diferença.”** Educação & Realidade 41.3 (2016).

# AS ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NA REDE PÚBLICA: AS CONTRIBUIÇÕES DO PIBID

AMANDA SANTANA DE SOUZA - UEFS  
AMANDA.SANTANAA@HOTMAIL.COM

PROF. DR. SUZANA ALVES NOGUEIRA SOUZA – UEFS  
SUZANAUFB@HOTMAIL.COM

1100

**Palavras-Chave:** Educação Física Escolar, Estratégias Metodológicas, PIBID.

## INTRODUÇÃO

O papel principal da universidade como instituição de ensino e os cursos de licenciatura como espaço de formação de professores (futuros docentes e/ou educadores) consistem basicamente na orientação dos estudantes para que consigam obter vasta apropriação de conteúdos e produção de metodologias inovadoras para o ambiente escolar que pretende atuar após sua formação, afim de que possam diferenciar e qualificar mais a sua prática.

Diante desse aspecto, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) aparece como uma possibilidade mais ampla de qualificar a formação dos futuros professores, inserindo-os no mundo da docência. O que possibilita o contato direto com o ambiente escolar e aperfeiçoamento do seu trabalho pedagógico ainda que esteja na graduação.

O subprojeto de Educação Física do PIBID da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), apresenta o objetivo de inserir o professor em formação em uma escola de rede pública para que possa observar, coparticipar e realizar regência supervisionada como professor da sua área de formação, desta maneira planejando e executando o trabalho pedagógico em seus momentos de intervenção (BRASIL, 2019).

Visualiza-se, desta maneira, que o fato de estar presente no espaço formativo facilita a articulação do seu planejamento na escola e sistematização de conhecimentos apreendidos nos momentos de aulas na universidade, o que facilita um trabalho pedagógico muito organizado, inovador e facilitador no que diz respeito ao processo de ensino e aprendizagem.

Este estudo apresenta como objetivo evidenciar as estratégias metodológicas da Educação Física Escolar, especificamente na rede pública, com o auxílio do trabalho dos bolsistas de iniciação à docência, onde os mesmos podem relatar as metodologias utilizadas a partir do contato com a escola e com a universidade.

## METODOLOGIA

Realizou-se um estudo de campo com uma abordagem qualitativa e caráter exploratório. A pesquisa foi realizada com dezessete alunos do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) do subprojeto de Educação Física, tendo como critérios de inclusão alunos que fizessem parte do PIBID, que já estivessem atuando na escola parceira e que fossem do Subprojeto de Educação Física, como critérios de exclusão, descartou a participação de estudantes que não fossem do PIBID e do curso de Educação Física.

Como instrumentos de coleta de dados utilizou-se um questionário aberto composto de perguntas abertas. Como protocolo de análise dos dados utilizou-se a análise de conteúdo na perspectiva de Bardin (2011) apresenta-se como um conjunto de técnicas de que possibilitam analisar as comunicações utilizando assim procedimentos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens.

1101

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

A iniciação à docência surge como uma oportunidade dos estudantes de licenciatura terem a chance de enquanto futuros professores vivenciarem uma maior aproximação com o ambiente escolar, tendo também o espaço de sistematização das ações inerentes à docência, sendo assim, o estudante de licenciatura ainda enquanto em processo formativo na graduação, tem a oportunidade de através da iniciação à docência estar atuando no chão da escola, observando e experienciando a atuação do ser professor ainda durante o curso de formação (SILVEIRA, 2015).

A partir dos resultados da pesquisa foi possível elencar diversas estratégias metodológicas citadas pelos bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, as quais serão apresentadas aqui por unidades de sentidos mais recorrentes na pesquisa.

Inicia-se com a busca de novos meios de ensino ressignificando as novas práticas, pois, foi um dos resultados mais evidentes nas respostas dos bolsistas do PIBID que participaram da pesquisa. Justifica-se assim que a participação do programa no trabalho em conjunto com a escola gerou uma grande contribuição para o trabalho pedagógico da instituição tendo resultados significantes na aprendizagem dos alunos.

O incentivo da reflexão crítica dos alunos a partir dos conteúdos dados nas aulas de Educação Física apareceu também nos resultados da pesquisa como um dos mais evidente. A Educação Física apresenta um leque de conteúdos interessantes e estimuladores para construção da análise crítica do aluno, se trabalhado da forma

correta os resultados das aulas de Educação Física podem influenciar diretamente na estimulação do pensamento crítico dos alunos sobre muitos assuntos da atualidade e de sua formação pessoal.

Outro aspecto que emergiu das respostas dos participantes do estudo foi em relação às aulas expositivas, as quais foram identificadas como um importante fator metodológico que contribui nos melhores resultados e mais significativos das aulas de Educação Física. As aulas expositivas demonstram e trazem com clareza informações mais explícitas e com mais exemplificações quando se trata por exemplo do ensino e execução de uma determinada modalidade esportiva, isso auxilia na compreensão dos alunos de como funciona a dada prática do esporte e como ocorre o esporte nas competições e olimpíadas.

O aumento das vivências práticas relacionadas com os conteúdos teóricos sem que haja separações, surgiu também como um aspecto que emergiu dos resultados da pesquisa com os participantes, assim é importante o destaque a este aspecto, pois para a Educação Física é impossível um ensino de determinado conteúdo distante de sua prática, justifica-se assim que todo conteúdo em seus momentos pedagógicos devem ser teórico-práticos, pois as vivências práticas concretizam e ressignificam, muitas vezes, no ensino da parte teórica, daí afirma-se o quanto ambos são indissociáveis, pois um complementa e torna-se necessário para real aprendizagem da turma.

A garantia do embasamento para metodologias inovadoras com a inter-relação universidade e escola, surgiu nos resultados da pesquisa com enorme relevância, sendo visualizado pelos participantes como um dos fatores mais essenciais para fundamentar a sua ação na escola. O PIBID age como uma ponte, entre os conteúdos ensinados e apreendidos na universidade sendo levados diretamente para o chão da escola para a prática pedagógica real através do discente em seu processo de formação.

A realização de mais projetos em relação a comunidade interna escolar, assim como a inserção do estudante de licenciatura em aulas no âmbito escolar permite que se torne passível a observação das metodologias e andamento das turmas na disciplina de Educação Física. Surge então a oportunidade do acadêmico visibilizar formas de projetos que envolvam toda a escola em atividades extensionistas ou não, e que envolvam todos os alunos, possibilitando um momento de lazer, envolvendo conteúdos da Educação Física e fugindo da rotina dos alunos, trazendo assim propostas inovadoras e mais atraentes para buscar a participação de todos ou maioria do alunado da escola.

## CONCLUSÕES

Visou-se a forma como o ensino na universidade no processo de docentes tem uma importante influência na prática dos mesmos em suas intervenções, uma vez vendo o quanto as metodologias e conteúdos aplicados na universidade podem apresentar métodos inovadores no ensino nas escolas da rede pública que muitas

vezes estão trabalhando com as mesmas metodologias e estratégias há anos, por falta de ideias ou até mesmo estímulo.

Assim, percebe-se que este fator implica em um grande impacto com a presença do bolsista de iniciação à docência na escola participante, com sua perspectiva diferenciada e disposta a trazer estratégias inovadoras para experimentar com os alunos e estimular sua postura enquanto professores ainda que na graduação, o que acarreta em resultados bastante positivos e agregadores de boas contribuições para o desenvolvimento pedagógico da escola.

## REFERÊNCIAS

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

BRASIL. **Diretoria de Educação Básica Presencial. Relatório de Gestão 2009-2011 da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica**. Disponível em: <[http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/20150818\\_DEB-relatorio-de-gestao-vol-1-com-anexos.pdf](http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/20150818_DEB-relatorio-de-gestao-vol-1-com-anexos.pdf)>. Acesso em: 05 de maio de 2019.

SILVEIRA, Helder Eterno da. **Mas, afinal: o que é iniciação à docência?. Atos de Pesquisa em Educação**, v. 10, n. 2, p. 354-368, 2015.

# PERCEPÇÕES PRELIMINARES SOBRE AS INTERFACES ENTRE O LETRAMENTO CIENTÍFICO E SABERES DAS CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

NESTOR BARBOSA DE OLIVEIRA-JUNIOR  
NESTOR\_BARBOSA12@HOTMAIL.COM  
PIBID/UFBA

DAVID SANTANA LOPES  
DAVIDLOPES.EDUCACAO@GMAIL.COM  
PPGEHFC/UFBA/UEFS

ANA VERENA MAGALHÃES MADEIRA  
MADEIRA@UFBA.BR  
PIBID/UFBA.

1104

**Palavras-chave:** Letramento Científico; Ensino de Ciências; Ensino de Biologia.

## INTRODUÇÃO

Entende-se como letramento científico a capacidade de empregar o conhecimento científico para identificar questões, explicar fenômenos e tirar conclusões baseadas em evidências sobre questões científicas (INEP, 2015). Dessa forma, é importante a obtenção de habilidades de interpretação conceitual, procedimental e reflexiva que possam oferecer uma compreensão ampla de pressupostos científicos de diferentes escalas e campos do saber.

Imerso nesse contexto, segundo o Programme for International Student Assessment) (PISA, 2015), o Brasil ocupa apenas a 63ª colocação entre 70 países nas avaliações de conhecimento em Ciências. Ainda que a avaliação do PISA seja pautada por uma racionalidade técnica, essa preocupante situação expõe não apenas as dificuldades de compreensão de conceitos científicos, mas do emprego desses em distintos contextos sociais e formativos (SOARES, 2004). O ensino de Biologia se insere em meio a esse contexto, por se tratar de uma disciplina que exige uma visão holística sobre os conteúdos abordados e por vezes abstratas (DELIZOICOV et al, 2011) em um constante processo de “elaboração, a interpretação e a aplicação de modelos explicativos para fenômenos naturais” (BRASIL, 2017, p. 548).



Nesse sentido, o presente autor e bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/Biologia) apresenta, como objetivo geral desta pesquisa, analisar de que forma estudantes de uma escola pública de Salvador (BA) compreendem conceitos científicos ligados à Biologia. Para tal, este trabalho focará nas análises preliminares dos Guias de Observação e Questionários Semiestruturados aplicados com estudantes do Colégio Estadual Ministro Aliomar Baleeiro.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este trabalho se debruça em pressupostos vinculados ao Letramento Científico e ao Ensino de Ciências. Primeiramente, Soares (2004, p. 96) define o letramento como um “conceito recente, introduzido na linguagem da educação e das ciências [...] da necessidade de configurar [...] práticas sociais na área da leitura e da escrita que ultrapassem o domínio do sistema alfabético e ortográfico”. Nesse sentido, o processo de letramento ultrapassa o processo de escrita, se estendendo a percepções mais aprofundadas sobre o signo linguístico.

Por outro lado, Delizoicov et al (2011, p. 131) afirma que “as Ciências Naturais são compostas de um conjunto de explicações com peculiaridades próprias e de procedimentos para se obter essa explicação sobre a natureza de artefatos materiais [...] e das explicações [...] que interferem na aprendizagem na área”. Nessa perspectiva, o autor infere que a aprendizagem das Ciências Naturais perpassa a capacidade dos estudantes em compreender perante o mundo os conceitos contidos na área.

Portanto, os referenciais teóricos apresentados dialogam em relação a importância da compreensão conceitual no intuito de potencializar as habilidades que alcancem diferentes níveis de aprendizado e não apenas no âmbito da escrita.

## DELINEAMENTO METODOLÓGICO

O estudo empírico foi implementado durante três intervenções didáticas, através do documentário *A Evolução pela Alimentação*, cujo conteúdo atrela o processo de evolução dos seres humanos ao hábito de alimentação, abordando diversos conceitos da Biologia. Em suma, cada intervenção possuiu um roteiro de observação a ser preenchido pelo pesquisador e um questionário semiestruturado com quatro questões elaboradas a partir de conceitos biológicos presentes no documentário.

Em complemento, foi solicitado para os participantes o grau de segurança que tiveram em suas respostas (muito seguro, seguro, neutro, inseguro e inseguro), com base nos princípios de verificação da Escala *Likert* (SILVA, 2014). Por fim, foram adotados os pressupostos de Bardin (2011), restringindo-se neste primeiro momento, às **etapas da pré-análise**, com o tratamento preliminar dos resultados obtidos até o presente momento, contudo espera-se que nas próximas etapas do estudo, esses resultados sejam compreendidos a partir da definição de sistemas categóricos.

## PERCEPÇÕES PRELIMINARES

Até o momento, apenas a primeira das intervenções programadas foi realizada. Como resultado preliminar, vinte estudantes participaram respondendo os questionários. Neste ponto, abordaremos de forma sucinta apenas as questões objetivas e o roteiro de observação da primeira intervenção.

No roteiro de observação, partindo do questionamento central da intervenção (*como a alimentação interfere nos hábitos de vida dos seres vivos?*) foi possível perceber que os estudantes tiveram dificuldades em exemplificar as evidências evolutivas sobre estes hábitos, recorrendo apenas ao que foi apresentado no vídeo, ignorando saberes previamente trabalhados na sala de aula quanto às questões ligadas ao registro fóssil.

No que se refere aos questionários aplicados, até o momento, o índice de acerto das respostas apresentadas se mostrou elevado. Por exemplo, na pergunta *quais dessas frases você acredita se aproximar mais do conceito de Evolução?*, cerca de 65% dos alunos assinalaram a alternativa correta, 25% marcaram uma alternativa incorreta e 10% tiveram suas respostas consideradas como “não válidas”. Apenas 15% se sentiram muito seguros ao responder à questão, 45% se sentiram seguros, 25% foram neutros a resposta e 15% responderam de forma “não válida”.

1106

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da primeira intervenção é possível perceber algumas características quanto a forma pela qual os estudantes utilizaram os conceitos científicos ligados à Biologia. Foi possível observar que os estudantes conseguem exemplificar suas respostas de forma empírica, sem de fato conseguir concatenar o conceito relacionado à questão em específico, como por exemplo, ao citar hábitos alimentares, os estudantes conseguem construir uma argumentação pelo que observam na natureza, mas não conseguem conceituar o que seria herbivoria e onivoria.

Nas questões objetivas, apesar da maioria dos alunos conseguir responder a alternativa correta, em ambas as questões, cerca de 45% dos estudantes na escala de Likert responderam diferente de Muito Seguro ou Seguro. Mesmo sendo informações ainda iniciais é esperado que outras interlocuções mais sejam obtidas, norteadando ainda mais processo de compreensão das características e peculiaridades do próprio Letramento Científico a partir de saberes biológicos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011, 229 p.47.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a base. Ministério da Educação: Brasília, 2017.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Programa Internacional de Avaliação de Alunos**. Brasília: MEC/INEP. 2015.

DELIZOICOV, D. et al. **Ensino de Ciências: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2011.

GEHLEN, S. MALDANER, O.; DELIZOICOV, D. Momentos pedagógicos e as etapas da situação de estudo: complementaridades e contribuições para a Educação em Ciências. **Ciênc. educ. (Bauru)** 18, n. 1, p. 1.

INEP. **Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (Pisa)**. 2015.

Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/pisa>>. Acessado em 01/06/2019.

PISA. **Technical Report**. 2015 Disponível em: <<http://www.oecd.org/pisa/data/2015-technical-report/>>.

SOARES, M. Alfabetização e Letramento, Caminhos e Descaminhos. **Revista Pátio**, n. 29, p. 20, 2004.

SILVA, S. Mensuração e Escalas de Verificação: uma Análise Comparativa das Escalas de Likert e Phrase Completion. PMKT – **Revista Brasileira de Pesquisas de Marketing, Opinião e Mídia**. São Paulo, Brasil, V. 15, p. 1-16, outubro, 2014.

# AS CONTRIBUIÇÕES DO PIBID PARA O ENSINO DE MÚSICA EM ESCOLAS DE FEIRA DE SANTANA

PAULO ROBERTO SIMÕES TORRES  
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA/UEFS  
PAULINHOTORRES75@HOTMAIL.COM

CLÁUDIA ELISIANE FERREIRA DOS SANTOS  
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA/UEFS  
CLAUDIA.EFS@GMAIL.COM

JANAÍNA DA CONCEIÇÃO SANTOS DIAS ALMEIDA  
CENTRO JUVENIL DE CIÊNCIAS E CULTURA/CJCC  
JANNA.DALMEIDA@GMAIL.COM

1108

**Palavras-chave:** Educação Musical Escolar; Ensino de Música. PIBID.

A música, ao longo da história, vem desempenhando um significado importante para o desenvolvimento do ser humano seja no aspecto social, moral e/ou religioso, ao contribuir para a aquisição de valores, hábitos e princípios indispensáveis ao exercício da cidadania (LOUREIRO, 2001). O desenvolvimento social, afetivo, cognitivo, linguístico, dentre outros, também poderá ser incentivado a partir da Educação Musical. De acordo com Weigel (2000) o objetivo central da Educação Musical é favorecer o desenvolvimento dos alunos em várias instâncias, como: socialização, alfabetização, capacidade inventiva, expressividade, coordenação motora, percepção sonora, percepção espacial, raciocínio lógico e matemático, estética entre outros (LIMA; MELO, 2013). Nesse caminho, pode-se afirmar que o ensino musical não é somente um campo diferenciado de atividade social, mas também um modo de praticar a cultura, de trabalhar a sensibilidade e o imaginário, ao alcançar o prazer e desenvolver a identidade simbólica de um povo, em função de uma prática teórica transformadora (LIMA; MELO, 2013), justificando-se assim a sua inclusão sistemática no espaço escolar. Assim, a música não só fornecerá uma experiência estética aos envolvidos, mas também poderá facilitar o processo de aprendizagem, como instrumento para tornar a escola um lugar mais alegre e receptivo, até mesmo porque a música é um bem cultural e faz com que o aluno se torne mais crítico e pensante (BARRETO & CHIARELLI, 2011; LIMA & MELO, 2013). No

Brasil, há documentos e leis que se voltam para o reconhecimento e a importância do ensino de música na escola. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1997) a partir do componente curricular Artes, sinalizam que a música nesse espaço deve permitir o acesso dos alunos a obras musicais que tenham um valor significativo para o seu desenvolvimento em atividades de apreciação e produção musical (LIMA & MELO, 2013). A Lei de nº. 13.278/2016 oficializa o ensino do conteúdo Música no componente Artes. Contudo, há uma série de implicações nesse contexto em que a Música está inserida, como: a Música sendo trabalhada de forma superficial como algo estético, profissionais que não são capacitados musicalmente dando aula de Música, falta de estrutura para realizar aulas com materiais e lugares apropriados, entre outras condições. Segundo Figueiredo (2011) nesse espaço em que a Música se insere requer uma série de adaptações dos sistemas educacionais e, em particular, não dissociar a teoria da prática musical, pois a aprendizagem direcionada só para os aspectos técnicos musicais é inútil e até desfavorável para despertar o senso musical e a sensibilidade discente (JEANDOT, 2008). Isso nos faz pensar que atuar nesse espaço requer um conhecimento que ultrapasse saberes pedagógicos, visto que a matéria-prima do ensino musical é o ‘fazer Música’, que envolve a performance musical. Assim, para um professor, tão importante quanto fazer Música é buscar promover a prática musical no espaço escolar.

1109

Com base nos apontamentos acima, o presente texto apresenta as experiências obtidas por meio das oficinas ministradas pela parceria feita entre nós, participantes da escola campo CJCC (Centro juvenil de Ciência e Cultura) e duas escolas parceiras do município de Feira de Santana, o Colégio Georgina Erisman de Melo, onde contribuímos nos ensaios para a apresentação do dia da Consciência Negra e o Colégio Polivalente, onde ministramos oficinas voltadas para teoria e práticas musicais, as quais fazem parte do projeto “Solta a Batida”. Estas atividades foram desenvolvidas juntamente com o *Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência* (PIBID), Subprojeto Artes/Música, da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Em ambas as escolas as turmas, a faixa etária dos alunos variava entre 14 e 18 anos, e era perceptível que tanto no Colégio Georgina quanto no Polivalente as estruturas físicas encontram-se bastantes precarizadas, necessitando de reformas, e, apesar de possuírem instrumentos musicais disponíveis para as aulas, estes não se encontravam em bom estado de conservação. Outro ponto que vale a pena ressaltar é que as oficinas, para os alunos, estavam relacionadas apenas com a diversão, não estavam dando a real importância que a Música deveria ter no contexto educacional; com o passar do tempo, percebeu-se que estas questões estavam diretamente relacionadas aos contextos sociais a que estavam ligados e às famílias, cuja a questão social é precária e perpassa toda a história de vida dos alunos. No Colégio Georgina, o objetivo específico foi auxiliar os alunos musicalmente, a fim de realizarem a apresentação do dia da Consciência Negra. Para isso, foram feitos ensaios de uma canção selecionada para homenagear para o dia comemorado, com alunos de diversas turmas. No Colégio Polivalente foi executado o Projeto “Solta a Batida”, o qual o objetivava o desenvolvimento do ensino musical tanto teórico quanto prático, focando especificamente no elemento Ritmo, e a prática com canto e violão. A princípio, em ambos colégios foi feita uma triagem dos instrumentos

a que tínhamos acesso para trabalhar, pois alguns destes eram próprios do CJCC e outros dos colégios parceiros. Assim, para a realização das atividades utilizamos violões, bongô e timbal. No Colégio Georgina, devido ao pouco tempo que iríamos ter para realizar o ensaio, no primeiro momento, fizemos uma triagem dos alunos que tocavam algum instrumento ou que cantavam, para assim dividir as funções de cada um (aluno) nos ensaios e, aos que não tinham experiência com instrumento, ensinamos algumas marcações na percussão ou foram selecionados para cantar em conjunto com os demais colegas. Desta forma, conseguimos, com êxito, que todos participassem da apresentação, fazendo com que os mesmos demonstrassem sua desenvoltura pessoal. Já no Colégio Polivalente, realizamos oficinas do Projeto supracitado. No primeiro momento, iniciamos com aulas introdutórias de percepção rítmica; após, focamos no Canto, técnica vocal básica, com exercícios voltados para o aquecimento vocal. Posteriormente, foram realizadas aulas voltadas ao ensino de violão e, na culminância do Projeto, realizamos a execução de uma canção ao violão e Canto, com a participação de todos os alunos e bolsistas do Subprojeto (PIBID).

1110

Com o desenvolvimento das atividades supracitadas, percebeu-se uma interação positiva dos alunos com a proposta que nós, bolsista, levamos para as escolas: conseguimos obter o resultado desejado e foi bastante proveitoso de ambas as partes, pois apesar de o tempo ser curto para realizarmos as atividades, atraímos o interesse de cada aluno em aprender e descobrir a importância e beleza da Música. Realizamos práticas em conjunto, o que do ponto de vista social é muito proveitoso, pois conseguimos quebrar bloqueios existentes em muitos alunos, como a vergonha de se expor e o medo de errar na apresentação. Reforçamos que a escola é local de aprendizagem, portanto, “erros” são considerados parte do processo. Esta confiança transmitida os deixou entusiasmados e com interesse de participar das atividades conosco. Vale ressaltar que nos colégios visitados notamos a carência de atividades voltadas para Música nas e de profissionais capacitados para atuar nesta área.

As aulas ministradas por meio do PIBID proporcionaram uma visão real da escola, do que é ser professor, e qual professor se deseja ser futuramente, pois pensa-se o espaço escolar como um ambiente de ensino e aprendizagem, desafiando/aprendendo/conquistando os diversos âmbitos da escola e educação. Consideramos que o aprendizado é de fato uma via de mão dupla e, isto se aprende/aprende com a experiência em sala de aula, por meio das dificuldades enfrentadas, que nos força a descobrir novos caminhos e faz crer cada vez mais que a relação professor/aluno, a parceria, o diálogo, as relações dos mesmos são fundamentais para os resultados finais, para poder alcançar todos os objetivos propostos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARRETO, S.J & CHIARELLI, L.K.M. **A importância da musicalização na educação infantil e no ensino fundamental: a música como meio de desenvolver a inteligência e a integração do ser.** Disponível em: <http://www.iacat.com/revista/recrearte/recrearte03/musicoterapia.htm>. Acesso em: 24 de março de 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.278**, de 2 de maio, de 2016. Obrigatoriedade das linguagens artísticas: Visuais, Dança, Música, Teatro.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Brasília, MEC/SEF. 1997.

FIGUEIREDO, S. L. F. de. Educação Musical Escolar. Introdução. Salto para o futuro. **Educação musical escolar**. Ano XXI. Boletim 08. 2011.

JEANDOT, N. **Explorando o Universo da Música**. Scipione, 3.ed. São Paulo-SP, 2008.

LIMA, C.S.L. & MELLO, L.M. A importância da música no processo de aprendizagem. Ciência atual. **Revista Científica Multidisciplinar das Faculdades São José**. vol. 1, n. 1 2013.

LOUREIRO, A.M.A. **O Ensino da Música na Escola Fundamental: um Estudo Exploratório**. Dissertação (Mestrado). Curso de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2001.

WEIGEL, A. M. G. **Brincando de música**: experiências com sons, ritmos, música e movimentos na pré-escola. Porto Alegre: Kuarup, 2000.

# O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA/ SUBPROJETO DE MATEMÁTICA: O OLHAR DO RESIDENTE SOBRE A EXPERIÊNCIA FORMATIVA

DAIZE DIAS DOS SANTOS CERQUEIRA (UEFS)  
DAYSANTOS16O@GMAIL.COM

MOISÉS DIAS SANTOS JUNIOR (UEFS)  
MOISES.MDSJ12@GMAIL.COM

THALIA DE JESUS SILVA (UEFS)  
THALIA4997JS@GMAIL.COM

FLÁVIA CRISTINA DE MACÊDO SANTANA (UEFS)  
FLAVIACRIS.UEFS@GMAIL.COM

1112

**Palavras-chave:** Formação, Residência Pedagógica, experiência formativa.

## INTRODUÇÃO

Neste relato, apresentamos uma experiência formativa que vivenciamos ao participar como bolsistas do Programa Residência Pedagógica (PRP)/subprojeto de matemática no âmbito da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). O PRP, instituído pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal Nível Superior (CAPES), por meio da Portaria nº 38/2018, passou a integrar uma das políticas de formação de professores. Segundo Edital nº 06/2018, o Programa consiste na imersão planejada e sistematizada do aluno de licenciatura em ambiente escolar visando à vivência e experimentação de situações concretas do cotidiano escolar e da sala de aula. Além disso, visa fortalecer o campo da prática e orientar os licenciandos a relacionar teoria e prática, fortalecendo, expandindo e consolidando o contato entre universidade e escola.

Esse Programa é estruturado em etapas que contemplam formação, ambientação, imersão, regência e socialização/avaliação. Durante a etapa de formação, desenvolvemos estudos sobre tendências em Educação Matemática, cenários de investigação, gestão curricular, comunicação, tarefas, entre outros. Em seguida, durante as etapas de ambientação, imersão e regência, fomos desafiados a vivenciar o espaço escolar. A princípio, foram realizados encontros com os gestores, coordenadores,



preceptores, professores e residentes; observações do ambiente escolar; e imersão em sala de aula.

Por ser um Programa em operação, cuja programação estabelecida no referido Edital não foi finalizada, ainda são poucos os estudos que socializam resultados de pesquisas ou relatos de experiências vivenciadas (REIS; SARTORIN, 2018; CERQUEIRA; SANTOS JÚNIOR; SANTANA, 2019; SANTANA; BARBOSA, 2019). A existência dessa lacuna motivou-nos a apresentar reflexões de uma experiência formativa vivenciada por três residentes ao participarem do PRP/subprojeto de matemática no âmbito da UEFS, como será socializado na próxima seção.

## A EXPERIÊNCIA FORMATIVA

Ao fazermos referência à experiência formativa vivenciada no PRP, posicionamos-nos como sujeitos residentes de um Programa que opera por regras unificadas a nível nacional. Inicialmente, passamos por um processo seletivo em que buscávamos oportunidades de vivenciar novas experiências. Em seguida, vivenciamos 60 horas de formação com palestras, oficinas, rodas de conversas envolvendo diferentes ambientes de aprendizagem e conhecimentos matemáticos. Essa formação em paralelo à formação inicial possibilitou articulações entre a proposta do Programa e a proposta do Curso de Licenciatura em Matemática, além do fortalecimento e parceria com o componente de Estágio Supervisionado.

Os momentos de formação aconteceram na universidade, não só para os residentes, mas para os preceptores também. Todos os encontros realizados nos primeiros seis meses foram pautados pelo trabalho conjunto. Esse trabalho foi de extrema importância, pois nos sentimos mais seguros, e todas as decisões eram negociadas entre o grupo, mesmo em meio a conflitos. Esse momento de formação nos deu segurança para atravessar os muros da universidade e vivenciar outro *locus* de formação, ou seja, a escola. Nossa inserção na escola via PRP foi legitimada pela direção, professores e estudantes da Educação Básica.

Nessa perspectiva, apontamos que o PRP tem dado uma grande contribuição na nossa formação por propiciar o conhecimento do contexto, da cultura escolar e da gestão do sistema de ensino, bem como a possibilidade de vivenciar experiências técnicas de ensino, didática e metodologias.

Quanto ao conhecimento do contexto, da cultura escolar e da gestão do sistema de ensino, gostaríamos de destacar a oportunidade que tivemos de vivenciar um momento de acolhimento e participar de uma palestra proferida pelo diretor da escola. Esse momento foi um diferencial, pois conhecemos um pouco sobre a história da escola, a dinâmica de trabalho tanto administrativo, quanto pedagógico. Sentimo-nos reconhecidos e valorizados como professores em formação, visto que muitas escolas resistem à presença de estagiários, argumentando que interferem na dinâmica do espaço escolar, dispersando a atenção dos alunos, ou que a aprendizagem por parte dos alunos não é significativa. Contudo argumentamos que a forma como a proposta do subprojeto de matemática foi conduzida fortaleceu a relação entre universidade e escola.

Quanto às experiências técnicas de ensino, didáticas e metodologias, podemos falar das ações realizadas em sala de aula como uma etapa de preparação para o exercício da profissão. Realizamos momentos de observação, aproximação com o ambiente escolar, momentos de coparticipação, para imergir, de fato, em sala de aula. Porém o que mais nos chamou a atenção foi a relação constituída entre residente e aluno. Em consonância com Serrazina (2012, p. 34), “não basta ao professor saber matemática que ensina, mas tem também de saber como ensinar e como avaliar as aprendizagens que resultam”. Diante disso, é preciso conhecer a realidade do aluno, a estrutura de seu ambiente familiar, a importância de interagir, de saber o que esperar da escola.

Por sua vez, a imersão nas escolas nos deu a possibilidade de enfrentar muitas questões que permeiam o cotidiano dos educadores. Nas reuniões gerais, com os grupos das outras escolas, foram discutidos os conflitos e os desafios vivenciados pelos residentes no período de ambientação. Esses foram momentos ricos, de troca de experiência, de apoio e alternativas para enfrentá-los. O trabalho em conjunto nos permitiu fazer reflexões sobre a prática e negociar novas ações, como sugerido no Edital nº 06/2018.

1114

## ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Os resultados indicam que a experiência formativa socializada neste resumo legitima as ações propostas pelo PRP, bem como ações conjuntas, a exemplo da realização de projetos e oficinas nas escolas e universidade, participação em exposições, colaboração do preceptor e professor regente, colaboração do professor de estágio em ações do PRP, bem como da coordenadora do PRP em ações do Estágio, dentre outras.

As contribuições para a formação foram pautadas na investigação e reflexão. Consideramos que, enquanto bolsistas de um Programa, essas experiências formativas contribuem não só para a formação, mas também para a construção da identidade profissional. Como implicação, sugerimos que projetos que articulem o PRP e o componente de estágio sejam firmados, pois fortalecem a parceria entre universidade e escola e contribuem para o aperfeiçoamento de conhecimentos e habilidades essenciais no exercício da profissão.

## REFERÊNCIAS

- CERQUEIRA, D. D. dos S.; SANTOS JÚNIOR, M. D. Programa Residência Pedagógica: a parceria entre licenciandos e professor em uma intervenção pedagógica envolvendo geometria espacial. In: ENCONTRO BAIANO DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 18., 2018. *Anais...* Ilhéus, 2019.
- REIS, V.; SARTORI, A. S. Educação pública em risco: descontinuidades, golpes e resistência. *Revista Espaço do Currículo (online)*, João Pessoa, v. 11, n. 1, p. 59-70, jan./abr. 2018.

SANTANA, F. C. de M. S.; BARBOSA, J. C. B. O Programa Residência Pedagógica/ subprojeto de matemática e a relação universidade/escola: modos de subjetivação e de resistência. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 13., 2019. *Anais...* Cuiabá, 2019..

SERRAZINA, M. de L. M. Conhecimento matemático para ensinar: papel da planificação e da reflexão na formação de professores. *Revista Eletrônica de Educação*, São Carlos, v. 6, n. 1, p. 266-283, mai. 2012.

## SISTEMA DE ACOMPANHAMENTO DOS PROGRAMAS PIBID E RP NA UNEB

ELIENE MARIA DA SILVA – UNEB  
EMARIAS@UNEB.BR

MONALISA DOS REIS AGUIAR PEREIRA – UNEB  
MRAPEREIRA@UNEB.BR

WELBER M. SANTANA – UNEB  
WMSANTANA@UNEB.BR

1116

Este trabalho busca expor a estratégia de gestão adotada pela coordenação institucional do Programa Institucional de Iniciação à Docência - PIBID e do Programa de Residência Pedagógica - RP da Universidade do Estado da Bahia - UNEB para acompanhar o desenvolvimento das ações desempenhadas pelos participantes, visto se tratar de dois programas que, juntos, totalizam 78 núcleos composto por 2.342 participantes, distribuídos entre os diversos municípios baianos atendidos pela instituição dada a realidade da multicampia. Em decorrência do desafio implicado ao acompanhamento de programas dessa dimensão quantitativa e com essa distribuição geográfica, a equipe de gestão dos programas, constituída por duas coordenadoras institucionais, resolveu elaborar um mecanismo capaz de garantir o acompanhamento de todo ciclo de funcionamento, estimular a participação ativa de todos os participantes e, também, avaliar todo fluxo, colaborando com o aperfeiçoamento dos Programas e com a política de formação de professores da educação básica na Bahia. Para tanto, a coordenação institucional de ambos os programas se baseou em experiências anteriores (editais passados do PIBID), que demandavam um volume significativo de trabalho manual, que incluía a certificação de quase dois mil participantes e um denso volume de material impresso produzido pelos bolsistas, e decidiu pela criação de um sistema informatizado de acompanhamento o chamado SISTEMA DE ACOMPANHAMENTO PIBID-RP. Tal sistema tem por objetivos: a) permitir a efetiva assistência aos programas; b) acompanhar a produção dos bolsistas garantindo as particularidades que competem a cada sujeito conforme os editais CAPES 7/2018 e 06/2018, do ponto de vista quantitativo

e qualitativo; c) viabilizar a integração dos bolsistas; d) controlar a frequência dos participantes e; e) possibilitar a emissão de certificados dos bolsistas. No que diz respeito à construção do sistema, o processo ocorreu de acordo com a metodologia de desenvolvimento de *software* da GERINF, inspirada no PMBOK (do inglês Project Management Body of Knowledge, ou Corpo de Conhecimento em Gerenciamento de Projetos, em tradução livre). Pensando na realidade de uma Universidade multicampi como a UNEB e visando facilitar o acesso dos usuários, a solução informatizada proposta utiliza tecnologias para construção de uma plataforma *web* com interface auto adaptável tanto para computadores quanto para dispositivos móveis, o que possibilita fácil acesso em qualquer lugar via *Internet*. Ainda, de forma a propiciar ações mais imediatas às demandas, dividiu-se o desenvolvimento e implantação do projeto em pacotes. Assim, o propósito do primeiro pacote da implantação do Sistema PIBID/RP foi possibilitar que a instituição realizasse o cadastramento dos projetos contemplados nos respectivos programas, bem como seus responsáveis (Coordenadores e Docentes Orientadores professores da Universidade). Em seguida, com os projetos e responsáveis devidamente cadastrados, o Sistema PIBID/RP permitiu que os responsáveis pelo projeto realizassem o cadastro dos professores da educação básica (Supervisores e Preceptores) e os discentes da UNEB, ambos na condição de bolsistas ou voluntários, envolvidos no projeto. Em síntese, é possível afirmar que, após a implantação do Sistema PIBID/RP, a equipe da Coordenação Institucional dos programas consegue acompanhar e avaliar a evolução dos bolsistas com maior precisão e em menos tempo, podendo conciliar as atividades de gestão inerentes a programas dessa natureza. O que, em grande medida, era considerado um dificultador para o bom andamento dos programas, no caso a questão da multicampia e a quantidade de participantes, foi minorado de forma considerável. É perceptível que docentes, discentes e professores da educação básica conseguem interagir com mais facilidade entre as produtividades dos programas mesmo que estejam geograficamente distantes. Ainda é possível notar que há significativa redução no volume de material impresso, que antes se aglomeravam pelas dependências físicas do setor.

# PROCESSO DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM ARTES VISUAIS – RELATO SOBRE A EXPERIÊNCIA FORMATIVA NO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA.

LUCAS NASCIMENTO CARVALHO; UFBA  
LUCASCARVALHODESENHO@GMAIL.COM

1118

**Palavras-Chaves:** Artes; Avaliação; Aprendizagem.

## INTRODUÇÃO

Este relato origina-se de apontamentos e reflexões pertinentes sobre o processo de avaliar a aprendizagem na disciplina de Artes na Educação Básica (Fundamental II – 6º a 9º ano) em duas escolas públicas de Salvador (BA), tendo como objeto de estudo as práticas avaliativas docente observadas em campo. Estudos sobre avaliação e processo de aprendizagem nos levam para uma concepção que perpassa a investigação, métodos e questões ético-políticas, porém o atual contexto ainda permanece como mecanismo de controle nas escolas, ocasionando fracassos através de exames e provas. VASCONCELLOS (2007), ainda aponta que o problema que gera entorno da avaliação não se restringe a certa disciplina ou nível escolar, mas do sistema educacional que está inserido num sistema social que emprega valores desumanos. E na maioria das vezes reproduzimos o mesmo modo de avaliar vigente por vários quesitos como a desvalorização social docente, a falta de autorreflexão de nossas metodologias de ensino e comodismo. LUCKESI (2011), enfatiza que um olhar minucioso para nossa prática é uma grande oportunidade de aprender a avaliar, ressaltando o compromisso de avaliar com singularidade o singularizando valorando todo processo formacional sociotécnico, ético/político, cultural, estético/espiritual.

## METODOLOGIA

Se faz necessário entendermos que o sentido maior de se avaliar é para que os educandos adquiram mais conhecimento e que seu processo de aprendizagem seja

eficiente; sendo assim o ato de avaliar é constante e contínuo. Segundo LUCKESI (2011, p.205) “defino a avaliação da aprendizagem como um ato amoroso, no sentido de que a avaliação, por si, é um ato acolhedor, integrativo, inclusivo.” A partir desse sentido maior que a avaliação possui, se faz necessário repercutir esse tipo de definição adentro das práxis pedagógicas para se garantir e propiciar essa aprendizagem através de questionamentos que servem como início de transformação metodológica da prática docente, reafirmando o compromisso do professor com a aprendizagem dos educandos. VASCONCELLOS (2007) apresenta alternativas que impulsionam essa transformação que dependem do desejo de mudança do professor se assim quiser por em prática uma metodologia participativa entre saberes em sala de aula; diminuir a ênfase em avaliações classificatórias nos níveis de ensino; redimensionar o conteúdo avaliativo; alterar a postura mediante os resultados e conscientizar a comunidade escolar dessa construção avaliativa.

Desmitificando o que vem em progressão há muito tempo, o componente curricular Artes, assim como qualquer outro componente da base curricular do ensino básico se faz necessário avaliar o aprendizado do educando. HERNÁNDEZ (2000) esclarece algumas razões diagnósticas como: o porquê os educandos precisam saber o que estão estudando, a relação com os objetivos e finalidades educativas da disciplina e valorização do ensino ministrado. O questionamento a respeito dessa avaliação da aprendizagem em Artes Visuais é como conceber tal processo avaliativo pedagógico. A partir de 1980, pioneiras em Arte-educação como Maria Heloisa Ferraz; Maria de F. Rezende e Fusari; e Ana Mae Barbosa dentre outros são referências na conscientização, valorização e promulgação dessa vertente de entendimento que a Arte possui conteúdo, objetivo e finalidade na construção pedagógica do ensino de Artes no Brasil. Novos caminhos e embasamentos como a Abordagem Triangular de Barbosa (1987/1993), o PCN Artes (1998) e a LDB 9394/96 asseguraram depois de muito engajamento a disciplina de Artes nas suas variadas linguagens no currículo da educação básica. HERNANDEZ (2010) ressalva alguns aspectos que devem ser levados em consideração no ato de planejar a avaliação do conhecimento em Artes como, a natureza de tal conhecimento (com a Cultura Visual); a posição de tal apontamento em relação a objetividade/ subjetividade e se em sua concepção necessita avaliar ou não. Por isso propõe-se avaliar sob os três eixos de aprendizagem: Produção, Apreciação e Contextualização, conferindo o sentido de avaliação processual e contínua em Artes Visuais, não idealizando a formação de artistas e sim de educandos como protagonista de seu aprendizado, estimulando a sensibilidade visual/plástica e crítica.

1119

## RESULTADOS

As práticas avaliativas construtivas do conhecimento, que colocam o educando como o personagem principal na educação básica, poderiam seguir os caminhos da transformação, propostos pelos autores acima referenciados. Por vezes, essas metodologias são aplicadas ou não dentro da realidade escolar, havendo conflito entre projeto político pedagógico e práticas docentes. Após analisar as propostas educativas de ensino-aprendizagem em Artes Visuais e suas práticas de avaliação, adotadas

pelos unidades de ensino Colégio Estadual Desembargador Pedro Ribeiro e Colégio Estadual Raphael Serravalle no Programa Residência Pedagógica (2018/2019), pode-se diagnosticar que as formas de avaliação que foram utilizadas pelas instituições, seguiram os mesmos parâmetros para medir o desempenho do estudante, sendo que as práticas pedagógicas dos docentes em artes se mostraram distintas, estabelecendo posicionamentos diferentes sobre o juízo de valor a respeito do saber do educando. As práticas avaliativas observadas em uma escola consistiram numa avaliação fechada sobre o conteúdo abordado de forma expositiva durante as aulas junto as outras disciplinas que formam a área de Linguagens utilizando a nota obtida nessa avaliação para todas as disciplinas do currículo na respectiva unidade letiva; na outra escola observou-se o caráter avaliativo processual e contínuo através de instrumentos que contribui para o aprendizado significativo, como a construção de um Portfólio. “A função do portfólio se apresenta assim como facilitadora da reconstrução e reelaboração, por parte de cada estudante, de seu processo ao longo de um curso ou de um período de ensino” (HERNÁNDEZ; Fernando, 200 p.165 grifo do autor); defendendo esse instrumento por propiciar ao educando a oportunidade de refletir sobre seu progresso de aprendizagem enquanto sujeito subjetivo na elaboração dos trabalhos.

1120

## CONSIDERAÇÕES

A experiência formativa no Programa Residência Pedagógica, leva-nos enquanto residentes a tecer uma análise das práticas educativas e do processo de avaliação da aprendizagem em artes visuais, ratificando o pensamento de alguns autores sobre esse assunto. Nos permitindo refletir se nossas práticas de avaliação em Artes Visuais estão possibilitando um aprendizado significativo e eficiente a nossos educandos, estimulando a criatividade, a sensibilização e a contextualização crítica de mundo permeando a subjetividade que contemplam e completam o indivíduo de forma única, sendo que essa responsabilidade de garantir um aprendizado de qualidade é inteiramente do docente que por escolha, pode fornecer uma nova realidade de ensino-aprendizagem mediante seu posicionamento a desafios de mudanças e práxis pedagógicas.

## REFERÊNCIAS

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 22ª Edição. São Paulo: Cortez, 2011.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Avaliação: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar**. 17ª Edição. São Paulo: Libertad, 2007.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.



Rede São Paulo de Formação Docente Cursos de Especialização para o quadro do Magistério da SEESP Ensino Fundamental II e Ensino Médio. **Ensino de Artes no Brasil: Aspectos históricos e metodológicos**. São Paulo. 2011. Disponível em: [https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40427/3/2ed\\_art\\_m1d2.pdf](https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40427/3/2ed_art_m1d2.pdf). Acessado em 20. abr. 2019.

## A IMPORTÂNCIA DO ESTÁGIO DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA NO PIBID PARA A FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO PROFESSOR



RAQUEL RODRIGUES DA SILVA-UFPA  
RAQUELFACUL2018@GMAIL.COM

MAYKON ELIAS MOURA DE MARTINS -UFPA  
MAIKHELLIAS@GMAIL.COM

1121

**Palavras chave:** Estágio. Experiência. Formação

### INTRODUÇÃO

O estágio enquanto ação teórico-prática desenvolvida por meio da convivência no ambiente escolar, da observação sistemática das práticas educativas, do estudo do contexto educacional da escola, do levantamento dos problemas e demandas relacionadas ao ensino/aprendizagem e ao currículo favorece a relação do estagiário com os professores experientes, com os alunos e com comunidade escolar em geral, assim como oportuniza o exercício da docência ao longo do curso de graduação. Tudo isso contribui significativamente para formação do futuro professor. Como defende Ghedin, Oliveira e Almeida (2015, p. 40):

O estágio como instrumento do processo de formação do professor pesquisador implica formação de uma comunidade investigativa que, no coletivo, buscam investigar as problemáticas que mais atingem a escola e exigem uma alternativa que pode ser elaborada em conjunto com a universidade.

Com base na participação no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), do curso de Pedagogia UFPA, campus de Bragança, entre agosto de 2018 a maio de 2019, o objetivo deste trabalho é refletir sobre a experiência vivenciada no estágio de iniciação à docência e sua contribuição para a formação profissional dos discente de licenciatura.

## METODOLOGIA

No início do projeto, passamos a participar de encontros semanais no grupo de estudos PIBID, de palestras e seminários sobre assuntos voltados para o processo educativo na escola e sobre a alfabetização e o letramento nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em perspectiva interdisciplinar. O PIBID tem proporcionado para o aluno estagiário, uma compreensão mais crítica da relação da teoria/prática. Tema que procuramos discutir a partir de autores como Ghedin, Oliveira e Whasgthon (2019); Pimenta e Lima (2005/2006); Veiga-Neto (2015). O estágio concebido metodologicamente como pesquisa possibilita a análise do contexto social, que segundo Pimenta e Lima:

A pesquisa no estágio, como método de formação dos estagiários futuros professores, se traduz pela mobilização de pesquisas que permitam a ampliação e análise dos contextos onde os estágios se realizam, Mas também e, em especial, na possibilidade de os estagiários desenvolverem postura e habilidades de pesquisador a partir das situações de estágio, elaborando projetos que lhes permitam ao mesmo tempo compreender e problematizar as situações que observam. (PIMENTA; LIMA, 2005/2006, p. 14)

1122

Seguindo a perspectiva colocada pelos autores, iniciamos o processo de estágio como pesquisa, visando uma relação interativa com os professores da escola, buscando conhecer o contexto escolar, problematizar as questões percebidas, planejar e desenvolver projetos que possam contribuir no processo de ensino e aprendizagem dos alunos, fortalecendo a parceria entre universidade e escola, assim como nos propõe Ghedin, Oliveira e Almeida (2015, p. 40):

O desenvolvimento desta modalidade de estágio só pode ser assumido por uma Universidade comprometida com a formação e o desenvolvimento profissional de professores, capazes de aliar a pesquisa aos processos formativos, em projetos emancipatórios e compromissados com a responsabilidade de tornar a escola parceira na democratização social, econômica, política, tecnológica e cultural, constituindo-se como trabalho pedagógico significativo na promoção de uma sociedade justa e igualitária.

## DISCUSSÃO E RESULTADOS

O estágio no PIBID ocorre dois dias na semana, com uma carga horária semanal de oito horas. O trabalho abrange a participação em ações realizadas em todos os espaços da escola, com o intuito de conhecer e compreender o funcionamento de cada espaço, interagindo com os sujeitos, buscando entender o movimento cotidiano da escola, as ações pedagógicas desenvolvidas e o sentido dessas para a formação e aprendizagem dos alunos

A Escola Josefa Alvão situa-se na comunidade do Jiquirí, no município de Bragança-PA. Com o objetivo de conhecer o contexto da sala de aula e interagir positivamente com os alunos, passamos a participar cotidianamente das atividades

propostas pela professora, auxiliando os alunos na realização de tarefas. A escola defende a participação da Comunidade escolar, envolvendo todos os segmentos nas suas estratégias de construção de seu projeto pedagógico-curricular, com intuito de criar vínculos de compromisso e responsabilidade entre todos e alcançar a melhoria do ensino.

Exemplo disso foi a atividade realizada na culminância do final do ano letivo de 2018, que tratou de questões de conservação do meio ambiente. Nesse momento ocorreu a I Mostra Sustentável e Solidária da escola, esta atividade foi desenvolvida com a colaboração dos estagiários do projeto PIBID e evoluiu toda a comunidade.

As interações com os professores ocorrem de forma mais intensa nos dias de formação continuada, realizadas quinzenalmente. Neste espaço há maior interação entre os estagiários e os professores nos debates e planejamento das atividades. Os professores estão sempre dispostos a nos ouvir e levar em consideração nossas opiniões, contribuindo para a nossa formação, assim como nós também conseguimos contribuir acrescentando algo às experiências dos professores, estabelecendo assim uma relação de troca de conhecimentos.

A partir das experiências no dia a dia da escola, passamos a nos ver como sujeitos participante daquela realidade. Passando a pensar sobre as possibilidades e os desafios do trabalho docente e a refletir sobre o nosso eu como futuros professores. Como afirmam Ghedin, Oliveira e Almeida (2015, p. 37):

De certo modo, o estágio enquanto momento de articulação teoria-prática é formador da dimensão científica/técnica, política, ética e estética do futuro professor. Compreende-se que é nesse tempo/espaço que o professor em formação constrói sua identidade profissional.

É nas atividades cotidianas que o estagiário entra em contato direto com todos os sujeitos que compõem o corpo escolar e aprende analisar o papel de cada um, nesse momento o estagiário começa a refletir sobre si mesmo como professor.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estágio tem nos possibilitado superar nossos medos iniciais, desse modo, pensar em estágio é pensar em uma formação contextualizada e na continuidade entre teoria e prática. Teoria e prática não são coisas que se separem e se possa pensar de forma independente em determinado momento. Assim, delimitar o tempo de estágio é delimitar a própria construção docente. O estágio não pode ser visto como uma porta de entrada na escola para aplicar as teorias estudadas no curso, pelo contrário, é um momento do trabalho teórico-prático, tecido na rica relação que envolve professores, estagiários, alunos, o contexto da sala de aula e a comunidade escolar como um todo. É um lugar de modelagem da prática e amadurecimento da formação teórica. O PIBID cumpri, assim, um papel essencial para a nossa formação enquanto professor. Não no sentido de sair da teoria para a prática, mas aprender a trabalhar com elas dentro da realidade criando nossas próprias

concepções sobre as mesmas e possibilidades de manejar teoria e prática como elemento indissociáveis.

## REFERÊNCIAS

GHEDIN, Evandro; OLIVEIRA, Elisangela S. de; ALMEIDA, Whasgthon A. de ; Estágio com pesquisa. Ed. Cortez. Disponível em: <[http://www.cortezeditora.com/newsite/primeiraspaginas/Estagio\\_com\\_pesquisa.pdf](http://www.cortezeditora.com/newsite/primeiraspaginas/Estagio_com_pesquisa.pdf)> Acesso em: 22 de maio. De 2019.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. Revista Poíesis, volume 3, 2005/2006.

VEIGA-NETO, Alfredo. Anotações sobre as relações entre teoria e prática. Educ. foco, Juiz de Fora, v. 20, n. 1, p. 113-140, mar. 2015 / jun. 2015

# PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO PRIMEIRO CICLO DO ENSINO FUNDAMENTAL

RAIANE RIBEIRO DOS SANTOS SILVA – UFPA  
RAYANE\_RIBEIRO1@OUTLOOK.COM

YASMIN SUANY TAVARES FREITAS – UFPA  
YASMINSUANNY@HOTMAIL.COM

1125

**Palavras-chave:** Alfabetização. Letramento. Práticas.

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho foi produzido a partir do subprojeto PIBID Pedagogia-Bragança/Capanema, o qual promove a formação inicial dos discentes de licenciatura, desenvolvendo aprendizagens interativas, reflexivas e significativas em escolas públicas dos municípios de Bragança e Capanema, estado do Pará, procurando desenvolver um processo formativo que contemple a observação, a problematização e a investigação de questões e demandas escolares, o que gera a interação tanto por parte dos alunos bolsistas quanto dos professores da escola de Educação Básica. O subprojeto é realizado em três escolas que ofertam os anos iniciais do Ensino Fundamental, sendo duas no município de Bragança e uma no município de Capanema, em cada escola atuam 8 bolsistas e 2 voluntários para contribuir com os processos de ensino e aprendizagem e exercitar a docência nesses contextos escolares.

O contexto de construção do trabalho foi a escola municipal Josefa Alvão, localizada no bairro do Jiquirí, cidade de Bragança-PA. Iniciamos o projeto com a formação sistemática dos bolsistas para preparação, ambientação e inserção no contexto educacional da escola. Nesse movimento, vivenciamos o momento de chegada na escola, de estabelecimento de vínculo com os professores, gestores, servidores e alunos. A receptividade da escola ao projeto e aos bolsistas criou um clima favorável e de motivação, deixando os estagiários mais confiantes e confortáveis.

No decorrer do período de ambientação e observação junto a turma da professora, que passamos a acompanhar no cotidiano do estágio de iniciação à docência, se fez a participação nos eventos e atividades escolares, o que promoveu a aproximação com a comunidade escolar, a fim de caracterizar o contexto educacional,

conhecer o perfil da turma e caracterizar a prática da professora atuante no ciclo inicial do Ensino Fundamental.

O objeto de estudo deste trabalho são as práticas de alfabetização e letramento desenvolvidas junto a esta turma. O objetivo assumido na fase inicial do estágio foi diagnosticar as práticas desenvolvidas pela professora e os níveis de desenvolvimento de alfabetização e letramento dos alunos, tendo por base as atividades desenvolvidas no cotidiano da sala de aula.

## METODOLOGIA

O procedimento metodológico utilizado no estágio de iniciação à docência foi a observação participante, com o propósito de caracterizar o contexto educacional da escola, o perfil da turma e a prática educativa da professora. As observações ocorreram no ambiente da sala de aula, nas reuniões pedagógicas, nas formações continuadas e nas culminâncias e festividades. No período de dezembro de 2018 a maio de 2019, vimos acompanhando diferentes ações e momentos da vida escolar.

Com relação ao currículo, notamos o desempenho da professora em organizar atividades coerentes com a Proposta Pedagógico-Curricular da escola, que teve como eixo articulador do planejamento do ano 2018 o tema “Meio ambiente e sustentabilidade na Amazônia Bragantina”, em que foram trabalhadas atividades voltadas à alimentação saudável, sustentabilidade e meio ambiente.

As atividades propostas pela professora em foco envolvem, em sua maioria, a pintura de desenhos acompanhados por pequenos textos e palavras que devem ser lidos no decorrer da aula. Contudo, contempla principalmente os alunos que já sabem identificar as sílabas e fazer a leitura, no entanto, os alunos que não sabem ler, acabam tendo auxílio da professora ou muitas vezes só concluem a pintura sem fazer o exercício da leitura. Segundo Rojo (2006) as práticas tradicionais de reconhecimento e cópia de letras e formação de sílabas voltam a se instalar, gerando atividades centradas no desenho. Desta forma, durante as aulas percebe-se a necessidade do alfabeto em todos os exercícios, o mesmo se faz presente na parede ao entorno da sala, auxiliando os alunos em ocasiões que os levassem a esquecer de determinadas letras. A professora por sua vez, apontava a letra e perguntada qual o nome e o aluno após alguns minutos respondia de acordo com o seu conhecimento.

No período de diagnose foram aplicados trabalhos voltados à identidade do aluno, por meio da música “Aos olhos do pai”, da cantora Aline Barros, e dinâmica do espelho que direcionava os alunos à construção de seu autorretrato, seguida de socialização com a turma. A partir da dinâmica do autorretrato, concluímos que a maioria não se identifica com a cor dos seus olhos, cabelos e pele. Em outro momento, aplicamos atividade escrita no quadro, a fim de detectar os níveis de alfabetização e letramento, com isso observamos que alguns alunos apresentam dificuldades em transcrever as atividades para o caderno, incluído coordenação motora fina, retirada completa das palavras do quadro, escrever corretamente o seu nome e preencher o cabeçalho.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

A princípio, no primeiro contato com a metodologia da professora, notamos o acolhimento diário da mesma com seus alunos, com a utilização de músicas e dinâmicas antes do início das aulas, sempre trazendo conforto, relaxamento e descontração aos alunos. Em seguida, distribuí atividades para os alunos responderem, mas sempre com a sua orientação, com isso fazia-se necessário a presença do alfabeto e numerais nas paredes da sala de aula.

Segundo Freire (1997) o ato de ler inicia-se antes mesmo do conhecimento da escrita, ele começa nas primeiras produções de sentido do sujeito a partir das coisas e fatos do mundo ao seu redor, na compreensão do contexto em que se vive. A leitura e a escrita faz parte do cotidiano de todos os alunos, por isso ela é de grande relevância no convívio social, principalmente em um mundo em que os meios de comunicação se fazem presentes em grande parte do cotidiano, seja através dos jornais, revistas, televisão, rádio e internet.

Assim, após o diagnóstico durante o período de observação, de acordo com a temática proposta pelo PPP, a professora desenvolveu atividades voltadas à alimentação saudável, cuja principal foi a construção de uma pirâmide alimentar. A partir disso, identificamos que os alunos tinham dificuldades em interpretar a leitura sobre o tema trabalhado e socializar seu entendimento. A maioria da turma demonstrava dificuldade em ler o nome das frutas, interpretar os benefícios para a sua saúde e também fazer a interpretação do lugar que ocupavam na pirâmide alimentar, mesmo já tendo sido trabalho nas explicações da professora e nas aulas anteriores. Isso fez com que a atividade conclui-se com o esforço maior por parte da professora, pois ela acabava fazendo o papel dos alunos que não possuíam o nível de letramento.

1127

## CONCLUSÃO

A prática de alfabetização na perspectiva do letramento é um processo complexo que destaca necessidade de conhecimento da leitura, da escrita e da oralidade como formas de aprendizagem da linguagem e compreender os diversos gêneros textuais existente que favorece a compreensão da criança, seja, por meio de histórias, canções, parlendas entre outras. Soares (2010) destaca que a alfabetização e o letramento são processos interdependentes e indissociáveis. Logo essas duas modalidades se completam entre si e contribuem para o melhor desenvolvimento da criança em seu período de alfabetização, dentro de práticas sociais de leitura e escrita.

## REFERÊNCIAS

FREIRE. **Pedagogia do Oprimido**. 24<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

ROJO, Roxane. **“Alfabetização e letramento: sedimentação de práticas e (des) articulação de objetos de ensino**. *Perspectiva*, v.24,n.2,p.569-2006.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autentica, 2010.

## A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NO ENSINO DA GEOGRAFIA

NAIARA DOS SANTOS COSTA, UFS  
NAIARADSV15@GMAIL.COM, EIXO 05, CAPES

JANESSON BATISTA VIANA JÚNIOR, UFS  
JUNIIORVIAANA@GMAIL.COM, EIXO 05, CAPES

ACÁSSIA CRISTINA SOUZA, UFS  
ACASSIACSOUZA@HOTMAIL.COM, EIXO 05, CAPES

RODRIGO PINA SANTANA, UFS  
PROF.RODRIGO@GMAIL.COM, EIXO 05, CAPES

1128

### INTRODUÇÃO

O PIBID proporciona, aos alunos de graduação das licenciaturas a oportunidade ímpar de entrar em contato desde os primeiros períodos do curso com o seu futuro local de trabalho, a sala de aula, onde, poder-se-á vivenciar a realidade da mesma, para assim o quanto antes compreender as máximas a serem superadas.

A oportunidade de participar do PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – surgiu ainda no primeiro período. A expectativa de como seria estar no cotidiano de uma sala de aula fora recebida com bastante entusiasmo. A escola trabalhada no segundo semestre do ano letivo de 2018, denomina-se Escola Estadual Rodrigues Dórea, localizada na Rua Espírito Santo nº 251, Bairro Siqueira Campos, zona oeste de Aracaju, sendo Rodrigo Pina Santana, o professor-supervisor. A escola teve um total de 669 alunos matriculados no ano de 2018, e nota 4,1 no IDEB de 2017. Dados disponíveis no site da Secretaria de Estado da Educação do governo de Sergipe.

A turma vivenciada foi o 6º ano C, que contava com um total de 31 alunos, segundo a relação nominal da escola. Diante do contato humano, atencioso e acolhedor que o professor Rodrigo nutre pelos seus alunos, a Geografia tornou-se a matéria preferida de grande parte dos discentes, onde, através dos debates instituídos nas reuniões, surgiu a Oficina Pedagógica Geográfica, com o objetivo de continuar estimulando o interesse dos alunos pela matéria e intensificar os seus aprendizados.



## DESENVOLVIMENTO

O PIBID traz ao discente de licenciatura reflexões sobre o ensino e as problemáticas de uma sala de aula, pois, segundo Israel Scheffler, “Ensinar é respeitar a integridade intelectual do aluno”. Assim sendo, uma vez que se passa a vivenciar uma sala de aula com crianças que apresentam diferentes níveis de aprendizagem, enquanto solução, é necessário construir este conhecimento junto com os alunos, acatando assim, suas sugestões e opiniões sobre as aulas.

De início, juntamente com o professor-supervisor Rodrigo Santana, novas metodologias que pudessem propiciar motivação e melhorar o desenvolvimento intelectual destes discentes foram aplicadas, de modo que, foram selecionadas diversas atividades, para que a ciência geográfica pudesse ser adaptada à realidade desses alunos, pois, dessa forma, os discentes viveriam a geografia e perceberiam que esta ciência pode ser encontrada além dos livros.

Como primeira atividade, fora solicitado que os alunos sentassem em forma de círculo, onde foi desenvolvida uma dinâmica, com o intuito de conhecer melhor cada um dos estudantes, e assim, de certa forma, conseguir criar uma relação de laços amigáveis com os educandos. Com o decorrer dos dias e das atividades, fora realizada a I Oficina Pedagógica Geográfica, para que esta pudesse servir de auxílio aos alunos, na perspectiva de compreender melhor e de forma mais dinâmica os conteúdos didáticos, e também, para ajudar na interação entre os alunos e bolsistas.

A Oficina Pedagógica Geográfica, conforme foi mencionado, tinha o intuito de desenvolver, intensificar e aprimorar de forma dinâmica e também didática, os conhecimentos já adquiridos pelos discentes com o professor na III unidade. A oficina foi dividida em três etapas, onde os seguintes conteúdos foram trabalhados: Ciclo das Rochas, Litosfera e Hidrosfera. Ao se tratar de uma turma do 6º ano, é importante trazer os conteúdos para uma linguagem mais didática e que se aproxime da capacidade de compreensão demonstrada pelos discentes.

A primeira etapa da Oficina Pedagógica Geográfica consistiu numa atividade chamada Mito ou Verdade, e foi realizada por grupos já divididos. Cada grupo recebeu o nome de um tipo de rocha, como forma de ajudá-los na familiarização desses nomes. Nesta atividade cada grupo recebeu placas escritas “MITO” ou “VERDADE”, as quais seriam levantariam quando solicitados, de modo a responderem perguntas sobre os conteúdos aprendidos durante a unidade.

A segunda etapa da Oficina Pedagógica Geográfica envolveu uma atividade denominada Mural das Rochas. Nesta etapa, o grupo deveria fazer uma associação de imagens em um Mural, de modo que a imagem e sua respectiva definição do tipo de rocha coincidisse.

Na terceira e última etapa da Oficina Pedagógica Geográfica, denominada de Campo Minado da Litosfera e Hidrosfera, cada grupo iria tentar atravessar um campo minado. Durante a travessia, seriam abordados conhecimentos sobre a Litosfera e a Hidrosfera. Teria êxito o grupo que conseguisse atravessar o campo minado e chegar do outro lado. Ademais, a oficina obteve um resultado maior e melhor do que o esperado, ocorrendo uma enorme interação entre os discentes da turma. O grupo que melhor concluiu as atividades obteve premiação, além de pontuação

extra na unidade. A oficina foi bastante elogiada pelo professor-supervisor Rodrigo Santana, e principalmente pelos alunos, comprovando desta maneira que é possível unir o lúdico ao ensino.

Ao longo de todas as atividades e principalmente da Oficina Pedagógica Geográfica, novas propostas de intervenção foram elaboradas, distanciando-se um pouco da metodologia utilizada pelo Professor Rodrigo, levando o aprendizado aos alunos sob uma nova perspectiva, para que assim, pudessem obter o conhecimento de diversas formas possíveis e da maneira que lhes melhor conviesse, visto que, cada um de nós difere na maneira como melhor absorve o estudo. Outrora, como fora discutido nas reuniões do PIBID, há que se ter o propósito de tornar a Geografia uma disciplina instigante, para que assim, cada vez mais haja o progresso do ensino da ciência geográfica.

1130

## CONCLUSÃO

O bolsista pibidiano, por estar em vivência numa sala de aula, conhece a realidade do magistério e compreende a docência na prática. Assim, configura-se em uma experiência incrível e muito enriquecedora que proporciona uma reflexão sobre o que seria ensino, educação e aprendizagem, de modo a ampliar a visão do bolsista sobre o processo educacional. O PIBID também suscita que o pibidiano trabalhe com a criatividade, para que consiga desenvolver suas ideias de acordo com as condições estruturais da escola e o nível dos alunos.

Em suma, o PIBID torna os futuros docentes preparados para os imprevistos em uma sala de aula, desde uma experiência pedagógica em que os alunos não se adaptaram ou não gostaram, até uma mudança de rumo na metodologia aplicada na implementação da atividade. O PIBID traz a visão de teoria x prática, e além de proporcionar o engajamento e intenso compromisso com a educação, também instiga para o comprometimento com as questões sociais e antropológicas de cada ser presente em sala de aula. Com isso, compreendemos que a educação é a construção do ser em prol da sua comunidade. Ademais, para que possamos reconfigurar o sistema e construir uma sociedade mais inclusiva e equânime, é necessário uma “[...] Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e re fará” (Freire, 2018, p. 43)”

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra. 65<sup>a</sup>. edição. 2018.8.
- SCHEFLER, Israel. Reason and Teaching, London, 1973, p. 67

# ALIMENTAÇÃO ALTERNATIVA: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO NUTRICIONAL EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE ARACAJU, SERGIPE

DIEGO ELEONALDO SILVA DOS SANTOS<sup>1</sup>  
ALINE LIMA OLIVEIRA NEPOMUCENO<sup>2</sup>

1131

**Palavras-chaves:** multidisciplinaridade; nutrição; consumo consciente.

## INTRODUÇÃO

Segundo Santos (2001), a alimentação alternativa é uma prática que consiste no uso integral de alimentos alternativos como talos, cascas, sementes ou até mesmo restos de vegetais que geralmente são descartados. Essa prática vem sendo disseminada no Brasil desde a década de 1980 principalmente dentro de grupos considerados bio-socialmente vulneráveis, ou seja, crianças e gestantes. Torna-se uma alimentação para qualquer idade e que evita diversas doenças como: anemia, diabetes, coriza persistente, diarreia e, principalmente, a desnutrição de crianças. As principais características de uma alimentação alternativa são: o alto valor nutritivo, baixo custo, paladar local não alterado, resgatando hábitos alimentares e o rápido preparo (FARFAN, 1998). Quando adotada como prática diária, melhora a qualidade de vida e evita o desperdício.

Muitas pessoas desconhecem os valores nutritivos dos alimentos que são consumidos por elas mesmas, como não praticam o seu consumo por completo, é gerado um alto desperdício de recursos alimentares. O desperdício é um sério problema que deve ser resolvido tanto durante a produção, quanto na distribuição desses alimentos, principalmente nos países subdesenvolvidos ou em desenvolvimento (BANCO DE ALIMENTOS, 2003).

Considerando que a alimentação alternativa é uma boa saída para a redução do desperdício e melhoria da saúde por meio do consumo integral dos nutrientes de

1 Residente do Programa Residência Pedagógica, Curso de Ciências Biológicas Licenciatura, da Universidade Federal de Sergipe. E-mail: contatodiego27@gmail.com

2 Coordenadora de Núcleo do Programa Residência Pedagógica, Curso de Ciências Biológicas Licenciatura, da Universidade Federal de Sergipe. E-mail: aline\_limadeoliveira@yahoo.com.br.

cada alimento trabalhando a prática do consumo consciente, este estudo se propôs a trabalhar o tema “Alimentação alternativa” no contexto escolar de uma escola pública, por ser um ambiente de grande influência na vida dos/das estudantes.

Neste sentido, o projeto objetiva desenvolver uma atividade sobre alimentação, valores nutricionais, consumo consciente e meio ambiente com as turmas mostrando dados sobre o desperdício no Brasil e no mundo e desenvolvendo debates em torno dos impactos negativos do desperdício não somente na sociedade, visto que no Brasil, cerca de 41 mil toneladas de alimentos são desperdiçadas por ano (WRI, 2016). É necessário estimular e encorajá-los a adotar um estilo de vida saudável e consciente a partir de alimentos que eles possuem em casa. A partir do momento que desenvolvemos receitas alternativas, colaboramos para o desenvolvimento e o conhecimento crítico com relação ao desperdício. Por fim, sensibilizar discentes e docentes da escola acerca do tema proposto e promover a interdisciplinaridade e transversalidade no ambiente escolar.

Além da prática de sensibilização, há uma grande necessidade de promover a saúde na escola. Ações de promoção e proteção da saúde são fundamentais para a melhoria na qualidade de vida e a redução dos riscos à saúde, por meio da construção de políticas públicas saudáveis, que proporcionem melhorias no modo de viver (ANS, 2009).

Em face do exposto, essa é uma oportunidade de realizar uma atividade de educação nutricional e tornar os/as alunos/as multiplicadores/as de boas práticas aliadas à saúde.

1132

## METODOLOGIA

Este relato de experiência foi realizado no Colégio Estadual Governador Djenal Tavares Queiróz localizado no centro do município de Aracaju (SE). Se trata de uma escola de Ensino Médio, com 10 salas de aula, biblioteca, laboratórios de ciências e informática, quadra poliesportiva e área livre coberta. A escola possui turmas da primeira à terceira série do Ensino Médio, com modalidades regular e inovador.

As atividades foram desenvolvidas em três turmas da terceira série do Ensino Médio, 72 (setenta e dois) alunos participaram do processo de construção e realização do projeto. As atividades foram realizadas da seguinte forma, cada turma foi dividida em grupos de 05 (cinco) integrantes no máximo e o projeto foi realizado em quatro etapas. A primeira etapa foi a apresentação da proposta para os/as alunos/as com uma pequena aula apontando as principais características e importância da “Alimentação alternativa”. A segunda etapa consistiu na escolha de receitas alternativas pelos grupos, sendo que foi estipulado um prazo para que os/as integrantes entregassem um pré-projeto por escrito, em que estivesse contido os dados da receita escolhida, bem como as informações nutricionais de cada alimento utilizado. Para a penúltima fase, os grupos reproduziram as receitas que escolheram e apresentaram na feira didático-científica aberta para degustação para toda a comunidade escolar. As receitas receberam notas do corpo de jurados composto por professores/as da escola presentes no dia do evento. Após a realização do projeto, deu-se início a quarta e última etapa, que

consistiu na elaboração de relatos de experiências do residente durante todo o processo de construção da atividade.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com o desenvolvimento das atividades notamos que os alunos obtiveram uma nova perspectiva não só alimentar, como também de uma consciência mais sustentável, a partir do momento que discutimos alimentação como forma de promover a sustentabilidade. Segundo os próprios alunos a alimentação vai além do uso consciente não só daquelas partes convencionais, mas de partes do alimento que são comumente jogadas fora, e que são capazes de agregar valor nutricional e sabor ao alimento como um todo. Além disso, o processo de reproduzir a receita também aguçou a curiosidade e criatividade dos envolvidos, ao passo que novos ingredientes foram sendo acrescentados, e até mesmo os pequenos incidentes na execução da receita resultaram em algo diferente e original. Estimular o processo criativo individual e coletivo pode configurar um passo importante para a autonomia alimentar dos/das estudantes, especialmente numa fase em que o organismo está passando por mudanças significativas, como é o caso dos adolescentes que participaram das ações.

1133

## CONCLUSÃO

Portanto, pode-se concluir que as práticas alimentares alternativas construídas na escola podem ser resultado de atividades multidisciplinares, onde haja integração com demais disciplinas do currículo escolar, além de proporcionar uma melhora na qualidade de vida dentro e fora da escola, o que pode acarretar em melhor desempenho escolar. Tornar cotidianas ações que promovam melhoria na qualidade de vida dos/das estudantes através da construção de conhecimento que a escola proporciona pode trazer avanços significativos no processo educacional, colocando sob discussão esse tema transversal.

## REFERÊNCIAS

AGÊNCIA NACIONAL DE SAÚDE SUPLEMENTAR. **Manual técnico para promoção da saúde e prevenção de riscos e doenças na saúde suplementar.** 2001.

BANCO DE ALIMENTOS E COLHEITA URBANA. **Aproveitamento de Integral de Alimentos.** Rio de Janeiro: SSC/DN, 2003. 45 p.

FARFAN, J. A. **Alimentação alternativa:** análise crítica de uma proposta de intervenção nutricional. 1998.

OLIVEIRA, C.; SILVA, J., REIS, T.; Nunes, J. E. A.; LIMA, D. Aproveitamento integral dos alimentos: contribuições para melhoria da qualidade de vida e meio ambiente de um grupo de mulheres da cidade do Recife-PE. **Anais...** Congresso brasileiro de economia doméstica. V.. 20, pp. 1-9, 2009..

SANTOS, L. A. D. S.; LIMA, A. M. P.; PASSOS, I. V.; SANTOS, L. M. P.; SOARES, M. D.; SANTOS, S. M. C. D. **Uso e percepções da alimentação alternativa no estado da Bahia: um estudo preliminar.** 2001.

## **CONTRIBUIÇÕES DAS AÇÕES INTERDISCIPLINARES DO PRP UNIFEI PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA**

ELIANE MATESCO CRISTOVÃO, UNIFEI  
LIMATESCO@UNIFEI.EDU.BR

JANAINA ROBERTA DOS SANTOS, UNIFEI  
JANAINASANTOS@UNIFEI.EDU.BR

1134

**Palavras-chave:** Formação Inicial, Residência Pedagógica, Interdisciplinaridade

O Programa Residência Pedagógica (PRP) tem como premissas básicas o entendimento de que a formação de professores nos cursos de licenciatura deve assegurar, aos seus egressos, habilidades e competências que lhes permitam realizar um ensino de qualidade nas escolas de educação básica. Nesse sentido, a proposta de projeto institucional da Universidade Federal de Itajubá (Unifei) tem como escopo temático “A imersão na realidade escolar como estratégia de valorização da experiência e da formação docente” e tem buscado incentivar a construção de uma experiência (LARROSA, 2002) docente como caminho para a valorização e fortalecimento da profissão docente.

Para tanto, a temática central do projeto tem se articulado com a proposta de um subprojeto interdisciplinar envolvendo as quatro licenciaturas existentes na IES – Ciências Biológicas, Física, Matemática e Química – que juntas tem desenvolvido ações disciplinares e interdisciplinares com a temática “Letramentos múltiplos e trabalho docente na área de Ciências da Natureza e de Matemática.

A configuração societária atual tem demonstrado desafios ao trabalho docente, sobretudo no que se refere à utilização de múltiplas e diferenciadas formas de linguagem, algo muito distinto da tradicional escrita gráfica que exigia uma única forma de leitura. A partir dessa diversificação de formas de se comunicar, o professor, em muitos casos, encontra-se limitado ao emprego de formas de ensinar que não satisfazem o interesse dos estudantes que, por estarem inseridos em um ambiente virtual que se comunica a partir de diferentes linguagens, desejam que a escola

promova formas diversas e criativas de aprendizados, pois, “a *web*, interface gráfica da internet, tem ampliado o nosso acesso a outras modalidades discursivas que encontram sua essência na convergência de recursos visuais, verbais e sonoros” (BALADELI, 2015, p.98).

Tem-se assim que a função da escola não deve se restringir à transmissão de conhecimentos acumulados pela humanidade, mas atuar de forma efetiva no desenvolvimento e formação da sociedade e, para tanto, ter acesso aos diversos conhecimentos a partir de diferentes e múltiplas linguagens torna-se um importante compromisso a ser assumido pela educação formal e, conseqüentemente pelos professores e também pelas instituições que promovem a formação docente, a partir da “adoção das teorias de letramento e multiletramento que estão voltadas a ampliar a visão de mundo dos alunos, com consciência crítica e cidadania” (BORBA e ARAGÃO, 2012, p.226).

Segundo Silva (2017), “quando os sujeitos se valem das práticas de leitura e escrita – em suportes diferenciados, em meios físicos ou virtuais – para lidar com linguagens múltiplas de aquisição e transformação de conhecimentos, alcança-se o multiletramento” (SILVA, 2017, p.11254). Além disso, é importante destacar que a Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio<sup>1</sup> aponta como uma das competências gerais para a Educação Básica “Utilizar diferentes linguagens [...], para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo” (BRASIL, 2017, p.9).

Um trabalho na perspectiva do multiletramento pode ser desenvolvido tanto por meio de ações disciplinares quanto interdisciplinares, pois ambas permitem a associação de diversos conhecimentos e linguagens, seja por meio de temas mais amplos ou por meio de aplicações de conceitos de uma área específica ou de relações entre conceitos de uma mesma área. Neste texto, optamos por focar nas contribuições das primeiras ações interdisciplinares do PRP.

O PRP na Unifei se iniciou em agosto de 2018 com o Curso de Formação de Preceptores e Residentes. Após muitos debates e reflexões, o grupo envolvido com o PRP entendeu que desenvolver projetos interdisciplinares nas escolas-campo até o final do período letivo seria uma forma válida de conhecer a escola, seus professores, funcionários, direção e, principalmente, os estudantes, além de ser reconhecido pela comunidade escolar. Tal demanda se mostrou importante até pelo pouco conhecimento do programa pelas escolas-campo.

Desse modo, ainda durante o curso de formação, os grupos estudaram as demandas das três escolas-campo - EE Barão do Rio Branco, EE Major João Pereira e EE Florival Xavier – planejaram e executaram projetos interdisciplinares, finalizados em dezembro de 2018.

Tendo em vista o desenvolvimento dos projetos, o curso foi iniciado pelo estudo teórico sobre letramento e interdisciplinaridade. Em seguida, foram apresentadas abordagens CTSA, Pedagogia de Projetos e Ilhas Interdisciplinares de

---

<sup>1</sup>A proposta da Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio se encontra em fase de elaboração e análise pelo Conselho Nacional de Educação.

Racionalidade (AULER, D., 2007 e GALIETA NASCIMENTO, T.; VON LINSINGEN, I., 2006) para embasar a elaboração de projetos interdisciplinares a serem desenvolvidos pelos residentes em parceria com os professores da escola.

Na EE Barão do Rio Branco foram desenvolvidos três projetos interdisciplinares: “Matemática na vida: aplicação de logaritmos”; “Tecnologia para redução das desigualdades: produzindo conhecimento através das mídias” e “Aprendendo em paz! Bullying na Escola”. Na EE Major João Pereira os projetos desenvolvidos foram: “A arte e a tecnologia como instrumento para o ensino interdisciplinar”; “Geometria e Arte” e “Utilizando séries como estratégia para abordar assuntos cotidianos e interdisciplinares”. Já na EE Florival Xavier a escolha dos estudantes indicou a elaboração do projeto “Afroconsciência” composto por três subprojetos: “Afroconsciência na perspectiva da cultura, alimentação e religiosidade”; “Etnociências: a ciência da Jurema” e “Mulheres negras de destaque”.

Além dos preceptores, outros professores se envolveram com estes projetos, gerando ricas oportunidades para conhecer os alunos, os professores, os espaços da escola e os gestores. Foi possível, por meio destes projetos, que os residentes percebessem a complexidade do trabalho de sala de aula e as limitações da estrutura escolar para o desenvolvimento de um projeto interdisciplinar. Assim, a opção pelo desenvolvimento de projetos interdisciplinares nas escolas-campo representou uma forma muito interessante de promover a “ambientação na realidade escolar” preconizada no cronograma sugerido pela Capes.

1136

## REFERÊNCIAS

- AULER, D. Enfoque Ciência-Tecnologia-Sociedade: pressupostos para o contexto brasileiro. **Ciência & Ensino**, v. 1, p. 1-20, 2007.
- BALADELI, A.P.D. Formação do professor para os multiletramentos: relato de experiência de projeto de extensão. *Língua, Linguística & Literatura, João Pessoa*, v.esp., n.2, jul./dez 2015, p.97-112.
- BORBA, M.S.; ARAGÃO, R. Multiletramentos: novos desafios e práticas de linguagem na formação de professores de inglês. *Polifonia, Cuiabá, MT*, v.19, n.25, jan./jul., 2012, p.223-240.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular – BNCC*. Brasília, DF, 2017.
- GALIETA NASCIMENTO, T.; VON LINSINGEN, I. Articulações entre o enfoque CTS e a pedagogia de Paulo Freire como base para o ensino de ciências. **Convergência**, v. 13, n. 42, p. 95-116, 2006.
- LAROSSA, J. *Experiência e alteridade em educação*. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v.19, n2, jul./dez. 2011, p.04-27.
- SILVA, M. E. Letramento na formação de professores: caminhos possíveis para a emancipação humana. In: XIII Congresso Nacional de Educação, 13, 2017, Curitiba. *Anais... s/l*; 2017, p.11249-11263.



# NARRATIVAS PERIFÉRICAS EM SALA DE AULA: MEMORIAL DE EXPERIÊNCIAS DE LEITURA E VIVÊNCIAS COM TEXTOS NÃO-CANÔNICOS NO ÂMBITO DA INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (MODALIDADE EAD )

KATHIA SALES, UNEB  
KMARISE@UNEB.BR

LETÍCIA TELLES, UNEB  
LCRUZ@UNEB.BR

SILVIO OLIVEIRA, UNEB  
SROLIVEIRA@UNEB.BR

1137

**Palavras-chave:** Narrativa periférica. Iniciação à docência. Educação à distância.

Objetiva este trabalho apresentar e analisar o desenvolvimento do Projeto Narrativas Periféricas em Sala de Aula, projeto de Iniciação à Docência - ID em desenvolvimento na Universidade do Estado da Bahia - UNEB em conformidade com o Edital do Programa de Iniciação à Docência – PIBID/CAPES No. 07/2018. Dentre as características do mesmo, destaca-se o fato de desenvolver-se em curso oferecido na modalidade de Educação a Distância - EaD, através de convênio com o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB - CAPES/MEC. Inicia pela apresentação do curso no qual se desenvolve o Projeto de ID, apresentando em seguida os objetivos e características metodológicas do Projeto em foco. Permeando a apresentação, analisamos os princípios e interfaces dos campos conceituais que sustentam esta experiência: formação docente, iniciação à docência, narrativas literárias periféricas e educação à distância.

O Curso de Letras com habilitação em Língua Portuguesa e Literaturas da UNEAD - UNEB iniciou o funcionamento da sua primeira turma em 2010, ampliando para novas ofertas e polos de Apoio Presencial do Sistema UAB nos anos seguintes, na capital e no interior do estado. De acordo com o Projeto Pedagógico (UNEB, 2010), o curso é formado por cinco dimensões fundamentais que se entrecruzam e se completam: **político-filosófica, linguístico-literária, epistemológica, das relações sociais e pedagógica**, sempre envolvidas por uma formação precipuamente humanística, de modo a permitir a compreensão ontológica do homem e a consciência ética que engendra a formação de novos cidadãos. Na

dimensão pedagógica, entendemos o curso integrado à formação de um novo profissional para o ensino fundamental e médio, como etapa inicial do processo contínuo de formação docente.

Apesar do histórico e da dimensão que a oferta EaD detém hoje no país, esta modalidade é alvo ainda de muita desinformação e resistência (MILL, 2016). Prevista pela primeira vez na Lei de diretrizes e Bases - LDB 9394/96, a EaD vivenciou alterações posteriores em sua regulação, apresentando características próprias que a constituem, e diferenciam. “A modalidade EaD caracteriza-se por um processo de ensino-aprendizagem fundado na perspectiva de autonomia do sujeito aprendente em seu processo de construção do conhecimento, e mediado por dispositivos pedagógicos, materiais e tecnológicos.” (SALES e ALBUQUERQUE, 2018). Estas características específicas demandam desenhos pedagógicos diferenciados para o processo formativo, inclusive para o desenvolvimento deste Programa de ID.

Pela primeira vez o PIBID previu a participação dos cursos EaD, e como experiência pioneira, o desenvolvimento deste exigiu adequações metodológicas para atender aos princípios da Iniciação à docência, ao Projeto Pedagógico do curso e às especificidades da modalidade. Dentre estas destacamos a participação de três polos de apoio presencial na formação do grupo de bolsistas do Projeto e a utilização do ambiente *online* para mediação da orientação, planejamento e acompanhamento das atividades.

Adentrando a apresentação do Projeto de ID, destacamos que a linguagem literária articula-se sempre no sentido de *inventar e reinventar*, num processo de revelação do homem ao homem, em todas as suas dimensões. Torna-se um agente poderoso, capaz de operar a *liberação* do leitor e a *expansão* do seu ser numa perspectiva individual, articulando as dimensões racional e irracional do homem, e no plano coletivo, trazendo à tona vozes marginalizadas ou silenciadas, reencenando a história através de histórias.

O Projeto Narrativas Periféricas em Sala de Aula almeja promover a inserção de licenciandos em situações concretas do cotidiano escolar, orientando e mediando a reflexão teórico-crítica e a construção da identidade docentes, com base na leitura e estudo de textos literários produzidos em periferias brasileiras por autores contemporâneos. Busca assim o projeto proporcionar reflexões sobre linguagens e temas, condizentes com a realidade das comunidades escolares envolvidas, e experiências no ambiente escolar aos discentes envolvidos. Os textos em prosa, textos poéticos ou mesmo canções selecionados dialogam com os modos de viver e falar dos jovens que estudam em instituições localizadas geográfica e socialmente à margem da sociedade e sem dúvida estão próximos às realidades dos iniciantes à docência. As ações do Projeto se desenvolvem em três escolas da Região Metropolitana de Salvador, localizadas na Capital e nas cidades de Dias D’Ávila e Mata de São João. Todas as atividades, sejam elas presenciais ou no ambiente *online*, atentam aos contextos sociais e escolares, de modo a adequar a seleção de textos (escritos, orais, audiovisuais), temas ou formatos. Até este momento, o projeto motivou a realização de oficinas, Rodas de Conversa, Seminários, Saraus e Gincanas, organizados pelos ID e acompanhados de forma compartilhada pelo

Coordenador de Área e pelos Professores Supervisores das escolas, com a ativa participação dos estudantes das escolas.

A participação do curso de Letras/ Língua Portuguesa no PIBID, através do projeto *Narrativas Periféricas em sala de aula*, representa oportunidade ímpar para todos os envolvidos no processo experienciarem a educação de forma autêntica e reflexiva, mediada por discussões teórico-críticas que contribuem para a formação docente em diferentes estágios - inicial ou continuada.

É importante salientar o alinhamento dos objetivos do Projeto Pedagógico do Curso, do PIBID e, em especial, do projeto *Narrativas Periféricas*, que se encontra em desenvolvimento desde o semestre 2018.2. Este último, em particular, tem contribuído para que os ID [1] tenham acesso à área de linguagem na educação básica, fomentando o diálogo entre conteúdos literários e de outras linguagens, tanto oral quanto escrita, [2] conheçam a memória e diversidade cultural onde estão inseridos, para construção e valorização da própria identidade, [3] desenvolvam a habilidade de avaliação diagnóstica da realidade onde atuam e consigam construir caminhos de atuação pertinentes e relevantes para a comunidade, [4] percebam a importância da relação universidade e educação básica, e fortaleçam esta articulação.

São importantes nesse trajeto, as contribuições de Adiche (2012), Dalgastagnè (2009), Fonseca (2000), Martins (1997), Miranda (2014), Peçanha (2009), Souza (2011) dentre outros.

1139

## REFERÊNCIAS

ADICHE, CHimamanda. **O perigo de uma história única**. In: [http://www.osurbanitas.org/osurbanitas9/Chimamanda\\_Adichie.pdf](http://www.osurbanitas.org/osurbanitas9/Chimamanda_Adichie.pdf).

DALCASTAGNÈ, Regina. **Vozes nas sombras**: Representação e legitimidade na narrativa contemporânea, 2009, p. 78).

FONSECA, Maria Nazareth Soares (org.). **Brasil Afro-Brasileiro**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

MARTINS, Leda. **Afrografias da Memória**. São Paulo: Perspectiva/Belo Horizonte: Mazza Edições, 1997.

MILL, Daniel. Educação a Distância: cenários, dilemas e perspectivas. In: **Revista Educação Pública**, Cuiabá, v. 25, n. 59/2, p. 432-454, maio/ago. 2016.

MIRANDA, Jorge Hilton de Assis Bahia com H de Hip-hop/ Jorge Hilton – Salvador, 2014. Qual o título?

PEÇANHA, Érica do Nascimento. **Vozes Marginais na Literatura**. Rio de Janeiro, Aeroliano, 2009.

SALES K. M. B.; ALBUQUERQUE, J. **Marco Regulatório da Educação a Distância no Brasil**: Alterações e Decorrências do Decreto Presidencial 9.057/2017. In: Anais do XV Congresso Brasileiro de Ensino Superior à Distância. Natal - RN: UFRN, 2018. v. único. p. 01-13.

SOUZA, Ana Lúcia Silva, 1963- **Letramentos de reexistência: poesia, grafite, música, Dança: HIP- HOP/ Ana Lúcia Silva Souza**- São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

# EXPERIÊNCIAS COM O ENSINO DE ESPANHOL: DA FORMAÇÃO NA ACADEMIA À PRÁTICA EM SALA DE AULA

MÁRCIO DOS SANTOS (UFS),  
MARCIO.SECCEL@GMAIL.COM, EIXO 5, CAPES.

EVERTON SOARES SANTOS (UFS),  
EVERTON86SOARES@GMAIL.COM, EIXO 5, CAPES.

1140

**Palavras-chave:** Espanhol, Residência Pedagógica, Experiências.

## INTRODUÇÃO

Este estudo busca apresentar um relato de experiências em construção/desenvolvimento a partir das aulas de espanhol como língua estrangeira (ELE), com alunos do ensino médio de uma escola pública estadual, pertencente à Rede de Ensino do Estado de Sergipe.

A possibilidade de vivenciar tais experiências com a educação linguística (CYRANKA; SCAFUTTO, 2011) em língua estrangeira foi oportunizada pela Universidade Federal de Sergipe (UFS) por meio do Programa de Residência Pedagógica. Esse programa foi instituído pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e tem como objetivo “induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de educação básica, a partir da segunda metade de seu curso” (CAPES, 2018).

Com isso, buscamos apresentar todo o percurso formativo proposto pelo programa para a construção das propostas de aulas, os desafios para a imersão do licenciando na realidade escolar desde o contato com a instituição para conhecer suas regras, suas propostas didático-pedagógicas às excepcionalidades diárias e, principalmente, as experiências no desenvolvimento das atividades em sala de aula.

Orientam nossos estudos as Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Linguagens, códigos e suas tecnologias (BRASIL, 2006), as reflexões organizadas por Menezes de Souza (2011), Paraquett (2009) Scheyerl & Siqueira (2012), Cyranka & Scafutto (2011).

## METODOLOGIA

A organização das atividades formativas do programa, no âmbito do Curso de Letras Espanhol da UFS, se constituiu com seleção de professores que atuam na disciplina de língua espanhola nas escolas-campo e de alunos com mais da metade do curso de espanhol concluído. Transcorre com realização estudos teóricos e atividades de planejamento pedagógico com a participação de todos os residentes para imersão nas atividades escolares, planejamento de aulas e regência de classe individual ou em duplas. Esse processo é acompanhado pelo professor da escola-campo e orientado pelo docente do curso de Letras Espanhol da UFS.

A partir desses procedimentos, elaboramos propostas didáticas para oportunizar a aprendizagem da língua espanhola e desenvolver o senso crítico do aluno, com temáticas relacionadas ao cotidiano de países hispano-americanos, semelhantes ao contexto da sociedade brasileira (BRASIL, 2006; PARAQUETT, 2009). Nessa perspectiva, e considerando o contexto social do Brasil, vivenciado no período das eleições de 2018, marcadamente pela intensificação dos discursos e práticas de ódio; buscamos iniciar nossa imersão com uma proposta de aula direcionada ao debate sobre tal contexto para que pudéssemos compreender aquela realidade, mas também despertar o sentimento de respeito às diferenças, necessário à manutenção de um convívio social respeitoso.

Entendemos que as diferenças linguísticas entre o Brasil e os demais países da América Latina possibilitam um sentimento de separação/superioridade entre os brasileiros e os hispanofalantes. Essa premissa nos impulsionou a desenvolver outra sequência didática com o objetivo de aproximar os estudantes ao mundo hispânico, conscientizá-los de que o Brasil compõe a identidade latino-americana, mostrar a riqueza cultural dos países hispano-americanos, desenvolver o senso crítico (MENEZES DE SOUZA, 2011) em relação ao apagamento da história/cultura desses países latinos, abordar questões relacionadas a estereótipos utilizados para definir os povos latino-americanos, principalmente os que comprometem a identidade e a cultura; ampliar o vocabulário da língua espanhola com a exploração da temática. As contribuições de Paraquett (2009) relacionadas às discussões proferidas pela Linguística Aplicada em relação ao ensino do espanhol no Brasil, pautado na ideia de integração americana a partir dos aspectos sociais e culturais e outros teóricos, orientaram o desenvolvimento dessa atividade.

Utilizamos canções em formato de vídeos e outros textos como recursos didáticos para suscitar os debates com os alunos. Buscamos desenvolver essas atividades na perspectiva de possibilitar a construção do conhecimento sobre a língua a partir de contextos relacionados à realidade dos países hispanofalantes e do Brasil, com o propósito de desconstruir possíveis iniciativas de imposição cultural, conforme aponta Scheyerl (2012) ao analisar tal perspectiva nos materiais didáticos elaborados para o ensino de línguas. A interação permeou a realização das atividades em sala de aula, com isso, os alunos foram provocados a participar dos debates e refletir sobre os aspectos da língua espanhola.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

Consideramos como resultados desse processo, em primeiro, a superação do preconceito de que os alunos são desinteressados e que não participam das aulas: a maioria participou, inclusive realizando as atividades de escuta, leitura, oralidade e compreensão. Em segundo, constatamos que as atividades didáticas possibilitaram a construção de novos conhecimentos pelo interesse e interação dos alunos em busca de saberes relacionados a ELE. Por outro lado, ao preparar e desenvolver essas atividades pudemos, enquanto residentes, nos apoderar do fazer pedagógico e sentir quão esse contato com a prática docente é importante para a nossa formação e atuação profissional.

## CONCLUSÃO

1142

As experiências construídas, principalmente, a partir da mediação de saberes previamente definidos, mas que passam por um processo de reconstrução colaborativo, são enriquecedoras para o aprendizado de ELE, tanto para os alunos, quanto para nós, professores residentes. Por outro lado, com a imersão na sala de aula despertamos para a necessidade de organizar nossa prática pedagógica com a concepção de que mediar o ensino de língua estrangeira perpassa a noção da centralidade nos aspectos linguísticos. Podemos, com isso, possibilitar o desenvolvimento da aprendizagem em língua espanhola a partir de temáticas contextualizadas que abordem os diferentes contextos do mundo hispânico e permitam desenvolver formas de interação com as diferentes realidades, marcadamente “plurilíngues, multiculturais, heterogêneas” (BRASIL, 2006)

## BIBLIOGRAFIA

BRASIL. **Orientações curriculares para o ensino médio - Linguagens, códigos e suas tecnologias**. – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

CAPES. **Programa de Residência Pedagógica**. Disponível em: < <http://www.capes.gov.br/pt/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>>. Acesso em 15 jul 2019.

CYRANKA, Lucia F.; SCAFUTTO, Mendonça Maria Luiza. **Educação linguística: para além da “língua padrão”**. Revista Educação em Foco, Juiz de Fora, v. 16, n. 1 Mar/Ago 2011. Disponível em: < <http://www.ufjf.br/revistaedufoco/apresentacao-revista-educacao-em-foco/edicoes-anteriores-2/ano-2011/linguagem-na-escola/>>. Acesso em: 31 mai. 2019.

MENEZES DE SOUZA, Lynn Mario T. Para uma redefinição de letramento crítico: conflito e produção de significação. In.: MACIEL, Ruberval Franco e ARAUJO, Vanessa de Assis (ORG.). **Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas**. – Jundiá, Paco Editorial: 2011. p.128-140.

PARAQUETT, M.. **Lingüística Aplicada, inclusión social y aprendizaje de español en contexto latinoamericano**. Revista Nebrija de Lingüística Aplicada, Madrid, n. 6. Ano 2009. Disponível em: <<https://www.nebrija.com/revista-linguistica/numero-6-2009.html>>. Acesso em: 20 set. 2018.

SCHEYERL, Denise. Práticas ideológicas na elaboração de materiais didáticos para a educação linguística. In.: SCHEYERL, Denise; SIQUEIRA Sávio (org.). **Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições**. - Salvador : EDUFBA, 2012. p. 37-56.

# O TEMPO, A HUMANIZAÇÃO E O ENSINO DE HISTÓRIA: NOTAS SOBRE ERROS E ACERTOS NAS PRIMEIRAS EXPERIÊNCIA DE REGÊNCIA DO PROJETO RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA HISTÓRIA UFS.

ADRIANO BORGES REIS – UFS  
ADRIANOREIS163@GMAIL.COM

CARLA PAIVA PEREIRA – UFS  
CARLINHAO97@GMAIL.COM

WALISSON VICTOR SANTOS SOUZA – UFS  
WALISSON-VICTOR21@OUTLOOK.COM

1144

**Palavras chaves:** Residência Pedagógica; formação docente; humanização.

## INTRODUÇÃO

O trabalho discutido nesse resumo visa apresentar relatos de três professores em formação, na tentativa de aplicar atividades em sala de aula, com o propósito de obter as melhores formas a serem trabalhadas no futuro e as suas respectivas mudanças nas próximas execuções.

Durante o treinamento da Residência Pedagógica de História UFS foram determinados alguns pontos a serem trabalhados em classe – humanização, saída da caverna de Platão, reconhecimento das diversidades culturais, e novas metodologias de ensino –, bem como a criação de atividades a partir dessas exigências. Sendo assim, atividades foram elaboradas antes do início da regência e durante a realização. Desta forma, foram adaptadas de acordo com o seu modo de aplicação, ou seja, ajustadas a partir da tentativa e erro. As ideias anteriormente citadas se mostram fundamentais na formação dos professores, devido, principalmente, a um dos pontos trabalhados: a humanização.

Para SCHAPP (2007) a história deve trabalhar a consciência subjetiva do reconhecimento da nossa história individual, ver o outro como contribuinte da nossa história, e reconhecer que ela parte da história universal. Arelado a isso BLOCH (2001) diz que história é o estudo do homem no tempo, ou seja, todos são autores da sua própria história no tempo. Analisando esses conceitos foi possível criar



atividades que fossem capazes de identificar a contribuição subjetiva do indivíduo na história universal quanto agentes históricos no tempo. Também permite uma maior aproximação com a turma, no intuito de conhecê-la melhor e identificar os limites estruturais existentes na escola. Por meio dessa prática, também foi possível analisar de uma maneira mais efetiva os erros e acertos no papel de docente.

## METODOLOGIA

As atividades a serem analisadas foram executadas no sexto ano e são elas: 1ª) Aplicação de fotos como fontes históricas; 2ª) Utilização de duas músicas para trabalhar os diferentes tipos de tempo; 3ª) Aplicação audiovisual – vídeo do Youtube – para trabalhar um museu e exemplificar de forma visual a pré-história brasileira.

A reação da turma na execução das tarefas foi um dos critérios utilizado para a seleção das atividades. Além disso, foi levado em conta o que os docentes absorveram para acrescentar na sua formação, os pontos positivos e negativos, elucidando assim se a atividade conseguiu ser um complemento adequado para o assunto trabalhado em classe.

1145

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

A primeira atividade realizada, possuía o objetivo de aplicar o assunto “Fontes Históricas” de forma prática, e demonstrar para os alunos a importância que as suas histórias cotidianas tinham para a História. Sendo assim, foi pedido aos alunos que levassem fotos pessoais para sala de aula. A partir desse pedido, surgiu o primeiro empecilho: a maioria dos alunos não levaram as fotos. Essa situação, posteriormente, foi contornada com fotos de uma visita técnica realizada com os alunos à cidade de São Cristóvão.

Ainda nessa primeira prática, foi notado que, mesmo levando fotos em que eles estivessem presentes, não estávamos conseguindo inseri-los em suas realidades. Partindo dessa análise, foi feita uma seleção – dessa vez, mais concreta – de músicas para segunda atividade. Fazendo relação com o papel da música popular, que para Napolitano (2002) possui os objetivos de excitação corporal e efeito emocional, assim a música pode ter duas funções: divertir e pensar. Com a imersão na escola-campo foi descoberto que os alunos se identificavam mais com o movimento cultural dentro do espectro do funk, mobilizando-os assim nos eventos da escola e proporcionando-os momentos de diversão durante o intervalo. Essas observações foram cruciais para as escolhas das músicas, sendo elas: “Tic-tac (Tá Chegando a Hora)”, de Lucas Lucco e MC Lan – música de funk – para trabalhar o conceito de horas, e “Oração ao Tempo” cantada por Maria Gadú e composta por Caetano Veloso – música de MPB –, utilizada para trabalhar algumas noções de tempo, e apresentar a diferença geracional da produção musical brasileira.

Essa atividade teve como ponto positivo a interação e aproximação das realidades dos alunos, e como negativo a euforia em excesso, chegando ao ponto impedir a

continuidade da aula. Ao ser colocada a segunda música, devido à falta de identificação, os estudantes reclamaram por ser uma canção “antiga e chata”. Conseguimos assim concluir o objetivo de trabalhar o assunto, entretanto, nas futuras músicas trabalhadas é importante encontrar um meio termo nas escolhas, não podendo levar algo que os deixem tão agitados, mas ao mesmo tempo também seja divertido, para que se sintam estimulados a participar.

A terceira atividade, teve o objetivo de trazer o vídeo para a sala de aula, sendo a produção “Conhecendo Museus - Ep 44 - MUSEU DO HOMEM AMERICANO” escolhida para trabalhar a Pré-história brasileira, acompanhada de um estudo dirigido. Para essa tarefa foi seguido o roteiro para atividades fílmicas do Professor Eduardo Pina. O estudo dirigido foi respondido em dois momentos distintos: na metade do vídeo e ao seu término. Ao respondermos em conjunto – alunos e professores – percebemos as diversas contribuições dos estudantes, devido as respostas baseadas em suas experiências e interpretações sobre o material assistido, conseguimos também relacionar esse conteúdo com os assuntos propostos e anteriores.

1146

## CONCLUSÃO

Durante a formação acadêmica, o docente que foi inicialmente inserido nesse projeto, não se encontra preparado para enfrentar esses cenários, porque segundo SILVA (2015), há uma diferença entre o que a universidade propõe e o que é executado. A universidade coloca que devemos ser mediadores entre o conhecimento acadêmico e social, ou seja, devemos levar nosso produto para sociedade, porém isso não tem acontecido. Vendo esse problema, a Residência Pedagógica (RP) existe para diminuir a distância entre a escola e a universidade, buscando ser um tradutor para sociedade através da educação básica.

Nesse ponto, a RP se torna crucial: tanto para um aperfeiçoamento dentro de uma licenciatura, quanto para a construção de um ser humano dotado de empatia, pois através da imersão na escola-campo descobrimos as realidades, as dificuldades e os prazeres de ser professor.

As experiências citadas anteriormente, são capazes de instigar e sensibilizar ainda mais os graduandos envolvidos no programa, potencializando assim a formação acadêmica desses discentes que estão imersos nas realidades proporcionadas pela educação atual que temos. Portanto, não basta apenas uma formação superior, também é necessário que se faça uma formação com qualidade, sensibilidade e – o mais importante – humana, que reflita acerca dos seus erros e acertos, pois a educação é antes de tudo transformadora, quando realizada de forma libertadora e conjunta.

## REFERÊNCIAS:

BLOCH, Marc. **Apologia da história:** ou o ofício de historiador. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

NAPOLITANO, Marcos. **História & Música**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

LIMA, L. E. P. . **Possibilidades Didáticas de Utilização do Filme no ensino de História**. In: X Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História, 2013, São Cristóvão. Anais do X Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História, 2013.

SCHAPP, Wilhem. **Envolvidos em Histórias**: sobre o ser do homem e da coisa. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris Editor, 2007

SILVA, Rénan. **Lugar de Dúvidas**: sobre a prática da análise histórica. Breviário de inseguranças. Trad. Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

# PRÁTICA DE LETRAMENTO E DESCONSTRUÇÃO DE PRECONCEITOS NOS ANOS INICIAIS: CONTRIBUIÇÕES DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

SAMARA DE BRITO FARIAS, UFPA  
SAMBRITO855@GMAIL.COM

1148

**Palavras-chave:** Letramento. Sequência didática. PIBID.

## INTRODUÇÃO

O Subprojeto *Práticas Interdisciplinares de Letramento no Ensino Fundamental*, integrante do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência PIBID, desenvolvido no curso de Pedagogia do Campus de Capanema da UFPA tem possibilitado aos bolsistas participarem efetivamente da dinâmica do cotidiano escolar da escola lócus do estágio, em que os licenciados tem tido a oportunidade de acompanhar turmas de anos iniciais do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EJA) com o objetivo de realizar o levantamento de demandas e problemas de ensino-aprendizagem, seleção e organização curricular, assim como efetuar intervenção didático-pedagógica que possam contribuir com formação profissional dos estagiários, numa perspectiva de articulação entre teoria e prática.

O projeto iniciou suas atividades em agosto de 2018, mas a inserção no ambiente escolas ocorreu em novembro de 2018, em que os mesmos, mediados por procedimentos metodológicos de pesquisa qualitativa, iniciaram a caracterização do contexto educacional da escola e a investigação das práticas educativas nas turmas. Na sequência, os licenciados passaram a desenvolver intervenções didáticas planejadas para diagnosticar o nível de aprendizagem da leitura e da escrita dos alunos e coletar informações que subsidiem os projetos de ensino que deverão ser desenvolvidos pelos mesmos no decorrer do período de vigência do PIBID, com a supervisão dos professores mais experientes da Universidade e da escola. Nesse processo, os licenciados se tornam participantes ativos e integrados na vida da escola, tornando-se como define Certau (1998) *sujeitos praticantes do cotidiano*, por passarem a conviver diariamente e serem incluídos nas diferentes ações educativas.

Com base na experiência de iniciação à docência vivenciada no PIBID, este trabalho apresenta como objeto de estudo o ensino da linguagem por meio de gêneros textuais, em que com base numa proposta de sequência didática, abordamos com uma turma de 5º ano o tema *Desconstrução de preconceitos na escola*. Segundo Zabala (1998) a sequência didática se define como uma série ordenada e articulada de atividades organizadas sistematicamente para atingir a aprendizagem de determinados conteúdos. O exercício de planejamento e intervenção didática junto aos alunos, em contextos concretos de sala de aula, contribui com o professor em formação no sentido que o planejamento e a regência favorece refletir sobre a prática e analisar se as estratégias utilizadas são pertinentes ao ensino dos objetos selecionados.

## METODOLOGIA

1149

O trabalho se constitui numa pesquisa de abordagem interacional por englobar “todas as relações entre os conjuntos de diferentes fatores pertinentes às ações educacionais: aluno, professor, conhecimento, situação, contexto” (GATTI, 2012, p.14). Os dados qualitativos foram coletados por meio da observação participante e no diálogo junto aos professores e alunos, cujo registros são sistematicamente anotados no diário de campo. A observação realizada na turma de 5º ano do Ensino Fundamental ocorreu no período de novembro de 2018 a maio de 2019, em duas sessões semanais, envolvendo processo de caracterização da prática docente, diagnóstico do processo de aprendizagem dos alunos e momentos de intervenção didática da estagiária na turma.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

A sequência didática foi desenvolvida em três dias e teve como objetivo diagnosticar o nível de leitura e escrita dos alunos e discutir/desconstruir preconceitos. Assim trabalhamos os gêneros textuais carta, entrevista, tabela e gráficos, procurando articular oralidade, leitura e escrita nos diferentes momentos da sequência. Conforme Marcuschi (2010) tecer tais textos à oralidade e letramento como atividades interativas e complementares solidifica a construção de textos coesos e coerentes.

No primeiro dia de intervenção iniciamos uma discussão acerca dos tipos de preconceitos presenciados na vida cotidiana dos alunos, com demonstração de casos famosos veiculados nas mídias, em que exibimos o vídeo *Você faz a diferença* (2005), do diretor Miriam Chnaiderman. Após a exibição estabelecemos o diálogo com os discentes, em que estes buscavam relatar situações vividas na escola, mas quando indagados se já sofreram algum tipo de preconceito demonstravam timidez, alguns apenas riam.

A atividade prosseguiu com a escrita de uma carta para a pessoa que sofreu um dos casos de preconceito discutidos, a ideia era despertar nos alunos o sentimento

de empatia e minimizar a tristeza da pessoa discriminada. Segundo Marcuschi (2010), articular letramento e oralidade, ambas como práticas sociais, tornaram as atividades estimulantes ao aprendizado. Em seguida, realizamos a confecção dos envelopes para pôr na caixa *Xô preconceito*. Nas cartas apenas um aluno mencionou que sofre preconceito, enquanto os demais explanavam sentimentos e frases de empoderamento às vítimas.

Outrossim, as análises efetuadas da escrita nas cartas dos 24 alunos participantes das atividades demonstra que os mesmos conseguem fazer uma relação coerente entre grafema e fonema na sua escrita, isso nos leva a inferir que esses alunos se encontram no nível alfabético, segundo os estudos de Ana Teberosky e Emília Ferreiro (apud LOPES, 2010) sobre a psicogênese da leitura e escrita. No entanto, os mesmos não utilizavam nos seus textos recursos de pontuação, apresentavam recorrentes erros ortográficos e precária conexão de ideias. Nessa lógica, Soares (2009) argumenta que quem aprender a ler e escrever como forma de codificar e decodificar signos pode ser considerada uma pessoa alfabetizada, todavia, é preciso apropriar-se da língua escrita para ser letrado, responder adequadamente às demandas sociais de leitura e escrita.

No segundo dia de aplicação da sequência didática cada equipe realizou entrevistas dentro e fora da escola com professores, alunos, funcionários e na família, a partir de um roteiro com as seguintes perguntas: a) Para você o que é preconceito? b) Você já sofreu algum preconceito? c) Quais os tipos de preconceito que você conhece? No dia seguinte organizaram os dados coletados em tabelas e a construção de gráficos para produção final de um livro 3D, denominado de gráficos sobre preconceito. Apesar de inicialmente terem dificuldades, mas aprenderam a realizar leitura de gráficos de barras e socializar os dados advindos das entrevistas.

1150

## CONCLUSÕES

Observamos que a sequência didática articulada ao letramento, utilizada para diagnosticar o nível de leitura e escrita dos alunos, foi imprescindível para que as crianças analisassem suas atitudes perante às diferenças e preconceitos vividos na turma. Assim como, contribuiu na sensibilização e redução de ofensas entre os colegas. Ademais, consolidar reflexão na intervenção didática nos momentos de planejamento, sistematização e aplicação foram ações essenciais na formação do estagiário no processo de práxis.

## REFERÊNCIAS

- MARCUSCHI, Luiz Antonio. Da fala para a escrita: atividades de retextualização. 10ª ed. São Paulo: Cortez, 2010. p.133.
- ZABALA, Antoni. A prática educativa: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. 124 p.

LOPES, Janine Ramos. Caderno do educador: alfabetização e letramento 1. Brasília: Ministério da educação, secretaria de educação continuada, alfabetização e diversidade, 2010. 68 p.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. 3<sup>a</sup>. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1998. p.176.

GATTI, Bernaderte A. A construção metodológica da pesquisa em educação: desafios. Rio de Janeiro. RBPAAE - v. 28, n. 1, p. 13-34, abr. 2012. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/36066/23315> Acesso em: 30 jun 2019.

# RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA EM HISTÓRIA NO COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE: A EXPERIÊNCIA DA VISITAÇÃO AO CEMDAP

INGRID BATISTA SANTOS- UFS  
INGRIDB.UFS@GMAIL.COM

AYLLA MARIA ALVES DOS SANTOS- UFS  
AYLLAALVESS@GMAIL.COM

LAÍS ALVES DA SILVA CRUZ- UFS  
LAIS.AC@OUTLOOK.COM.BR

NATHALIA THAIS FONTES SANTOS- UFS  
NATHALIA.THAIS@HOTMAIL.COM

1152

**Palavras-chave:** Programa Residência pedagógica, CEMDAP, metodologia de ensino.

## INTRODUÇÃO

O Programa Residência Pedagógica (PRP) está em vigor na sua primeira edição e propõe o aperfeiçoamento das teorias ensinadas nos cursos de licenciatura através da imersão dos graduandos que se encontram a partir do quinto período do seu curso em escolas de educação básica. É um programa que compõe a Política Nacional de Formação, focalizando no preparo de profissionais mais humanizados com a realidade do cenário educacional encontrada nas escolas-campo e a sua cultura escolar.

Atuando na turma do sexto ano “B” do ensino fundamental do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe (CODAP/UFS), através do Programa Residência Pedagógica em História (PRPH), foi pensado para associar o conteúdo teórico sobre fontes históricas e suas tipologias a visita ao Centro de Pesquisa, Documentação e Memória do Colégio de Aplicação (CEMDAP/CODAP), local que salvaguarda um acervo sobre a história da instituição e possibilitou aos alunos além da extroversão do assunto teórico, sua identificação através do acervo e aproximação com a história e a cultura escolar na qual estão inseridos.

Nesta presente comunicação buscaremos relatar a experiência das residentes na atividade que proporcionou a própria imersão e a dos alunos à história do



CODAP, a exploração do assunto teórico estudado previamente na sala de aula e a identificação de todos como partícipes da construção daquela comunidade escolar.

## METODOLOGIA

O CEMDAP tem como finalidade reunir e preservar a documentação e o patrimônio material e imaterial do colégio, além de proporcionar práticas de pesquisas. A reunião destes documentos permite “reflexões a respeito de temáticas centrais para o ensino de História, a saber, fonte, memória, patrimônio cultural, e, diálogos com outros saberes e disciplinas escolares” (CONCEIÇÃO, 2016, p.217).

Para que a visita ao Centro fosse possível, realizamos reuniões no próprio local com o professor preceptor Joaquim T. Conceição, que nos propôs essa atividade pedagógica e a iniciou ministrando uma aula referente ao tema. Nos encontros, agendamos uma visita ao local, no qual a bolsista do CEMDAP nos apresentou o acervo de fontes históricas do CODAP, trabalhos acadêmicos sobre o mesmo e nos auxiliou na seleção e separação dos objetos que seriam utilizados para a visita.

No que concerne ao acervo, foram escolhidos diferentes tipos de fontes históricas para serem apresentadas aos alunos: uniforme da década de 80, troféus, documentos, fotografias, entrevista com ex-aluno e medalhas, exemplificando os tipos de fontes materiais, escritas e orais. Para isso, uma dupla das quatro residentes guiou a visita da turma que foi dividida em cinco grupos com seis alunos cada e lhes apresentaram a história do CODAP, além de salientar a importância da valorização do CEMDAP como parte fundamental para a memória do colégio.

Para a explicação sobre o CODAP, as residentes realizaram a leitura de Nunes, “Colégio de Aplicação da UFS: Memórias de um Ginásio de Ouro”, resultante da sua dissertação de mestrado. Aborda a criação e consolidação do antigo Ginásio de Aplicação, analisando sua função de ambiente para estágio e laboratório para os futuros professores. Além disso, há a biografia de D. Luciano Cabral Duarte, fundador do Ginásio e acerca da legislação para criação e execução de inovações pedagógicas.

Simultaneamente a visita, outra dupla de residentes realizou uma dinâmica em sala, onde apresentaram objetos pessoais como certidão de nascimento e fotografias, para demonstrar que todos possuem a sua própria história e que ela é validada por meio de fontes. Além disso, foi proposto um exercício como estratégia de fixação que atrelasse a memória sobre o colégio ao conteúdo “Fontes Históricas”, trabalhado em sala de aula. Continha questões abrangendo o conceito, citação de exemplos, classificações das fontes e questionamentos relacionados à visita ao CEMDAP, trabalhando também o lado lúdico, no qual o aluno deveria desenhar fontes apresentadas.

Assim como a História, a memória é constituída através da elaboração e reelaboração do passado, sendo outra forma de conhecê-lo. Como aponta Meneses em “A história, cativa da memória?” as lembranças são depósitos de informações, conhecimentos e experiências, estando sujeitas ao esquecimento, a subjetividade entre outros adjetivos que as tornam tendenciosas. Para o autor, a memória “fornece

quadros de orientação, de assimilação do novo, códigos para classificação e para o intercâmbio social” (MENESES, 1992, p.22).

As atividades tiveram resultado positivo diante da dinâmica e envolvimento dos alunos, que foi possível ser constatado em uma questão específica na avaliação da primeira unidade em que a maioria obteve bom desempenho.

## RESULTADOS E DISCURSÕES

Essa vivência permitiu um aprendizado mais dinâmico, desfrutando outro espaço do colégio para o desenvolvimento de atividades além da sala de aula, provocando estratégias diversificadas para o ensino de História. Com essa prática, os alunos tiveram contato direto com as fontes que constituem a história do CODAP. Dessa forma, a apresentação do conteúdo teórico sobre fontes históricas e suas tipologias na sala de aula foi complementada com a visita, permitindo a conciliação perfeita entre teoria e a prática.

Além do aprendizado dinâmico a atividade proposta foi bem aceita e a metodologia eficiente, como pudemos ver de acordo com os resultados das atividades executadas e afirmativas nas impressões dos discentes, a exemplo da aluna A: “Eu acho a *vizita supe* legal e interessante [...] achei *tambêm* uma boa forma de *encino*”, e “Foi muito *intereçante* a *vizita*, essa *vizita mim* ajudou a entender mais sobre o assunto *mim* ajudou nas provas, revisão e tarefas de casa”, de acordo com a aluna B.

1154

## CONCLUSÃO

A atividade propiciou uma apresentação à história do CODAP aos alunos recém-ingressos e as próprias residentes. Sendo assim, a visita faz jus a um dos pressupostos presado pelo PRP que é o estudo aprofundado sobre a escola-campo, sua história e a cultura escolar vigente. Portanto, foi proveitosa no intuito da construção de uma metodologia de proximidade da teoria com a prática de forma mais interativa, da propagação da história local, da importância da sua preservação e do despertar nos alunos e residentes como componentes ativos da construção diária da instituição. A realização dessa prática buscou estimular e permitir o contato do aluno com fontes históricas, proporcionando uma melhor vivência e aprendizagem com o passado.

A experiência da visita ao CEMDAP com os alunos mostrou-nos como se faz necessária metodologias que aproximem o objeto estudado a realidade do alunato, estimulando uma maior compreensão das teorias e um melhor entendimento do cotidiano. Essa atividade específica proporcionou um eficiente ensino além de permiti-los se reconhecerem como agentes daquela comunidade.

## REFERÊNCIA

CONCEIÇÃO, Joaquim Tavares da. Centro de Pesquisa Documentação e Memória no Espaço Escolar e Possibilidades para o Ensino de História. **Instrumento**, Juiz de Fora, v. 18, n. 2, p.211-219, jul. 2016.

MENESES, Ulpiano T. Bezerra de. A História, Cativa da Memória?: Para um Mapeamento da Memória no Campo das Ciências Sociais. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, São Paulo, v. 1, n. 34, p.9-24, 31 dez. 1992. Universidade de São Paulo Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBiUSP.

NUNES, Martha Suzana Cabral. **Colégio de Aplicação da UFS: Memórias de um Ginásio de Ouro**. São Cristóvão: UFS, 2012.

# SACOLA VIAJANTE: UMA EXPERIÊNCIA DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO A PARTIR DA LITERATURA INFANTIL

LAYDIJANE DA SILVA MARTINS, UFPA  
JANEMARTINSO8@GMAIL.COM

MARCELI SILVA RIBEIRO DO ROSÁRIO, UFPA  
RIBEIROMARCELI127@GMAIL.COM

MAILA FERNANDA ROSA DOS SANTOS, UFPA  
MAYLA.FERNANDAO4@GMAIL.COM

DIANA DE LIMA BRITO, SEMED  
BRENANISCEIA@HOTMAIL.COM

1156

**Palavras-chave:** Educação. Letramento. Aprendizagem.

## INTRODUÇÃO

Ao longo dos anos, conceitos e práticas referentes à alfabetização passaram por diversas mudanças decorrentes das diferentes conjunturas culturais, socioeconômicas e políticas que permeiam a escolarização brasileira no seu processo histórico. As dificuldades encontradas no processo de alfabetização, sobretudo na escola pública, nos leva a questionar os motivos dos dados negativos de proficiência dos alunos no campo da alfabetização, bem como a problematizar as práticas pedagógicas, no sentido de perceber se tais práticas contribuem para uma aprendizagem mais significativa de aquisição e desenvolvimento da leitura e escrita por parte dos educandos.

Nesse sentido, o professor deve ter um olhar amplo no que tange ao processo de alfabetização e letramento. Quando um professor utiliza elementos inovadores na sua prática, este possibilita que a criança desenvolva suas potencialidades e consequentemente eleve seus níveis de aprendizado no processo inicial de aquisição da leitura e da escrita.

O presente estudo tem como objetivo analisar as estratégias adotadas pelo projeto *Sacola Viajante: quebrando as fronteiras entre escola e família numa viagem pelo mundo da leitura* para favorecer a imaginação e a criatividade das crianças através da compreensão e da produção textual, leitura e oralidade, possibilitando com que as mesmas ampliem e desfrutem do patrimônio cultural que é a literatura.

## METODOLOGIA

A referente pesquisa originou-se do estágio de iniciação à docência vivenciado na escola municipal Júlia Quadros Peinado, integrante do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), núcleo Pedagogia Bragança/Capanema, no subprojeto *Práticas Interdisciplinares de Letramento no Ensino Fundamental*.

Os sujeitos envolvidos na pesquisa foram uma docente e alunos do 2º ano do ensino fundamental. O estudo possui caráter qualitativo, pois está relacionado a uma realidade que não pode ser medida, uma vez que trabalha com definições, motivos, aspirações, crenças, valores que fazem parte de um campo maior de significados das ações e das relações sociais (MINAYO, 2002, p. 21). Fizemos uso da observação participante, ou observação ativa, que segundo Gil (2008, p. 103) tem por finalidade a interação do observador junto ao grupo pesquisado, o que leva ao conhecimento da vida deste, por intermédio do sujeito integrante.

1157

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Numa sociedade cada vez mais centrada na linguagem escrita, na qual Soares (2009, p. 20) vem chamar de sociedade grafocêntrica, em que a escrita e a leitura exercem funções cada vez mais relevantes nas interações sociais, faz-se necessário ter domínio dessas habilidades apoderando-se de todos os processos que as envolvem.

Em sala de aula a professora faz uso de alguns recursos de alfabetização e letramento como bingo da leitura, fábrica de texto, dado da leitura, dentre outros e mais recentemente iniciou o projeto *Sacola Viajante*. Todas essas atividades são desenvolvidas em função da alfabetização e letramento das crianças e buscam criar um ambiente lúdico na sala de aula que incentive o desenvolvimento da escrita e leitura como ferramenta de interação social.

Não basta apenas identificar os códigos que fazem parte do sistema alfabético e ortográfico, é necessário ir além. O letramento permite com que os sujeitos desenvolvam competências linguísticas para participar dos eventos que envolvem a leitura e a escrita em diferentes situações da vida social. Enquanto que a alfabetização está relacionada à aquisição do sistema convencional de escrita. Entretanto, ambas, são práticas interdependentes e complementares (SOARES, 2009, p. 96-97).

A alfabetizadora em tela desenvolve a *Sacola Viajante* uma vez por semana e oportuniza a uma criança levar para casa um livro que possa ser lido com a família. Os estudantes possuem uma faixa etária de sete a oito anos de idade e muitos deles já sabem ler e escrever, outros apresentam dificuldades em fazer uso dessas ferramentas.

Após a leitura do livro a família vem à escola para fazer a contação da história para a turma. Ao término da atividade, a docente orienta os alunos a realizarem a interpretação textual e gramatical, com exercícios orais e transcritos do quadro. Por um lado, apesar da docente fazer uso de um projeto que visa o aprimoramento da leitura e da escrita de forma dinâmica e prazerosa, por outro, verificamos que a

mesma ainda mantém-se fixada a antigas metodologias de codificação e decodificação, mas, apesar de alguns desses métodos utilizados pela professora nos remeter a uma ideia de tradicionalismo, eles estabelecem uma relação imprescindível para que haja êxito no trabalho pedagógico.

Magda Soares *apud* Galvão e Leal (2005, p.13), enfatizam que “[...] o processo implica o indispensável aprendizado de uma técnica que consiste, entre outras coisas, em levar o indivíduo a ser capaz de estabelecer relações entre sons e letras, de fonemas com grafemas”. Ainda, segundo Soares, para que isso ocorra é importante que o aprendizado da técnica esteja vinculado ao uso social, somente assim dará sentido ao seu domínio. Percebemos que com a *Sacola Viajante* as crianças desenvolvem-se de maneira mais significativa, no tocante a aprendizagem da leitura. Esta passou a fluir de forma menos obrigatória. A oralidade ficou mais aperfeiçoada e as interpretações foram mais aguçadas.

A prática do projeto *Sacola Viajante* tem proporcionado melhor desempenho nas atividades de interpretação textual, separação de sílabas, formação de palavras, entre outras e também elevou a motivação dos estudantes para aprender. Além de ser perceptível que levar a família para o ambiente escolar propiciou maior interação com todos os envolvidos.

Por conseguinte, não compete apenas a escola desatar as condutas que se fazem presentes no modelo tradicional de ensino, mas cabe também à formação inicial e continuada de professores desenvolver estudos críticos e metodológicos sobre novas perspectivas de alfabetização, assim como sobre o papel que o letramento tem na aprendizagem inicial da linguagem no contexto contemporâneo.

1158

## CONCLUSÃO

Em vista dos argumentos apresentados durante a pesquisa, verificou-se que o projeto *Sacola Viajante* implantado pela alfabetizadora vem possibilitando uma melhor aprendizagem dos alunos, assim como está permitindo com que estímulos positivos e significativos se façam presentes na vida da educadora. Visto que a professora vem conseguindo bons resultados junto a sua turma, além do que, ao executar seu projeto aproximou mais a família da escola, dinamizando as suas aulas. Nesse processo, o papel do professor é educar e desenvolver habilidades através da necessidade de criar situações que provoquem nos alunos sua curiosidade fazendo o uso de diferentes gêneros textuais e exercendo a prática do letramento, pode-se conseguir uma plena aprendizagem, trazendo com isso retorno positivo para suas vidas e para a sociedade.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DE SOUZA MINAYO, Maria Cecília; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis. Editora Vozes Limitada, 2011, p. 21.

GALVÃO, Andréa; LEAL, Telma Ferraz. Há lugar ainda para métodos de alfabetização? Conversa com professores (as). **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 13.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. Editora Atlas SA, 2008, p. 103.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed. Belo Horizonte. Autêntica, 2009, p. 20-97.

# ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: FORMAÇÃO DO PROFESSOR NO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

DÉBORA MATOS DOS SANTOS, UEFS.  
EMAIL: DEBORAMATOS03@OUTLOOK.COM

1160

**Palavras Chaves:** Alfabetização; Letramento; Formação de professores.

## INTRODUÇÃO

O ciclo da alfabetização é um momento crucial durante o processo de desenvolvimento de toda criança, é uma etapa desafiadora tanto para o professor quanto para o aluno, pois se trata de novas experiências.

Convém apontar que ao passar dos séculos muito se desenvolveu em relação à alfabetização, anteriormente considerávamos alfabetizado quem sabia assinar o nome e atualmente consideramos alfabetizados não só quem já consegue ler e escrever, mas aquele que consegue além de decodificar compreender o que está lendo e escrever pequenos textos, onde o processo de alfabetização tornou-se mais desafiador, pois agora é preciso alfabetizar letrando, ou seja, é necessário que a leitura e a escrita sejam usadas no meio social das crianças e também sejam significativas.

A partir do exposto, o presente trabalho se constitui uma pesquisa bibliográfica, em que destacaremos as contribuições de Soares (1998; 2004) e Lemle (2001) para a atuação em uma classe de 1º ano dos anos iniciais, bem como relatar a experiência proporcionada pelo Programa Residência Pedagógica na formação do ser docente.

Nesse sentido, este estudo se justifica na medida em que temos nos empenhado para que durante o período no Programa Residência Pedagógica – RP/CAPES – do curso de pedagogia da Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS as crianças possam desfrutar de uma cultura escrita na perspectiva do letramento, contribuindo com a formação cognitiva social das crianças e para uma formação docente consciente de seu papel transformador da realidade.



## DESENVOLVIMENTO

Como ponto de partida buscamos compreender a diferença em alfabetizar e letrar, em que de acordo Soares (1998), um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado, o alfabetizado é aquele que sabe ler e escrever, já o letrado, não é aquele que apenas ler e escreve, mais sim o que utiliza a leitura e a escrita socialmente e faz prática das mesmas.

Desse modo, compreendendo que a alfabetização não é apenas a aquisição da leitura e da escrita e vislumbrando a importância do letramento nesse processo, buscamos por meio das práticas pedagógicas no Programa Residência Pedagógica, proporcionar as crianças não somente conhecer as letras e decodificar as palavras, mas sim que a leitura e a escrita seja usada socialmente por cada um, sendo significativo e prazeroso. Em concordância com Magda Soares podemos compreender que:

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, lingüísticas e psicolingüísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita –alfabetização –e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita –o letramento(2004, p.14)

Ou seja, não podemos alfabetizar e letrar separadamente, é necessário que busquemos conciliar um com outro, é essencial integrar a alfabetização e o letramento sem perder a especificidade de cada um desses processos. É importante que os professores compreendam que não podemos só alfabetizar ou só letrar, é uma aliança onde ambos precisam está lado a lado no processo da alfabetização. (SOARES, 2004)

Desta forma, no programa RP buscamos desenvolver atividades sobre olhar do letramento, bem como leitura compartilhada, roda de conversa, reconto, texto fático, produção de textos, jogos de alfabetização, entre outros. Exploramos os diversos gêneros literários, fazendo assim que as crianças tenham um grande acervo de leituras, compartilhando de uma cultura letrada, buscamos que durante os momentos das aulas as crianças possam se envolver e opinar sobre as atividades realizadas, colocando as crianças como sujeitos que participam ativamente do processo da alfabetização.

Outro aspecto importante a se destacar, é como a experiência no Programa Residência Pedagógica tem contribuído com a formação do professor-alfabetizador e a relevância das atribuições e conhecimentos que o professor-alfabetizador precisa ter, como afirma Lemle (2001, p. 6):

È claro que, além dos conhecimentos básicos, o alfabetizador precisa de outros dons para se sair bem. Ele deve ter respeito pelos alunos, evitar o papel de cúmplice de um sistema interessado em manter esmagada uma grande parte do seu povo, confiar na capacidade de desenvolvimento dos alunos e ter criatividade, inventividade, iniciativa, combatividade e fé em sua capacidade de tornar este mundo melhor.

Dessa forma, compreendemos o quão é importante a formação e o papel do professor, como aquele que acredita e incentiva seus alunos, mediador do

conhecimento e contribuinte na formação de sujeitos ativos e pensantes, e não apenas copistas e reprodutores.

Sendo assim, vivenciar a docência antes mesmo de concluir a formação inicial, partilhar conhecimentos adquiridos no chão da escola e nos estudos realizados nas reuniões do RP, tem nos proporcionado a ampliação da compreensão do fazer pedagógico e entender que a teoria e prática não andam separadamente e que para exercer a nossa profissão com qualidade as duas precisam caminhar juntas, transformando-se em uma práxis.

## CONCLUSÃO

Ao refletir sobre os desafios e a importância de alfabetizar – letrando, podemos concluir que para o sucesso da alfabetização e a formação de sujeitos com autonomia no campo da escrita e da leitura é necessário que o professor a todo o momento esteja ressignificando a sua prática, uma vez que é necessário o desenvolvimento de atividades que envolvam o letramento, onde as crianças reconheçam o quão é importante, prazeroso, significativo e social o uso da leitura e da escrita.

Neste sentido, participar do RP com certeza possibilita uma compreensão do como é importante o papel do educador e como é essencial que os licenciandos desfrutem dessa experiência antes de concluir sua formação. Compartilhar da rotina diária da escola, a convivência das crianças e todo corpo escolar contribui na construção da identidade do educador.

O RP tendo como objetivo aproximar a teoria da prática tem oportunizado aos estudantes de Pedagogia em formação criar e recriar a sua prática no que diz respeito ao processo da alfabetização e do letramento, tornando-nos mais consciente do nosso papel social e transformador.

## REFERÊNCIAS

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*[online]. 2004, n.25, pp. 5-17. ISSN 1413-2478.

Magda, Letramento: Um tema em três gêneros/ Magda Soares, Belo Horizonte: Autêntica, 1998, 12.

LEMLE, Miriam. Guia prático do Alfabetizador. 15ª ed. São Paulo: Ática, 2001.

# ESCUA DE CRIANÇAS E PLANEJAMENTO DE PRÁTICAS NO RECREIO: EXPERIÊNCIA DO PIBID NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

TACYANA KARLA GOMES RAMOS  
TACYANARAMOS@GMAIL.COM

ANY CAROLINE PAIXÃO DOS SANTOS  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

1163

**PALAVRAS-CHAVES:** Escuta de crianças. Planejamento didático. PIBID.

A docência na Educação Infantil pressupõe um conjunto de práticas que assegurem participação das crianças no processo educativo, haja vista o lugar de centro do planejamento curricular no qual recentemente a criança foi inserida (BRASIL, 2009).

Essa configuração didática torna-se possível por meio de um *currículo narrativo* e que, portanto, prescinde de um diálogo entre os conhecimentos formais com os diferentes saberes das crianças e de suas famílias (BRASIL, 2016). Desse modo, impulsiona a construção de práticas de valorização das ações iniciadas pelas crianças, ou seja, um modelo pedagógico que se baseie nas fontes teóricas que revelam a potência das crianças, bem como na construção de um referencial teórico e prático para pensar antes da ação, na ação e sobre a ação (OLIVEIRA-FORMOSINHO; KISHIMOTO; PINAZZA 2007).

A estratégia metodológica adotada neste estudo tem como aporte a Pedagogia da Relação e da Escuta, perspectiva que defende que a docência na Educação Infantil precisa considerar “[...] que as coisas relativas às crianças e para as crianças somente são aprendidas através das próprias crianças” (MALAGUZZI, 1999, p. 61), contrapondo-se, assim, à visão adultocêntrica do processo educacional que centraliza as ações na perspectiva do adulto professor.

Nesse sentido, Rinaldi (2016, p. 236) destaca que esta Pedagogia considera a criança como sujeito ativo, capaz de participar dos assuntos que lhes dizem respeito e cabe ao adulto educador buscar formas de escutar a criança por meio de diferentes narrativas, possibilitando que ela sinta-se legitimada para representar e

oferecer interpretações de suas teorias, por meio de ação, emoção, expressão e representação”, a partir das linguagens que dispõe.

Oliveira-Formosinho, Kishimoto e Pinazza (2007) também fortalecem nosso argumento ao defenderem a ideia de a criança ter um espaço de participação no fazer pedagógico baseada num processo dialógico de escuta e de negociações entre a intencionalidade conhecida para o ato educativo e a sua codefinição pelos sujeitos aprendizes. Segundo essas autoras, esse modo de pensar a ação pedagógica contribui para reduzir a distância entre as propostas dos adultos e as iniciativas das crianças, promovendo interfaces entre seus interesses, necessidades e ideias na configuração didática.

Nessa trilha de proposições, o subprojeto intitulado “Ouvindo crianças e planejando práticas educativas no recreio escolar”, vinculado ao *Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)*, foi construindo com o objetivo central de ouvir o que as crianças dizem sobre o contexto do recreio para brincadeiras, como se utilizam dos espaços e construir indicadores de (re)organização de práticas a partir de suas sugestões, necessidades e interesses.

Participaram do referido subprojeto um grupo de estudantes de Pedagogia de uma instituição federal nordestina, formado por 12 alunas do quinto período letivo, que desenvolveram práticas formativas em uma instituição municipal de educação infantil. O grupo de crianças que participou do trabalho estava composto por seis meninas e sete meninos, com idades entre cinco e seis anos.

Cada criança participante foi entrevistada individualmente, com um roteiro semiestruturado, sendo que os dados foram registrados através de gravador de voz e incluíam perguntas acerca dos locais onde brincava no recreio, opinião sobre a presença do adulto supervisionando a brincadeira, o que gostava e não gostava nestes locais e sobre quais as sugestões que poderia fazer para que o recreio fosse mais adequado para suas brincadeiras.

As entrevistas foram realizadas em local livre de ruído, numa sala previamente indicada pela direção da instituição e tiveram uma duração média de dez minutos.

A fim de potencializar a escuta da criança, foram organizadas oficinas de desenhos com trios de parceiros de idade e ampliação da narrativa das crianças através de comentários posteriores sobre a produção, mediados pelas alunas do curso de Pedagogia e que foram audiogravados.

As narrativas das crianças foram descritas e analisadas através de seus conteúdos (BARDIN, 1977), escolhendo-se a análise temática, onde foi possível localizar os temas centrais do texto e criadas categorias temáticas de análise que definiram a organização de práticas pedagógicas a serem implementadas pelas participantes do subprojeto do PIBID em pauta.

Os resultados indicaram que as crianças não gostavam quando brincavam em áreas não planejadas para elas, a exemplo do refeitório que possuía uma metragem pequena e muitas mesas que impossibilitavam brincadeiras com movimentos amplos. Houve uso criativo dos espaços do pátio e as crianças revelaram interesses em realizar brincadeiras com os equipamentos da quadra de esportes, demonstrando motivação para atividades com jogos de regras e dirigidos pelos adultos durante o recreio. O grupo das meninas sugeriu a disponibilidade de brinquedos e bonecas

para usos durante as brincadeiras do recreio. Os participantes também sugeriram atividades com argila e pinturas nos dias de chuva, já que não poderiam brincar no pátio nem na quadra de esportes por serem locais sem telhado.

As falas dos participantes nesse estudo serviram de indicadores para o planejamento didático e são testemunhas experienciais da interação entre crianças e educadores nos processos formativos do futuro professor e que desvelam respeito pela agência do outro, fortalecendo a coconstrução de saberes em parceria com as crianças.

## REFERÊNCIAS

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

BRASIL. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de dezembro de 2009, Seção 1, p. 18. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category\\_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 06 mar. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Currículo e linguagem na educação infantil**. 1. ed. Brasília: MEC/SEB, 2016. Disponível em: [http://www.projetoleturaescrita.com.br/wp-content/uploads/2017/08/Caderno\\_6.pdf](http://www.projetoleturaescrita.com.br/wp-content/uploads/2017/08/Caderno_6.pdf). Acesso em: 02 mar. 2019.

CAMPOS, M. M. Por que é importante ouvir a criança? A participação das crianças pequenas na pesquisa científica. In: CRUZ, S. H. V. (Org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008.

MALAGUZZI, L. História, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. (Org.). **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. (Org.). **Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

RINALDI, C. A pedagogia da escuta: a perspectiva da escuta em Reggio Emilia. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. (Org.). **As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação**. Porto Alegre: Penso, 2016.

# PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: REFLEXÕES COM O NÚCLEO DE PEDAGOGIA DO IFPA CAMPUS BELÉM

MÁRCIA CRISTINA LOPES E SILVA  
PROFESSORA DRA. IFPA/CAMPUS BELÉM E COORDENADORA  
DE ÁREA DO NÚCLEO PEDAGOGIA DO RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA  
EMAIL: MARCIA.LOPES@IFPA.EDU.BR

1166

**Palavras chave:** Prática Docente. Formação Inicial do Pedagogo. Processos de ensino e aprendizagem

## INTRODUÇÃO

O curso de Licenciatura em Pedagogia do IFPA se integra ao Programa de Residência Pedagógica, que faz parte de uma Política Nacional de Formação de Professores do MEC. Com o objetivo de enriquecer o estágio curricular supervisionado, promovendo a imersão do licenciando na escola de educação básica, assim como suas observações, identificação de problemáticas e projetos de intervenções.

O curso de Pedagogia ganha ainda mais experiência com a vivência dos residentes com a realidade escolar, compreendendo seu papel e sua função social. As demandas que os alunos se inserem está no campo da formação do pedagogo, nos níveis da Educação Infantil, Ensino Fundamental I e EJA I e II etapa, além das observações e aprendizados com a gestão escolar, espaço de Atendimento Educacional Especializado (AEE), e outros projetos já existentes nas escolas parceiras, que são: Escola Municipal Benedito Bezerra Falcão localizada no município de Marituba com o IDEB de 5.4 e 478 matriculados, sendo 400 envolvidos no programa, a Escola Municipal Geraldo Manso Palmeira com 1000 alunos matriculados, IDEB de 4.3 e 700 alunos envolvidos no programa, situada no município de Ananindeua e a Escola Estadual Donatila Santana Lopes com 4.3 no IDEB e 431 alunos matriculados, sendo 300 envolvidos nas atividades do residência, situada na cidade de Belém, destacamos que essas escolas compõem em municípios considerados regiões metropolitanas de Belém do Pará.

O programa residência pedagógica estabelece a contribuição na formação de professores, ao proporcionar experiências que integram conhecimentos e a articulação com a prática docente (PENNUTI, 2015). Aprofundando na relação

teoria-prática a integração do curso de Pedagogia cursos e os estágios; a importância da prática em campo, aproximando o Instituto Federal do Pará (IFPA) com as escolas parceiras, que recebem os alunos para desenvolverem uma vivência na imersão do cotidiano escolar.

## METODOLOGIA

A metodologia utilizada no processo de imersão nas escolas, nos períodos de outubro de 2018 a janeiro de 2019, teve como princípio a abordagem na pesquisa qualitativa, como afirma Menga Ludke (1986), possui sua relevância à medida que permite ao pesquisador ficar frente ao objeto dentro de uma determinada realidade e suas interpretações teóricas devem ocorrer concomitantes e permanentemente com a perspectiva de ampliar o olhar de quem estuda/pesquisa.

Tendo como foco a prática educativa, e os processos de ensino e aprendizagem os residentes elaboraram um roteiro de observação, com as questões para serem consideradas, como: aspectos da sala de aula, da gestão escolar e da relação escola e comunidade. Na primeira semana de outubro as escolas receberam os residentes. Direção, coordenação pedagógica e professores já cientes do programa, pois houveram processos de mobilizações anteriores: contatos telefônicos e reuniões na escola. Sendo assim, em suas atividades os residentes observam, mas também se envolvem com os projetos existentes na escola. O momento intitulado imersão, caracteriza-se de estudos sobre a realidade escolar, para poder compreender suas dinâmicas e como poderemos contribuir nas demandas que são possíveis, como: a leitura e a escrita, o ensino da matemática, a educação ambiental, que foram elementos presentes na experiência e reflexão da prática educativa (PERRENOUD, 2002)

1167

## RESULTADOS

Após a imersão nas escolas refletimos sobre quais os prováveis problemas identificados que podem interferir no processo ensino aprendizagem dos discentes?

As observações nas escolas apontaram para a necessidade de reflexões sobre a importância da leitura no processo de ensino-aprendizagem, de forma dinâmica que propicie a aproximação do educando à leitura significativa. Um dos pontos na relação com a leitura é o funcionamento da biblioteca, pois poucas turmas ou professores que a utilizam. A dificuldade com a língua portuguesa, principalmente nos anos finais do Ensino Fundamental I, como: problemas ortográficos e de compreensão e interpretação de textos. No Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola é apontado que uma das grandes dificuldades encontradas é que muitos alunos não sabem ler e escrever, o que implica de forma negativa no ensino-aprendizagem dos mesmos. A escola então como ação diante dessa problemática, trabalha com projetos pedagógicos que desenvolvam a leitura e a escrita.

Na questão da relação professor-aluno, observou-se um bom envolvimento, percebendo-se o domínio de classe, o respeito mútuo. O corpo docente está sempre

buscando as soluções para os pequenos conflitos com medidas que possibilitem o entendimento, o respeito, o companheirismo e a solidariedade entre os alunos. O que para Brzezinski (2006), a prevalência da valorização das práticas cotidianas como espaço legítimo de construção de saberes, que evidencia os saberes escolares e docentes. A ação docente é permeada por aprendizados, na busca constante de contribuir no processo ensino-aprendizagem dos discentes, questões como essas fizeram parte das observações dos residentes em campo de observação, a necessidade de valorização do trabalho docente, por prefeituras, e gestão escolar.

## DISCUSSÕES E CONCLUSÕES

Através das falas dos envolvidos no subprojeto, destacam que: o programa é de fundamental importância aos residentes, pois envolve a articulação da prática com a teoria desenvolvida na sala de aula. Alguns pontos devem ser destacados tais como a consciência e responsabilidade de proporcionar uma educação de qualidade aos alunos, analisar e avaliar a prática pedagógica, planejar estratégias de intervenção educacional e conseguinte realizar auto avaliação e reflexão sobre o trabalho desenvolvido no decorrer da residência pedagógica. Outro sim, refere-se à necessidade de aprofundamento e de reflexão com o currículo, pois segundo Silva (2010) destaca sua construção a partir das demandas de sala de aula, onde a relação dialógica embasa toda a construção do conhecimento. Essa temática precisa ser fortalecida tanto na formação de professores nas escolas, assim como na formação do Pedagogo, para além de uma disciplina em teoria do currículo, mas analisa-lo em suas concretudes nas escolas campo.

Outro aspecto importante que faz parte deste projeto é o momento das reuniões em que os residentes, preceptores e coordenadores de área estão presentes, pois há troca de experiências e discussões sobre os possíveis problemas, dúvidas e percepções a respeito da prática vivenciada na escola campo. O programa é constituído de estudos teóricos e reuniões com a coordenadora e as preceptoras, e isto de extrema importância para a imersão e entendimento da ação que será desenvolvida ao longo do período em que ficaremos na escola campo. Uma das leituras realizadas com residentes e preceptores foi de Poladian (2014) que traz reflexões acerca de experiências Programa Residência Pedagógica da UNIFESP, do Campus de Guarulhos, como embasamento teórico importante para as nossas ações. Essa leitura buscou compreender os objetivos e a importância do Programa.

A experiência com o programa residência pedagógica tem fortalecido nossos alunos da licenciatura, pois reforça a relação teoria e prática na ação docente, o envolvimento e compromisso dos alunos com as escolas da educação básica, o empenho na formação teórica e da escrita, na construção dos relatórios e projetos de intervenções. Professores, alunos, gestores das escolas e comunidade estão cada vez mais se envolvendo no programa, e compreendendo a sua proposta.

Destaca-se que o Programa Residência Pedagógica, subprojeto de Pedagogia, nesse primeiro momento, preocupou-se bastante com a aproximação entre a Instituição e a Escola, destacando a concepção de formação docente que se pretende



com a parceria estabelecida entre IFPA e as escolas que acolheram o subprojeto. Isto, para a formação de qualidade dos futuros educadores, capazes de articular teoria e prática social da profissão docente. O papel do professor reflexivo é fundamental para a construção da qualidade de ensino. Nesse contexto foram desenvolvidos projetos de intervenções que iniciaram em fevereiro de 2019, com atividades relacionadas a leitura e escrita, educação ambiental, letramento matemático e contação de história, para aprofundar a relação com as escolas campo e a necessidade de contribuir com suas demandas e necessidades.

## REFERÊNCIAS

- BRZEZINSKI, Iria (Org.). Formação de Profissionais da Educação (1997-2002). Brasília: Ministério da Educação. INEP, 2006.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU; 1986.
- PANNUTI, Máisa Pereira. A relação teoria e prática na residência pedagógica. XII Congresso Nacional de Educação (EDUCERE), 26 a 29/10/2015. PUC/PR. [https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/15994\\_8118.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/15994_8118.pdf). Acessado em 01/07/2019.
- PERRENOUD, P. A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2002
- POLADIAN, Marina Lopes Pedrosa. Estudos sobre o programa residência pedagógica da UNIFESP: uma aproximação entre Universidade e a Escola na formação de professores. Dissertação de Mestrado da PUC/SP. São Paulo. 2014
- SILVA, Tomaz Tadeu. Documentos de Identidade: uma introdução às teorias de currículo. 3ª Edição. Editora Autêntica, 2010

# A EXPERIÊNCIA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA NO CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS DA UFES/CAMPUS SÃO MATEUS

MARIANO, POLIANA DOMINGOS; CEUNES/UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
POLIANADOMINGOSM@GMAIL.COM

MORAES, ANNA CAROLYNE SOUTO; CEUNES/UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
BIOCAROL95@HOTMAIL.COM

TEIXEIRA, MARCOS DA CUNHA; CEUNES/UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
MARCOSTEIXEIRAUFES@GMAIL.COM

BARATA, DIOGINA; CEUNES/UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
DIOGINA@GMAIL.COM

1170

**Palavras-chave:** PIBID, Ciências Biológicas, Formação de Professores.

## RESUMO

O subprojeto de Biologia e Educação Ambiental, desenvolve atividades de iniciação à docência em escolas da rede estadual no município de São Mateus e Alegre no âmbito do Programa de Iniciação à Docência (PIBID) do Curso de licenciatura em Ciências Biológicas, da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Sendo objetivo deste relato, ressaltar as atividades desenvolvidas em São Mateus, norte do estado do Espírito Santo.

Segundo Paniago et. al (2018, p. 7):

O PIBID é um programa vinculado à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Foi criado em um cenário de formulação de várias políticas de incentivo à formação de professores, desencadeado após a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

Conforme a CAPES (2018), neste programa, os graduandos são acompanhados pelo professor de uma escola, e por um professor de uma das instituições de ensino superior participantes do programa. O programa concede bolsas a estes graduandos, e apresenta vários objetivos com a finalidade de desenvolver a sua formação docente.

Neste relato, será ressaltada à experiência vivenciada por duas graduandas do curso de licenciatura em Ciências Biológicas durante atuação como bolsista deste Projeto em uma das escolas da rede pública de Ensino Médio atendidas pelo PIBID em São Mateus. O PIBID possibilita a oportunidade do graduando se inserir no futuro ambiente de trabalho e lançar um olhar investigativo sobre a construção de métodos de ensino, a fim de desconstruir a visão tradicional de ensino, especialmente na área de Ciências Biológicas, vista por muitos alunos e professores como algo complexo e abstrato.

Levando isso em consideração, para Paniago & Sarmiento (2017, p. 784) o PIBID apresenta:

[...] possibilidades para a aprendizagem da docência e formação na e para a pesquisa, para o que concorrem vários intervenientes: os licenciandos podem, por meio da investigação, adentrar os diversos espaços da escola de Educação Básica, ocupar as bibliotecas, ter contato com as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs); podem vivenciar as relações multifacetadas, heterogêneas, afetivas, complexas de sala de aula e contorno sociocultural da comunidade educativa e, por fim, podem realizar projetos de ensino e de intervenção com possibilidades de se transformarem em projetos de pesquisa.

1171

O subprojeto de Biologia e Educação Ambiental do Centro Universitário Norte do Espírito Santo (CEUNES) desenvolve atividades atualmente em duas escolas da rede estadual no município de São Mateus, a saber: EEEFM “Wallace Castelo Dutra”; e a EEEFM “Marita Mota Santos”, localizadas nos bairros Guriri Norte e Boa Vista, respectivamente.

A segunda instituição de ensino mencionada, faz parte de um programa do governo estadual, que institui um modelo de escola em turno integral com disciplinas obrigatórias e eletivas, chamado “Escola Viva”, tal modelo também foi implantado em outros estados.

Neste contexto, o presente relato buscou analisar as contribuições do PIBID para a formação docente das graduandas do curso de licenciatura em Ciências Biológicas durante a realização do estágio no Ensino Básico. É importante ressaltar a importância desse programa e o trabalho desenvolvido por esse subprojeto; sendo ambos, os motivos que levaram as estudantes exporem esta temática em relato de experiência.

## CAMINHOS METODOLÓGICOS

Inicialmente, as duas bolsistas foram selecionadas de acordo com os critérios de seleção de bolsistas do subprojeto de Biologia e Educação Ambiental. O estágio iniciou-se no mês de julho de 2018, com previsão de término para dezembro de 2019. Desde o início deste estágio as bolsistas foram orientadas pela coordenação deste subprojeto a observar atentamente todos os aspectos que compunham as aulas teóricas e práticas da disciplina de Biologia, bem como, a rotina da EEEFM “Marita Mota Santos”. Estas observações foram registradas por cada bolsista em

um diário de bordo e as atividades desenvolvidas foram arquivadas, em sua maioria, em um portfólio.

## RELATO DE EXPERIÊNCIA

Durante a inserção na EEEFM “Marita Mota Santos” no ano de 2018, as bolsistas acompanharam as atividades desenvolvidas com três turmas do 2º ano do Ensino Médio do turno matutino. Além de acompanhar, as mesmas também puderam auxiliar, elaborar e desenvolver atividades relacionadas aos conteúdos estabelecidos na estrutura curricular dessa escola.

No decorrer disso, as reuniões com o professor responsável pela disciplina de Biologia e também supervisor do PIBID nessa escola possibilitaram contato com o currículo da instituição de ensino e conhecimentos acerca da construção do planejamento trimestral. Esta experiência, juntamente as reuniões com os coordenadores do subprojeto oportunizaram a formação de pesquisador em educação, capaz de perceber aspectos muitas vezes não trabalhados nos conteúdos escolares, que estão ocultos no ambiente escolar e merecem ser discutidos.

Entre os aspectos percebidos, estão a diversidade étnica, religiosa, socioeconômica e a de gênero dos alunos, assim como, o grande número de estudantes público-alvo da educação especial. Este último, especificamente, instigou as bolsistas a buscarem conhecimentos que permitissem melhor entendimento sobre estes alunos, a fim de possibilitar atividades que promovessem o seu aprendizado. Com intuito de obter estes conhecimentos foram realizadas reuniões com uma professora da UFES, que é psicóloga, mestra e doutora em educação. A partir desse encontro foi possível avaliar a situação e adotar medidas para melhor atuarmos em sala de aula, assim como compreender melhor as dificuldades de aprendizagem apresentadas por muitos estudantes. A respeito das medidas, foram realizadas atividades de modo a inserir os alunos público-alvo da educação especial nos grupos de estudo das aulas práticas, pois, na maioria das vezes eles eram excluídos pelos alunos por apresentarem dificuldades de aprendizagem e interação. Visto isso, a Profª da UFES se propôs ir à escola realizar discussões sobre a importância da inclusão neste espaço, as características destes estudantes e as atividades que contribuem para seu aprendizado.

## CONSIDERAÇÕES GERAIS

Levando em consideração os aspectos ressaltados, é possível aferir que o PIBID é um programa que possibilita a inserção dos graduandos à docência com qualidade, de modo a preparar os educandos para o mercado de trabalho, e que o subprojeto de Biologia e Educação Ambiental do CEUNES acompanha efetivamente os bolsistas desse programa, proporcionando sua formação tanto como educador, quanto pesquisador, por meio do estímulo aos bolsistas a construir um olhar investigativo do processo de ensino-aprendizagem no contexto escolar.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CAPES. **Pibid - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência.**

Disponível em <https://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid>, acessado em 04 de junho de 2019.

PANIAGO, R. N., SARMENTO, T. **A formação na e para a pesquisa no Pibid:**

Possibilidades e fragilidades, 2017. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/edreal/v42n2/2175-6236-edreal-58411.pdf>, acessado em 04 de junho de 2019.

PANIAGO, R. N; SARMENTO, T; ROCHA, S. A. **O PIBID e a Inserção à Docência:**

Experiências, possibilidades e dilemas, 2018. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/edur/v34/1982-6621-edur-34-e190935.pdf>, acessado em 04 de junho de 2019.

# RELATO DE EXPERIÊNCIA DO PIBID: APRENDER NO DEBATE SOBRE PRÁTICA DE ENSINO, CONSIDERANDO DISCÊNCIA E DOCÊNCIA COMO INDISSOCIÁVEIS, CONCOMITANTEMENTE AS PRIMEIRAS OFICINAS REALIZADAS.

MARIA ITAMARA DE JESUS PEREIRA  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE - UFS  
MARIAITAMARA1@GMAIL.COM

1174

**Palavras - chave:** Aprender, Processo e Prática

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem por objetivo principal, relatar as experiências vivenciadas no curso de licenciatura em Geografia, a partir do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência- PIBID. Estas atividades foram desenvolvidas em um período conturbado do ponto de vista das políticas públicas, ressaltando-se que estava em debate as medidas como a PEC 241 ou PEC 55, em vigor; transpassando um pleito eleitoral conturbado, uma eminente fragilização da democracia, e uma escancarada tentativa de fragilizar as instituições públicas, de ensino utilizando-se para tanto da veiculação de dados mentirosos.

## METODOLOGIA

As experiências relatadas foram desenvolvidas durante a vigência do programa PIBID de Geografia no Campus Professor Alberto Carvalho- UFS. Como metodologia, ressaltando-se que foram organizadas reuniões semanais para discussões teóricas. Já como parte prática destaca-se os encontros semanais com a turma do 9º ano da Escola Estadual Eduardo Silveira. Nesses encontros foram desenvolvidas oficinas pedagógicas, que consistiam em aprofundar o conhecimento científico da disciplina Geografia de forma lúdica, a partir de outras habilidades com os alunos da educação básica, sob a orientação do supervisor pedagógico da escola. As

experiências eram organizadas em planos de ensino e dispostas em formas de relatórios bimestrais.

Para a produção/registro dos relatos aqui descritos foram utilizados, um diário de campo/caderno de anotações, onde foram registradas as experiências vividas e reflexões a cerca das mesmas.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES:

Através das reuniões com o coordenador realizadas dentro da Universidade fomos instigados a ler alguns textos, apresentar micro aulas, e a partir disso surgiram debates enriquecedores sobre ética, prática docente e o papel do professor, e inclusive sobre o trabalho em equipe. Segundo Perrenoud, 2000:

“Todos os membros de um grupo são coletivamente responsáveis por seu funcionamento: o respeito aos horários e à pauta do dia, a preocupação em chegar a decisões claras, a lembrança das opções feitas, a divisão das tarefas, o planejamento dos próximos encontros, a avaliação e a regulação do funcionamento, o que significa que cada um exerce permanentemente uma parte da função de comando e de condução “ (pág. 85)

Foi possível aprender que a equipe nem sempre surge por opção, e é primordial buscar cooperar sem sobrecarregar ninguém, contudo o “Saber cooperar é desse modo, uma competência que ultrapassa o trabalho em equipe” (PERRENOUD,2000), válido inclusive para mitigar questões operacionais, que possam surgir em situações cotidianas. O ensinar é algo que exige do docente uma reflexão constante sobre a forma como se ensina, perpassa a compreensão de que “Ensinar não é transferir conhecimento - não apenas precisa ser apreendido por ele e pelos educandos nas suas razões de ser - ontológica, política, ética epistemológica e pedagógica -, mas também precisa ser constantemente testemunhado, vivido” (FREIRE,2013), requer do professor respeito ao que sabem os educandos, ética para lidar com as divergências “ Por mais que me desagrade uma pessoa, não posso menosprezá-la com um discurso em que, cheio de mim mesmo, decreto incompetência absoluta. Discurso em que cheio de mim mesmo, trato-a com desdém, do alto de minha falsa superioridade” (FREIRE,2013).

Através da experiência em sala de aula, pude compreender que o planejar não significa necessariamente conseguir cumprir, elaboramos planos de aula, pensamos as oficinas nos mínimos detalhes (Em reuniões entre os pibidianos realizadas no Laboratório de Ensino em Geografia), mas quando se trata de reações humanas não se pode prever como agirá o outro; uma oficina marcante foi a realizada na Escola Estadual Eduardo Silveira, em uma turma de 9º ano, com alunos em idade média de quatorze anos, quando em virtude do dia da consciência negra, conversamos sobre racismo, e ao perguntarmos se “Existe racismo no Brasil?” obtivemos como resposta à pergunta “ O que é racismo?”, pois bem essa resposta foi dada por alguns educandos através de relatos do que haviam sofrido. A docência exige cuidado para que, determinadas transgressões não sejam naturalizadas, como assinalou FREIRE,2013:

“ É preciso deixar claro que a transgressão da eticidade jamais pode ser vista ou entendida como virtude, mas como ruptura com a decência. O que quero dizer é o seguinte: que alguém se torne machista, racista, classista, sei lá o quê, mas se assuma como transgressor da natureza humana. Não me venha com justificativas genéticas, sociológicas ou históricas ou filosóficas para explicar a superioridade da branquitude sobre a Negritude, dos homens sobre as mulheres, dos patrões sobre os empregados. Qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar” (pág,59)

Um dos resultados obtidos foi perceber, a educação, o ensino, o aprender quanto processo; Segundo SANTOS,2014 “ Processo pode ser definido como uma ação contínua desenvolvendo-se em direção ao resultado qualquer, implicando conceitos de tempo (continuidade) e mudança”, não se aprende tudo de uma única vez, ou todas as coisas possíveis, afinal, quando ensinamos também podemos aprender com o outro.

1176

## CONSIDERAÇÕES FINAIS:

Em virtude dos resultados supracitados, é possível considerar que o PIBID propicia muito mais do que apenas o primeiro contato com a sala de aula, a vivência da instituição pública e a aplicação de oficinas. Propicia também uma maior integração do estudante de licenciatura com o que é ser professor, e que o papel deste profissional não se resume apenas a sala de aula, envolve o trabalho com a equipe pedagógica, a eticidade e o respeito diante de sua prática, o saber ouvir e estar disposto a vivenciar inúmeros processos. Existem:

“Saberes que me parecem indispensáveis à prática docente de educadoras ou educadores críticos, progressistas, alguns deles são igualmente necessários a educadores conservadores. São saberes demandados pela prática educativa em si mesma, qualquer que seja a opção política do educador ou educadora. (FREIRE,2013)

Como Freire deixa claro, tem saberes que são indispensáveis a própria prática, independente das concepções do docente.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

FREIRE,Paulo.Pedagogia da autonomia:**saberes necessários à prática educativa**.47ª ed.Rio de Janeiro: Paz e terra,2013.

PERRENOUD,Philippe.Dez novas competências para ensinar; trad.Patrícia Chittoni Ramos . Porto Alegre: Artes Médicas Sul,2000. (Pág 79-93)

SANTOS,Milton.Espaço e Método. 5.ed.,2 reimpr. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo,2014.



# FORMAÇÃO IDENTITÁRIA DOS DISCENTES DO PIBID DE PEDAGOGIA – EDUCAÇÃO INFANTIL NA UFRB

KARINA DE OLIVEIRA SANTOS CORDEIRO (UFRB)  
KOSCORDEIRO@UFRB.EDU.BR

1177

**Palavras-chave:** Educação Infantil; PIBID; Identidade docente.

## INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta resultados da pesquisa de residência pós-doutoral realizada na Faculdade de Educação (FAE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). A pesquisa tem como objetivo investigar como trajetórias pessoais relatadas nos memoriais formativos dos discentes que participaram do Programa de Iniciação à Docência (PIBID) do subprojeto de Pedagogia da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) contribuem para a construção da identidade docente desses sujeitos.

A relevância do estudo sobre a formação docente direcionada aos professores que atuam com crianças de 0 a 5 anos não esteve, por muito tempo, pautada pelo campo da Educação, pois a Educação Infantil, hoje primeira etapa da Educação Básica, só foi regulamentada a partir da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), passando a integrar os sistemas de ensino a partir da promulgação da LDB de 1996 (BRASIL, 1996).

Com a promulgação da LDB 9.394/96 e a integração das creches ao sistema educacional, novas exigências passam a ser requisitadas para que se desenvolva um trabalho no interior das creches e pré-escolas que respeite as especificidades das crianças de zero a cinco anos. Nesse sentido, a formação inicial em cursos de Pedagogia, e a formação continuada em diversos espaços educativos têm sido consideradas uma conquista para os profissionais que atuam ou atuarão na primeira etapa da Educação Básica e para a melhoria da qualidade da educação das crianças pequenas.

## METODOLOGIA

Neste trabalho, apresentamos os resultados da pesquisa (auto)biográfica com os bolsistas ID do subprojeto de Pedagogia da UFRB realizada por meio da análise dos memoriais formativos escritos por esses sujeitos durante sua participação no PIBID. Para identificação dos sujeitos da pesquisa utilizou-se o sobrenome dos bolsistas ID.

Nesta pesquisa, os memoriais formativos foram elaborados no contexto dos encontros que realizamos na universidade a partir das experiências vivenciadas nas instituições de Educação Infantil e com as ações desenvolvidas nesses espaços, com o objetivo de compreender como as experiências vivenciadas na comunidade escolar dos espaços de Educação Infantil colaboram para a construção da identidade docente desses alunos(as), seguindo-se a seguinte orientação: solicitou-se aos discentes que ao escreverem seu memorial, os mesmos fizessem reflexões críticas sobre sua história de aprendiz, resgatando o processo de Educação Infantil, buscando assim, fazer uma análise do seu processo de formação acadêmica, com a prática desenvolvida nas intervenções do PIBID.

1178

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

A construção das identidades perpassa o autoconhecimento, daí a importância de se questionar diuturnamente com as seguintes proposições: como me tornei o que sou e como tenho as ideias que tenho? Com essa perspectiva reflexiva, no processo formativo dos bolsistas ID do PIBID subprojeto de Pedagogia - Educação Infantil, desde o início do curso de graduação em Pedagogia, os estudantes são confrontados com a experiência de se tornarem professores da primeira etapa da Educação Básica. Um melhor entendimento dos elementos constitutivos da prática docente com crianças pequenas constitui-se em fator de compreensão do que representa ser professor da Educação Infantil. Tais elementos associados àqueles das trajetórias das estudantes, contribuem para a formação de imagens e referências da profissão que se integram ao conjunto da formação.

Percebe-se nos relatos das bolsistas abaixo, como, por vezes, o campo de atuação profissional proporciona reflexões sobre os desafios de ser professor da primeira infância:

A partir das aulas no curso de Pedagogia, percebi que é uma área bastante ampla e senti muito medo de não dar conta de todas as atribuições de um/a pedagogo/a, daí compreendi que o profissional independentemente do campo de atuação precisa estudar sempre a fim de ampliar seus conhecimentos e como nos afirma Freire “somos seres inacabados” (Santos, 2016)

Ser professor nessa modalidade de ensino é perceber que a educação é um direito de todos e que as crianças devem desde cedo se integrar aos espaços formais da educação, que nós futuros docentes precisamos reconhecer a importância da educação Infantil na formação social e integral de toda e qualquer criança. (Arcanjo, 2016)

Durante a análise dos memoriais formativos, foi possível compreender como alguns discentes buscaram estratégias de superação para os desafios apresentadas desde a escolha do curso de graduação. Um deles se refere à desvalorização do ofício de professor e da formação docente como se pode ver no relato abaixo:

Muitos criticaram a minha escolha, principalmente os meus professores do Ensino Médio, o que fez refletir sobre o que era ser professor, o que eles acham da educação pública e que alunos que eles estavam formando. E nesse processo, decidi que iria em frente com a minha escolha. (Figueiredo, 2016)

A respeito da constituição da identidade docente, Nóvoa (1997, p. 34) ressalta que “a identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão”. Ademais, Pimenta (1998) afirma que a identidade se constrói com base na significação social da profissão, na revisão dos significados sociais da profissão, bem como na revisão das tradições. Vejamos como a discente Santos apresenta questões para reflexão sobre o brincar como elemento da prática pedagógica na Educação Infantil:

Mas infelizmente eu não refletia sobre o que queria alcançar com a brincadeira... feita com as crianças, via o entretenimento entre elas, e isso me alegrava, porém qual seria a minha intencionalidade pedagógica sinceramente não parava para pensar. (Santos, 2016)

Os bolsistas do PIBID, durante a sua formação inicial e/ou continuada compreenderam o processo de construção e produção de conhecimento escolar, perceberam as diferenças e semelhanças dos processos de produção do saber científico e do saber escolar. A análise dos memoriais dos bolsistas ID, permitiu verificar a importância do PIBID em sua formação acadêmica, pois permitiu que eles pudessem conhecer diversas realidades do processo educativo e vivenciar a prática pedagógica no interior das instituições escolares.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebemos ao longo da realização do programa que as nossas ações tem colaborado para a formação dos bolsistas, proporcionando uma reflexão crítica sobre a profissionalização docentes dos professores da Educação Infantil.

Além disso, o PIBID tem demonstrado a sua importância na formação docente dos bolsistas na medida em que o programa colabora substancialmente com a permanência dos alunos nos cursos da licenciatura e da sua qualificação, no sentido de aperfeiçoar a ampliação da pesquisa nas suas relativas áreas de atuação.

Pode-se afirmar que a partir da escrita dos memoriais, os discentes têm encontrado nas ações desse subprojeto um espaço formativo que, ao longo do processo, tem colaborado para a ampliação da pesquisa como prática pedagógica e da reflexão crítica sobre essa prática, possibilitando a construção e a reconstrução permanente de uma identidade profissional docente.

## REFERÊNCIAS

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

BRASIL. **Lei n. 9.394 de 20 dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial: Lei nº 9.394/96 – 24 de dez. 1996.

NÓVOA, A. (org). **Profissão professor**. Porto: Editora Porto, 1992.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores: os saberes da docência e a identidade do professor**. Revista da Faculdade de Educação da USP, São Paulo, v.22, n. 2, p. 72-89, jul./dez. 1998.

## TECENDO LEITURAS, (RE) CONSTRUINDO IDENTIDADES

SALLY INKPIN, UNEB  
SALLY.INKPIN@UOL.COM.BR

VÂNIA COSTA REIS, CEFCM  
VANIAREIS83@GMAIL.COM

MÔNICA MEYRE DA SILVA COSTA, CEFCM  
MONICACSTTTA@GMAIL.COM

ROSEMARY DA SILVA LIMA OLIVEIRA, CEFCM  
OLIVE.ROSE@HOTMAIL.COM

1181

**Palavras-chave:** ensino-aprendizagem da língua inglesa.  
cidadania. sintonia escola-universidade.

Nosso subprojeto pidibiano “Tecendo leituras, (re) construindo identidades: o lugar das diferenças no ensino e aprendizagem da língua inglesa”, ativo no período de 2018-2020), é sediado no Colegiado de Licenciatura em Letras, Língua Inglesa e Literaturas da Universidade do Estado da Bahia, Campus V no município de Santo Antônio de Jesus (SAJ). A qualidade da educação na região precisa de muitas melhorias. Há altos índices de repetência e evasão na rede da escola pública, que, conseqüentemente, geram a distorção série-idade. Além desses indicadores, os resultados da Prova Brasil têm evidenciado um rendimento abaixo do desejado para as habilidades e competências definidas no ensino de Matemática e Língua Portuguesa (INEP, 2017).

Em relação ao ensino-aprendizagem da Língua Inglesa também existe baixo rendimento. Em termos didáticos, há uma forte tendência a focar a gramática, muitas vezes, de modo descontextualizado. Além disso, há outros problemas como salas superlotadas, recursos audiovisuais inadequados e o agravante de ter apenas duas aulas semanais na grade curricular. Diante desse quadro, a escola e a universidade, amparadas por políticas públicas em educação, têm a importante tarefa de minimizar as dificuldades encontradas pelos alunos. O PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência), além de contribuir para o aperfeiçoamento da

formação inicial dos discentes por meio de sua inserção em escolas públicas, contribui para melhorar a aprendizagem nestas instituições.

Nosso projeto tem objetivos em comum com todos os projetos do PIBID como: i) valorizar o ensino-aprendizagem do campo-alvo no contexto da escola pública, qualificando as práticas pedagógicas e promovendo a cooperação entre escola e Universidade; e, ii) fomentar experiências metodológicas práticas e reflexivas sobre a docência da Língua Inglesa no âmbito da escola pública. Nosso trabalho é voltado para o ensino-aprendizagem da Língua Inglesa, elegendo como eixos centrais para o desenvolvimento das ações a leitura em Língua Inglesa e a discussão e escrita em Língua Materna, demandas urgentes nas escolas de SAJ. Tal escolha metodológica encontra respaldo nas orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais, segundo os quais o ensino de Língua Inglesa deve enfatizar a importância da leitura e a possibilidade de usar tal leitura para dialogar com aspectos da Língua e Cultura Materna.

Promovemos a aula da Língua Inglesa como fórum de discussão e conscientização. A partir de leituras em Língua Inglesa, em gêneros diferentes e com temas que lidam com a (des) construção da identidade e cidadania, passaremos para a produção de textos (orais e escritos) em Língua Materna, a fim de que os estudantes possam adquirir o conhecimento necessário para interagir eficientemente em diferentes situações comunicativas, tendo a possibilidade de inserir-se no universo da escrita e, por conseguinte, da cidadania. Um de nossos objetivos centrais é para desconstruir os pressupostos de neutralidade sob os quais se assentaram durante muito tempo o processo educativo e o espaço escolar, especialmente no âmbito das aulas de Língua Estrangeira. Desse modo, esperamos promover um olhar crítico em nossos bolsistas e em seu público escolar sobre os processos educativos e a linguagem que produzem desigualdades baseadas em marcadores sociais das diferenças como sexo, gênero, raça/etnia, sexualidades e práticas sexuais e religiosas. Desses esforços cria-se a necessidade de capacitar os bolsistas para produzir e ensinar materiais didáticos seguindo os objetivos do projeto e, a partir disso, produzir um acervo de materiais de leitura em língua inglesa que incentiva a reflexão e discussão de temas que lidam com a (re) construção de aspectos da identidade pessoal e da cidadania.

Cabe ainda ressaltar que a experiência do PIBID propicia um estreitamento na relação universidade x escola, uma vez que antes do programa o principal contato que existia entre essas instituições se dava na realização dos estágios supervisionados, quando estudantes dos últimos semestres comparecem na escola para cumprir a carga horária de seus cursos. Embora o estágio supervisionado seja uma atividade importante, muitas vezes, ele acontece focando apenas a necessidade dos estudantes universitários em processo de conclusão de curso, não contemplando especificamente as necessidades da escola. Com o PIBID, a inserção desses estudantes universitários no ambiente escolar ocorre muito mais cedo, o que possibilita o amadurecimento gradual deles para as atividades de docência. Além disso, diferentemente dos estágios supervisionados, as atividades desenvolvidas pelos pibidianos são construídas focando a realidade e necessidades da unidade escolar, onde o programa é implementado.

Nossos bolsistas participam de encontros semanais de formação no Campus V e fazem atividades didáticas de observação, coparticipação e também dão aulas e oficinas, apoiadas pelas três supervisoras que trabalham como professoras de inglês no Colégio Estadual Francisco da Conceição Menezes. Os vinte e quatro bolsistas são divididos em duplas ou trios e atendem dez turmas, do primeiro ao terceiro ano do Ensino Médio, nos três turnos de funcionamento da unidade escolar.

Nos meses iniciais de implantação do programa, ainda no ano de 2018, os estudantes fizeram atividades de observação e coparticipação com o acompanhamento das supervisoras. Paralelamente a isso, eles também realizaram estudos e discussões para alinhar a proposta à realidade da unidade escolar. Com o início do ano letivo de 2019, os bolsistas já estavam ambientados com a escola e supervisoras e, por essa razão, foi iniciado o processo de definição de temáticas a serem abordadas por eles nas atividades de intervenção. Ficou definido que os bolsistas acompanhariam as supervisoras semanalmente atuando como auxiliares de classe e que, uma vez por unidade, eles assumiriam a turma para aplicar uma intervenção, com carga horária de 6 horas/ aula.

Na primeira unidade, abordamos o tema de raça, pelo fato de que suas turmas possuem níveis diferentes de proficiência em Língua Inglesa, os bolsistas tiveram liberdade para selecionar os materiais adequados a suas realidades. Alguns usaram textos preexistentes, outros adaptaram os textos, e houve grupos que inclusive redigiram seus próprios textos. Para a segunda unidade, o tema definido é gênero, enquanto o tema da terceira unidade ainda está em aberto, pois será definido a partir das demandas que surgirem após a realização da segunda intervenção.

De um modo geral, observamos que os bolsistas foram bem recebidos pelos estudantes, e que vínculos afetivos já foram construídos entre eles, por essa razão, as atividades de intervenção têm acontecido de maneira adequada e fluida, o que contribui para o crescimento de ambos.

Diante disso, fica evidenciada a importância da parceria entre a universidade na figura da coordenadora do programa, os profissionais do Colégio com seus anos de experiência e vínculos afetivos já estabelecidos com seus alunos, e os bolsistas que levam novas ideias, materiais e perspectivas para o ambiente escolar e são guiados por esses profissionais dedicados e engajados. Tais fatos ratificam a importância e necessidade do desenvolvimento de programas de iniciação à docência dentro das escolas.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: língua inglesa/ensino médio*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. *Censo Escolar de 2017*: Santo Antônio de Jesus. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: <http://inep.gov.br/web/guest/>. Acesso em: 15 de junho de 2017.

NASCIMENTO, Clebemilton Gomes do. *Tecendo leituras, (re) construindo identidades: o lugar das diferenças no ensino e aprendizagem da língua inglesa*. (Sem publicação). Projeto para Processo de Seleção do PIBID, 2009.

# A FORMAÇÃO DO GRADUANDO NO PIBID: DINÂMICAS DE INCLUSÃO SOCIAL E ALTERIDADE

KELY MESQUITA CAETANO  
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAPÁ-UEAP  
E-MAIL: KELYMESQUITA4@GMAIL.COM

ÂNGELA DO CÉU UBAIARA BRITO  
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAPÁ-UEAP  
E-MAIL: ANGELA.BRITO@UEAP.EDU.BR

1184

**Palavras-chave:** Formação, PIBID, Inclusão.

## INTRODUÇÃO

O trabalho discute o processo de formação dos graduandos no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) no sentido de reflexão das dinâmicas realizadas na escola campo referente a inclusão social e alteridade. Entende-se que a formação deve estimular uma perspectiva crítico reflexiva, que forneça meios de um pensamento autônomo e que, principalmente, facilite a dinâmica de autoformação participativa (NÓVOA,1995). Nesse sentido a atuação dos graduandos possibilita a reflexão para compreensão formativa de uma prática em contexto.

Segundo Nóvoa (1995, p.25) a formação é um trabalho que se realiza nos percursos e nos projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que irá se constituir como uma identidade profissional. É importante que se invista nos graduandos para que tenha um estatuto no saber da experiência. Neste sentido precisa desenvolver trabalhos que possam refletir sobre a prática como fruto da significação que envolve a forma de atuação do professor e da instituição (FULLAN e HARGREAVES, 2000; 1991).

Assim, investigou-se: Como o processo de planejamento e as reflexões sobre as dinâmicas de inclusão social e alteridade realizadas pelos graduandos do PIBID possibilitam a autoformação do acadêmico? O trabalho discute a formação do graduando no PIBID e tem a intenção que contribuir com o estudo sobre a formação pedagógica com base na reflexão e criticidade.



## METODOLOGIA

O trabalho fundamenta-se na metodologia qualitativa com uso do estudo de caso. Segundo Denzin (1989); Denzin; Lincoln (2000) essa metodologia oferece um conjunto de procedimentos que buscam explicar e investigar a realidade social e estudá-la, compreendendo seus fenômenos, que no caso da pesquisa, será a análise da formação dos graduandos do PIBID no desenvolvimento das dinâmicas de inclusão social e alteridade.

O locus campo de estudo é uma escola pública da rede estadual. Os dados do trabalho são referentes a uma classe de aula com 32 alunos. Para a compreensão dos dados em relação a aplicação da dinâmica sobre inclusão social e alteridade foram entrevistados os graduandos que realizaram a atividade para entender sobre o aprendizado de formação.

As análises dos dados foram com base nas atividades aplicadas na escola campo e os graduandos do PIBID. Aplicou-se os critérios éticos de não identificar os participantes da pesquisa.

1185

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

As dinâmicas de inclusão social e alteridade foram planejadas para aplicação na escola campo de atuação do PIBID. O percurso de planejamento constituiu para os acadêmicos o primeiro processo de formação, visto que essa forma de ação envolve, particularmente, os meios e os fins, que se podem definir como razão instrumental para fazer algo para atingir um objetivo ou resultado conhecido (KEMMIS, 1993; KEMMIS e SMITH, 2008). O fato de estudar sobre a inclusão social e alteridade para planejar as dinâmicas possibilitou um exaustivo exercício de formação entres os acadêmicos, pois os mesmos aprenderam muito mais que ensinaram. Os acadêmicos foram questionados sobre o percurso de planejamento: o que vocês aprenderam no desenvolvimento dos planos sobre inclusão social e alteridade? Obteve-se as seguinte respostas das Acadêmicas A e B.

Os assuntos estudados mostraram muitas informações que eram desconhecidas para mim, eu não fazia ideia de como algumas pessoas sofrem por algumas diferenças que para mim eram irrelevantes, porque eu nunca procurei vê o outro lado, saber como posso inclui e mostrar no meu meio social que a sua diferença não importa e que devo respeitar como qualquer outro ser humano. (ACADÊMICA A).

Os planos nos ajudaram a perceber a necessidade de estudarmos a cerca da temática, uma vez que é um conteúdo bastante delicado e necessita de domínio para ser explicado. Também, aprendemos um pouco mais sobre as especificidades das crianças especiais, principalmente sobre as autistas, já que a sala 623 na qual ficamos temos um aluno autista, e graças a execução dos planos de aula sobre inclusão, conseguimos compreender algumas coisas e compartilhar com a turma. Mas vale ressaltar, que foi uma aprendizagem mútua porque muitas coisas nós só conseguimos absorver no contato direto com as crianças, até porque grande parte

delas já haviam estudado com alguém especial, então tinha muita coisa que eles já tinham conhecimento e que nem nós sabíamos direito (ACADÊMICA B).

As respostas das acadêmicas nos mostram o quanto houve aprendizado no processo de formação com os alunos. Freire (1983, p. 40) afirma que os processos que levam à mudança da sociedade acontecem por intermédio da práxis, pois é “reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo”. Tal processo foi vivenciado na formação dos acadêmicos do PIBID. Os acadêmicos em contexto de formação vivenciaram uma possibilidade de transformação que exige um repensar crítico, que leva ao comprometimento pela práxis, com mudanças em processos constantes de libertação. Paulo Freire (1993) define que ao envolver-se pela práxis, tem-se uma ação dialógica, na qual os sujeitos encontram-se para a transformação do mundo em colaboração. “A colaboração, como característica da ação dialógica, que não pode dar-se a não ser entre os sujeitos, ainda que tenham níveis distintos de função, portanto de responsabilidade, somente pode realizar-se na comunicação” (FREIRE, 1983, p. 197) entre os envolvidos, pelo ato educativo. Desta forma a formação que parte de uma investigação com os alunos em campo sustenta-se na práxis que requer mudanças no cotidiano da educação.

1186

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa possibilitou entender que a formação foi essencial para aprendizados com os alunos visando a mudanças que partem de uma reflexão para a ação (ARISTÓTELES, 1985; ELLIOTT, 1998; KEMMIS, 1993; KEMMIS; SMITH, 2008). A formação na ação dialógica em colaboração que discutiu um percurso de formação realizou mudanças de melhor qualidade com os alunos da educação básica e principalmente com os acadêmicos do PIBID.

## REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco*. Trad. de Maria da Gama Kury. Brasília: Universidade de Brasília, 1985.

DENZIN, N. K. **The research act**. Englewood Cliffs: N. J. Prentice Hall, 1989.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. Introduction: entering the field of qualitative research. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. *The discipline and the practice of qualitative research*. In: \_\_\_\_\_. (Eds.). **The Sage handbook of qualitative research**. Thousand Oaks: Sage publications, 2000.

ELLIOTT, J. Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio. In: GERALDI, C. M.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

KEMMIS, S. Action research and social movement: a challenge for policy research. **Education Policy Analysis Archives**. Tempe, v. 1, n. 1, 19 jan. 1993.

KEMMIS, S.; SMITH, T. J. (Eds.). **Enabling praxis**: Challenges for education. Rotterdam: Sense Publishers, 2008. v. 1.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: \_\_\_\_\_. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995. FULLAN e HARGREAVES, 2002; 2000; 1994; 1991).

FULLAN, M. The new meaning of educational change. New York: Teaches College Press, 1991.

FULLAN, M.; HARGREAVES, A. A escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade. Porto Alegre: Artmed, 2000.

# DESAFIOS E POSSIBILIDADES: RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA PARA A FORMAÇÃO INICIAL DOS FUTUROS PROFESSORES DE CIÊNCIAS

BRUNELA SANTANA<sup>1</sup>  
BRUNELA.SA@HOTMAIL.COM

MAYRA GOMES PACHECO<sup>1</sup>  
MAYRAPACHECO17@HOTMAIL.COM

LAIS REGES MARTINS<sup>1</sup>  
LAIS-REGES@OUTLOOK.COM

GUSTAVO MACHADO PRADO<sup>1</sup>  
GMPRADO.GMP@GMAIL.COM

1188

**Palavras-chave:** Formação de professores, ciências, licenciatura.

## INTRODUÇÃO

São muitas as discussões que vêm acontecendo acerca da formação de professores, tanto na esfera nacional quanto internacional, no que diz respeito aos obstáculos a serem superados para melhoria da educação (PEREIRA, 2000). A formação do professor de ciências vem sendo estudada no que se trata da profissionalização da docência, pois se faz necessário uma formação mais concreta no sentido de conhecimentos científicos sendo colocados em prática de forma didática (GUIMARÃES 2006). Como salienta Pimenta (1997), o objetivo do curso de formação inicial de professores é conceder uma habilitação à ação profissional da docência de modo que os proporcione desenvolver conhecimentos, habilidades, atitudes e valores interligados ao exercício da docência.

Assim, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES – junto ao Ministério da Educação, criou o Programa Residência Pedagógica que é uma das ações que constituem a Política Nacional de Formação de Professores e tem como objetivo proporcionar o aperfeiçoamento do estágio curricular supervisionado que faz parte da grade do licenciando, estimulando sua imersão na escola de rede básica a partir da segunda metade do curso. A imersão deve abranger a regência em sala de aula, intervenção pedagógica e acompanhamento do professor atuante na escola, sob orientação de um docente da instituição formadora. O programa

tem como princípio o entendimento de que a formação de professores nos cursos de licenciatura deve garantir aos seus estudantes habilidades e competências que os possibilitem realizar um ensino de qualidade nas escolas de nível básico.

Com isso, há uma inserção maior dos graduandos no meio escolar, possibilitando a observação mais completa desse ambiente e uma análise crítico-reflexiva de atividades de que se pode fazer uso para melhorar o processo ensino-aprendizagem. Nessa perspectiva, o presente trabalho tem o intuito de apresentar propostas de ensino com atividades diversificadas realizadas a partir do Programa Residência Pedagógica em uma escola municipal do município de São Mateus/ES.

## METODOLOGIA

1189

### Participantes envolvidos

É composto por dois grupos: (1) os planejadores das atividades, que são estudantes residentes do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal do Espírito Santo, Campus São Mateus e (2) professora e alunos do ensino fundamental (7º, 8º anos) da EMEF Vereador Laurindo Samaritano do município de São Mateus/ES.

### Materiais utilizados

#### *Modelos didáticos*

*Modelos tridimensionais de célula eucarionte animal e vegetal e célula procarionte.* Esses materiais foram confeccionados por alunos da Universidade como parte de um projeto de extensão que ocorre no campus desde 2009. Os modelos foram uma alternativa para expressar o lúdico, visto que a escola não possui equipamento para visualização de lâminas celulares e os livros traziam imagens distorcidas.

#### *Material audiovisual*

Foram feitas aulas expositivas com o auxílio de data show para que os alunos saíssem da rotina de quadro e caderno. Essa aula contou com slides com imagens coloridas para o ensinamento do conteúdo de Histologia, assim os alunos poderiam desfrutar de uma aula leve e descontraída.

#### *Dinâmica Ciências com Música*

É uma atividade que avalia os conhecimentos dos alunos com o uso de uma mini caixa de som e aplicação para turmas com cerca de 25 estudantes. A dinâmica é realizada com uma bolinha que passará de mão em mão enquanto a música estiver tocando na caixa, quando a música cessa o aluno que estiver com a bolinha

responde uma pergunta. Essa prática pode ser adaptada aos outros conteúdos, basta trocar as perguntas e o enfoque.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Após a professora atuante da escola ministrar o conteúdo referente a células e tecidos, os residentes elaboraram as ações para a fixação da matéria. Primeiramente fez-se o uso dos modelos celulares, que os alunos puderam visualizar e manipular, participando, fazendo perguntas e respondendo questões. Como diz Amorim (2013), o educador ao fazer uso de modelos didáticos proporciona uma aprendizagem diferenciada e significativa, fazendo uma ponte da teoria com a prática transformando os termos científicos em um ensino relevante. Os residentes em vista dessa ferramenta puderam confirmar que a aula segue de forma lúdica, contextualizando e auxiliando na construção do conhecimento dos educandos de maneira divertida.

A aula seguinte ocorreu na sala de informática para que os residentes revisassem a matéria de histologia, utilizando slides contendo imagens dos tecidos do corpo humano. Abordou-se imagens em microscopia de luz e eletrônica para que os alunos pudessem ter uma percepção acerca do mundo microscópico. Nessa proposta, o uso de associações redireciona a perspectiva sobre a nomenclatura dos tecidos, dando realce e sentido ao funcionamento deles. Para Krasilchik (1994), a quantidade de termos introduzidos em cada aula de ciências é alto, o que mostra ênfase em nomenclatura em vez da análise dos processos biológicos. Porém, a utilização adequada da terminologia científica está intimamente ligada à formação de conceitos. Além disso, o uso do visual estimulou os alunos a interagirem com o conteúdo mostrando os pontos de vista que cada um tinha acerca do que era passado. Ressalta-se que a ausência de microscópio na escola foi determinante para que os elementos não visíveis a olho nu fossem mostrados apenas por slides. Acreditamos que a presença desse equipamento na escola, ainda que apenas um, seria fator de estímulo maior para que estudantes se sentissem engajados na construção dos conhecimentos acerca dos elementos biológicos microscópicos.

Em relação a dinâmica Ciências com Música todas as turmas foram receptivas e participativas nessa atividade, compreenderam as informações passadas e discutiram em um processo de interação aluno-aluno.

A prática proporciona um momento de liberdade e, com seu objetivo de possibilitar diversão e prazer, adota característica educativa por ensinar, complementando a aprendizagem e estimulando o raciocínio.

## CONCLUSÕES

Os professores muitas vezes são desestimulados a fazer atividades práticas por conta da alta carga de trabalho e grande quantidade de turma, acarretando assim falta tempo para planejamento, além da falta de prática para produzi-las. Tendem a assumir papel tradicional com métodos que não são atraentes para os educandos

tornando o saber desinteressante e alunos desinteressados. Dessa forma, o Programa Residência Pedagógica contribui para que esses desafios sejam superados desenvolvendo práticas formativas de Ciências em colaboração com as instituições escolares, possibilitando a identificação de saberes, reflexão sobre situações-problemas, conexão entre saberes da prática e conhecimentos acadêmicos para produção de novos conhecimentos. O que gera experiência para o graduando como futuro educador e caminhos didáticos e parceria para o professor da rede que já atua.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMORIM, A.C.R.; CURADO M.C.C. A produção do conhecimento em aulas de Biologia: Processos ou produtos? *Revista Ciência & Ensino*, v.3, p. 3-6, 2013.

GUIMARÃES, V. S. *Formação de professores: saberes, identidade e profissão*. 3ed. Campinas: Papirus, 2006, 128p.

KRASILCHIK, M. *Prática do Ensino de Biologia*. 2. ed. São Paulo: Harbra, 1994.

PEREIRA, J.E.D. *Formação de professores – pesquisa, representações e poder*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PIMENTA, S. G. *Formação de Professores – Saberes da Docência e Identidade Profissional*. Nunces, v.III, p. 5-14, set. 1997.

# APARTHEID SOCIAL: MEMÓRIA E DOCÊNCIA EM HISTÓRIA

NATALIA NOLASCO NERI DA SILVA – UCSAL  
NATALIANERY@OUTLOOK.COM

1192

**Palavras-chaves:** Docência, memória, *apartheid* social.

## INTRODUÇÃO

A memória como elemento que auxilia o processo de ensino e aprendizagem de História, além das questões de armazenamento, de guardar fatos, acontecimentos relevantes, até mesmo esquecer ou priorizar certas narrativas, aparece na docência com caráter social, pois é através dela que se tem a possibilidade de aproximar conteúdos e de nutrir a História, uma vez que é da memória que se constrói narrativas importantes sobre fatos históricos.

## METODOLOGIA

Esta pesquisa foi realizada na turma de 1º ano do Ensino Médio do Colégio Estadual Deputado Manoel Novaes, utilizando o método de registro e análise de relatos orais (História Oral) para discutir com a turma a questão do *apartheid* social no Brasil. No espaço escolar, o exercício desta experiência, surgiu a partir do envolvimento dos sujeitos em relembrar situações racistas, vexatórias e de intolerância religiosa. É necessário enfatizar que a prática pedagógica ao envolver a memória, associando-a com o conteúdo, não acontece de modo espontâneo, mas trata-se de estabelecer um tempo para de fato “puxar da memória”.

Posteriormente, a consulta, discussão e leitura de artigos relacionados ao tema central foi essencial para analisar as narrativas coletadas em áudio por meio do WhatsApp (aplicativo de comunicação), em seguida organizadas em mídia (pen drive) e, subsequentemente, expostas durante a apresentação da turma no Projeto *Apartheid* Social.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO



A partir das narrativas e da compreensão da subjetividade dos sujeitos, se tem a memória social, esta que, segundo o sociólogo Maurice Halbwachs (1968), tem associação com o coletivo e é a essência de um determinado grupo inserido em um contexto específico. Associando à prática, este grupo se refere aos jovens estudantes que possuem características fenotípicas que evidenciam a ascendência africana e são oriundos de bairros periféricos da Cidade de Salvador- BA; Logo, com base nos dados, é possível concluir que o racismo possui endereço, cor e público alvo.

Aprofundado o processo de análise durante a escuta das narrativas, foi possível associá-las aos conceitos de memória individual, coletiva e subterrânea, segundo a concepção do historiador Michael Pollack (1989) em artigo sobre a memória, o esquecimento e o silêncio. De acordo com esta interpretação, a memória individual está referenciada nos impactos e percepções dos sujeitos diante dos fatos, à personalidade interligada às narrativas, é o contar, o falar e a descrição da situação durante o acontecido e após o mesmo, constituindo suas impressões.

A memória coletiva se faz no todo, na vivência do grupo específico, tornando-se elemento de reconhecimento entre os pares. A História Oral dos discentes tem relação com esta, pois, quando discutida, encontramos pontos em comum, visto que todos vivenciaram casos parecidos.

A memória subterrânea tem relação com situações traumatizantes e embaraçosas; esta possui duas vertentes implicadoras a partir da narrativa dos sujeitos diante do contexto: o silêncio e o esquecimento, ambos associados ao não lembrar voluntário, para não cair em contradição, enfatiza e prioriza certas narrativas tornando-as, portanto, elementos vantajosos para a memória oficial, que é opressora e que não oportuniza outras perspectivas históricas e sociais.

Compreende-se a memória como elemento auxiliador na formação da identidade, do reconhecimento e pertencimento do sujeito com um grupo específico, isto se relaciona com a narrativa dos discentes ao contarem que a situação sofrida (calúnia racial) tem um corpo físico, que aprenderam a reagir e a tomar as medidas necessárias após ocorridos semelhantes; os jovens utilizam a denominação “preto \ preta”, que em suas percepções são difamantes, para evidenciam a ocorrência em série deste tipo de ato racista .

Este grupo específico faz referência a todo sujeito negro que é alvo de atos racistas e de intolerância na sociedade atual. Frantz Fanon em seu livro “Peles Negra, Máscaras Brancas” (1967) utiliza a nomenclatura negrofóbos para caracterizar sujeitos autores destes atos. Há um capítulo específico intitulado “O Negro e a Psicopatologia” que disserta acerca do adoecimento do sujeito negro perante a sociedade opressora e violenta; interligando o seu trabalho às pesquisas de Freud para explicar que existem sintomas e resíduos, chamados de traumas psíquicos diante de situações racistas. Estes efeitos não surgem a partir de um único episódio, mas de casos múltiplos e recorrentes. É preciso enfatizar que o propulsor destes traumas é a memória. Associando à prática e a vivência no processo pedagógico, é perceptível nas narrativas destes jovens negros o adoecimento por conta desta memória, o quanto é negativo relembrar o contato em cadeia com estas situações, há exemplos do atravessar a rua todos os dias e motoristas subirem o vidro de seus carros, entrar

no transporte público, pagar a passagem, atravessar a catraca e outro passageiro apertar a bolsa em sinal de desconfiança.

## CONCLUSÃO

No espaço escolar, a memória faz-se importante a partir dos relatos de experiências subjetivas dos discentes, cujo resultado reforça o sentido social deste recurso, isto ocorre no momento em que o docente cria este espaço, no qual as experiências sociais adentram a sala de aula para facilitar o processo de ensino e aprendizagem da História, permitindo que o aluno não só atente-se para o conteúdo, mas também participe na construção do próprio conhecimento, enxergando assim o contexto em que está inserido, a positividade e suas mazelas.

1194

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FANON, Frantz. Pele negra, máscaras brancas. SciELO-EDUFBA. Capítulo VI O negro e a psicopatologia. 2008.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. Projeto História, São Paulo, n.10, dez. 1993, p.7-28.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. Revista estudos históricos, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.

SCHMIDT, Maria Luísa Sandoval; MAHFOUD, Miguel. Halbwachs: memória coletiva e experiência. Psicologia USP, v. 4, n. 1-2, p. 285-298, 1993

# AS LENDAS AMAZÔNICAS COMO RESISTÊNCIA E LEGITIMAÇÃO DA IDENTIDADE CULTURAL DOS ESTUDANTES DA ESCOLA ESTADUAL SÃO JOSÉ, TEFÉ-AMAZONAS

THAILA BASTOS DA FONSECA  
PROFA. ME. SUPERVISORA - PIBID/CAPES/UEA  
THAILABASTOS@YAHOO.COM

NÚBIA LITAIFF MORIZ SCHWAMBORN  
PROFA. DRA. COORDENADORA DE ÁREA-PIBID/CAPES/UEA  
NMORIZ@UEA.EDU.BR

JULIANA BATALHA DE ARAÚJO3  
BOLSISTA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA DO PIBID/CAPES/UEA  
JULIANA.ARAUJO518@GMAIL.COM

1195

**Palavras-chave:** Lendas Amazônicas; Ensino e Aprendizagem; Resistência; Identidade Cultural.

## INTRODUÇÃO

Escrever tem sido uma tarefa árdua para a maioria dos estudantes das escolas públicas, sobretudo porque a era digital está ganhando cada vez mais espaço no universo da adolescência. Com apenas um “click”, é possível viajar pelo mundo. Em contrapartida, o hábito e o prazer pela escrita têm se tornado cada vez mais escassos neste mundo tão inconstante denominado adolescer. Neste sentido, no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES), da Universidade do Estado do Amazonas (UEA), desenvolveu-se o presente subprojeto de Letras Tefé, o qual buscou despertar nos discentes o interesse para a prática da leitura e escrita, utilizando-se das narrativas amazônicas, coletadas entre seus familiares, sobretudo, entre os mais antigos, que moram em Tefé, cidade localizada no estado do Amazonas, local onde a Escola Estadual São José está inserida.

O projeto de ensino foi aplicado no 6º ano, turmas 01 e 02 e no 7º ano, turma 01, do turno vespertino, pela equipe de bolsistas de iniciação à docência (ID), formada pelos acadêmicos do Curso de Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa, do Centro de Estudos Superiores de Tefé (CEST), da Universidade do Estado do

Amazonas – (UEA), pela supervisora de área (SA), professora Msc. Thaila Bastos da Fonseca e pela coordenadora de área de Letras, professora Dra. Núbia Litaiff Moriz Schwamborn. As atividades tiveram início em agosto de 2018, com culminância em dezembro de 2018, buscando, sobretudo, ressignificar os elementos da cultura local.

Uma das motivações para o desenvolvimento do presente trabalho reside no fato de que, ao longo do tempo, as histórias oriundas do imaginário popular vão se perdendo nas memórias das pessoas. Neste sentido, registrar as histórias que permeiam ou permearam o imaginário lendário dos familiares antigos dos estudantes da escola referida, é uma das formas de legitimar a identidade cultural dos mesmos. Evidenciar a cultura da tradição oral é levar os alunos a compreenderem a construção de sua identidade cultural, passando assim a valorizá-la. Dessa forma, legitimar uma identidade além de ser uma tentativa de resistência, é tornar em evidência os diversos aspectos da cultura local, como as histórias, as crenças, as tradições e costumes que ficaram na memória das pessoas.

Metodologicamente, para proporcionar o prazer pela escrita e legitimar a identidade cultural dos estudantes através do gênero textual Lendas Amazônicas no contexto escolar: primeiramente, apresentou-se aos mesmos a concepção e importância deste gênero, explorando diversos textos e estabelecendo diferença entre lendas e mitos amazônicos; depois foram realizadas entrevistas com os familiares antigos dos (as) alunos (as), para coleta das lendas amazônicas que eles ouviam de seus pais e avós; também foram feitas a sistematização e o registro das lendas coletadas nas entrevistas; posteriormente explorou-se a estrutura do gênero textual narrativo, mais especificamente a modalidade narrativa lendas amazônicas e trabalhou-se a estrutura de um parágrafo narrativo para que os estudantes reescrevessem as lendas amazônicas coletadas, obedecendo à escrita em prosa. Com referências aos conteúdos de Língua Portuguesa foram exploradas a pontuação, acentuação, concordância e ortografia, na prática educacional, a fim de facilitar o processo da reescrita.

A metodologia inseriu-se na abordagem qualitativa, posto que através do método da História Oral, os alunos foram a campo no intuito de coletar dados precisos para obtenção de resultados satisfatórios. Esta metodologia foi de fundamental importância, porque a presença das pessoas como testemunhas do passado é muito fundamental, pois ao ouvi-las, descobrimos que elas têm sempre algo importante a nos dizer e que pode contribuir para a construção histórica de determinado povo. A História Oral foi o método que nos ajudou na coleta de materiais para a reescrita dos alunos. Convém enfatizar que para o registro no livro, os bolsistas de iniciação científica recorreram as narrativas coletadas. Dessa forma, através do desenvolvimento do projeto de ensino, contribuiu-se, de forma significativa, para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos e para o conhecimento dos aspectos populares da cultura local.

## O GÊNERO TEXTUAL LENDAS AMAZÔNICAS COMO VALORIZAÇÃO DA CULTURA LOCAL

As Lendas Amazônicas se caracterizam por sua natureza fantástica surpreendente e impressionante, visto que, em seu universo narrativo, com referência à

verossimilhança, tudo é possível. As histórias de tradições orais, além de carregarem uma multiplicidade de imaginação e de fantasioso, trazem o conhecimento dos moradores de uma determinada região, cujo principal objetivo é explicar os fatos, os fenômenos naturais e tudo que os cerca. A exuberância da majestosa floresta amazônica e os elementos da natureza exercem uma influência na formação do lendário dos povos da Amazônia, dando origem a muitas lendas, como forma empírica de explicar o princípio das coisas, inspirando-se no respeito pela natureza.

Alegar que essas histórias não estabelecem relação com a realidade dos estudantes é um argumento que não se sustenta, posto que essas histórias fazem parte do cotidiano dos alunos. Neste sentido, fortalecer a cultura da tradição oral na Escola Estadual São José, através de atividades previstas no projeto como a reescrita das histórias lendárias é um trabalho que contribui para a construção identitária dos estudantes, e, sobretudo, para a promoção da prática da leitura e da escrita.

É fato que o processo de ensino e aprendizagem da educação atual não fornece uma visão de mundo real aos estudantes, e isto se acentua, ao considerarmos que, muitos conteúdos ministrados no âmbito escolar estão distantes da realidade dos mesmos. Neste sentido, oferecemos vivências descontextualizadas e que não fazem parte do cotidiano, tendo em vista que a mesma “escola que tem a preocupação em se integrar com a comunidade e capacitar seus alunos para nela atuarem, quer ignorar as manifestações de cultura que impregnam a comunidade de onde seus alunos provêm: a cultura popular” (SOUZA, 2011, p. 34).

Souza (2011) reafirma ainda que grande parte dos amazônidas não valoriza o que o índio tem para lhe dizer, não acredita que é importante para a geração atual valorizar esta herança que proporciona a identificação da cultura. Neste contexto, evidenciar o gênero textual Lendas Amazônicas no âmbito escolar é um trabalho que colabora para a permanente construção da memória, da recuperação e registro da cultura local, preservando e evidenciando, desse modo, a identidade regional. E, de acordo com Moriz (2012), se “literatura é ideologia, é expressão de pensamentos e a representação escrita e oral da cultura de um povo”, ler, interpretar e conhecer as lendas amazônicas pode possibilitar a valorização da cultura local.

Através do uso das lendas, é possível também, propiciar aos educandos uma experiência educacional na qual os mesmos possam crescer e conviver juntos, respeitando os valores culturais do seu local de origem, pois, a identificação com a cultura “passa pela formação da consciência histórico-cultural, de um homem cultural que utiliza a linguagem como atividade formadora de sentimentos e crenças” (SOUZA, 2011, p.19). Diante do exposto, valorizar a herança cultural deixada pelos nossos ancestrais como as lendas, os mitos, as tradições e os costumes, configura-se como uma das alternativas de preservar o passado e contribuir para uma construção identitária no presente.

A maioria das histórias coletadas da tradição oral é fonte de ensinamentos que transmite uma sabedoria tradicional voltada para preservação dos elementos naturais, como também o conhecimento das figuras lendárias que atravessam geração no imaginário dos moradores antigos da cidade de Tefé. As lendas amazônicas relatam fatos envolvendo seres mitológicos que vieram das profundezas dos rios, dos

confins das florestas e da escuridão sem fim; são narrativas que fazem parte do imaginário amazônico, permanecendo vivas através da oralidade.

Sobre lenda, a mesma é concebida como um gênero textual literário criado pela tradição oral, que apresenta uma relação direta entre o momento histórico e o povo que a cria. Para Nunes (2008), lenda é “uma narrativa fantasiosa transmitida pela tradição oral através dos tempos”,

De caráter fantástico e/ou fictício, as lendas combinam fatos reais e históricos com fatos irreais que são meramente produto da imaginação aventuresca humana. Com exemplos bem definidos em todos os países do mundo, as lendas geralmente fornecem explicações plausíveis e até certo ponto aceitáveis para coisas que não têm explicações científicas comprovadas, como acontecimentos misteriosos ou sobrenaturais (NUNES, 2008, p. 25).

Assim, apesar das lendas serem frutos da capacidade criadora das pessoas, ela é a representação imaginativa de algum fato histórico ocorrido no passado. Essas narrativas trazem consigo explicações aceitáveis aos fatos e acontecimentos misteriosos e sobrenaturais que foram impossibilitados de serem explicados pela ciência. Portanto, realizar o registro escrito dessas narrativas, é uma possibilidade de ressignificar o conhecimento popular e aproximar ainda mais a escola da comunidade e do conhecimento da cultura local.

Nesta perspectiva, as narrativas orais podem ser usadas como processo metodológico para o desenvolvimento da escrita, e propositalmente, para desenvolver o hábito da leitura, podendo ser uma ferramenta poderosa ao aplicá-la no contexto escolar. Então ressignificar essas narrativas além de proporcionar a compreensão da identidade construída no presente, leva também a refletir experiências, valores e crenças do local onde as pessoas estão inseridas.

Segundo Todorov (2006), pode-se dizer acerca das narrativas que “são acontecimentos estranhos, insólitas coincidências. Mas o passo seguinte é decisivo: produz-se um acontecimento que a razão não pode explicar” (TODOROV, 2006, p. 147). Assim, as pessoas recorrem a essas narrações no intuito de tentar esclarecer ou justificar acontecimentos que não podem ser explicados pela razão. Para isso utilizam-se das narrativas lendárias, porque “o fantástico é a hesitação experimentada por um ser que não conhece as leis naturais, diante de um acontecimento aparentemente sobrenatural” (TODOROV, 2006, p. 146). Ainda sobre a narrativa, o autor afirma que a mesma:

se constitui na tensão de duas forças. Uma é a mudança, o inexorável curso dos acontecimentos, a interminável narrativa da ‘vida’ (a história), onde cada instante se apresenta pela primeira e última vez. É o caos que a segunda força tenta organizar; ela procura dar-lhe um sentido, introduzir uma ordem. Essa ordem se traduz pela repetição (ou pela semelhança) dos acontecimentos: o momento presente não é original, mas repete ou anuncia instantes passados e futuros. A narrativa nunca obedece a uma ou a outra força, mas se constitui na tensão das duas (TODOROV, 2006, p. 20-21).

Assim, as narrativas, os “causos” passados revelam acontecimentos por vezes singulares, pouco coerentes, mas interessantes, visto que as narrações, frutos da imaginação humana não obedecem a uma linearidade. Desse modo, “a narrativa consistirá numa aprendizagem do passado” (TODOROV, 2006, p. 180). Vale frisar que, as narrativas de acontecimentos fantásticos, frutos da capacidade imaginativa das pessoas, são verdades que persistem e atravessam gerações no imaginário de quem as conta e de quem as ouve.

Deste modo, sob uma perspectiva de pesquisadora, mas também de professora atuante no Ensino Básico na respectiva escola, faz-se necessário para esta discussão os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em especial, a aplicação das ideias sobre a pluralidade cultural na prática pedagógica, tendo em vista que, as pluralidades de mundos e identidades, deveriam ser aprofundadas desde o Ensino Fundamental, pois a pluralidade cultural é caracterizada como “expressão de identidade”. Logo, possibilita o reconhecimento e a valorização da diversidade cultural brasileira e das formas de perceber e expressar a realidade própria dos gêneros, das etnias e das muitas regiões e grupos sociais do País (BRASIL: PCN/Ensino Médio, 1999, p. 76).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio regem que dar espaço para a verbalização da representação social e cultural constitui um grande passo para sistematização da identidade de grupos que sofrem processo de deslegitimação social. Moriz (2012), ao citar os Parâmetros Curriculares Nacionais reafirma que aprender a conviver com as diferenças é:

reconhecê-las como legítimas e saber defendê-las em espaço público fará com que o aluno reconstrua a autoestima. A literatura é um bom exemplo do simbólico verbalizado. Guimarães Rosa procurou no interior de Minas Gerais a matéria-prima de sua obra: cenários, modos de pensar, sentir, agir, de ver o mundo, de falar sobre o mundo, uma bagagem brasileira que resgata a brasilidade. Indo às raízes, devastando imagens preconceituosas, legitimou acordos e condutas sociais, por meio da criação estética (BRASIL: PCN/Ensino Médio, 1999, p. 142).

A pluralidade cultural oportuniza uma abordagem diversificada e de característica interdisciplinar no âmbito escolar, como também pode ser um meio incentivador para o ensino de literatura em sala de aula, pois engendra acontecimentos que se passaram em um tempo remoto, misturando fatos reais e históricos com fatos irreais de uma pluralidade de mundos. Nesta perspectiva, Fazenda (2008) enfatiza que a “interdisciplinaridade” caracteriza-se por ser uma atitude de busca, de inclusão, de acordo e de sintonia diante do conhecimento. Portanto, deve-se propor um pensar globalizado para por fim no ensino descontextualizado e fragmentado.

O desafio de valorização da cultura, estímulo à leitura ou qualquer outro fator de contribuição ao desenvolvimento do estudante é um trabalho a ser assumido por aqueles que têm a obrigação de levar à frente, processos de tomadas de consciência, ou seja, os professores. É indispensável dotar a escola de instrumentos didáticos para trabalhar com a diversidade, transformar a diversidade conhecida e reconhecida numa vantagem pedagógica. A lenda permeia o âmbito da cultura local, e colocando essa modalidade à disposição dos estudantes, os mesmos se interessam pela

modalidade textual por ser breve e pela temática e desse modo, ampliam conhecimentos sobre sua cultura e o lugar em que estão inseridos, tornando o processo de ensino e aprendizagem prazeroso e significativo.

## ABORDAGENS TEÓRICAS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O projeto de ensino foi desenvolvido na Escola Estadual São José, situada na cidade de Tefé, estado do Amazonas, no período que corresponde aos meses de agosto até dezembro de 2018, com os alunos do 6º ano, turmas 01 e 02 e no 7º ano, turma 01, do Ensino Fundamental, turno vespertino, cuja faixa etária dos alunos varia entre 11 e 14 anos. Primeiramente, os bolsistas de iniciação à docência do PIBID/CAPES, envolvidos no projeto fizeram um levantamento da literatura referente ao tema e a fundamentação teórica que abordava a respectiva temática em: livros, artigos, monografias, teses, revistas e outros, a fim de embasar teoricamente o trabalho. Esta modalidade de pesquisa oferece aos investigadores um universo de informações e opiniões acerca do assunto investigado, que contribuiu ao aprimoramento e enriquecimento da temática.

De acordo com Gil (1995), a pesquisa vai permitir ao investigador:

a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais amplo do que aquela que poderia pesquisar diretamente. Esta vantagem torna-se particularmente importante quando o problema de pesquisa requer dados muitos dispersos pelo espaço [...], todavia, se tem a sua disposição uma bibliografia adequada, não terá maiores obstáculos pra contar com as informações requeridas (GIL, 1995, p.71).

Assim, a utilização da pesquisa bibliográfica colaborou para mapear as atividades científicas dos autores e contribuiu para a obtenção de uma visualização mais real e aprofundada das estruturas intelectuais de um domínio científico.

O método utilizado foi o da História oral que é fundamentado nas experiências humanas, pois, a história de muitas pessoas pode elucidar a compreensão de acontecimentos históricos do passado e refleti-los no presente. As narrativas orais, frutos do imaginário lendário de determinado povo, oferece uma produção recente, porém quando analisadas podem propiciar novos campos de pesquisa. O método de História oral possibilita o registro das memórias através das reminiscências, como também a reinterpretação do passado, e de acordo com Walter Benjamin, no prefácio do livro *A voz do passado*, “... qualquer um de nós é uma personagem histórica.” (THOMPSON, 1992, p.19). Neste aspecto, a utilização do método da História oral é de grande relevância, pois contribui para a preservação e ressignificação da tradição oral de um povo:

[...] a história oral pode dar grande contribuição para o resgate da memória nacional, mostrando-se um método bastante promissor para a realização de pesquisa em diferentes áreas. É preciso preservar a memória física e espacial, como também descobrir e valorizar a memória do homem. A memória de um pode ser a memória de muitos, possibilitando a evidência dos fatos coletivos (THOMPSON, 1992, p.17).



Desse modo, podemos perceber o quanto é importante a presença das pessoas como testemunhas do passado, visto que, ao ouvi-las, percebemos que elas têm sempre algo de importante a nos dizer e que pode contribuir para a construção histórica e identitária de determinado povo.

Thompson (1992) percebeu a riqueza e a importância da memória dos sujeitos anônimos, e como o jeito do entrevistado contar “estórias” sobre o passado, era uma alternativa perfeita para a história social. Neste aspecto, a História Oral é considerada como fonte identitária de um povo, capaz de retratar as realidades, as vivências e os modos de vida de uma comunidade em cada tempo e nas suas mais variadas sociabilidades. Esse tipo de fonte não só permite a inserção do indivíduo, mas o resgata como sujeito no processo histórico, produtor de histórias e feitos de seu tempo.

Assim, foi realizada uma investigação ação participante, levando em consideração a importância dos sujeitos em nossa pesquisa (alunos e familiares), pois eles são os protagonistas e participantes do nosso trabalho. É um enfoque diferente do método tradicional, no qual as pessoas são vistas como meros objetos de pesquisa. Diante desta constatação Cano (2003, p. 59) demonstra que a investigação participante:

[...] mais do que uma atividade investigativa, é um processo eminentemente educativo de auto-formatação e autoconhecimento da realidade na qual a pessoa, que pertence à comunidade ou ao grupo, sobre os quais recai o estudo, tenha uma participação direta na produção do conhecimento sobre a realidade.

Desse modo, na pesquisa participante torna-se relevante a participação e o diálogo entre os integrantes da pesquisa, na qual as decisões e resultados serão frutos de constantes conversas entre entrevistador e entrevistados. Foi solicitado aos alunos que selecionassem as pessoas mais idosas e essa escolha se justifica também, pelo fato de elas terem mais conhecimentos de vida e mais histórias para contar: são como um livro, e quando partem para outra dimensão, se fecham para sempre. Assim, devemos privilegiar as narrativas dessas pessoas, por já possuírem uma vasta experiência de vida e memória, pois “se o adulto não dispõe de tempo ou desejo para reconstruir a infância, o velho se curva sobre ela como os gregos sobre a idade de ouro” (BOSI, 1994, p. 83).

## OS CAMINHOS TRILHADOS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA E AS EXPERIÊNCIAS ADQUIRIDAS

Introduzimos o presente trabalho com uma apresentação formal dos “pibidianos” na Escola Estadual São José, visando à interação com a comunidade escolar. Posteriormente, expusemos o projeto e a relevância do tema: preservação da cultura local por intermédio das lendas amazônicas. Nesse sentido, os (as) bolsistas pibidianos (as) já fundamentados teoricamente, apresentaram o gênero textual: lendas amazônicas aos alunos, através de aulas expositivas e dialogadas, apresentando uma singela diferença entre mitos e lendas, pois muitos acreditam que esses gêneros não se diferenciam.

Em seguida, foram explorados vários textos lendários para que os educandos conhecessem a diversidade das lendas e os tipos existentes. As atividades metodológicas também envolveram leituras variadas tanto em conjunto, como individual, a fim de despertar o interesse no alunado em conhecer outras lendas e se interessar pelo projeto. A Lenda da Vitória-Régia foi explorada juntamente com uma atividade interpretativa, a fim de lapidar a capacidade interpretativa de cada aluno. Esta atividade foi realizada individualmente, e isso possibilitou detectar as dificuldades individuais dos alunos acerca da leitura e compreensão de textos.

Posterior a isso, foram trabalhados os aspectos gramaticais da língua portuguesa como: pontuação, coerência, coesão e a estrutura do gênero textual narração, no intuito de facilitar as produções dos estudantes. Em seguida, os estudantes foram a campo realizar entrevistas com seus pais e avós para coletar as lendas. Após serem coletadas, as lendas foram reescritas pelos estudantes. Os bolsistas de iniciação a docência também contribuíram na correção visando à construção do livro.

A preocupação constante da equipe do PIBID era se os educandos conseguiriam reescrever as narrativas coletadas, obedecendo aos elementos da narrativa como: tempo, espaço, narrador e personagens, enfim, os elementos caracterizadores deste gênero. Assim reafirmamos os elementos estruturais de uma narrativa e os estudantes superaram as expectativas do projeto, de modo que obtiveram, na maioria, ótimo desempenho nas produções. A preocupação com as normas gramaticais ficaram em segundo plano, visto que o interesse maior era a produção narrativa relacionada ao registro das histórias coletadas. Alguns alunos chegaram a comparar a história contada por seus familiares com registros encontrados por meio da internet.

Percebemos que os estudantes organizaram seus textos em prosa de forma coesa e obedeceram aos aspectos gramaticais relacionados à pontuação; pontuando corretamente o texto. Estruturou as narrativas em parágrafos, utilizando adequadamente os elementos da narrativa. Apesar de encontrarmos pequenos erros de ortografia, como exemplo: *vitória-regia* sem acento e outros de concordância, com a reescrita e a correção, essas dificuldades foram sanadas. Neste sentido, Marcuschi propõe três passos para um desenvolvimento eficaz da atividade: apresentação da atividade e primeira produção, atividade corrigida e produção final. Desse modo, os estudantes obtêm “um controle sobre sua própria aprendizagem e sabe o que fez, por que fez e como fez” (2008, p. 216).

Constatamos a competência escrita de alguns estudantes em desenvolver corretamente a estrutura formal de seu texto. Em contrapartida, identificamos erros de coerência e coesão e para amenizar tal problemática, revisamos os elementos conectivos e sua importância para a produção escrita. Nesta perspectiva, mostramos aos alunos que para haver coesão e coerência na prática escrita, não se exige somente conhecimento das regras gramaticais, mas também de um conhecimento de mundo que constitui o repertório de leitura dos sujeitos.

É importante ressaltar que, pelo fato de as narrativas terem sido coletadas por intermédio de entrevistas, entendemos as marcas da oralidade utilizadas constantemente nos textos. Neste sentido, “as narrativas orais podem ser usadas como processo metodológico para o desenvolvimento da escrita através das coletas de dados, e propositalmente ao hábito da leitura podendo ser uma ferramenta poderosa

ao aplicá-la no contexto escolar” (FONSECA, 2017, p. 155). Sendo assim, as aulas de língua portuguesa não devem estar voltadas apenas para reprodução dos tópicos gramaticais, baseados em um ensino mecanizado, mas devem ampliar o universo do educando através da leitura, escrita e reescrita, levando em consideração o contexto e o cotidiano dos discentes.

Através das narrativas recolhidas, constatamos que os estudantes estão evidenciando aspectos lendários que atravessam gerações. Entre as lendas coletadas, vários alunos tematizaram o boto que se refere ao “dom juan” amazônico, e é muito conhecida e contada entre seus familiares. Verificamos também a preocupação dos alunos em desenhar os protagonistas das lendas, ou seja, o trabalho desenvolveu também o potencial artístico dos discentes, visto que ilustraram suas lendas por interesse e criatividade própria.

Observando a competência escrita, podemos afirmar que o projeto desenvolvido na escola contribuiu de forma efetiva para a formação e valorização da identidade cultural, como também para a promoção do hábito da leitura e escrita. Neste sentido, construir uma identidade corresponde a um desejo básico, o de pertencer, fazer parte de um determinado grupo, ser aceito por outros, ser recebido, preservado, saber que tem apoio e aliados. E ainda mais importante: “ter a identidade pessoal endossada, confirmada, aceita por muitos - o sentimento de que se obteve uma segunda identidade, agora uma identidade social” (BAUMAN, 1999, p. 32). Neste aspecto, torna-se imprescindível a reescrita das lendas coletadas pelos estudantes no seio de seus familiares, a fim de legitimar a identidade cultural dos estudantes da Escola Estadual São José e reafirmá-las na contemporaneidade. Constatamos que o trabalho fortaleceu ainda mais a cultura da oralidade.

Vale frisar que a presença do PIBID no contexto escolar propicia um aprendizado diferenciado. Com o desenvolvimento do Projeto: “Produção Textual Através das Lendas Amazônicas: legitimando a identidade cultural dos estudantes da Escola Estadual São José”, o programa tem contribuído de forma significativa para a formação inicial dos graduandos do Ensino Superior, como também para o desenvolvimento da Educação Básica. Logo, o trabalho aqui apresentado é uma oportunidade de reafirmar a importância do PIBID/CAPES no nosso município. O trabalho promoveu aprendizados e experiências diversificadas e o fortalecimento do elo entre os professores, pibidianos e alunos, possibilitando também a reflexão sobre a prática docente.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das atividades desenvolvidas no âmbito escolar com os estudantes, constataram-se melhorias significativas nas produções textuais como também na promoção do hábito da leitura. O resultado superou as expectativas, tendo em vista que as lendas coletadas foram reescritas, digitadas e transformadas em material pedagógico para a prática de leitura e escrita em sala de aula. Dessa forma, o projeto desenvolvido contribuiu para legitimar a cultura da oralidade entre os alunos e

seus familiares, pois a maioria dessas narrativas estava nas reminiscências de seus pais e avós e vieram à tona por intermédio deste trabalho.

Notamos um grande entusiasmo nos estudantes, pois eles se tornaram os protagonistas das atividades propostas no projeto, os quais foram a campo entrevistar seus familiares e coletar as histórias que permeiam o imaginário popular. Podemos afirmar também que a internet faz parte da vivência dos alunos, visto que alguns trouxeram a versão encontrada em sites e compararam com a contada pelos familiares. Consideramos também que as lendas, através da reescrita, possibilitaram também o emprego da linguagem na modalidade narrativa estudada. Contudo, observamos alguns desvios de ortografia e de gramaticalidade que vão se superando de acordo com competência leitora de cada estudante. Portanto, este trabalho permitiu o conhecimento das Lendas Amazônicas no âmbito escolar, e se constituiu como ferramenta metodológica de incentivo à leitura, à escrita e à valorização cultural, visto que fortaleceu aspectos orais e linguísticos da cultura amazônica na Escola Estadual São José.

1204

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAUMAN, Zygmunt. **Ensaio sobre o conceito de cultura**. [Tradução Carlos Alberto Medeiros]. Ed: Zahir. São Paulo, 1999.
- BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade: lembranças de velhos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- CANO FLORES, Milagros. **Investigación participativa: inicios y desarrollos**. Xalapa: Nueva, 2003.
- FAZENDA, Ivani Arantes. **Interdisciplinaridade e transdisciplinaridade na formação de professores**. Revista do Centro de Educação e letras da UNIOESTE, Foz do Iguaçu, v. 10, n. 01, p. 93-103, 2008.
- FONSECA, Thaila Bastos da. **Lendas Amazônicas e a Formação da Identidade Cultural: resignificando a Cultura**. In: Especialização em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e suas Literaturas. UEA Edições, Manaus, 2017.
- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1995.
- MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MORIZ, Núbia Litaiff. **Literatura Amazonense: reflexões no processo de ensino e aprendizagem do ensino médio das escolas estaduais de Tefé/AM**. 2012. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação (*Masterado en Ciencias de la Educación*). Universidad San Carlos. Asunción/PY. Disponível no acervo bibliotecário do CEST/UEA. Tefé/AM, 2012.
- NUNES, Rosalina Simão. **Textos da Tradição oral**. 2008. Disponível em: <<https://sites.google.com/site/eportuguesrsn/Home/recursosapoio/apoiorecursos/textosdatradicaooral>>. Acesso em 12 de julho de 2018.

SEDUC – Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino, Governo do Estado do Amazonas. **Proposta Curricular de Língua Portuguesa para o Ensino Médio.** Manaus, AM: 2012.

SOUZA, Anervina. **As Lendas Amazônicas em Sala de Aula** – Apropriação da cultura e formação sociocultural das crianças na interpretação do ser sobrenatural. 2. ed. Manaus: Valer, 2011.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado:** história oral. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. [1978]

TODOROV, Tzvetan. **As estruturas das narrativas.** [Tradução de Leyla Perrone-Moisés]. São Paulo: Perspectiva, 2006.

# A POTÊNCIA DO FUNK: APLICAÇÕES REVOLUCIONÁRIAS

TAÍSE LARA DE SOUZA JORGE  
LARATAISE@HOTMAIL.COM  
UFBA

ENZO FAHIR RODRIGUES ALVES  
ENZOFAHIRRA@GMAIL.COM  
UFBA

1206

**Palavras-chave:** Propriedades de potenciação. Matemática e música.

A oficina surge decorrente da necessidade de atrair a atenção dos estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública estadual de Salvador - Bahia. Os alunos destas turmas demonstravam grandes dificuldades em compreender as noções básicas de potenciação, assim, visando sanar esse problema e prevendo a repulsa que se instalaria, foi elaborada e aplicada a presente oficina para esta turma e, em outro momento esta mesma oficina será aplicada em uma escola da rede privada, a fim de comparar os resultados obtidos. Dessa forma, adaptou-se a oficina com o intuito de aproveitá-la em outras turmas, uma vez que se tornou perceptível que outros alunos apresentavam dificuldade nestes conteúdos, principalmente os que envolviam operações com expoentes. Partindo desse pressuposto, o intuito maior era aplicar tal oficina no Colégio Estadual Raphael Serravalle, como atividade do PIBID do subprojeto Matemática, orientado pela professora Denise Nunes Viola. Entretanto em tal instituição isto ainda não foi possível por diversos fatores extra-classe, contudo, serão relatadas as experiências nas instituições em que a oficina foi aplicada.

Com o intuito de evidenciar que a matemática não precisa ser ensinada e/ou aprendida de modo entediante, que é possível unir Música e Matemática com o intuito de tornar a segunda mais atrativa. Muito além de uma atividade de memorização das propriedades das potências, esta atividade é desenvolvida para auxiliar os estudantes a compreender a justificativa de utilização de certos algoritmos. Ao final de tal atividade, o estudante será capaz de solucionar diversos problemas envolvendo propriedades de potenciação.

A ideia de estabelecer uma relação entre Matemática e Música surge da percepção do quanto os estudantes possuíam aversão por uma e fascínio pela outra. No primeiro momento, a música Casinha Branca, de Gilson Vieira da Silva, seria a escolhida. No entanto, tendo em vista que ela é pouco conhecida entre os jovens estudantes torna-se perceptível que o ritmo não seria tão contagiante. Após todos esses questionamentos, surge a ideia de “Potencializar o Funk”. Como a música do momento era Envolvimento, gravada por MC Loma, tal foi adotada para o desenvolvimento da paródia.

No momento de aplicação, inicia-se a aula indagando aos estudantes os conceitos de produto, retirar, base, expoente, potência de potência, inversão de um número e o significado de tomar o oposto dele.

Para melhor desenvolver a atividade, é ideal uma caixa de som, na qual será desenvolvido o playback da música e recomenda-se que cada aluno receba impressa a letra da paródia.

Após cada estudante receber a letra da música, o professor deverá solicitar que cantem juntos. Em seguida explica-se a propriedade de potência que se encontra presente na letra, como: - *“Mesma base, divisão, expoente retirar”, então se temos potências de mesma base e a operação entre elas é uma divisão, o que deve ser feito? Retirar representa que operação matemática? Ora, então acabamos de aprender que potências de mesma base, quando numa divisão mantemos a base e subtraímos os expoentes!”*

Agora é a hora. Analisada a letra, é o momento de ritmizar, liga-se o aparelho sonoro e canta-se algumas vezes para que os estudantes fixem as propriedades. É interessante que entre uma rodada e outra da música, apresente-se alguns exemplos que necessitem das propriedades com o intuito de avaliar a compreensão da finalidade da oficina.

Se a turma já é de série mais avançada ou se os alunos apresentam pouca dificuldade em acompanhar a situação, é possível em uma aula posterior demonstrar algumas outras propriedades.

A reação inicial, na rede pública, dos alunos ao verem a caixa de som, era de surpresa, até mesmo questionaram se não haveria aula. Foi solicitado que todos se sentassem e explicou-se a eles que a aula seria lúdica, utilizando músicas para melhor compreensão do conteúdo. A letra da música foi copiada no quadro, em seguida com auxílio de um dos estudantes conseguiu-se reproduzir a melodia. Segue-se o passo a passo para desenvolvimento da atividade. É importante ressaltar que por tratar-se de uma turma de 6º ano do Ensino Fundamental, optou-se por não demonstrar as propriedades das potências, muito embora, tenha ocorrido a formalização do conteúdo em momento posterior.

Já na rede privada, com o intuito de revisar com o 7º ano do Ensino Fundamental as potências e suas propriedades, levou-se uma caixa de som para a sala de aula e observou-se a surpresa no semblante dos alunos. Quando se explicou que seria feita uma revisão dinâmica, logo notou-se a empolgação deles, e então perguntou-se se eles conheciam a versão original da música. Quando o som começou a tocar, logo houve gargalhadas e curiosidades. Perguntas como: “quem está cantando? Quem fez a paródia? Podemos dançar?” surgiram, e se percebeu um grande interesse

despertado neles, algo incomum nas aulas cotidianas. Após algumas repetições da música, o suficiente para absorção do conteúdo expressado nela, houve pedidos de gravações de novas paródias com outros conteúdos matemáticos, como meio de facilitar o aprendizado de modo mais divertido.

Na rede pública torna-se nítida, a efetividade de tal oficina no 6º ano do Ensino Fundamental. Durante todo o período de aplicação foi perceptível o interesse dos estudantes em que a atividade ocorresse, mais ainda que fossem parte ativa dela, fato que fica claro, quando eles se dispõem a auxiliar com a instalação da caixa de som. Entretanto, foi nítido em alguns momentos que sem uma boa administração por parte da aplicadora ao mostrar que existia todo um contexto matemático maior por trás, facilmente teria sido perdido o propósito maior da oficina. Todavia, se um dos objetivos era prender a atenção dos estudantes, esse foi alcançado, uma vez que, muitos alunos pediram que se utilizasse da mesma ferramenta na aula seguinte para ensino/aprendizagem do próximo tópico. Houve um aluno de outra turma que se pôs a questionar o porquê de não ocorrerem tais atividades na sua turma. Deixando clara a efetividade de tal atividade.

Na rede privada, foi possível notar que esta oficina foi crucial para despertar o interesse dos alunos pelo conteúdo. Além disso, minimizou a dificuldade dos alunos em compreender conteúdos e regras matemáticas. A aula tornou-se bem dinâmica e divertida para uma turma de 7º ano do ensino fundamental II. Ficou evidente que os alunos que se apreciam ficaram muito empolgados a ponto de prometer produzirem conteúdos artísticos envolvendo a Matemática. Certamente, essa oficina foi muito enriquecedora para o aprendizado dos alunos e facilitadora no ensino do conteúdo pelo professor, além de ser inovadora, tendo a capacidade de atrair até mesmo os alunos que não apresentam muita afinidade com a Matemática, mas admiram música. A escolha de uma melodia de sucesso foi de suma importância, para atrair a atenção deles.

Desde o processo de construção da atividade, até a sua aplicação, buscou-se o desenvolvimento de uma oficina que tivesse capacidade de mostrar que o ensino tradicional bem executado e adequado a situação, também possui o papel de ser atrativo. É importante esclarecer que embora a aplicação da atividade faça uso de ferramentas nem tão comuns em sala de aula, ainda assim o trabalho remete-se ao ensino tradicional, pelo sequenciamento didático adotado. No entanto, pelos relatos dos participantes, torna-se perceptível o fascínio dos estudantes por tal obra. Para além de atrair a atenção dos alunos, a oficina conseguiu cumprir o seu principal papel de facilitador do aprendizado.



# PRÁTICAS E EVENTOS DE LETRAMENTO NA EJA

SUELY CUNHA DE SOUZA, UFPA  
SUELYSOUZACUNHA@GMAIL.COM

JOEDSON IDALINO DOS SANTOS, UFPA  
JOEDSANTOS12@GMAIL.COM

SÔNIA HELENA DA SILVA SOUSA, UFPA  
SOHELLENA2017@GMAIL.COM

MARIA GORETE RODRIGUES CARDOSO, UFPA  
GORETERC@UFPA.BR

1209

**Palavras-chave:** Educação de Jovens e Adultos.  
Letramento Social. Planejamento.

## INTRODUÇÃO

O subprojeto *Práticas Interdisciplinares de Letramento no Ensino Fundamental*, do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES), desenvolvido no curso de Pedagogia, nos campi de Bragança e de Capanema da UFPA, teve início em agosto de 2018 em três escolas municipais: duas em Bragança e uma em Capanema. Cada escola conta com um grupo de oito bolsistas e dois voluntários. Ao longo do desenvolvimento do projeto, os bolsistas vêm desenvolvendo estágio de iniciação à docência, procurando conhecer o contexto educacional das escolas parceiras, caracterizar a proposta pedagógico-curricular das mesmas, investigar as práticas educativas dos professores e a situação de aprendizagem dos alunos, com foco especial no processo de alfabetização e letramento nos anos iniciais do Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A partir da experiência do PIBID, este trabalho traz uma discussão sobre práticas e eventos de letramento em duas turmas de EJA, na escola parceira desse programa, no município de Capanema. Nosso objetivo é caracterizar e analisar as intervenções pedagógicas relacionadas à leitura e à escrita desenvolvidas pelos docentes atuantes na primeira e segunda etapas que correspondem aos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Para falar sobre letramento, recorreremos a Geraldi (2010) e Street (2014), autores que defendem o letramento na perspectiva social, isto é, na perspectiva do uso real das práticas de leitura e escrita, e não do uso hipotético.

Com base nesses autores, procuramos caracterizar esse processo nas turmas investigadas, sob uma concepção voltada para o uso desse letramento nas práticas sociais que podem ser reproduzidas na sala de aula, em função de um aprendizado mais significativo na EJA.

Assim, as práticas de letramento dirigidas à aquisição do conhecimento científico e de desenvolvimento de habilidades de leitura de mundo, com orientação ao uso da escrita em contexto real por parte dos sujeitos envolvidos no processo educativo, permitem a aplicação desse conhecimento no cotidiano dos alunos.

## PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

1210

A investigação, de caráter qualitativo, realiza-se por meio da pesquisa participante, uma metodologia fundamentada em uma “ética e concepção alternativa da produção popular do conhecimento, segundo a qual as pessoas comuns são capazes de compreender e transformar sua realidade” (CHIZZOTTI, 2010, p. 90). Desse modo, o pesquisador encontra-se em situação de aproximação com o seu evento de investigação, podendo compreendê-lo melhor para poder agir de acordo com suas interpretações.

O instrumento usado na coleta de dados é a entrevista, com a utilização de celular para gravação e captação de imagens e de questionários com perguntas abertas. A sistematização dos dados ocorre a partir da transcrição das gravações e das respostas coletadas nos questionários. No procedimento de análise, trazemos autores que discutem o letramento na perspectiva social (GERALDI, 2010; STREET, 2014), para subsidiar a caracterização das intervenções pedagógicas nas práticas e eventos de letramento desenvolvidas pelos docentes nas turmas investigadas.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Antes de falar sobre práticas e eventos de letramento, é preciso conhecer como está organizado o planejamento dos professores. Conforme Libâneo (2013), planejar o trabalho docente consiste em sistematizar e organizar as ações do professor. Trata-se de um instrumento que racionaliza o trabalho pedagógico, permitindo a articulação da atividade escolar com os conteúdos do contexto social. Nesse sentido, o planejamento dos docentes nas duas etapas segue orientações da Secretaria Municipal de Educação, com plano de ensino construído a partir de unidades temáticas elencadas por disciplina, levando em consideração os níveis de dificuldades dos alunos.

Com relação ao conceito de eventos e práticas de letramento, Barton (1991), citado por Street (2014), considera como eventos de letramento as atividades particulares em que o letramento desempenha um papel, podendo ocorrer de forma regular

e repetida. Eles emergem das práticas de letramento, ou seja, dos modos culturais gerais do letramento, às quais as pessoas recorrem em um evento letrado. Nesse sentido, das intervenções pedagógicas nas turmas em estudo, destacamos a aula expositiva dialogada.

A aula é uma das particularidades da cultura escolar, com pessoas em situação de ensino e aprendizagem do conhecimento científico, não podendo ser vista apenas como um “encontro ritual, e por isso com gestos e fazeres predeterminados, de transmissão de conhecimento” (GERALDI, 2010, p. 81). Logo, as atividades realizadas em uma aula devem emergir das práticas de letramento que priorizam a vivência dos alunos. Nessa perspectiva, é essencial que, no trabalho pedagógico, as atividades de leitura e escrita contemplem textos orais e escritos que estejam afinados com o contexto social dos aprendizes, caso contrário, corre-se o risco de apenas reproduzir um conteúdo vazio de significação.

Um dos eventos de letramento observado é a própria aula, comum às duas etapas. Nesse evento acontece a apresentação e explicação de um determinado assunto acompanhado de um diálogo. Em uma determinada aula, o professor de uma das etapas apresenta um tema como “a importância da água”, por exemplo, para, a partir dessa exposição, tentar sensibilizar os alunos para o desenvolvimento de uma consciência mais ecológica e do uso responsável desse recurso natural. Após a exposição do tema, o docente solicita aos alunos uma redação sobre a importância da água para eles. Como resultado, os estudantes escrevem textos autobiográficos, textos argumentativos e textos imagéticos (aqueles que ainda não aprenderam a escrever).

No momento da solicitação da construção do texto, houve um estranhamento por parte dos alunos. Um deles relata que não conseguiria realizar a atividade por não saber construir um texto sozinho. Para Street (2014) a escola tem focado muito na forma do texto, deixando de problematizar seus sentidos e conteúdo. Isso é perceptível quando o/a aprendiz diz não conseguir escrever por não saber como e o que escrever. Corroborando com isso, Geraldi (2010) afirma que saber “é ser capaz de compreender problemas, formular perguntas e saber caminhos para construir respostas” (GERALDI, 2010, p. 96), tarefa que a escola precisa estimular por meio das várias práticas e eventos de letramentos associados a outros propósitos e conceitos que não sejam somente de caráter escolar (STREET, 2014). A escola também precisa formar para a vida.

## CONCLUSÕES

Falar sobre práticas e eventos de letramento no cotidiano escolar requer do pesquisador conhecimentos adquiridos no interior desse ambiente. A experiência na docência, proporcionada pelo projeto, nos possibilita experimentar, de modo real, o convívio com diferentes perspectivas e formas de ensinar.

Embora a aula prevaleça como evento de letramento nas duas turmas investigadas, cada professor tem uma prática para trabalhar a superação das dificuldades dos alunos, por meio de exercícios que estimulam a apreensão da leitura e escrita.

Por fim, este trabalho contribui para a fomentação de discussões sobre os diferentes letramentos, que podem ser desenvolvidos na alfabetização de jovens e adultos, incentivando esse público escolar a entender a própria realidade para poder modificá-la.

## REFERÊNCIAS

CHIZZOTTI, Antonio. Pesquisa participativa. In:\_\_\_\_\_. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p. 90-99.

GERALDI, João Wanderley. A aula como acontecimento. In:\_\_\_\_\_. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010. cap. 8, p. 81-101.

LIBÂNEO, José Carlos. O processo de ensino na escola. In:\_\_\_\_\_. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2013. cap. 4, p. 82-111.

\_\_\_\_\_. Relações professor-aluno na sala de aula. In:\_\_\_\_\_. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2013. cap. 11, p. 274-280.

STREET, Brian. A escolarização do letramento. In:\_\_\_\_\_. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014. p. 121-144.

# PIBID E RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA/ UNIVATES: IMPACTOS NA FORMAÇÃO DOCENTE NA REGIÃO DE ABRANGÊNCIA DA 3ª CRE/RS

CRISTIANE ANTONIA HAUSCHILD, UNIVATES  
CRISHAUSCHILD@UNIVATES.BR

NARA REGINA SCHEIBLER, SEDUCRS  
NARAREGINA200383@GMAIL.COM

TIAGO WEIZENMANN, UNIVATES  
TWEIZENMANN1@UNIVATES.BR

1213

**Palavras-chave:** PIBID, Residência Pedagógica, Formação Docente

## INTRODUÇÃO

A região de abrangência da 3ª Coordenadoria Regional de Educação do estado do Rio Grande do Sul - (3ª CRE/RS) é constituída por 32 municípios gaúchos pertencentes ao Vale do Taquari. Dos programas fomentados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes, no que tange a qualificação da formação docente inicial e continuada, encontramos os Programas PIBID e Residência Pedagógica, projetos da Universidade do Vale do Taquari - Univates, aprovados nos editais Capes 06 e 07/2018. Este trabalho visa a apresentar a avaliação diagnóstica dos respectivos Programas realizada em parceria pela Secretaria Estadual de Educação e a Instituição de Ensino Superior executora.

## METODOLOGIA

A pesquisa é de abordagem qualitativa. A coleta de dados, com o objetivo de acompanhar e verificar os impactos dos programas, foi realizada por meio de questionário desenvolvido no *Google Forms* e por meio de entrevistas de grupo focal. “Qualquer discussão de grupo pode ser chamada de um grupo focal, contanto que o pesquisador esteja ativamente atento e encorajando às interações do grupo”, afirma Barbour (2009, p. 21). A modalidade de grupo focal utilizada nesta pesquisa é denominada como grupo focal “auto-referente”, ou seja, aquela que serve: “não só para

explorar novas áreas pouco conhecidas pelo pesquisador, mas aprofundar e definir questões de outras bem conhecidas, responder a indagações de pesquisa, investigar perguntas de natureza cultural e avaliar opiniões, atitudes, experiências anteriores e perspectivas futuras (GONDIN, 2002, p. 152-153)”. A análise de dados realizada usou a metodologia Análise Descritiva e será apresentada a seguir.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nesta seção, vamos apresentar a análise dos dados coletados por Programa, destacando, também, atividades que apresentam articulação entre os mesmos.

A partir do edital de 2018, o Pibid/Univates passou a ser curricularizado, entendendo a importância de promover aproximações entre prática e teoria, e possibilitando a participação de estudantes de licenciatura não participantes do Programa. Dessa forma, o currículo dos cursos foi repensado e resultou na implementação das disciplinas Práticas de Iniciação à Docência I, II e III, uma a cada um dos 3 semestres do Programa.

As primeiras ações centraram-se em estudo e reconhecimento dos documentos oficiais da escola, como Projeto Político Pedagógico, Regimento Escolar e Planos de Estudos, bem como visitas para conhecer ambientes, professores, equipe diretiva e alunos envolvidos, observação de aulas, planejamento e execução de intervenções pedagógicas com acompanhamento do supervisor, participação em reuniões pedagógicas, confecção de murais temáticos, hora do conto, sarau literário, planejamento de projetos para 2019 a partir das necessidades de cada escola, dentre outras atividades.

Em relação aos benefícios para os bolsistas de iniciação à docência, destacaram-se o protagonismo e a sua formação na docência, a partir das vivências na escola, reflexão crítica em relação à sua própria formação acadêmica, embasamento teórico antes da prática e a prática como confirmação das teorias estudadas, o enfrentamento dos desafios da escola, o planejamento coletivo, a elaboração de diversos materiais didáticos, a participação em eventos científicos, a melhoria nas relações interpessoais e a oportunidade de participação em experiências multidisciplinares, interdisciplinares e de postura investigativas e colaborativa.

Em relação ao contexto do Programa de Residência Pedagógica/Univates, nos primeiros meses do, preceptores e residentes participaram de curso de Formação Pedagógica. Posteriormente, viveram um período de ambientação do projeto multidisciplinar nas escolas-campo e preparação do Plano de Atividade. Agora, está acontecendo a imersão dos residentes, incluindo a regência de classe e o desenvolvimento de projetos de intervenção pedagógica nos espaços escolares.

Ações positivas foram realizadas nas escolas de abrangência da 3ª CRE, destacando-se as visitas para conhecer ambientes, professores, equipe diretiva e alunos envolvidos, observação e ambientação dos residentes no ambiente escolar, o estudo e reconhecimento dos documentos oficiais, como Projeto Político Pedagógico, Regimento Escolar e Planos de Estudos, estudos das Regras da Escola, análise de livros didáticos, participação em reuniões e formações pedagógicas, revitalização do espaço da biblioteca, observação e monitoria de aula.

Nos relatos de preceptores das escolas-campo, foi possível constatar que o Programa de Residência Pedagógica fortalece no licenciando uma atitude criadora, aperfeiçoando a formação docente necessária para o desenvolvimento de competências pedagógicas previstas para o século 21. Da mesma forma, ao considerar a formação do residente, aponta-se para o conhecimento de ferramentas necessárias para a prática na sala de aula, a atuação docente sob orientação do preceptor e de docentes orientadores, a interação com alunos da educação básica, bem como a possibilidade de vivenciar situações que ampliam o conhecimento da realidade na sua área de formação e atuação, promovendo o diálogo entre o conhecimento acadêmico e a realidade escolar.

Os programas PIBID e Residência Pedagógica da Univates possuem atividades articuladas que são desenvolvidas ao longo dos 3 semestres de vigência, integradas, inclusive, com os cursos de licenciatura da instituição e os programas de pós-graduação. São eles: Seminário Inaugural, Seminários Integradores e o II Congresso Internacional de Ensino e Aprendizagens, o VII Seminário Institucional do Pibid/Univates e o I Seminário de Residência Pedagógica/Univates, previsto para o final do segundo semestre de 2019

Nesse universo, há que se ressaltar que a escola da educação básica foi beneficiada com a promoção de qualidade da aprendizagem dos seus alunos por meio de metodologias inovadoras e pela proposição de diferentes estratégias de ensino que estão sendo desenvolvidas pelos residentes nos espaços escolares, permitindo a ressignificação do fazer pedagógico de alguns professores ao acompanhar a diversidade de práticas desenvolvidas no âmbito dos Programas. A mudança nos recreios, que se tornaram mais pedagógicos, assim como as saídas dos alunos do espaço escolar para vivenciarem novas experiências, também foram relatadas como ganhos significativos para a escola. Outrossim, a escola passou a ter a oportunidade de divulgar suas atividades na mídia e em eventos científicos.

1215

## CONCLUSÕES

Salienta-se a qualificação pedagógica dos envolvidos nos projetos, por meio da participação em momentos de formação docente em parceria com a universidade. Igualmente, são oportunizados momentos de formação continuada a todos os professores das escolas-campo, oportunizados na escola ou na universidade.

Diante do exposto, ressaltamos que os Programas Residência Pedagógica e Pibid/Univates têm auxiliado de forma significativa na qualificação pedagógica das escolas da 3ª CRE/RS, contribuindo para a formação e aperfeiçoamento dos sujeitos envolvidos neste processo, além de, qualificando os itinerários formativos para a formação inicial dos futuros professores, pibidianos e residentes.

## REFERÊNCIAS

BARBOUR, R. **Grupos focais**. Porto Alegre: Artmed. Tradução Marcelo Figueiredo Duarte. 2009.

GONDIN, S. M. G. **Grupos focais como técnica de investigação qualitativa:** desafios metodológicos. *Paidéia – Cadernos de Psicologia e Educação*. (Ribeirão Preto, SP), v.12, n.24, p.149-162, 2002.



# A PESQUISA CIENTÍFICA COMO RECURSO DIDÁTICO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

IANNE COSTA REIS, UFMA  
IANNE.REISBG@GMAIL.COM

SARAH CRISTINA DO RÊGO SANTOS, UFMA  
SARAHCRS2828@GMAIL.COM

NADSON OLIVEIRA DA SILVA, UFMA  
NADSON.O.SILVA@GMAIL.COM

ALICE MENEZES GONÇALVES, UFMA  
LILIMENEZES2828@GMAIL.COM

1217

**Palavras chaves:** pesquisa científica, escola, educação física

## INTRODUÇÃO

A Educação Física atualmente encontra-se inserida na estrutura curricular da Educação Brasileira, na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias e foi através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9394/1996 (BRASIL,1996), que ela passou a fazer parte do componente curricular da escola.

Entretanto, somente com a Lei 10.328, de 12 de dezembro de 2001, passou a ser “obrigatória”. Dois anos depois, na redação dada pela lei 10.793, de 1º de dezembro de 2003, artigo 26 da Lei 9.394/1996, ressaltou-se: “a Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica [...]”.

A Educação Física tem influência na transformação da vida do estudante, como ele se vê em sua individualidade e na sociedade. Com isso, no ensino médio, é necessário utilizar e propor abordagens dinâmicas, estimulantes e interessantes nas aulas para que os alunos não percam o interesse pela disciplina, já que nesta etapa da vida eles estão passando por diversas transformações físicas, cognitivas e psicossociais (LIMA e LIMA, 2017).

Abordagens que proporcionam a práxis do aluno favorecem o ensino integral aproximando-o mais da realidade. Os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (BRASIL, 1999) enfatizam como prioridade no Ensino Médio o desenvolvimento de capacidades de pesquisar, buscar informações, analisá-las e selecioná-las; a

formação geral específica; a capacidade de aprender, criar, formular, ao invés do simples exercício de memorização; o desenvolvimento da aprendizagem baseada na resolução de problemas práticos.

A pesquisa científica é um destes recursos de apropriação de novos conhecimentos por meio da identificação de problemas (objetos de estudo), bem como a proposição de métodos que permitem a sua investigação. A partir da seleção de temas conhecidos pelos alunos, o professor pode selecionar pesquisas relevantes e levá-las para a sala de aula, provocando debates ou, até mesmo, a construção de uma própria linha de investigação dentro da sala de aula.

É importante, desde os anos iniciais do Ensino Fundamental, incentivar a prática da pesquisa científica para a preservação e ampliação das tecnologias e descobertas de técnicas inovadoras. As feiras de ciências escolares são mecanismos de divulgação das pesquisas onde os alunos terão a oportunidade de divulgar e popularizar a ciência (PEREIRA, et al, 2000).

No ensino médio mostra-se importante estimular a pesquisa e correlacioná-la aos conteúdos da Educação Física, o que pode propiciar uma melhor forma de atingir os objetivos que a disciplina propõe. Nessa perspectiva, ao impulsionar a pesquisa como forma de processo de ensino, o professor poderá proporcionar ao educando oportunidades eficientes de aprendizagem, pois a educação científica agrega situações mais dinâmicas, o que permitirá ao aluno explorar, conhecer e transformar seu mundo, e o próprio conhecimento e entendimento de sua vida como sujeito (BRASIL, 2009).

Entendendo a importância e relevância da pesquisa científica no mundo atual, percebe-se cada vez mais a necessidade da sua implementação desde a educação básica. Com isso o objetivo do presente estudo é relatar a experiência de bolsistas do Programa Residência Pedagógica na implementação do conteúdo pesquisa científica em turmas de ensino médio de uma escola pública no centro de São Luís.

## RESULTADO

O local da experiência foi o Centro de Ensino Sotero dos Reis, escola pública localizada no centro de São Luís-Maranhão, nas turmas do 3º ano do ensino médio, no período do 1º bimestre do ano letivo (18 de fevereiro a 19 de abril).

Os recursos didáticos adotados em cada aula foram de acordo com a adequação do conteúdo e da necessidade da turma. Foram realizadas aulas teóricas, atividades em grupos e apresentação de seminários sobre a pesquisa científica.

Observou-se muita dificuldade nos alunos em compreender as pesquisas científicas, por ser algo totalmente novo, tendo em vista a falta de familiaridade e de prática com esse tipo de material antes da intervenção com os residentes. Dessa forma, sentiu-se a necessidade de trabalhar de forma mais paulatina e criteriosa desde o início. Uma das técnicas adotadas foi buscar pesquisas que se aproximassem da realidade deles, com temas e conteúdos que não fossem de difícil compreensão e que despertassem, também, o interesse de cada um.

O primeiro momento foi realizado em sala de aula, dividindo os alunos em grupos para discussão de textos. Em seguida, cada grupo deveria apresentar o artigo estudado e, dessa forma, estimular um maior contato com a pesquisa científica entre eles. Os alunos teriam como objetivo apresentar o conhecimento adquirido através dos textos estudados, tendo não só que compreendê-los, mas também repassar seu conteúdo. Mesmo considerando a seleção de textos que mais se aproximassem a realidade dos estudantes, muitos alunos demonstraram dificuldade em compreender e apresentar os estudos. Tal dificuldade pode estar associada à falta de contato que os alunos possuem com esse recuso, devida a pouca utilização por professores no âmbito escolar.

## DISCUSSÃO

1219

Embora dificuldades na implementação da pesquisa científica na escola tenham sido observadas, o uso da pesquisa científica como recurso pedagógico nas aulas de educação física, deve e pode servir como recurso para apropriação de novos conhecimentos. Para tanto, faz-se necessário a sua inserção desde os anos finais do ensino fundamental, buscando habituar os alunos com essa prática, assim como incentiva-los a estudar através das pesquisas, valendo-se de temas comuns, de fácil entendimento e que despertem neles a curiosidade. Transpostos esses desafios, a pesquisa científica implementada na escola poderá contribuir para a melhoria do processo ensino-aprendizagem, atuando na formação de sujeitos críticos e criativos (BAGNO, 1998; DEMO, 1998; SILVA, 2010).

## CONCLUSÃO

A partir desta experiência, percebeu-se que a utilização da pesquisa científica precisa ser mais explorada no ensino médio, dada a dificuldade constatada na sua implementação, mesmo diante desta se caracterizar como um importante instrumento para a aprendizagem crítica e participativa.

## REFERÊNCIAS

- BAGNO, Marcos. **Pesquisa na escola. O que é, como se faz.** São Paulo: Loyola, 1998.
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Guia de Livros Didáticos: PNLD 2010: Ciências. Brasília: MEC, 2009.
- BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física. Brasília: MEC/SEF, 2000.
- DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa.** 3ª ed. Campinas/SP: Autores Associados. 1998. (Coleção Educação Contemporânea). 120 p.

LIMA, Fábio Vieira; LIMA, Nair Rost de. A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO: SAÚDE E QUALIDADE DE VIDA. Acta Brasileira do Movimento Humano, Ji-Paraná-RO, v. 07, n. 03, p.01-12, abr. 2017.

PEREIRA, A. B.; OAIGEN, E.R.; HENNIG, G. *Feiras de Ciências*. Canoas: Ulbra, 2000.

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. Lei nº 10328, de 12 de dezembro de 2001. Introduz a palavra obrigatório após a expressão curricular, constante do parágrafo 3º artigo 26 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. Lei nº 9394/1996: Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB. Brasília: 1996.

SILVA, Anderson Moço.; MARTINS, A. R. **Como ensinar por meio da pesquisa**. 237 Ed. Nova Escola, Nov. 2010.

# IMPACTOS DO PIBID NO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE NO RS: ORGANIZAR O ENSINO

CRISTIANE ANTONIA HAUSCHILD, UNIVATES  
CRISHAUSCHILD@UNIVATES.BR

1221

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho visa a apresentar resultados parciais da pesquisa “Impactos do PIBID no desenvolvimento profissional docente no RS”, apoiada pela FAPERGS, que tem por objetivo investigar as contribuições do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID no desenvolvimento profissional docente dos sujeitos participantes, professores e bolsistas de iniciação à docência, no estado do Rio Grande do Sul.

Essa pesquisa, em uma de suas ações adapta as características da docência, organizadas em sete categorias subdivididas em 35 ações formativas necessárias para a área da Matemática elaboradas na tese de Hauschild (2016), para características da docência e ações formativas importantes na formação de professores, independente da área de ensino.

Na sequência, essas categorias e respectivas ações formativas adaptadas, foram submetidas a avaliação de relevância de sujeitos participantes do PIBID no estado do RS. A reflexão que ora se apresenta, remete aos resultados de uma dessas categorias considerada pelos sujeitos como muito relevante para o desenvolvimento profissional: Saber organizar o ensino (planejamento). Essa categoria é uma das três melhores avaliadas, com melhor Ranking Médio (RM) 4,8.

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID foi lançado em 2007 pelo Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes. Em todo país, já foram concedidas mais de 190 mil bolsas. Nesse sentido, justifica-se a importância desta pesquisa, uma vez que busca avaliar os impactos de uma política pública importante para a qualificação da formação de professores.

## METODOLOGIA

A pesquisa tem abordagem mista: qualitativa e quantitativa. O recorte que se apresenta neste trabalho tem abordagem quantitativa. Os sujeitos da pesquisa foram bolsistas de iniciação à docência, professores supervisores e professores coordenadores. A avaliação de relevância de cada uma das sete categorias foi realizada pelos sujeitos da pesquisa, no segundo semestre de 2018, utilizando-se a escala Likert.

A análise dos dados foi realizada utilizando-se a estatística paramétrica para avaliar a relevância das ações formativas. Assim, os itens da escala *Likert* foram avaliados por meio do cálculo do Ranking Médio (RM) proposto por Oliveira (2005). Para essa análise, atribui-se um valor de 1 a 5 para cada resposta e calcula-se a média ponderada para cada item (ação formativa), baseando-se na frequência das respostas. Quanto mais próximo de 5 for o RM, maior é o nível de compreensão da importância dessa ação para o desenvolvimento profissional docente, e, quanto mais próximo de 1, menor. A seguir, apresenta-se os de uma das categorias e as seis respectivas ações formativas.

1222

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

Participaram da coleta de dados 59 sujeitos, 84,7% do gênero feminino e 15,3% do gênero masculino. Com idade média de aproximadamente 35 anos, e média de atuação no PIBID de 17 meses, sendo que 36 sujeitos têm até 12 meses de participação e 23 mais de 12 meses. Ademais cabe destacar que, 17 participantes possuem mais de 30 meses.

Quanto a função que desempenharam no PIBID/RS: 55,9% foram bolsistas de iniciação à docência, 16,9% foram professores coordenadores de área, 20,3%, professores supervisores e 6,9%, professores coordenadores institucionais.

A categoria fruto desta discussão “organizar o ensino” apresenta seis ações formativas. Optamos em apresentar essas ações por ordem de relevância, a partir do resultado cálculo do RM. As duas ações compreendidas como mais relevantes pelos sujeitos da pesquisa, ficaram com RM 4,9: “Realizar ações para conhecer o contexto escolar e suas necessidades com vistas a planejar o ensino” e “Elaborar planos de atividades docentes para o ensino de sua área na Educação Básica”.

Na visão dos sujeitos dessa pesquisa, aproximação e reconhecimento da realidade é muito importante para realizar o planejamento de atividades a serem desenvolvidas. Essa visão corrobora com Libâneo (1994, p. 229), “a verificação das condições potenciais de rendimento escolar depende de um razoável conhecimento dos condicionantes socioculturais e materiais: ambiente social em que vivem, a linguagem usada nesse meio, as condições de vida e de trabalho”.

As vivências e experiências do PIBID permitem um planejamento e um trabalho coletivo, pela sua dinâmica de envolver três diferentes atores - licenciados, professores de escolas públicas e professores de instituições de ensino superior.

O segundo melhor RM, 4,8, contempla a ação “Refletir criticamente com colegas e professores sobre os planos de aulas/projetos interdisciplinares propostos”. Alarcão (2010) aponta que a reflexão sobre a prática é que permite a intervenção pedagógica.

O terceiro melhor RM, 47 abarca duas ações: “Elaborar projetos interdisciplinares para a Educação Básica” e “Propor ações de investigação para serem realizadas com os estudantes da Educação Básica”.

Por fim, com RM que ainda é considerado muito relevante, 4,6, a ação formativa “Elaborar planos de atividades docentes para o ensino de sua área na Educação Básica para estudantes de inclusão”.

Os resultados do RM de cada uma das ações formativas propostas avaliadas pelos sujeitos da pesquisa na categoria “organizar o ensino” praticamente caracterizam um empate técnico, pela diferença ser de até três décimos, considerando maior e menor resultado. Pode-se inferir que esses sujeitos compreendem todas essas ações como muito relevantes, por outro lado, é possível perceber uma sequência de ações a partir dos resultados apresentados: 1º conhecer a realidade, para (2º) elaborar planos de ensino, depois refletir criticamente sobre os planos/projetos elaborados (3º), para (re)elaborar projetos interdisciplinares (4º), propor ações investigativas para a sala de aula (5º) e depois elaborar planos de atividades docentes para estudantes de inclusão (6º).

Essa sequência, em parte, parece apresentar uma certa lógica, porém, o ponto que preocupa, é a ação formativa que apresenta a inclusão ter o pior RM. Resultado semelhante foi encontrado por Hauschild (2016) com ação formativa equivalente a essa, que trata da inclusão, e que na ocasião obteve RM 4,4.

1223

## CONCLUSÕES

Diante do exposto, “organizar o ensino” é uma das características muito relevantes para o desenvolvimento profissional docente no estado do RS, bem como cada uma das seis ações formativas propostas, apresentadas neste texto. Nesse sentido, projetos PIBID que permitam atividades potencializadoras dessa natureza, podem ser considerados programas potentes para a qualificação docente. A pesquisa segue, pois o objetivo maior é descrever e compreender como se dá o desenvolvimento profissional docente no âmbito do PIBID/RS na formação inicial (bolsistas de iniciação à docência) e continuada de professores (professores coordenadores e supervisores).

## REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. Professores reflexivos em uma escola reflexiva. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

HAUSCHILD, Cristiane Antonia. **Características docentes e ações formativas necessárias ao desenvolvimento profissional na iniciação à docência em matemática no âmbito do Pibid**. 2016. 163f. Tese (Doutorado em Educação em Ciências e Matemática – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. São Paulo, Cortez, 1994.

OLIVEIRA, L. H. **Exemplo de cálculo de ranking médio para Likert**. Notas de Aula. Metodologia Científica e Técnicas de Pesquisa em Administração. Mestrado em Adm. e Desenvolvimento Organizacional. PPGA CNEC/FACECA: Varginha, 2005.



# IMPLEMENTAÇÃO DO CONTEÚDO CIRCO EM UMA ESCOLA PÚBLICA DO CENTRO DE SÃO LUÍS – MA

LEUDYENNE PACHECO DE ABREU, UFMA  
LEUDYENNEPACHECO@GMAIL.COM

SARAH CRISTINA DO REGO SANTOS, UFMA  
SARAHCRS2828@GMAIL.COM

ALICE MENESES GONÇALVES, UFMA  
LILIMENEZES2828@GMAIL.COM

OTÁVIO CARVALHO SOUSA, UFMA  
OTAVIO.CS@ICLOUD.COM

1225

**Palavras-chave:** Residência Pedagógica, Atividades Circenses, Ensino Fundamental.

## INTRODUÇÃO

O Programa Residência Pedagógica (RP) foi instituído por meio da Portaria Nº 38, CAPES, de 28 de fevereiro de 2018, com o objetivo de aperfeiçoar a formação dos discentes dos cursos de Licenciatura por meio de projetos que promovam uma maior relação entre teoria e prática. Dessa forma, permeado por estratégias que visam uma maior aproximação entre a Universidade e as Escolas de Ensino Básico, o projeto prevê a realização de coletas de dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar, implementação de didáticas e metodologias diferentes, além da promoção da adequação dos currículos e propostas básicas orientadas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Apesar de não ser conteúdo previsto na BNCC, as atividades circenses podem ser incluídas dentro do conteúdo escolar, sendo possivelmente justificadas pelo desenvolvimento de capacidades físicas e promoção do aprendizado de habilidades motoras (Bortoleto 2003; Duprat e Bortoleto 2007).

Duarte (2007) considera que a inclusão das atividades circenses está articulada com o papel da escola, sendo este o de socialização do conhecimento científico, filosófico e artístico produzidos pela humanidade. A arte circense já foi por muitos anos marginalizada, porém hoje apresenta-se como uma proposta de mercado, ocupando cada vez mais espaço e visibilidade dentro das academias e escolas de formação.

A atividade circense deve ser compreendida como uma produção artística humana, pois por muitos anos foi transmitida de geração em geração, sendo uma das manifestações culturais mais antigas do mundo.

Entendo assim a importância do circo como produção artística humana, e o papel da escola como norteadora deste conhecimento, o objetivo do presente estudo é relatar a experiência dos bolsistas da RP ao implementar o conteúdo circo nas aulas de educação física no ensino fundamental, em uma escola da rede pública de ensino de São Luís – MA.

Metodologia: O conteúdo circo foi desenvolvido nas aulas de Educação Física para as turmas do 7º ano do ensino fundamental do Centro de Ensino Sotero dos Reis, escola da rede pública localizada no centro de São Luís – MA, durante o 2º bimestre do ano letivo de 2019 (29 de abril a 12 de junho). O desenvolvimento de tais práticas corporais está contemplado nas práticas das ginásticas, sendo a Ginástica um conteúdo pertencente à BNCC, uma vez que tais práticas abordam consciência corporal, equilíbrio, coordenação, além de expressão corporal.

No primeiro momento foi realizado a apresentação do Histórico do circo, suas origens e transformações com o passar do tempo. Essa temática foi abordada em sala de aula, levando em consideração o conhecimento prévio dos alunos. Embora alguns alunos tenham apresentado conhecimento prévio satisfatório referente ao conteúdo, um alto percentual de alunos relataram um baixo ou quase inexistente conhecimento referente ao assunto. Vários alunos relataram que nunca viram as apresentações do circo, ou até mesmo nunca ouviram falar, e principalmente apresentaram curiosidade de como são as apresentações.

Após este contato foi realizada as apresentações das diversas atividades circenses e as suas peculiaridades, fazendo com que cada aluno pudesse conhecer por meio de imagens e vídeos as acrobacias, os malabares e as apresentações de palhaços. O decorrer das atividades sofreu modificações em decorrência da ausência de materiais específicos, gerando construção de implementos com materiais alternativos além da adequação dos espaços da escola para realização das atividades.

Para primeira aula prática de malabares, foi a realizada a confecção das bolinhas de balões e alpiste. O primeiro impacto da turma ao confeccionar o implemento foi de surpresa, e ao mesmo tempo, alguns alunos não entendiam o motivo desse trabalho e acreditavam ser perda de tempo. Porém, com o decorrer da aula, cada vez mais os alunos foram demonstrando interesse tanto na confecção e no cuidado do manuseio do material produzido por eles próprios. Pode ser observada grande ansiedade por parte dos alunos para começar a manusear esse material.

O manuseio dos implementos confeccionados por eles foi na segunda aula prática de malabares, sendo solicitado que eles se dividissem em grupos para que as atividades fossem orientadas. Os alunos manusearam as bolas, por meio do desenvolvimento da habilidade de jogar e pegar apenas com uma das mãos, após com as duas mãos, utilizando apenas uma bola e por último foi realizado o manuseio com duas boas e ambas as mãos. Na terceira aula foi dada a continuidade, momento no qual os alunos deveriam realizar o manuseio das três bolas utilizando as duas mãos.

Nas próximas etapas, serão realizadas práticas de acrobacias de solo, ensinando as técnicas e movimentos básicos, além de oficinas de mágicas, truques e ilusão,

oficinas de palhaço, trabalhando a expressão de cada aluno, com figurinos, maquiagens e diversos artefatos. Como forma de encerramento deste conteúdo, será realizado “um dia no circo”, por meio da realização de um espetáculo organizado pelas turmas, na própria escola, no qual cada aluno escolherá o que mais gostou no semestre e em grupos realizarão apresentações. Após este dia, os alunos deverão se preparar para realização de seminários, momento no qual cada equipe falará de um dos conteúdos abordado e qual a sua percepção do conteúdo aprendido.

Discussão: O Coletivo de autores (1992) defende a materialidade corpórea como elemento a ser abordado, auxiliando na compreensão de que as atividades circenses permitem ao professor de Educação Física a abordagem deste conteúdo. Além disso é possível perceber que através do circo os professores podem proporcionar aos alunos uma maior ludicidade e prática corporal, além de demonstrar em suas aulas o quanto a produção artística humana é importante de modo geral para aprendizagem dos alunos, fazendo, assim, a interação entre arte e história. Como exemplo, podemos citar a “política do Pão e Circo”; a história dos bufões de onde os palhaços se originaram e a trajetória dos acrobatas, que demonstram a relação entre o aprendizado e o prazer pelas atividades desenvolvidas através da cultura corporal.

Contudo é importante ressaltar que o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (1998) destaca uma nova perspectiva de trabalho, sendo ela a que expõe e afirma que todas as crianças têm direito de viver experiências prazerosas nas instituições de ensino.

Nessa perspectiva, a cultura corporal como um dos alicerces norteadores da Educação Física, juntamente com propostas metodológicas diferenciadas como, no caso da arte circense, possibilita uma gama de situações criativas e importantes para o crescimento e desenvolvimento global das crianças.

Conclusão: Compreendendo a importância da diversificação dos conteúdos, bem como a cultura corporal como elemento importante para o trabalho do professor de educação física dentro da sala de aula, o circo e as atividades circenses demonstram ser um conteúdo que pode e deve ser inserido dentro do contexto escolar. Diante disso, a aplicação desse conteúdo está em prática na escola-campo da RP, dada a notória importância para a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos.

## REFERÊNCIA

COLETIVO DE AUTORES. Metodologia do ensino de educação física. São Paulo: Cortez, 1992.

BORTOLETO, M. A. C. A perna de pau circense: o mundo sob outra perspectiva.

**Revista Motriz**, Rio Claro, v.9, n.3, p. 125 – 133, set. /dez., 2003a.

Ministério da Educação (BR). Portaria nº38, de 28 de fevereiro de 2018. Institui o Programa Residência Pedagógica.

# EXPERIÊNCIA DE INICIAÇÃO A DOCÊNCIA: REFLEXÕES SOBRE AS PRÁTICAS EDUCACIONAIS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

WILTIANA NASCIMENTO (UFPA).  
E-MAIL: [TIANNARROOTS@GMAIL.COM](mailto:TIANNARROOTS@GMAIL.COM)

SILMARA SANTOS (UFPA)  
E-MAIL: [SILMARASANTOS1005@GMAIL.COM](mailto:SILMARASANTOS1005@GMAIL.COM)

1228

**Palavras chaves:** Experiência. Alfabetização e Letramento. Prática Docente.

## INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), fomentado pela Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (CAPES), proporciona aos estudantes de licenciatura experiências sistemáticas com a docência e fomenta reflexões significativas acerca das práticas de escolarização acompanhadas pelos estagiários em contexto real, uma vez que coloca o licenciando em contato direto com o cotidiano escolar desde a primeira metade do curso, favorecendo a articulação entre teoria e prática numa perspectiva crítica e reflexiva. Baseado na experiência desenvolvida no Subprojeto *Práticas Interdisciplinares de Alfabetização e Letramento*, PIBID Pedagogia Bragança/Capanema UFPA, este trabalho busca caracterizar e analisar as práticas de alfabetização e de letramento desenvolvidas em uma turma de 4º ano do Ensino Fundamental, numa escola municipal, em Capanema-PA. Nosso objetivo é refletir sobre a prática da professora e o quanto essa experiência contribui para o nosso processo formativo e para a construção de um olhar reflexivo sobre o que é ser professor alfabetizador no contexto da escola pública investigada. Para dar conta deste objetivo, procuramos construir registros acerca do planejamento da professora e de sua atuação junto a turma que nos subsidiassem as análises e discussões.

## METODOLOGIA

O trabalho vem ocorrendo por meio do acompanhamento sistemático da prática da professora, em que utilizamos como procedimento de coleta de dados a observação participante, ocorridas tanto no processo de caracterização do perfil da turma e da prática da professora, quanto nas intervenções didático-pedagógicas que temos oportunidades de realizar junto aos alunos, sob a supervisão da professora regente. Os autores com os quais procuramos dialogar para tecer nossas reflexões sobre prática pedagógica de alfabetização e letramento são Soares (2004), Street (1995) e Zabala (1998).

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

O planejamento desempenha uma significativa importância no exercício da prática docente, e este planejamento deve estar acompanhado de uma ação reflexiva, uma vez que, a metodologia do professor dependerá das necessidades que os alunos apresentam, no qual este terá que traçar seu plano de ação para efetivar sua prática e direcionar o processo ensino-aprendizagem.

Compreendemos que a ação do professor deve pautar-se na articulação das áreas do conhecimento e na contextualização da realidade dos educandos, se o que se busca é a alfabetização e o letramento dos mesmos, visto que, letramento não é inerente somente à língua portuguesa, mas atravessa todas as áreas do conhecimento, sendo, portanto, o eixo que articula todos os saberes. Ao analisar e acompanhar a prática da professora, alguns aspectos se sobressaem e precisam ser considerados, um deles diz respeito ao seu planejamento. Percebemos que a mesma não realiza de maneira sistemática o seu planejamento para a turma, limitando a sua prática apenas na metodologia de “dar aula”. Zabala (1998) ao tratar das variáveis da prática docente, defende que esta deve ser entendida como reflexiva, não podendo ser resumida apenas à produção dos processos educativos na aula. Vale ressaltar que a prática da docente foi sendo modificada, pois, segundo a mesma, os campos teóricos (principalmente Paulo Freire) serviram para orientá-la no início de sua carreira, mas com o tempo, a sua experiência tornou-se seu único eixo norteador. Compreende-se que a prática docente é algo dinâmico, isso se comprova em nossa experiência, pois, mesmo que pouco evidente, a nossa inserção na turma, provocou algumas mudanças em seu comportamento, já que, a professora está mais aberta ao novo, permitindo a nossa participação junto aos alunos, em culminâncias pedagógicas. Como afirma Zabala (1998) “A prática é algo fluido, fugidio, difícil de limitar com coordenadas simples e, além do mais, complexa, já que nela se expressam múltiplos fatores, ideias, valores, hábitos pedagógicos, etc”. (ZABALA 1998, p.16)

Assim, nos arriscamos a dizer que um dos fatores de contribuição para a carência no planejamento da professora é o tempo de carreira que a mesma possui, causando-lhe um comodismo, pois tem-se a compreensão de que traz consigo uma carga suficiente de conhecimentos, que darão conta de toda demanda escolar. O livro didático é seu fundamental e principal recurso, de onde ela retira todo conteúdo e atividades antes de começar a aula. É com base na seleção e organização dos conteúdos do livro didático que a professora trabalha as diferentes disciplinas escolares

e desenvolve as atividades de alfabetização. Os alunos são estimulados na escrita, por meio da cópia o “tirar do quadro”, e na resolução de exercícios sobre conteúdos dados. A compreensão de letramento acaba sendo o mesmo que se tem sobre o de alfabetização, entendida como a aquisição do sistema convencional de escrita. No entanto, pensar em letramento apenas por esse eixo, é negar seu verdadeiro sentido, que seria o de “nomear comportamentos e práticas de uso do sistema de escrita, em situações sociais em que a leitura e/ou a escrita estejam envolvidas” (SOARES, 2004, p.97). Cabe salientar que a prática da professora da turma ainda se caracteriza como tradicional, visto que, ela considera com maior relevância o domínio do sistema alfabético e ortográfico, o que configura, no sentido tradicional, o nível de alfabetização (SOARES, 2004).

O professor precisa compreender e identificar a realidade de seus alunos, sabendo que a turma não é homogênea e que cada criança tem particularidades que precisam ser levadas em consideração no momento do planejamento. A turma objeto da investigação possui 26 alunos com faixas etárias entre 9 a 11 anos, a maioria deles residem próximo a escola, situada em um bairro periférico, caracterizado por vulnerabilidade socioeconômica. Com base em nosso diagnóstico, foi possível constatar que a turma está em processo de desenvolvimento da leitura, escrita e oralidade, uns com mais clareza e facilidade que outros, caracterizam-se nos níveis silábico-alfabético e alfabético. Nesse sentido, Street (1995) escreve que práticas de letramento referem-se ao comportamento e as conceitualizações sociais e culturais que conferem sentido aos usos da leitura e da escrita. Sabe-se que letramento está para além de reproduzir falas, letrar é colocar o educando em situações de práticas sociais de leitura e escrita, para que compreenda a língua a partir da interação com o mundo letrado.

1230

## CONCLUSÕES

A vivência no PIBID afeta de forma positiva a nossa formação, visto que a experiência com a iniciação à docência ainda na graduação, permite um olhar mais significativo para as práticas pedagógica na escola, na medida em que propicia a relação da teoria com a prática, possibilitando reflexões sobre a práxis docente, além disso, esse contato, oportuniza experiências relevantes, por meio da intervenção que se faz necessária, no ambiente.

## REFERÊNCIAS

- SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**: aminhos e descaminhos São Paulo, 2004.
- STREET, Brian V. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação; tradução Marcos Bagno. 1.ed.-São Paulo.
- ZABALA, Antoni. **A Prática Educativa**: como ensinar- Porto Alegre: Artmed 1998.

# A FORMAÇÃO DE PROFESSORES SOB UMA PERSPECTIVA CRÍTICO- FUNCIONAL E POLÍTICA: EXPERIÊNCIAS TRANSFORMADORAS DO PIBID LETRAS LÍNGUA PORTUGUESA EM CONTEXTOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

LAVÍNIA NEVES DOS SANTOS MATTOS/UFBA  
LAVINIANSANTOS@GMAIL.COM

1231

**Palavras-chave:** PIBID/UFBA Letras Língua Portuguesa; Ensino crítico-funcional da Língua portuguesa; Educação Básica.

É inegável a luta pelo reconhecimento e valorização, em diferentes perspectivas, do trabalho de professoras e professores deste país, o que, certamente, coloca em voga a formação desses profissionais frente aos desafios e demandas educacionais atuais. Neste intento, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, da Universidade Federal da Bahia – UFBA, possibilita um conjunto de ações e trabalhos voltados para a valorização e o aperfeiçoamento da formação de professores para Educação Básica, cujas diretrizes político-educacionais e pedagógicas estão alinhadas às normas do Edital CAPES 07/2018, e aos pressupostos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, do Plano Nacional de Educação – PNE e dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN. O PIBID/UFBA defende uma perspectiva de formação para a docência na qual os saberes são produzidos e atualizados por meio da experiência e reflexão, cujas singularidades inerente às diferentes licenciaturas são contempladas pelos subprojetos que lhes são inerentes, dentre eles o de Letras Língua Portuguesa - LP. Sob a perspectiva estrutural atual, este é composto por vinte e oito bolsistas de iniciação à docência – ID; três professoras/supervisoras, que atuam em unidades escolares vinculadas ao programa, tanto da rede estadual quanto municipal de ensino; e uma coordenadora de área, professora efetiva do Instituto de Letras. Para além das contribuições no âmbito da formação acadêmica, nosso trabalho visa uma afetabilidade na

(re)construção identitário-profissional e social de nossos bolsistas ID, a partir de práticas responsivas e alinhadas a uma postura politizada, (auto)reflexiva, sensível e autônoma que se perfaz na integração entre a universidade e as comunidades escolares parceiras, através da imprescindível colaboração de nossas professoras/supervisoras: Bruna Vasconcelos, Gérsica Sanches e Mirela Conceição, cujas escolas nas quais atuam, respectivamente, são Escola de 1º Grau Jesus Cristo, situada no Bairro de Pau da Lima; Escola Municipal Alfredo Amorim, localizada no bairro da Ribeira; e o Colégio Estadual Almirante Barroso, no subúrbio ferroviário, bairro de Paripe. Acenar para as realidades sociais, culturais e econômicas nas quais as nossas escolas parceiras estão situadas – porquanto as representações discursivas que lhes são atribuídas de periféricas, populares e de baixa renda per capita, por conseguinte, comumente atreladas a perspectivas de desvalorizações e concepções de inferioridades - é deveras relevante ao nosso trabalho, um vez que justifica a importância cedida em nossas práticas de reflexões acerca das relações de poder nas malhas do trato social e seus desdobramentos para um ensino funcional, crítico e politizado da língua portuguesa, cuja escuta e atenção para as demandas oriundas das possíveis lacunas socioeducacionais dessas comunidades escolares e de seus entornos faz-se imprescindível. Essa percepção que emerge da valiosa parceria universidade-escola pública, cujos saberes estão em constantes processos de afetabilidade e (re)significações, amplifica a nossa compreensão de um fazer docente marcado pelo planejamento e apreensão da funcionalidade da língua em diferentes contextos comunicativos em face de sua diversidade e dos valores sociais e culturais que lhes são atribuídos. Para o alinhamento, organização e condução de nosso trabalho, assumimos um caminho teórico e metodológico orientado pelos estudos críticos da linguagem, visando, deste modo, proposições funcionais e críticas acerca do ensino da língua materna com ênfase para práticas de leitura e produções textuais, assim, autores como Bakhtin (1992), van Dijk (2008), Kleiman (1995; 2014), Freire (1970; 1996), Fairclough (2005), Dolz; Schneuwly (2004); Souza (2011), Silva; Pereira (2018), figuram expoentes dentre as filiações dessa abordagem assumida. Em face do exposto, buscarei nessa comunicação situar essas diretrizes em alinhamento às atividades internas formativas ao grupo, no âmbito da universidade ou das ações inerentes à formação política e crítica em outros contextos formativos; e apresentar algumas especificidades dos trabalhos nas escolas parceiras, considerando as etapas focais sequenciadas de desenvolvimento de nossas atividades, iniciadas em setembro de 2018; atualmente, centrada nas proposições de intervenções pedagógicas orientadas de nossos bolsistas ID, via sequências didáticas ou oficinas, em vistas à formação crítica leitora e escritora em língua portuguesa, a partir dos gêneros textuais, dos Letramentos, dos Estudos Críticos do Discurso, da Pedagogia Crítica, Multimodalidades e Literaturas. Embora os resultados esperados em nosso subprojeto, em face da natureza processual de nosso trabalho ainda em andamento, se desvelem fluidos, pontuais e em (re)construção, notadamente se percebe, sobretudo nas práticas discursivas orais e nas produções escritas situadas nas demandas do programa, tanto pelos bolsistas ID quanto pelas professoras/supervisoras, ressignificações acerca de concepções de ensino da língua materna e do papel do professor frente aos desafios educacionais situados socioculturalmente e,



por conseguinte, das relações que a língua desempenha, possibilita e/ou (não) licencia para a formação cidadã, crítica e autônoma dos estudantes da rede básica de ensino. Acreditamos que os frutos desse trabalho podem ser, realmente, longevos. Vivenciar a assunção de responsabilidade e (auto)reflexões sobre a prática assumida em relação a outros corpos, vidas e sonhos é, indiscutivelmente, um passo importante para uma educação transformadora, e, neste sentido, os pibidianos do subprojeto Letras LP têm evidenciado passos largos nessa direção.

## REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- DOLZ, J; NOVERRAZ, M; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (orgs.) *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.
- FAIRCLOUGH, N. *Discurso e mudança social*. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio, Paz e Terra, 1970 (Coleção Leitura).
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia da autonomia*. Paz e Terra: Rio de Janeiro, 1996.
- KLEIMAN, Ângela. *Os Significados do Letramento*. Campinas: Mercado das Letras, 1995.
- SILVA, Simone Bueno. PEREIRA, Júlio Neves (Org.). *Língua Portuguesa e Literatura no Livro Didático: Desafios e Perspectivas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018.
- SOUZA, Ana Lúcia Silva. *Letramento da reexistência*. Poesia, grafite, música, dança: hip-hop. São Paulo: Parábola, 2011.
- VAN DIJK, Teun A. *Discurso e poder*. São Paulo: Contexto, 2008.

# FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: O ESTÁGIO, O PIBID E A RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA COMO POTENCIAIS MEDIADORES PARA A RELAÇÃO ORGÂNICA ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA

GISELE MASSON – UEPG  
GIMASSON@UOL.COM.BR

PATRÍCIA CORREIA DE PAULA MARCOCCIA – UEPG  
PA.TYLEO12@GMAIL.COM

VALÉRIA MARCONDES BRASIL – UP  
VALERIA-BRASIL@HOTMAIL.COM

1234

**Palavras-chave:** Formação inicial de professores. Estágio obrigatório. Pibid e Residência Pedagógica. Relação teoria e prática.

O presente trabalho busca problematizar a relação entre a teoria e a prática na formação inicial de professores, a partir de diferentes concepções teórico-epistemológicas. Além disso, apresenta algumas reflexões sobre as potencialidades e os limites do estágio obrigatório, do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e da Residência Pedagógica como mediadores para a relação orgânica entre a teoria e a prática na formação docente.

Partimos de uma concepção histórico-social do processo de produção do conhecimento, em que a ontologia se coloca como fundamento para a análise das concepções teórico-epistemológicas que predominam na formação de professores, no Brasil.

A demanda por formação de professores, no Brasil, intensificou-se com o processo de industrialização, no início do século XX, já que este necessitava da escolarização dos trabalhadores. Na década de 1930, inicia-se a formação de professores, a partir da formação de bacharéis, acrescentando-se um ano de disciplinas da área da educação para a obtenção da licenciatura (modelo de formação conhecido com esquema 3+1). (GATTI; BARRETO, 2009).

Esse modelo formativo seguia uma *racionalidade técnica*, uma vez que tinha como fundamento a concepção de que o domínio da teoria, da ciência e da técnica é

uma condição *a priori* para qualquer ação ou reflexão sobre questões relacionadas à prática profissional futura. Essa perspectiva de formação apresenta uma ideologia cientificista, de ciência aplicada, em que a teoria guia a ação.

Embora a década de 1960 já não contemplasse a organização curricular com base no esquema 3+1, o caráter idealista e também positivista dessa concepção de formação persistiu nos cursos de formação de professores. A organização curricular que previa os estágios obrigatórios, nas duas últimas séries do curso, é um exemplo de como essa concepção de formação se consolidou fortemente no Brasil.

A partir de 1990, houve um intenso debate no campo educacional brasileiro sobre os limites do modelo de formação de professores baseado na racionalidade técnica. De acordo com Contreras (2002), o questionamento sobre as situações que não se resolvem por meio dos repertórios técnicos, ou seja, sobre as situações incertas, instáveis e singulares levaram ao desenvolvimento de uma nova perspectiva na formação de professores, a qual ficou conhecida como racionalidade prática.

Assim, a aceção das ideias de Schön, Zeichner, Stenhouse, Perrenoud, dentre outros autores, promoveu a disseminação de ideias acerca do professor reflexivo, do professor pesquisador no contexto da própria prática, do desenvolvimento de competências profissionais. Tais questões estão assentadas nos fundamentos do pragmatismo norte-americano, ocasionando um recuo da teoria (MORAES, 2003), em que a prática passou a ser o guia da formação do professor.

Como desdobramento dessa concepção de formação de professores, os currículos dos cursos passaram a contemplar a reflexão sobre a prática docente desde os primeiros anos, com inserções dos acadêmicos nas escolas, culminando no estágio obrigatório nos últimos anos. Além disso, o PIBID e o Programa Residência Pedagógica se constituem como experiências no campo formativo que podem reforçar a racionalidade prática na formação docente ou contribuir para uma articulação orgânica entre a teoria e a prática.

Pimenta e Lima (2004) apontam que o estágio tem se constituído, essencialmente, por meio de uma concepção tecnicista assentada no modelo técnico-científico. Nessa compreensão, o trabalho com o estágio fica reduzido ao prático e ao uso de técnicas sem a reflexão científica sobre os nexos que se passam no cotidiano das escolas, a situação do trabalho dos professores, alicerçados sob uma sólida formação teórica.

Além desse modelo de formação, Carvalho (2013, p. 330) ressalta que as atividades de estágio, atualmente, têm se caracterizado a partir das teses do professor reflexivo e articulado à teoria do professor pesquisador, denominados por Pimenta e Lima (2019, p. 10) como modelo “crítico-reflexivo e pesquisador”.

Pimenta e Lima (2019, p.3) apontam que o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) “se instala em forma de atividades e projetos de ensino e pesquisa nos mesmos espaços institucionais por onde transita o estágio curricular supervisionado”. Todavia, as autoras mencionam que o PIBID e o estágio não apresentam atividades e objetivos comuns, visto que o PIBID tem um fundamento “meritocrático, uma vez que as propostas apresentadas pelas IESs devem ser compatíveis com os propósitos definidos pela CAPES, [...] e as atividades [...] deverão ser cumpridas em escolas com IDEB abaixo da média [...] ou escolas bem sucedidas”

(GIMENES, 2018, p. 170). Esse Programa, em alguma medida, está comprometido com uma concepção pragmática, visto que tem relação com uma política de resultados, e nesse sentido, não contribui para uma política de formação docente que ultrapasse uma formação fragmentada, individualista e competitiva.

O Programa Residência Pedagógica também tem o foco na prática, podendo restringir a **formação de professores como um prático**, uma vez que deixa de lado o entendimento necessário ao processo formativo de professores, de uma relação mais complexa, que é a relação entre a *teoria e a prática na formação inicial*.

Esse entendimento fragmenta a teoria da prática, levando a uma desvinculação entre o conhecimento da pedagogia e a prática docente como parte do processo de aprendizagem e atuação profissional. Essa perspectiva pode reduzir, portanto, a formação docente a um saber fazer que responda as necessidades imediatas das redes de ensino e o cumprimento da BNCC (Base Nacional Comum Curricular).

Em síntese, entendemos, a partir da perspectiva de Lukács (1967), que a prática é motor e critério do conhecimento, mas que não pode acarretar numa supressão da objetividade. Há, portanto, a necessidade de suspensão dessa prática em benefício do conhecimento. As experiências da prática, dão lugar à uma prática fundada, a qual tem que ser interpretada teoricamente. Somente assim se pode conseguir uma correta unificação da teoria e da prática. (LUKÁCS, 1967)

1236

## REFERÊNCIAS

- CARVALHO, S. R. de. O estágio supervisionado da teoria à prática: reflexões a respeito da epistemologia da prática e estágio com pesquisa, a luz da pedagogia histórico-crítica. **Revista Histedbr** online, Campinas, nº 52, p.321-339, set, 2013.
- CONTRERAS, J. **A Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.
- GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. (Orgs.). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.
- GIMENES, C. I. A articulação entre escola e universidade na formação de professor: o PIBID como experiência contraditória. In: AROEIRA, K. P.; PIMENTA, S. G. (Orgs.). **Didática e estágio**. Curitiba: Apriss, 2018.
- LUKÁCS, G. Estética. Barcelona; México: Ediciones Grijalbo, 1967. V. 3.
- MORAES, M. C. M. Recuo da teoria. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003a. p. 151-167.
- PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágios supervisionados e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: duas faces da mesma moeda? *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, v.24, e240001, p. 1-20, 2019.

# O INÍCIO DA DOCÊNCIA SOB A PERSPECTIVA DA CULTURA COLABORATIVA: UM RELATO DE VIVÊNCIA SOBRE O PIBID

DINIZ, DANIELE OLIVEIRA  
DANYOLIDINIZ2208@GMAIL.COM  
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS (UEMG)  
NÚCLEO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO PÚBLICA (NEPEP)

CHAVES, ANA MARIA BROCHADO DE MENDONÇA  
ANA.CHAVES@UEMG.BR  
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS (UEMG)  
NÚCLEO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO PÚBLICA (NEPEP)

1237

**Palavras-chave:** PIBID. Início da Docência. Cultura Colaborativa.

## INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo apresentar a experiência formativa docente a partir de vivência em culturas colaborativas propiciadas pela participação no Programa Institucional de Bolsas de Incentivo à Docência (PIBID), como bolsista discente, no período de março de 2017 a abril de 2018, no Ensino Fundamental I de uma escola pública e nas dependências da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), unidade de Poços de Caldas.

Conforme Chaves (2015) o PIBID tem, dentre outros objetivos, proporcionar o desenvolvimento profissional reflexivo através da vivência de realidades escolares complexas, visando minimizar desafios da docência na própria ação.

Segundo Lima (2002), a prática docente é permeada por muitas inquietações referentes ao fazer pedagógico e, o tornar-se docente, não se faz sozinho, mas em interações com os pares. Ele afirma que há várias nuances da construção pessoal da vida profissional dos docentes e a interação profissional é vivenciada de forma distinta pelos professores, sendo que o docente pode assumir desde o isolamento profissional, e/ou vivenciar as culturas balcanizadas e a forma de cultura colegiada.

A concepção de cultura colaborativa não é propriamente nova, e se reveste de importância maior na docência nos tempos atuais – pensando que a colaboração profissional docente possibilita, para além do desenvolvimento profissional

da prática pedagógica, a compreensão dos contextos escolares que contemplam inúmeros desafios.

## EXPERIÊNCIA FORMATIVA

Durante o PIBID UEMG, subprojeto de Pedagogia na unidade de Poços de Caldas, nesta experiência formativa aqui relatada, os bolsistas discentes, como futuros docentes, reuniam-se semanalmente na universidade. Nesses momentos, era realizado, de maneira colaborativa entre todos eles, o planejamento dos projetos de ensino que seriam desenvolvidos nas escolas, visando apresentar temas relevantes para as crianças do Ensino Fundamental I e priorizando atividades que fossem baseadas em atividades lúdicas, oficinas, mediações de leituras, jogos cooperativos, etc. No caso, atendendo inclusive a uma solicitação das professoras acompanhantes que viam no PIBID a possibilidade de implementar aulas criativas e com a participação efetiva das crianças. Nessa cultura colaborativa, presenciou-se várias vezes, as professoras não se mantendo rígidas aos métodos, mas atuando de maneira flexível.

1238

O aprofundamento de estudos teóricos sobre problemáticas concernentes ao início da docência (Huberman, 2000; Marcelo Garcia, 1991; Veenman, 1984) e as demandas diárias da sala de aula, foi realizado através da socialização sistemática das experiências docentes e estudos coletivos de obras que possibilitaram a análise dessas questões para o desenvolvimento de saberes profissionais (Tardif, 2002), diante de situações extremamente complexas surgidas em sala de aula.

Outras ações que ocorriam semanalmente na Universidade eram as socializações da atuação docente dos alunos bolsistas, e esta colaboração era um dos objetivos do grupo, pensada e discutida, visando o desenvolvimento em conjunto de habilidades (conceituais, procedimentais e atitudinais) dos alunos bolsistas.

No que concerne à atuação dos bolsistas nas escolas, a possibilidade de colaborar e cooperar com as professoras acompanhantes em sala de aula, através do desenvolvimento das mais variadas atividades docentes, proporcionou a todos os envolvidos adquirir experiência em culturas colaborativas docentes, previamente identificadas nas escolas que receberam o PIBID. Ressalta-se, sobre esse aspecto, que o bolsista do PIBID pode ser considerado um docente de formação inicial em fase de aprendizagem, ressaltando, conforme Tardif e Raymond (2000), e o desenvolvimento profissional dos professores tem suas fontes, inclusive, nas vivências anteriores a essa formação inicial, além de fazer-se, também, como apresenta Sacristan (1995) durante a experiência do exercício da docência.

As interações estabelecidas entre os bolsistas discentes e as professoras acompanhantes foram construídas em relações baseadas no diálogo e na tratativa de caracterizada por discutir processos do trabalho docente, realizadas com base nos fundamentos de uma prática profissional reflexiva (Tardif; Moscov, 2018) e permeadas por uma cultura colaborativa docente, sendo que todos obtiveram o melhor proveito com essa interação.

## CONCLUSÃO

A experiência formativa como bolsista discente permitiu o desenvolvimento profissional docente, considerando as vivências docentes nas escolas públicas e discentes na Universidade.

Os estudos coletivos e colaborativos, na Universidade, promoveram a construção de um referencial teórico que contribuiu na construção da identidade docente do aluno bolsista, baseada na autonomia e na liberdade, possibilitando-lhes o livre pensar, com criticidade, livre de manipulações e conduções externas e reforçando a capacidade de examinar profundamente as ideias que lhes são apresentadas e a realidade social que vivenciam.

O conhecimento de diferentes contextos escolares, e de várias práticas docentes, proporcionou a ampliação de repertório de metodologias de ensino e, para além disso, a constituição de relações colaborativas com as professoras acompanhantes. Este movimento de compreensão do mundo, realizado a partir do próprio exercício das atividades docentes desenvolvidas em sala de aula, implicaram, para a autora deste relato, em atividades de pesquisa e extensão, que são desenvolvidas na atualidade.

Tais vivências, como discente do PIBID, e dentro de uma cultura colaborativa, criaram redes de conexões que viabilizaram o registro de experiências significativas da prática cotidiana docente, resultando em elementos substanciais que abrem horizontes para novos estudos e na busca por novos conhecimentos na área.

1239

## REFERÊNCIAS

CHAVES, A. M. B. M. **Impressões sobre o início da docência, seus contextos e a participação de licenciandas da Pedagogia no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência** (PIBID/CAPES). Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-13032017-143307/>> Acesso em 20 fev 2018.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. **Vida de professores**. Porto: Porto Editora, 2000. p. 31-46.

LIMA, J. Á. **As Culturas Colaborativas nas Escolas**. Porto, Portugal: Porto, 2002.

MARCELO GARCÍA, C. **Formação de professores**. Para uma mudança educativa. Porto, Portugal: Porto, 1999.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org). **Profissão professor**. Porto, Portugal: Porto, 1995. p. 63-92.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; MOSCOVO, J. N. A noção de “profissional reflexivo” na Educação: atualidade, usos e limites. **Cadernos de Pesquisa**. 2018, v. 48, n. 28, p. 388-411. Disponível em: <[http://www.scielo.br/pdf/cp/v48n168/pt\\_1980-5314-cp-48-168-388.pdf](http://www.scielo.br/pdf/cp/v48n168/pt_1980-5314-cp-48-168-388.pdf)> Acesso em 10 mai 2019.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. **Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério**. Educ. Soc. [online]. 2000, vol.21, n.73, p.209-244. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302000000400013&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302000000400013&script=sci_abstract&tlng=pt)> Acesso em 01 jan 2019.

VEENMAN, S. Perceived problems of beginning teachers. **Review of Educational Research**, n. 54, 1984, p. 143-178.



# VIVÊNCIAS ARTÍSTICAS, CORPORAIS E VERBAIS COMO EXPRESSÃO CULTURAL INTERDISCIPLINAR NA ESCOLA ESTADUAL CENTRO DE ENSINO JOÃO PAULO II SÃO LUÍS – MA

ELVIS PRESLEY VICENTE SILVA, ÉRICLES FERREIRA MORAES, THAÍS NUNES LEMOS, WILLYAM WITYCHEL SILVA SOUZA

GRADUANDOS EM LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, BRASIL.

E-MAIL DOS AUTORES: PRESLEYE014@GMAIL.COM, WWITYCHEL@GMAIL.COM, THAYS\_LEMOS.FAL@HOTMAIL.COM, ERICLESFM@GMAIL.COM

1241

**Palavras-chave:** residência pedagógica, interdisciplinaridade, jogos cooperativos.

## INTRODUÇÃO

Atualmente a formação de professores iniciantes vem ganhando destaque em várias discussões no âmbito acadêmico. Preocupados então com a qualidade profissional e com a realidade da educação básica pública brasileira, surge o Programa de Residência Pedagógica implementado pela CAPES, por meio da portaria N° 38, de 28 de fevereiro de 2018, com o objetivo de propiciar maior articulação entre teoria e prática aos discentes matriculados a partir do quinto período dos Cursos de Licenciatura.

A interdisciplinaridade indica um novo formato no trato do conhecimento, produzindo um dinamismo vivo no ambiente escolar, com conteúdo e temas geradores problematizadores, buscando um elo entre os docentes de forma recíproca, de mútua reflexão, substituindo o conhecimento fragmentado, porém sem descaracterizar o seu objeto próprio. Dessa forma, acredita-se que o desenvolvimento de projetos interdisciplinares possam promover ações e reflexões mais amplas e significativas aos residentes do Curso de Licenciatura em Educação Física que proporcionem a redução do distanciamento entre teoria e prática.

O presente trabalho visa relatar a experiência dos bolsistas do programa Residência Pedagógica no Centro de Ensino João Paulo II, São Luís, MA. No período

de ambientação, os residentes puderam participar do projeto da Semana Cultural, coordenado pela Preceptora Prof<sup>a</sup> Esp. Lúcia Tugeiro.

## METODOLOGIA

Esta foi uma pesquisa ação, no qual os residentes tiveram participação ativa em todos os eventos como árbitros, jurados e na organização. O projeto aconteceu durante quatro dias em uma escola estadual de São Luís no período de 13 a 17 de novembro. Os eventos realizados foram jogos de salão (dama, xadrez e dominó), jogos de futsal e queimado, exposição de artes, dança e música.

As competições possuíam um sistema de pontuação cooperativa consistindo em 15 pontos para a vitória, 10 pontos com empate, 5 pontos na derrota e 5 pontos negativos quando ocorresse “WO”, permitindo com que todos pontuassem mesmo perdendo. A turma vencedora era a que acumulava a maior quantidade de pontos.

1242

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

A abertura dos jogos ocorreu no dia 13 de novembro, onde ocorreram os jogos de salão e de queimado. Os jogos de salão aconteceram no auditório da escola, enquanto os jogos de queimado aconteciam na quadra. Os primeiros jogos realizados foram os das turmas do fundamental, logo em seguida os das turmas do ensino médio.

No dia 14 de novembro iniciaram-se as disputas da modalidade de futsal nas quais as equipes disputavam entre si com mesmo sistema de pontuação cooperativa já citada anteriormente. Na primeira parte, equipes masculinas e femininas das turmas do ensino fundamental e logo depois, as turmas do ensino médio.

No dia 15 de novembro aconteceu a prévia das coreografias a serem apresentadas no festival de talentos, que ocorreu no último dia da semana cultural, marcando o encerramento do projeto.

No dia seguinte, 16 de novembro, houve encerramento dos jogos de futsal iniciados na quarta feira, 14 de novembro, para obtenção do resultado geral da modalidade. Na parte da tarde, os alunos se encaminharam para o auditório onde aconteceria o festival de talentos para o último ensaio das coreografias e apresentações musicais antes do festival de talentos a ser realizado no dia seguinte.

O dia 17 de novembro marcou o encerramento da semana cultural com ações de mostra de arte, mostra de jiu-jitsu, apresentação musical e de coreografias montadas pelos próprios alunos.

Segundo Japiassú (1976) e Fazenda (2005) a interdisciplinaridade tenta articular, integrar e interagir as diferentes disciplinas escolares. Trindade (2013) afirma que a interdisciplinaridade se caracteriza por atitudes frente ao conhecimento, com novas formas de reflexão, pensamento e ação, por parte do aluno, formando-o para interferir de forma efetiva nos problemas sociais, econômicos, ambientais e outros.

A interação dos professores de Educação Física, Artes e Língua Portuguesa viabilizada por meio de ações integradas proporcionaram vivências que contribuíram

para a ampliação das capacidades de comunicação e expressão, desenvolvendo as múltiplas linguagens do corpo discente e impulsionando o potencial deles nas competências corporais, artísticas e verbais.

Apesar de haver competição, vale ressaltar a importância da cooperação na qual Soler (2003, pg.39) afirma que “muitos valores surgem em situações de cooperação, assim como a amizade, a sensibilidade, a ajuda mútua a intercomunicação de ideias e o orgulho de pertencer ao grupo”. Isso pode ser visto com o sistema de pontuação cooperativa implementada nas competições do projeto.

Observa-se que o projeto contribuiu para a imersão dos bolsistas como parte do corpo docente da escola, trazendo assim, mais responsabilidades e maior comprometimento com o funcionamento da mesma.

## CONCLUSÕES

1243

Diante do exposto, observou-se que o trabalho interdisciplinar promoveu **ações** educativas de criação verbal, movimento corporal e difusão da produção artística pelos alunos.

Desse modo, a participação ativa dos residentes no projeto da Semana cultural, durante a etapa de ambientação somou-se na **preparação para a etapa de imersão**, além de agregar novas metodologias de ensino da educação física por meio da interdisciplinaridade e interação partindo da união de professores de diferentes áreas, gestores, alunos de diferentes turmas e familiares.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CAPES, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>. Acesso em: 25 de maio de 2019.

FAZENDA, Ivani. **Interdisciplinaridade**: história, teoria e pesquisa. 12.ed. Campinas, SP: Papyrus, 2005.

FAZENDA, Ivani (Org.). **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2013. pg. 71 a 90.

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

SOLER, Reinaldo. Jogos Cooperativos para Educação Infantil. Rio de Janeiro: Sprint, 2003.

TRINDADE, Diamantino F. Interdisciplinaridade: um novo olhar sobre as ciências. In:

# A METODOLOGIA INVESTIGATIVA COMO INSTRUMENTO DE ENSINO- APRENDIZAGEM NO CONTEÚDO SOBRE SISTEMA ESQUELÉTICO

TIAGO SANTOS REZENDE  
REZENDETIAGOSANTOS@GMAIL.COM

ARIEL DANTAS NUNES  
ARIELPIXES94@GMAIL.COM

ANA CECÍLIA DA CRUZ SILVA  
CECILIA.BIO@BOL.COM.BR

1244

**Palavras Chaves:** Prática de ensino. Ciências. Investigação.

## INTRODUÇÃO

Atualmente ainda são muito utilizadas metodologias tradicionais, as quais fazem com que os alunos absorvam apenas informações, sem ao menos poder formular suas próprias hipóteses, desenvolver seu pensamento crítico e opinar sobre determinado contexto. É preciso evitar aulas que só possibilitam o aluno copiar o que está no quadro, sem desenvolver a capacidade de aprender e de ter dúvidas (DEMO, 2007).

O ensino de ciências apresenta várias estratégias didáticas e, dentro delas, está o ensino por investigação (CLEOPHAS, 2016). O seu objetivo é proporcionar circunstâncias para a construção do conhecimento, através da argumentação, interação e reflexão, com a possibilidade solucionar um problema (AZEVEDO, 2009). Também utiliza a curiosidade do aluno em querer entender o contexto do que está ao seu redor, tornando-se atuante na sua aprendizagem (CLEMENT et al., 2015). Além disso, defende a ideia da utilização de espaços não formais, a fim de que ocorram práticas que incentivem a participação e o raciocínio dos estudantes.

Muitas vezes, as aulas de ciências são consideradas como de difícil compreensão, devido a uma grande quantidade de nomenclaturas e a complexidade dos conteúdos. A prática do ensino por investigação pode permitir uma aproximação do aluno com essa disciplina de forma mais lúdica e interativa, levando a uma melhoria no processo de ensino-aprendizagem.

Dentro desse contexto, foi desenvolvida uma aula investigativa na turma de 8º Ano do Ensino Fundamental no Colégio Estadual Armindo Guaraná (São Cristóvão

– Sergipe) sobre sistema esquelético. O objetivo foi permitir a aproximação dos alunos com o conteúdo e incentivar o questionamento.

## METODOLOGIA

### Elaboração e aplicação de questionário

Em um primeiro momento foi aplicado um questionário com o intuito de captar o quanto os alunos sabiam sobre o conteúdo a ser debatido em sala. O questionário apresentava quatro questões com perguntas diretas. Foram essas: quais as funções do sistema esquelético; se todos os animais existentes apresentavam ossos (se não apresentasse, que fossem citados exemplos); qual o maior e o menor osso do corpo humano; e quais as consequências que nós, seres humanos, apresentaríamos se não tivéssemos ossos. Para análise das respostas, estas foram agrupadas em quatro modalidades: em branco, certa, errada ou incompleta.

1245

### Aplicação da aula

Depois da aplicação do questionário, foram ministradas duas aulas interativas sobre o sistema esquelético, cada uma com duração de 50 minutos, para que as dúvidas e as respostas incorretas fossem esclarecidas.

### Elaboração e aplicação de jogo didático

Por fim, foi elaborado pelos residentes um jogo didático de perguntas e respostas, com o objetivo de mensurar o que foi aprendido em aula e tornar a aula mais interativa. O jogo apresentava dez questões gerais e específicas do assunto. Os alunos foram divididos em quatro grupos e cada grupo tinha duas plaquinhas com letras iniciais C e E, assim, a letra C indicava que o enunciado da pergunta estava certo, já a letra E indicava que o enunciado da pergunta estava errado.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Através da análise de 28 questionários, ficou perceptível que as respostas certas são escassas em todas as questões. A primeira pergunta foi a que obteve um maior número de respostas em branco (20) e certas (6). Acredita-se que esse fato se deve a insegurança dos discentes em responder, já que a maioria dos que responderam, acertaram. Algo bem intrigante foi com relação às respostas da questão dois, a qual perguntava se só existiam animais com ossos. Muitos alunos responderam que não, mas eles se confundiam na hora de exemplificar, colocando como exemplo de invertebrados as cobras e os peixes, por não apresentarem pernas ou patas. Provavelmente a justificativa para esse resultado seja devido ao esquecimento do conteúdo dado no ano anterior (7º ano), que abordou a diferença entre

invertebrados e vertebrados. Com relação às questões três e quatro, predominaram respostas incompletas, isso pode ser reflexo da dificuldade de associação e assimilação desse tema com o próprio corpo

Foi constatado que a aula expositiva e dialogada foi importante no processo de construção conceitual. Tendo em vista que grande parte das respostas do questionário estavam erradas ou incompletas, a aula pode oferecer as respostas que os estudantes não tinham, como as funções, caracterização geral e casos clínicos sobre o sistema esquelético, e até mesmo acabar com os possíveis erros conceituais. Alguns momentos da aula os alunos problematizavam sobre o tema, o que é muito importante. O ensino por investigação, de acordo com Clement et al. (2015), propõe um desenvolvimento do pensamento reflexivo através da problematização do conteúdo, induzindo o aluno a participar do seu processo de aprendizagem. Ainda, segundo Cleophas (2016), a metodologia da aula investigativa incentiva a argumentação, reflexão e interação.

Quanto ao jogo didático, foi perceptível a participação dos alunos de forma interativa, uma vez que os mesmos questionaram, queriam saber o porquê das coisas e gostaram das curiosidades. Isso demonstra que essa metodologia é importante no processo de ensino-aprendizagem. Cortella (2008) defende que as perguntas são essenciais na construção do conhecimento e é uma das formas de se tornar crítico.

1246

## CONCLUSÃO

Através do questionário foi possível analisar os possíveis erros conceituais da turma e com isso traçar uma aula expositiva dialogada que fizesse com que essas indagações fossem solucionadas. Além disso, o jogo didático foi fundamental para verificação da aprendizagem e assimilação do conteúdo da aula. Sendo assim, a adoção da metodologia investigativa permitiu que os alunos fossem protagonistas, responsáveis por construir juntos com o professor o conhecimento.

## REFERÊNCIAS

AZEVEDO, M. C. P. S. de. Ensino por Investigação: Problematizando as atividades em sala de aula. In: CARVALHO, A. M. P. de (org); NASCIMENTO, V. B. do; CAPECCHI, M. C. de M.; VANNUCHI, A. I., CASTRO, R. S. de; PIETROCOLA, M.; VIANNA, D. M.; ARAÚJO, R. S. **Ensino de Ciências: Unindo a pesquisa e a prática**. São Paulo-SP: Cengage Learning, 2009.

CLEOPHAS, M. G. Ensino por investigação: concepções dos alunos de licenciatura em Ciências da Natureza acerca da importância de atividades investigativas em espaços não formais. **Revista Linhas**, v. 17, n. 34, p. 266-298, 2016.

CLEMENT, L.; CUSTÓDIO, J. F.; ALVEZ FILHO, J.P. Potencialidades do ensino por investigação para Promoção da motivação autônoma na educação científica. Alexandria - **Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, v. 8, n. 1, p. 101-129, 2015.

CORTELLA, M. S. **O que é a pergunta?** São Paulo: Cortez. 2008

DEMO, P. **Educar pela Pesquisa**. 9a. ed. São Paulo, SP: Editora Autores Associados, 2007.

# GAMIFICAÇÃO NO ENSINO DE CITOLOGIA: UMA EXPERIÊNCIA EXITOSA COMO PRÁTICA DO PIBID

CAMILA DE LIMA DA SILVA – IFPA/PIBID  
CAMISO71298@GMAIL.COM

1247

**Palavras chave:** Atividade lúdica. Citologia. Jogo.

## INTRODUÇÃO

Quando o assunto é ciências biológicas e suas áreas, mesmo existindo uma grande facilidade no acesso aos conteúdos, a assimilação dos assuntos abordados pelos alunos da rede pública de ensino é muito difícil por conta da falta de tecnologias para o auxílio da transmissão de conteúdo, deixando os professores reféns dos métodos de ensino didático tradicional (LEÃO 1999). Este fato causa um déficit no ensino dos alunos quando se deparam com novos conteúdos desenvolvendo uma dificuldade de assimilação, por este motivo o professor como mediador do processo de ensino-aprendizagem, precisa reconhecer que não consegue alcançar todos os alunos com as mesmas metodologias e buscar meios alternativos. Neste sentido, muitos professores procuram tornar as aulas cada vez mais dinâmicas e atraentes, de maneira que o aluno a perceba como um momento de aprendizagem e vivência de algo novo (RIBEIRO, 2001). Para Piaget (1978) a atividade lúdica humana contribui para o desenvolvimento porque propicia a descentração do indivíduo, a aquisição de regras, a expressão do imaginário e a apropriação do conhecimento. Dentre todos os métodos lúdicos de ensino se destacam os jogos. Um jogo propicia o aluno a descobrir novos talentos que, talvez, sem o auxílio de atividades que instigassem a criatividade nunca se manifestassem, auxilia também no convívio social a compartilhar ocupações, a coordenar esforços, a encontrar vias para solucionar problemas e a exercer responsabilidades, tudo com a finalidade de que se torne possível a troca e a construção intelectual para todos (SANMARTÍ, 2002). A utilização de jogos em sala de aula pode trazer vantagens pedagógicas à fenômenos diretamente ligados à aprendizagem: cognição, afeição, socialização, motivação e criatividade (MIRANDA, 2001). Por este motivo o presente trabalho possui como objetivo inserir os jogos lúdicos como ferramenta de ensino em escolas da rede pública. A partir de

observações, percebe-se uma carência muito grande de métodos que fossem além do tradicional professor detentor de todo o conhecimento e aluno aprendiz. Ao decorrer do projeto de extensão PIBID tornou-se possível analisar uma grande quantidade de alunos chamados analfabetos funcionais, os quais conseguiam retirar o assunto colocado no quadro, no entanto não conseguiam assimilar o conteúdo abordado, o auxílio de jogos lúdicos, principalmente em assuntos mais complexos, vem como um facilitador a assimilação de conteúdo para que assim além de serem exímios transcritores, os alunos possam ser também ótimos assimiladores.

## METODOLOGIA

A partir da necessidade de propiciar aos alunos métodos que facilitem o aprendizado do conteúdos de citologia, foi criado um jogo baseado no conhecido “jogo da velha” abordando os conteúdos de membrana plasmática e transporte de membrana, a partir do modelo original, foi criado um modelo em tamanho 50×40 feito com papel cartão rosa, as linhas que iriam posteriormente criar quadrados foram feitas com caneta piloto preta e dentro de cada quadrado foram coladas com cola de isopor um pote de plástico com tampa, que posteriormente abrigaria as perguntas do jogo, após isto, foram confeccionadas as peças do jogo da velha em EVA nos formatos “x” e “bola”, foram produzidas nove bolas e nove x, o jogo recebeu o nome de “jogo da velha celular”. Após a confecção do jogo foram produzidas 45 perguntas utilizando a literatura já existente sobre membrana plasmática e transporte de membrana e o conteúdo estudado sobre este assunto pelos alunos, estas perguntas foram dispostas nos potes de plástico colados nos quadrados do jogo, aleatoriamente, cinco em cada pote. Para ter êxito no funcionamento do jogo foi preciso que os alunos já tivessem tido uma aula anterior sobre o conteúdo para que assim às perguntas pudessem ser respondidas. O jogo foi aplicado na turma do 1º ano B da escola estadual Leônidas Monte localizada no município de Abaetetuba no estado do Pará. De início a turma foi dividida em dois grupos e os próprios alunos escolheram um representante da equipe para mover os caracteres do jogo, o primeiro a jogar foi escolhido através do método “cara e coroa” de uma moeda e após escolher um pote abria a tampa do mesmo e retirava uma pergunta, com o auxílio da sua equipe tentava responder à questão, caso o aluno respondesse corretamente inseria seu caractere em cima do pote, se a resposta estivesse incorreta a vez era dada a outra equipe. A equipe vencedora foi aquela que conseguiu completar primeiro uma fileira com os seus caracteres. Ao final do jogo foram aplicados 40 questionários, foi escolhido este método por conta do alto número de alunos e por este se centrar na objetividade (SILVEIRA 2009) com duas perguntas bem claras “o jogo ajudou na assimilação do conteúdo?” “O jogo foi satisfatório?” de onde foram possíveis obter dados claros, para a aplicação do jogo e do questionário foram utilizados aproximadamente uma hora e quinze minutos, ou seja, uma aula e meia.

## RESULTADOS



Ao inserir uma competição entre equipes no jogo, todos se mostraram empolgados e engajados a participar e ganhar da equipe adversária, quanto ao trabalho em grupo, mesmo com as discussões todos demonstraram satisfação em trabalhar em equipe e conseguiram ajudar uns aos outros a formular respostas para as perguntas. Quanto as perguntas do questionário 98% dos alunos disseram que sim, que conseguiram assimilar melhor o conteúdo com o auxílio do jogo os 2% restantes relataram que faltaram na aula base para a realização do jogo e por este motivo tiveram dificuldades, para a segunda pergunta 100% dos alunos acharam o jogo satisfatório. Com relação a estrutura do jogo reparos devem ser feitos, como a utilização de uma folha de isopor no lugar do papel cartão para uma melhor estabilidade e utilização de papelão no lugar do EVA para a construção dos caracteres, pois o EVA é muito maleável e mais propício a rasgar. As questões elaboradas permanecem as mesmas, pois os alunos julgaram o nível acessível.

1249

## CONCLUSÕES

A função lúdica e educativa estiveram presentes em todos os momentos da aplicação do jogo, foi possível notar o comprometimento e a vontade de saber mais por parte dos discentes, ao questionarem o porquê de determinada pergunta estar incorreta, o objetivo do jogo de melhorar o ensino de assuntos ditos complicados da citologia foi alcançado, além disso, o trabalho em grupo favoreceu a interação entre os alunos gerando uma competição saudável entre os grupos onde todos saíram ganhando conhecimento. No mais o “jogo da velha celular” se mostrou um ótimo início para a aplicação de outros jogos lúdicos aplicados a outros conteúdos auxiliando assim uma aprendizagem mais significativa por parte dos alunos. Deve-se ressaltar ainda, a versatilidade deste jogo, pois ao fazer pequenos ajustes como a troca de perguntas pode ser aplicado em outros conteúdos.

## REFERÊNCIAS

MIRANDA, S. de. **No fascínio do jogo, a alegria de aprender**. Ciência hoje. V.28, n. 168. Jan/fev.2002, p.64-66.

LEÃO, Denise Maria Maciel. **Paradigmas contemporâneos de educação: escola tradicional e escola construtivista**. Cadernos de pesquisa, v. 107, p. 187-206, 1999.

PIAGET, J. A **Formação do Símbolo na Criança**. Rio de Janeiro: Ed. Zahar, 1978.

RIBEIRO, M. G. L.; SANTOS L. M. F. **Atividades lúdicas no ensino de ecologia e educação ambiental: uma nova proposta de ensino**. In: Encontro Regional de Ensino de Biologia. Niterói, 2001, Anais..., Niterói, 2001, p. 120-21.

SANMARTÍ, N. **Didáctica en las ciencias em la educacion secundaria obligatoria**. Madrid: Síntesis, 2002.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CORDOVA, Fernanda Peixoto. **Unidade 2–A pesquisa científica. Métodos de pesquisa**, v. 1, 2009.

# A (RE) CONSTRUÇÃO LEITORA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DO SUBPROJETO DO PIBID LETRAS UNICAP

JULIANA BARROS CALADO DE ARAÚJO(UNICAP)  
JULIANA.CALADO24@HOTMAIL.COM

LEONARDO DA SILVA SANTOS (UNICAP)  
LEONARDO3004.LS@GMAIL.COM

1250

**PALAVRAS-CHAVE:** experiências; formação de professores; PIBID;

## INTRODUÇÃO

A formação inicial de professores merece atenção especial, por se tratar de um momento no qual o alicerce profissional é construído visando uma docência eficaz que seja capaz de minimizar as inúmeras deficiências do ensino. Em sua vida acadêmica, o estudante do ensino superior pode ter diversas oportunidades de se engajar em atividades complementares à formação realizada no seu curso. No entanto, o que se percebe é que muitos graduandos desistem dos cursos devido à desvalorização do papel do professor na sociedade atual, além de outros fatores como a baixa remuneração salarial.

Nesse contexto, as políticas públicas voltadas à formação de professores, concebidas tendo em conta os principais desafios e tensões do campo na contemporaneidade, precisam ser foco de investigação, para avaliar em que medida alcançam os objetivos a que se propõem. Seguindo esse rastro, este trabalho pretende avaliar os impactos do Pibid em um dos âmbitos de alcance do projeto, que são os alunos das escolas as quais os bolsistas se fazem presentes.

Intitulado “Plantando Livros, colhendo conhecimentos”, o subprojeto de um dos três grupos do PIBID Letras UNICAP, que é composto por três subprojetos. O trabalho em questão é desenvolvido em uma escola dos anos finais do ensino fundamental, municipal em tempo integral, localizada em Recife, capital de Pernambuco. E, tem como objetivo, a leitura e reconstrução leitora a partir dos alunos. Contando com 8 bolsistas e 1 voluntário de iniciação à docência, 1 professora da escola pública, 1 coordenador de área e um coordenador institucional. Cabe destacar que, na época da realização da coleta de dados desta pesquisa, o Pibid não estava em fase final.

## METODOLOGIA

A proposta metodológica orientadora do Pibid prevê a adoção de experiências e vivências de ensino-aprendizagem que partam de observação, análise e planejamento de processos educativos. A coleta de dados, e, avaliação ocorreu por meio da elaboração de um questionário de respostas pessoais, após seis meses das atividades do subprojeto, “Plantando Livros, Colhendo Conhecimentos”, na qual foram feitas leituras semanais de livros infanto-juvenil e após a leitura, a reconstrução individual do aluno. Este recurso é empregado principalmente pelas Ciências Sociais e Humanas que escolheram as “histórias de vida” como objeto de investigação e que segundo Nóvoa (1995, p. 18) “faz reaparecer os sujeitos face às estruturas e aos sistemas, a qualidade face à quantidade, a vivência face ao instituído”.

Colaboraram com essa pesquisa os alunos dos 9ºanos dos anos finais do ensino fundamental, da Escola Municipal em Tempo Integral Nadir Colação, localizada na capital pernambucana, que ingressam em 2018 nas turmas com os licenciandos bolsistas integrantes do PIBID.

Após a leitura minuciosa das respostas, organizamos os dados em seis categorias, em ordem decrescente quanto à sua recorrência nos registros analisados: aprendizado com as leituras feitas em sala de aula; hábito de leitura após a intervenção dos licenciandos; confiança na leitura em público; dificuldades de leitura; importância da leitura; prática de leitura antes e depois dos projetos desenvolvidos.

1251

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

As estratégias de leitura que foram realizadas se mostraram alinhadas com a concepção de literatura frutiva, que concebe o texto como objeto a ser fruído, apreciado, preservando sua função estética. Tendo em vista que a compreensão do texto se dá também pelas vias sensoriais, as estratégias exploraram a performance e as dinâmicas propostas buscando inserir os alunos 9ºano no universo da literatura global, propondo uma aproximação também artística entre obra e leitor, o que instigou o grupo à leitura das obras literárias. A proposta de reconstrução textual por meio da paródia possibilitou aos envolvidos perceberem como um texto dialoga com outro ou dele se origina, como uma obra se lê em relação com outra. Todo esse processo se mostrou na contramão do que se vinha fazendo nas aulas de Língua e literatura, e todos os envolvidos tiveram ganhos: os licenciandos, que puderam ampliar sua visão acerca do ensino da literatura, integrando teoria e prática; os professores supervisores, que repensaram suas práticas e revitalizaram-se ao criar novas estratégias de ensino com os licenciandos; os alunos do , que viveram meses a literatura contemporânea de forma frutiva; os professores das licenciaturas, que ao entrar em contato direto com a educação básica puderam refletir sobre os conteúdos curriculares dos cursos de licenciatura.

Todo esse movimento nos lembra da personagem Riobaldo, de Grande Sertão Veredas, que está em permanente busca de sentidos para as coisas que a envolvem: “Queria entender do medo e da coragem, e da gã que empurra a gente para fazer

tantos atos, dar corpo ao suceder” (Rosa, 1986, p. 79). Tanto na literatura quanto na educação, o conceito de inacabamento, de inconclusão, incita-nos a pensar sobre o modo como as instituições escolares decidem a organização do conhecimento, pois ela tem implicações diretas na forma como os alunos aprendem e interagem com seus pares, com os professores e com o mundo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio desta pesquisa, buscamos compreender como melhorar a relação professor-aluno e o papel das estratégias de ensino nessa dinâmica que envolve o ensinar e o aprender. Ela levou-nos a refletir sobre a importância de a formação inicial do professor contemplar atividades de formação estética, ampliando sua formação estética, assim como a necessidade de se voltar a discutir a inovação na escola por meio de estratégias de ensino que permitam formas dialógicas de interação. A possibilidade de o licenciando ter contato com o cotidiano da escola foi muito importante para sua formação como futuro professor, algo que extrapolou a visão dos estágios curriculares, pois inseriu o licenciando em uma realidade na qual foi convidado a imprimir um movimento

Ao longo do desenvolvimento das intervenções, bem como a partir das avaliações realizadas, percebeu-se um aumento gradual de envolvimento dos alunos com a temática, de forma a expandir os olhares sobre a leitura. O uso de intervenções pedagógicas com diferentes ferramentas e recursos didáticos possibilita a compreensão da diversidade de fatores relacionados à leitura e literatura, diminuindo a hegemonia da abordagem no entendimento sobre os processos de leitura e escrita. Ainda que de forma incipiente, pode-se perceber no discurso oral e escrito dos alunos um olhar mais abrangente para a leitura e o assunto abordado nos livros, isto é, elementos da abordagem de mundo são apresentados nas discussões, como o reconhecimento do papel da leitura para a formação socio-cultural.

1252

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARROYO, Miguel G. **Uma celebração da colheita**. In: TEIXEIRA, J. A. C.; LOPES, J.S.M. A escola vai ao cinema. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. São Paulo: Perspectiva, 2003
- CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. São Paulo: Papirus, 2011.
- ECO, Umberto. **Sobre a literatura**. Rio de Janeiro: Record, 2003.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- NÓVOA, A. **O Regresso dos Professores**. Pinhais PR. Editora Melo, 2011.
- NÓVOA, A. **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora Ltda, 1995.
- ROSA, João Guimarães. **Grande sertão: veredas**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

# SALA-TEMÁTICA COMO FERRAMENTA NO ENSINO DE CIÊNCIAS: RELATO DE EXPERIÊNCIA DE WORKSHOP COM DOCENTES DA REDE BÁSICA DE ENSINO EM ARACAJU - SE

CÍNTIA DE CÁSSIA MARCOLAN  
ANDERSON EDUARDO DOS SANTOS  
UFS

CINTIA\_MARCOLAN@YAHOO.COM.BR  
AGNEDUARDO@GMAIL.COM

1253

**Palavras-chaves:** sala temática; ensino de ciências; metodologias ativas;

## INTRODUÇÃO

O Residência Pedagógica/CAPES é um programa que visa a imersão de licenciandos de diferentes cursos de instituições de ensino de educação básica. Através do programa, o discente tem a oportunidade de atuar no ensino básico, adquirindo experiências que lhe serão úteis em sua carreira. Além disso, o professor preceptor, que orienta o discente, tem a oportunidade de atualizar sua formação entranhando em com novas experiências e metodologias levadas à escola pelo residente.

A utilização de metodologias expositivas e ferramentas como livros didáticos têm sido as mais utilizadas, durante décadas, na educação brasileira, o que não é um problema, se for integrada ou complementada com outras ferramentas disponíveis para os docentes que são atrativas para os alunos. O método chamado de “tradicional” se torna um problema quando o professor utiliza apenas este método, descartando outras metodologias, o que torna o ensino enfadonho e pouco atrativo para o aluno (SCHNETZLER, 1992).

Vários documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais e as Diretrizes Curriculares Nacionais, disponibilizados pelo Ministério da Educação, auxiliam os professores com alternativas a serem aplicadas durante o processo de ensino e aprendizagem dos alunos, no entanto, o modelo “transmissão-recepção” ainda é muito utilizado pelos docentes (MALDANER, 1997).

Para tornar os alunos agentes-ativos do processo de ensino e aprendizagem, uma alternativa é a utilização das salas-temáticas, também conhecidas por “salas ambiente”. Esse método busca estimular os alunos no processo de aprendizagem de diversas áreas da educação, principalmente no ensino de ciências, contando com materiais que podem auxiliar o professor no processo de ensino, tornando-o mais dinâmico e atrativo, além de instigar a curiosidade dos alunos (PENIN, 1997).

## OBJETIVO

Retratar as experiências observadas a partir da realização do Workshop “Construindo uma sala-temática” para docentes de uma escola pública de Aracaju-SE.

1254

## METODOLOGIA

O Workshop foi planejado e desenvolvido por discentes do curso de graduação em licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal de Sergipe (UFS), vinculados ao Programa Residência Pedagógica da CAPES. Foi executado em uma escola municipal de ensino fundamental na cidade de Aracaju – SE, sendo os docentes dessa instituição, o público alvo. No primeiro momento do workshop foi aplicada uma aula expositiva com o tema “Construindo uma sala-temática”, abordando o ambiente de ensino e a sala-temática como ferramenta no ensino de ciências. O segundo momento foi voltado para a produção de materiais, com a elaboração de cartazes e duas oficinas: biscuit e stop-motion, executadas, simultaneamente, em locais distintos na escola.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

O Workshop contou com a presença de 25 docentes da instituição de ensino, foi executado no dia 30 de março de 2019, com a duração total de quatro horas. No início do Workshop foi questionado aos professores o que eles entendiam por sala-temática. Cerca de 20% dos professores presentes disseram ter algum conhecimento, porém, a maioria, desconhecia o funcionamento e os benefícios que seu uso poderia trazer para o ensino. Entre os 80% restantes, alguns relacionavam o termo sala-temática a um ambiente decorado com cartazes ou algo semelhante, sem realmente compreender o quão enriquecedor a utilização dessa ferramenta pode ser na educação. Entretanto, uma das docentes presentes, o qual o nome foi alterado para assegurar o sigilo de sua identidade, demonstrou compreender a relevância de seu uso:

Eu sei o que é, sei a importância, eu vi isso lá nos Estados Unidos, num curso que fiz lá. Lá as salas-temáticas são bastante utilizadas e funcionam muito bem, mas aqui não. Eu escrevi um projeto para implementação aqui na escola em 2015, mas até agora não tive retorno. Mas na época eu convoquei uma reunião com todos e

pouquíssimos apareceram, então resolvi continuar assim mesmo. Escrevi o projeto, enviei ao MEC, mas não recebi retorno. Eu tenho muito interesse nisso, mas teríamos que mudar a escola, é difícil adequar a essa escola porque cada professor teria que ficar em uma sala só, falta recurso, falta interesse da secretaria de educação. **Cadê os recursos? Cadê os professores interessados? Cadê o material para gente tocar o projeto? Não tem!** (Regina. Grifo nosso)

Após o relato, iniciou-se uma exposição sobre quanto o ambiente interfere no processo de ensino e aprendizagem, abordando formas de utilizar o ambiente como aliado nesse processo. Buscando integrar a teoria com a prática, foi trabalhado com os professores princípios como a organização das carteiras, que pode ser utilizada como estratégia no ensino. Dessa forma, foi orientado que fossem separados dois grupos, e cada grupo ficasse responsável por organizar as carteiras de uma metade da sala, da forma que desejassem. Logo após, foi iniciado um momento de discussão, no qual um dos professores, o qual o nome também foi alterado para garantir o sigilo de sua identidade, afirmou: “O círculo é importante porque os alunos podem olhar uns para os outros, ver a expressão. Cada um pode mostrar suas habilidades, tem alunos que gostam de desenhar, outros de cantar, né?” (Otávio).

1255

Dando continuidade às práticas, houve a elaboração de cartazes pelos docentes, destinados à utilização em salas-temáticas, e em seguida, foram realizadas duas oficinas, biscuit e stop-motion. Nas oficinas, foram discutidas como a utilização dessas ferramentas poderiam tornar o ensino mais lúdico e como o material produzido contribui na construção de uma sala-temática.

Durante o Workshop, diversos materiais foram elaborados, como os cartazes e os materiais produzidos durante as oficinas, os quais podem contribuir significativamente na construção de uma sala-temática, ou numa aula mais atrativa. Estes materiais podem auxiliar a transformação do ambiente das escolas em um local no qual os professores e estudantes sintam prazer em estar (ALMEIDA, 2016). Além disso, contribuem na quebra do processo mecânico referido por Schnetzler (1992), auxiliando o docente em termos cognitivos, a tocar, atingir e envolver os discentes no processo de aquisição de conhecimento.

O Workshop visou trazer a possibilidade de incrementação das salas-temáticas buscando melhorar o ensino, porém, é importante lembrar como cita Almeida (2016), que as salas-temáticas são possibilidades e não normas redentoras. É preciso que outras mudanças ocorram, para que a educação funcione adequadamente e, isto é perceptível nos relatos dos professores sobre a falta de tempo, de investimento ou incentivo de fontes internas e externas para uma formação continuada, por exemplo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi observada a importância da inovação no processo educacional, assim como o estímulo dos docentes, que muitas vezes já se encontram desgastados e desanimados com a educação. Intervenções como a que foi realizada se transformam em um intenso processo de troca, diante tanto dos novos quanto dos mais

experientes educadores, trazendo inúmeros benefícios para todos os envolvidos, com a possibilidade de novos aprendizados e incremento das aulas.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, N. F. de. **Salas ambiente como estratégia de ensino-aprendizagem**. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo. 2016

MALDANER, O. A. **A formação continuada de professores: ensino-pesquisa na escola**. f. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 1997.

PENIN, S. T. de S. Sala ambiente: invocando, convocando, provocando a aprendizagem. **Ciência & Ensino**. 1997.

SCHNETZLER, R. P. **Construção do Conhecimento e Ensino de Ciências**. Em Aberto, Brasília, v. 11, n. 55, p. 17-22. 1992.



# OS PROGRAMAS PIBID E RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DOCENTE NO EXTREMO SUL BAIANO

SINDIANY SUELEN CADUDA DOS SANTOS/ LEANDRO GAFFO/ IVANA MARIA SCHNITMAN, UFSB, SINDIANYUFSB@GMAIL.COM/ MAFFAGAFFOS@GMAIL.COM/ IVANAUFSB@GMAIL.COM.

1257

**Palavras-chave:** Formação de professores. Campus Paulo Freire. Teixeira de Freitas.

## INTRODUÇÃO

A formação de professores é um fenômeno complexo quando se reflete sobre a diversidade de aspectos objetivos e subjetivos que constituem o saber e fazer docente. Tardif (2014) alerta que o saber docente forma-se no contexto do trabalho do professor, a partir de uma rede de elementos, a citar: identidade, história de vida, experiências pessoais ou profissionais e relacionamento entre pares.

Schon (2000) defende que a formação docente deve sustentar-se, desde o princípio, na relação direta entre conteúdos teóricos, necessários à profissão docente, e às experiências. Ao propor a epistemologia da prática, ele afirma que a experiência é basilar para a construção do conhecimento por meio da reflexão, análise e problematização do vivido.

Nesse viés, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e a Residência Pedagógica (RP), mantidos pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Nível Superior (CAPES) são relevantes na medida em que permitem a integração e articulação de licenciandos com instituições de educação básica durante a formação inicial.

Este resumo objetivou descrever a proposta de integração do PIBID de Química e da RP, da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), Campus Paulo Freire (CPF), junto às escolas do extremo sul baiano, tendo sido estruturado a partir de uma breve apresentação das propostas destes dois programas, suas metodologias e principais ações já desenvolvidas, bem como a exposição dos resultados preliminares.

## O PIBID E A RP

O PIBID da UFSB objetiva promover o desenvolvimento de uma formação docente que reflita sobre teoria e prática, com base em uma relação direta e engajada entre Instituição de Ensino Superior e Educação Básica. Especificamente, cabe ao PIBID de Química fortalecer a formação inicial de docentes da Licenciatura Interdisciplinar em Ciências da Natureza e suas Tecnologias e contribuir para a reorganização do currículo nas escolas, considerando os pressupostos das Diretrizes Curriculares Nacionais e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A RP da UFSB visa fortalecer a formação dos estudantes das Licenciaturas Interdisciplinares, pensando a formação docente por meio de competências e habilidades, através do uso de metodologias ativas e práticas pedagógicas inovadoras, pautadas na perspectiva interdisciplinar. Em consonância com a BNCC, a proposta de RP da UFSB apregoa a autonomia e o protagonismo como elementos essenciais à formação docente. Sendo assim, uma residência pedagógica por imersão comunitária mostrou-se uma alternativa interessante, por priorizar as relações e conexões que se estabelecem entre os diferentes atores do processo educacional e a interação entre universidade, escola-campo e comunidade. Para além disto, a imersão comunitária efetiva projetos de intervenção, modificando, assim, os espaços tempos das escolas-campo, aproximando-se daquilo que Schon, Freire e Freinet preconizam como a experiência sendo o início de tudo.

1258

## PERCURSO METODOLÓGICO

Em relação ao PIBID de Química, as escolas abrangidas são: Colégio Estadual Machado de Assis (CEMAS); Colégio Estadual Democrático Ruy Barbosa; e Colégio Estadual Prof. Rômulo Galvão (CEPROG).

O Programa é desenvolvido através de atividades mensais articuladas, destacando-se entre elas: reunião entre supervisores, coordenação e estudantes; desenvolvimento de espaços formativos para os licenciandos, com discussões, palestras e oficinas no âmbito da Química; planejamento e desenvolvimento de planos de ação trimestrais, além de planos de aula, junto aos supervisores e coordenação; organização de oficinas e eventos; reuniões de avaliação; e entrega de diários de bordo ao final de cada plano de ação executado, para supervisores e coordenadores.

A RP estrutura-se a partir de 6 temáticas transversais, de forma a possibilitar que os residentes das diversas áreas do conhecimento interajam interdisciplinarmente, sendo estas: Educação, Saúde, Artes, Ciências, Tecnologias Sociais e Tecnologias Emergentes e se organizará conforme as etapas abaixo descritas, totalizando 440 horas: 1- Preparação/observação (60 horas) - incursões pelo ambiente escolar e comunidade 2- Imersão/vivência (220 horas) - envolvimento do residente com a comunidade, exercitando as técnicas aprendidas 3- Imersão/intervenção (100 horas) - proposição, juntamente com a comunidade, de intervenções nas escolas-campo/comunidades 4- Reflexão/partilha (60 horas) - elaboração de relatório de atividades e partilha dos resultados.

Vale ressaltar que no campus Paulo Freire estas são as escolas-campo envolvidas: Colégio Estadual Prof. Rômulo Galvão (CEPROG) em Teixeira de Freitas, Colégio Polivalente de Caravelas e Complexo Integrado de Educação de Itamaraju.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

No PIBID, as reuniões entre a equipe são fundamentais para definição das demandas pedagógicas da escola, bem como para o planejamento e execução de planos de ação pelos pibidianos. Deste processo já foi executada a revitalização do laboratório de Ciências do CEMAS e do CEPROG. Nesta última escola, os estudantes também estão envolvidos com o projeto “Química na horta” e com a culminância das ações mediante organização da Semana de Meio Ambiente. Já no Ruy Barbosa, diante da ausência de um laboratório de Ciências, pibidianos e supervisora encontraram na proposição de circuitos educativos, a saída para minimizar a lacuna. Com isso, destacaram-se o circuito de experimentação e circuito de jogos de química.

Muitos têm sido os resultados da RP. Alguns deles se referem ao objetivo central do projeto, qual seja, inserção dos residentes na prática escolar por meio dos laços que vão se formando entre eles e seus preceptores, os gestores das escolas-campo, os professores e os estudantes. Pode-se notar a qualidade dessa inserção no amadurecimento das posturas dos residentes e no seu envolvimento nos processos e cotidiano escolar. Os residentes passaram a cooperar mais entre si no desenvolvimento de projetos coletivos e assumindo responsabilidades. Hoje contamos com um rol de mais de 40 oficinas sobre os mais diversos temas, para serem aplicadas em qualquer escola da região.

Concorda-se com Tardif (2014) quando este afirma que cabe à epistemologia da prática revelar os saberes, compreender como eles estão evidenciados no cotidiano do professor, como são assimilados, aplicados e transformados. É no contexto do trabalho interativo do dia a dia que se compreendem os aspectos cognitivos particulares da docência, destaca o autor.

## CONCLUSÕES

De tal sorte, nos parece que ambos os programas apresentaram grande sucesso, sendo reconhecidos pelos estudantes das licenciaturas e mesmo dos bacharelados. Alguns deles até se transferindo para os cursos de licenciatura para poderem se engajar como voluntários. Isto não se consegue sem uma dura caminhada e sem aprender a partir dos erros cometidos. Experimentar é permitir que o erro aconteça e corrigir a rota no processo de aprendizagem. Isto não é possível quando não abrimos espaço para que o erro ocorra. As escolas deixaram há muito de serem esse espaço onde é permitido errar, portanto, onde é permitido experimentar.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FREINET, C. *Uma Pedagogia de Atividade e Cooperação, Marisa del Cioppo Elias*. 112 págs., Ed. Vozes, 2010.

FREIRE, P. ; SCHOR, I. *Medo e Ousadia*, Paz e Terra, São Paulo, 1987.

SCHÖN, D. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

# O PIBID E A FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES

GLÉICE BARRETO LESSA – (UEFS)  
GLEICELESSA566@GMAIL.COM

VANESSA SANTOS PEREIRA – (UEFS)  
VANESSAENGAL@HOTMAIL.COM

1261

**Palavras chave:** PIBID; formação; docência; identidade docente; aprendizagem.

## RESUMO

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), administrado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), criado em 2007, tem a finalidade de aproximar, aprimorar e também de valorizar a prática docente no âmbito escolar. O PIBID é um meio de preparo, e possibilita a primeira relação com a realidade do “ser professor” na escola. Na maioria das vezes, este primeiro contato com área de atuação ocorre após a formação ou por meio dos estágios, que em geral são realizados sem orientação para se articular em sala de aula. De acordo com Stanzani (2012) o programa de iniciação à docência proporciona ao estudante sentir-se parte integrante do mundo acadêmico, adquirindo experiência e estabelecendo uma relação entre o objeto de estudo e a realidade escolar. Observar como se desenvolve o trabalho do professor permite vislumbrar como será atuar profissionalmente e para além disso, conforme Pimenta (2004) ter essa experiência de campo na formação inicial oferece subsídios importantes que auxiliam na construção da identidade docente, que se adquire de maneira contínua ao longo dos anos e através das experiências. Os bolsistas de iniciação à docência através de vivências antecipadas dentro do ambiente escolar desde os anos iniciais do curso, tem a possibilidade de articular os objetivos do programa com as atividades desenvolvidas, o que contribui para a formação inicial. A construção da identidade docente não se dá apenas na formação inicial, mas também através de valores, histórias, conceitos, significados que perpassam e estão fixados social e culturalmente nas experiências de vida e principalmente, as escolares, que possui uma representação muito forte na vivência do licenciando. Todo professor deixa uma marca na vida do aluno, seja ela boa ou ruim, todas trazem aspectos relevantes para formação do ser professor. Geralmente é na trajetória escolar que o aluno começa

a se interessar em se tornar um professor, ocorrendo uma ressignificação social, pessoal, relacionando o sujeito com a sociedade, construindo assim sua identidade docente. (COSTA; BEJA; REZENDE, 2014). A partir da experiência vivenciada como bolsista e do relato de colegas integrantes do programa observou-se que a experiência possibilitou estreitar laços com o cotidiano da escola e diante disto surgiu a ideia de fazer um estudo a respeito da relevância do mesmo para construção da identidade docente. Tendo em vista a necessidade de ampliar pesquisas relacionadas a programas institucionais que valorizam a formação inicial. O presente estudo tem por objetivo identificar elementos que possibilitam ao PIBID fornecer subsídios para a preparação e formação de pós-graduandos da educação. A opção teórica metodológica utilizada foi uma pesquisa bibliográfica constituída obras na língua portuguesa publicadas entre os anos de 2005 a 2017, incluindo artigos e dissertações disponíveis nas bases de dados Google acadêmico, a qual foi utilizada os descritores “PIBID”, “formação” e “docência”. O estudo apresenta caráter qualitativo que segundo Teixeira (2006) tal perspectiva aproxima os elementos práticos e teóricos, fazendo com que os fenômenos de estudo sejam compreendidos de forma clara. Como protocolo de pesquisa realizou-se uma análise descritiva qualitativa, onde identificamos as informações direcionadas ao nosso objeto de estudo. Após leitura das obras pode-se analisar que o PIBID é uma estratégia que oportuniza ao educando familiarizar-se a uma etapa importante a ser traçada durante a graduação, que é o processo do aprender a ser professor através de desafios que a profissão possui. A experiência adquirida proporciona ao aluno aproximar-se do campo profissional e que a partir daí o mesmo seja capaz de sistematizar os conteúdos apreendidos durante a formação e consiga fazer uma junção entre o que se aprende e a aplicação desses saberes no dia-a-dia. Atuar na área de estudo de forma orientada, oportuniza a ampliação de possibilidades e a desconstrução de paradigmas que por vezes são criados durante o período da graduação. Além de trazer benefícios ao futuro professor, às escolas que os acolhem são contempladas com o conhecimento que os estudantes apresentam, nesse processo ocorrem trocas que auxiliam para ambos o desenvolvimento de novas possibilidades.

1262

## REFERÊNCIAS

- LOPES, Carlos; LISBOA, Joel; LIMA, Lilia; YAMAMOTO, Márcio; OLIVEIRA, Vitalino. A importância do Povo e na formação acadêmica dos graduandos em Letras Inglês- Uma experiência modificadora. Jataí. volume 12, 2016.
- PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e Docência. São Paulo: Cortez, 2004.
- STANZANI, E. L. O papel do PIBID na formação inicial de professores de química na Universidade Estadual de Londrina. 2012. 86 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.
- TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2014.
- TEIXEIRA, Célia Regina. “Estado da Arte”: a concepção da avaliação educacional vinculada na produção acadêmica do programa de pós-graduação em educação: currículo (1975-2000). Cadernos de Pós-Graduação – Educação, São Paulo, v. 5, n. 1, p. 59-66, 2006.

# PROCESSOS DE TRANSIÇÃO ENTRE A FORMAÇÃO E A ATUAÇÃO DOCENTE: PROBLEMATIZAÇÕES E POSSIBILIDADES

ALBA REGINA BATTISTI DE SOUZA – UDESC  
ALBA.FAED@GMAIL.COM

1263

**Palavras-chave:** Formação Docente; Estágios Curriculares; PIBID; PRP.

O trabalho aborda questões sobre a formação docente, reúne dados e análise de uma pesquisa sobre o processo de inserção profissional, com ênfase nos estágios curriculares, nos programas de iniciação à docência, como o PRP (Programa de Residência Pedagógica – MEC/CAPES) e o PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – MEC/CAPES). Com base numa abordagem qualitativa e participativa, foi desenvolvida uma pesquisa com escolas de uma rede municipal de ensino. Foram utilizados documentos avaliativos de experiências com o PIBID e PRP e, em uma das etapas da pesquisa, aplicado um questionário com gestores e profissionais da equipe pedagógica das escolas participantes.

Os estágios são compreendidos neste estudo como o início da transição profissional – e essa, entendida como um processo “[...] socialmente construído e, mais precisamente, um processo de socialização relacional envolvendo atores sociais e instituições em um jogo complexo de estratégias de experiências biográficas, ou ainda, de lógicas sociais”. (WENTZEL, 2012, p.111).

Um dos únicos ou poucos momentos de inserção dos estudantes no contexto de futura atuação se dá pelos estágios curriculares. Os participantes do estudo (identificados por PE – Participantes das Escolas) destacam sua importância: “Possibilita aos estudantes uma imersão na prática, na forma como ela se apresenta, lhe dando uma base muito concreta da atividade que posteriormente será por eles desenvolvida” (PE); “Conhecer e compreender melhor o contexto atual da educação brasileira e os desafios a serem enfrentados na prática docente” (PE). Pontuam algumas críticas, corroborando com diversas discussões sobre a estrutura e duração dos estágios:

*Possibilitam contato com a realidade escolar, porém a curto prazo, não possibilitando a prática do exercício da função. (PE)*

*Positivo, mas o tempo é insuficiente para conhecer a realidade escolar. (PE)*

*Ainda há pouco conhecimento e espaço/tempo para os estagiários conhecerem melhor todas as instâncias escolares. (PE)*

*Acredito que os estágios propiciam apenas um recorte da rotina da escola, alguns se limitam a apenas em poucas horas de observação e regência. (PE)*

Uma outra questão, sobre como os cursos de licenciatura podem aprimorar os estágios em docência, revelam percepções ampliadas e pertinentes, com destaque para a relação teoria e prática:

*Programas que possibilitem teoria e prática desde o início da graduação; as disciplinas também devem trabalhar nessa perspectiva, muitas delas fixam mais na teoria. (PE)*

*Uma formação que busque densidade teórico-metodológica e aponte estratégias para se materializar a práxis. (PE)*

O desafio de aliar o tempo dos estágios com a estrutura dos currículos de licenciatura tem sido um grande desafio, porém antes disso é necessário repensar a lógica que ainda prepondera na qual teoria e prática parecem pouco articuladas. Nóvoa (2017, p.1113) propõe “[...] pensar a formação inicial em relação com a indução profissional e com a formação continuada” e afirma:

Para avançar no sentido de uma formação profissional universitária, é necessário construir um novo lugar institucional. Este lugar deve estar fortemente ancorado na universidade, mas deve ser um ‘lugar híbrido’, de encontro e de junção das várias realidades que configuram o campo docente. É necessário construir um novo arranjo institucional, dentro das universidades, mas com fortes ligações externas, para cuidar da formação de professores. (NÓVOA, 2017, p.1122)

O tempo de inserção dos estudantes nos campos de estágio é uma questão merecedora de atenção, pois ainda não permite uma vivência ampliada e contínua no contexto escolar, considerando sua complexidade e abrangência. A esse respeito, é bem-vinda a reflexão de Freire (1991, p.58), quando afirma: “Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática.”

Alguns trabalhos têm demonstrado que programas como o PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - MEC/CAPES) e mais recentemente o PRP (Programa de Residência Pedagógica – MEC/CAPES) podem proporcionar um contato maior e mais contínuo com o contexto escolar e incentivar a aproximação entre as escolas e agências formadoras. Alguns participantes da pesquisa mencionam os programas como uma boa referência para a formação:

*Penso que deveria haver residência de três anos antes da consolidação como profissional. (PE)*



*O PIBID era um ótimo programa do Governo Federal, que apresentava uma relevante dinâmica de funcionamento tanto nas Escolas como na formação destes jovens docente. (PE)*

*Buscar ampliar a metodologia do PIBID para mais escolas. (PE)*

Segundo a opinião de bolsistas do PIBID (B.PIBID) e PRP (B.PRP), obtidas por meio de formulários avaliativos, os programas tem um retorno favorável:

*O contato com a sala de aula, com a escola, enfim com o processo ensino aprendizagem dos alunos é o que mais me encanta. O Programa proporciona você se sentir seguro ante a experiência de ser professor. (B. PIBID)*

*Através do programa estou tendo a oportunidade de entender a importância e a necessidade que o professor tem de planejar suas aulas, bem como de adapta-lo já que nem sempre as coisas saem como foi esperado, por isso o professor tem que ser dinâmico e flexível em suas ações. (B. PIBID)*

*A rotina vivenciada na escola é a principal aprendizagem, além de compreender as dinâmicas das disciplinas. (B.PRP)*

*O programa apresenta possibilidades de um estudo mais prático que coaduna nossos conhecimentos teóricos com o dia a dia numa escola. (B.PRP)*

*Acredito que o PRP trouxe e continua trazendo muitos aprendizados através do contato constante entre nós (residentes) – crianças. Tais aprendizados só acontecem realmente se estamos inseridos na prática. Além disso, muitas discussões dentro da universidade só passaram a ter sentido para mim, pois eu já havia vivido aquilo de fato. (B.PRP)*

As análises demonstram que as escolas ultrapassaram a perspectiva de meras receptoras de estágios, apresentam ideias e avaliações das quais é possível reconhecer alguns caminhos para ações mais integradas em torno da formação docente; o PIBID e o PRP tem apresentado resultados positivos principalmente por expandir o tempo de inserção em campo, viabilizar maior articulação entre as agências formadoras e a Educação Básica, proporcionar aos docentes da Educação Básica uma ação mais ativa, praticamente de um “coformador” de novos docentes.

Porém, além de mais estudos sobre os programas e seus desdobramentos, sabemos de antemão que os referidos programas não atingem todas as instituições, que por sua vez, não atendem todos os cursos e estudantes de licenciatura. Fazem-se pertinentes algumas problematizações inerentes ao processo: como garantir a continuidade e ampliação de programas dessa natureza para não incorrerem no risco de incluir apenas uma parcela de instituições, estudantes e escolas? Quais as condições de trabalhos dos professores que atuam nesses programas? A inserção em campo tem proporcionado experiências de qualidade?

## REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

NÓVOA, António. Firmar a profissão como professor, afirmar a profissão docente. IN: **Cadernos de Pesquisa**. v.47 n.166 - p.1106-1133, out/dez. 2017.

WENTZEL, Bernard. A inserção profissional dos professores: uma oportunidade de desenvolvimento profissional? IN: PAQUAY, Léopold et al. **A avaliação como ferramenta de desenvolvimento profissional de educadores**. Porto Alegre: Penso, 2012. p.109-121.

# RECREIO INTERATIVO: UNINDO A MATEMÁTICA E OS JOGOS DIDÁTICOS.

CARINA BRUNEHILDE P. DA SILVA (ORIENTADORA) - UVA  
PROFCARINAMAT@YAHOO.COM.BR

ANA JÉSSICA BRAGA FROTA - UVA  
JESSIK.INU29@YAHOO.COM.BR

ANA BRENA SILVA - UVA  
BRENNARODRIGUES1997@GMAIL.COM

LIDIANARA MENDES SANTOS - UVA  
LIDIANNARA9@GMAIL.COM

1267

**Palavras-chave:** PIBID; Matemática; Recreio Interativo

## INTRODUÇÃO

É senso comum que a matemática é uma das disciplinas mais temidas do currículo escolar. Porém, muitas são as possibilidades apresentadas para reverter esse contexto. A Educação Matemática apresenta-se com diversas metodologias e tendências que buscam potencializar o ensino e a aprendizagem da matemática em todos os níveis, especialmente na educação básica.

Nesse contexto, a utilização de jogos pedagógicos pode ser uma boa oportunidade de explorar os conceitos matemáticos, além de promover aos estudantes uma maior interação, tanto entre si, como com os conteúdos trabalhados.

Este trabalho tem como objetivo apresentar uma experiência envolvendo jogos didáticos, a qual denominamos Recreio Interativo, realizada pelos bolsistas do sub-projeto de Matemática do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) desenvolvido na Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA) em parceria com a EEMTI Prof. José Euclides Ferreira Gomes Júnior, ambas as instituições localizadas no município de Sobral/CE. A referida escola é uma das três vinculadas ao PIBID, e o Recreio Interativo foi um evento realizado a partir de uma atividade proposta pela supervisora desta instituição aos 8 bolsistas que lá trabalham.

Nas seções a seguir, apresentaremos alguns referenciais teóricos que embasaram a construção da atividade, a metodologia utilizada e os resultados encontrados. Finalizamos com algumas reflexões acerca das experiências vivenciadas e as referências bibliográficas.

## JOGOS DIDÁTICOS

O ato de jogar geralmente nos remete a diversão, brincadeiras, enfim, a ações positivas. Assim, seria possível aproveitar essas potencialidades pedagogicamente para uma melhoria no ensino da matemática?

Grando (2000) destaca muitas vantagens do uso de jogos no ensino de matemática como: desperta a criatividade e a tomada de decisões dos estudantes; colabora na fixação de conceitos de forma lúdica; exige que o estudante trabalhe o desenvolvimento de estratégias para a resolução de problemas; promove interação e socialização entre os estudantes e participação ativa dos mesmos em seu processo de aprendizagem e estimula o respeito às regras. Com tantas vantagens, pode-se dizer que o jogo possibilita uma situação de prazer e aprendizagem significativa nas aulas de matemática.

Entretanto, como qualquer outra metodologia a ser utilizada em sala de aula, precisa ser alvo de reflexões, afinal “O professor não pode subjugar sua metodologia de ensino a algum tipo de material porque ele é atraente ou lúdico, nenhum material é válido por si só .”, como colocam Miorin e Fiorentini (1990, p.6). Assim, a aplicação do jogo por parte do professor precisa sempre estar ancorada no conceito matemático que o mesmo deseja trabalhar, bem como diretamente vinculado aos objetivos da atividade pedagógica a ser proposta.

O foco desta pesquisa é, a partir da aprendizagem significativa que o uso de jogos didáticos pode proporcionar, utilizar este importante material pedagógico no ambiente escolar, porém aplicando-o não em sala de aula, mas sim fora dela, no momento do intervalo dos estudantes.

Inspirado no recreio monitorado proposto por Simoni et al. (2016, p.2), o qual os autores definem como “[...] uma ação lúdica de práticas experimentais, onde os espaços são organizados em ilhas de interesse, nas ilhas são desenvolvidas atividades com brinquedos, jogos lúdicos, leitura, jogos matemáticos, etc.”, o Recreio Interativo apresentou a mesma proposta.

Nas seções a seguir, apresentaremos a organização das atividades, bem como os resultados e as reflexões sobre as experiências.

## METODOLOGIA

O Recreio Interativo foi planejado durante os meses de outubro e novembro de 2018 e teve sua culminância no dia 28 de novembro de 2018.

A ação foi desenvolvida em quatro etapas. No primeiro momento, a supervisora da escola realizou, juntamente com os bolsistas do PIBID, o planejamento da atividade, no qual foram escolhidos os jogos a serem utilizados, todos disponíveis em Engelmann (2014). Ao todo foram selecionados oito jogos, ficando cada um sob a responsabilidade de um bolsista. Em seguida, deu-se início à preparação e à confecção dos jogos.

Em um terceiro momento, foram escolhidos 8 alunos do 1 ano do ensino médio para que fizessem dupla com os bolsistas do PIBID durante a apresentação dos

jogos no Recreio Interativo, com o objetivo de ensinar àqueles não somente o jogo, mas também todo o conhecimento matemático envolvido em seu desenvolvimento. A escolha dos alunos assistentes foi feita pela supervisora, a mesma optou por aqueles com o rendimento mais baixo, a fim de motivá-los e de fortalecer neles o sentimento de capacidade e pertencimento.

A última etapa foi a realização do Recreio Interativo em si, o qual consistiu em uma apresentação dos jogos para os demais alunos da escola, em forma de uma feira montada no pátio do colégio, todos expostos em mesas, que aconteceu durante o recreio. Geralmente o tempo de intervalo na escola é de 20 minutos, porém neste dia o tempo foi duplicado a fim de estimular uma maior participação dos estudantes nas atividades.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

1269

As quatro etapas que envolveram a elaboração do Recreio Interativo foram de muito aprendizado. Os jogos escolhidos abordavam conteúdos de matemática básica, como: as quatro operações, expressões numéricas, potenciação, mínimo múltiplo comum e máximo divisor comum.

Antes da realização da ação, cada bolsista teve que trabalhar os aspectos teóricos e práticos de seu jogo com o aluno escolhido para ser seu assistente. Esse momento foi muito importante, pois os estudantes participaram ativamente, além disso tiveram a oportunidade de ter um atendimento um pouco mais individualizado e sentiram-se um pouco mais confiantes quanto aos seus conhecimentos e capacidade de aprender.

Por fim, o momento do Recreio Interativo foi avaliado por todos, professores, gestores e alunos, como um grande sucesso. O pátio da escola ficou animado, movimentado e colorido, colaborando para desconstruir um pouco a ideia de que a matemática é uma disciplina muito teórica e pouco prática. Os alunos participaram ativamente, o que nos leva a considerar que a ação foi muito produtiva.

## CONCLUSÕES

Este trabalho apresentou muitos aspectos positivos. Primeiramente, proporcionou aos bolsistas do PIBID, futuros professores, uma experiência com a utilização de jogos didáticos, metodologia de ensino que pode vir a diversificar suas aulas no futuro.

Outro ponto positivo foi a participação dos estudantes escolhidos pela supervisora para auxiliar os bolsistas no desenvolvimento dos jogos. Foi possível perceber que delegar esta responsabilidade a eles elevou a autoestima dos mesmos, além de ampliar seus conhecimentos matemáticos, uma vez que, para aplicar os jogos, precisavam dominar os conceitos matemáticos envolvidos.

E finalmente, no momento do Recreio Interativo, que foi a culminância de toda a dedicação dos alunos e bolsistas no planejamento dos jogos, a escola toda se envolveu, o que apresentou uma valiosa combinação de diversão e aprendizado.

## REFERÊNCIAS

ENGELMANN, J. Jogos matemáticos: experiências no PIBID. Natal: IFRN, 2014. 156 p.

SIMONI, A. L. S.; NAZÁRIO, B. C.; OLIVEIRA, D. S.; ESMERALDINO, H.; HEERDT, L. N.; OLIVEIRA, M. V.; OLIVEIRA, M. F.; LAURETH, T. H. Práticas Lúdicas no Recreio Monitorado. In: SIMPÓSIO SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 8., 2016, Tubarão, SC. Anais (on-line)... Disponível em <[http://linguagem.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/eventos/simfop/artigos\\_VIII%20sfp/Andr%C3%A9-Simoni-et-alii.pdf](http://linguagem.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/eventos/simfop/artigos_VIII%20sfp/Andr%C3%A9-Simoni-et-alii.pdf)>. Acesso em 16 set. 2019.

MIORIN, M. A., FIORENTINI, D. Uma reflexão sobre o uso de materiais concretos e jogos no Ensino da Matemática. Boletim da SBEM-SP, São Paulo, v. 4, n. 7, p. 5-10, 1990.

GRANDO, R.C. O conhecimento matemático e o uso de jogos na sala de aula. 2000. 239f. Tese (Doutorado), Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

# EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS NO PIBID PEDAGOGIA UFPA

ROSIANE GASPAR REIS, UFPA  
ROSIPED2017@GMAIL.COM

DIENNY BEATRIZ OLIVERTE DE SOUSA GARCIA, UFPA  
DIENNYGARCIA17@GMAIL.COM

1271

**Palavras-chave:** PIBID. Alfabetização. Letramento.

## INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) é um projeto integrante da Política Nacional de Formação de Professores, financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e executado por Instituições de Ensino Superior (IES), ofertantes de cursos de licenciatura em âmbito nacional. O PIBID oportuniza aos discentes vivências no cotidiano da Educação Básica, ainda na primeira metade do curso de graduação por meio de um processo de estágio de iniciação à docência que integra ensino, pesquisa e extensão.

Por meio do estágio de iniciação à docência, O PIBID visa contribuir tanto com a formação profissional dos licenciados como com as instituições escolares integrantes dos projetos em cada subnúcleo constituinte dos projetos institucionais nas IES.

Nosso objeto de estudo são as experiências formativas acumuladas pelos estagiários PIBID, do curso de Pedagogia, da Universidade Federal do Pará (UFPA), campus universitário de Capanema. O objetivo é analisar e refletir sobre o planejamento e a prática educativa de uma docente, atuante numa turma de 2º ano do Ensino Fundamental, na escola municipal Profa. Maria Natividade da Silva, parceira do PIBID, localizada no município de Capanema-PA. Assim, procuramos caracterizar, problematizar e discutir elementos relevantes da prática da professora que nos sirvam de reflexão e possibilidades de confronto entre a dimensão teórica da formação e o contexto da prática.

## PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

As atividades em desenvolvimento no subprojeto *Práticas Interdisciplinares de Alfabetização e Letramento no Ensino Fundamental*, desenvolvido no curso de Pedagogia da UFPA, campus de Capanema-PA, obedecem a um nível crescente de complexidade que consiste na preparação, ambientação, imersão, pesquisa e intervenção, feitas pelos estagiários na escola campo de estágio. Cada discente cumpre uma carga horária semanal de oito horas na unidade de ensino, em que desenvolve pesquisa do contexto educacional e do currículo, acompanha e desenvolve atividades de ensino nos diferentes espaços educativos, participam do planejamento e execução da proposta pedagógico-curricular e dos docentes em sala de aula. Os estagiários também desenvolvem intervenções didáticas nas turmas, a partir de planos elaborados sob a orientação do professor da UFPA e do professor supervisor da escola.

1272

Assim, o estágio assume uma concepção de pesquisa, em que utilizamos como procedimentos metodológicos a observação participante realizadas durante os momentos de acompanhamento sistemático da turma e registrados num diário de campo e em fotografias que compõem o acervo do projeto. O projeto está em andamento desde o mês de agosto 2018 e tem duração de dezoito meses.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Diante das observações participantes, realizadas no contexto da escola municipal, por meio do PIBID, na turma do 2º ano do Ensino Fundamental, constata-se, que a mesma organiza seu planejamento de acordo com temas e datas comemorativas, nesse viés, cada docente tem a obrigação de fazer as alterações necessárias adequando às necessidades da turma. Segundo Libâneo (2013, p. 246):

O planejamento é um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social. A escola, os professores e os alunos são integrantes da dinâmica das relações sociais; [...]. Isso significa que os elementos do planejamento escolar - objetivos, conteúdos, métodos - estão recheados de implicações sociais, têm um significado genuinamente político. Por essa razão, o planejamento é uma atividade de reflexão acerca das nossas opções e ações; se não pensarmos de detidamente sobre o rumo que devemos dar ao nosso trabalho, ficaremos entregues aos rumos estabelecidos pelos interesses dominantes na sociedade.

A docente da referida turma segue as orientações do planejamento da escola, entretanto, as práticas educativas da mesma, acontecem de forma tradicional, quando utiliza demasiadamente em sua metodologia de ensino, atividades que não visam trabalhar a alfabetização e o letramento interligados. Um exemplo disso, ocorre quando a professora faz uso frequentemente de atividades decodificadas dos grafemas, em que as crianças apenas memorizam e repetem os sons, não ocorrendo de fato um aprendizado com intencionalidade e significado. Em relação a decodificação dos grafemas Leite e Tribeck (2015, p. 464), explicam que:



O método baseia-se na decoração oral das letras do alfabeto, seu reconhecimento posterior em pequenas sequências e numa sequência de todo o alfabeto e, finalmente, de letras isoladas. Em seguida a decoração de todos os casos possíveis de combinações silábicas, que eram memorizadas sem que se estabelecesse a relação entre o que era reconhecido graficamente e o que as letras representavam, ou seja, a fala.

Nesse sentido, nota-se, que a professora não está levando em consideração o letramento, visto que, enfatiza a alfabetização, fazendo com que algumas crianças não demonstrem interesse em participar e, se aprofundar nos assuntos propostos pela mesma. O que tornar-se um aprendizado deficiente, pois, o processo de alfabetização e letramento precisam estar indissociáveis, como afirma Soares (2001, p. 47):

[...] *alfabetizar e letrar* como duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo a tempo, alfabetizado e letrado.

1273

Portanto, é perceptível que a alfabetização e o letramento, mesmo sendo intervenções diferenciadas precisam estar interligados, no sentido de favorecer de fato a aprendizagem, situações essas que fazem com que os alunos tenham interesse e sintam prazer em se aprofundar no mundo da leitura e escrita de forma contínua e ampliada. Por isso é, imprescindível que o professor busque alternativas de práticas educativas intencionais, voltadas a formar alunos críticos e reflexivos, por meio da leitura e escrita, para futuramente estarem preparados socialmente.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, é de suma importância haver projetos como o PIBID, pois, por meio da parceria institucional estabelecida entre Universidade e escola, é possibilitado aos estagiários participarem de diferentes ações didático-pedagógicas em desenvolvimento nas escolas municipais.

Nesse sentido, o projeto contribui para que os estagiários se construam como professores críticos e reflexivos, articulando de maneira colaborativa os conhecimentos teórico-metodológicos na formação inicial com as práticas escolares acompanhadas durante o estágio.

Assim, por intermédio das experiências formativas na instituição de ensino, podemos analisar e refletir sobre as práticas educativas no planejamento da docente em questão. E foi possível compreender que a mesma não utiliza em sua prática de ensino o letramento, e sabe-se que o processo de alfabetização e letramento dos alunos, precisam estar correlacionados, pois, é necessário que o professor saiba identificar quando ambos não estão sendo trabalhados em conjunto, buscando constantemente uma aprendizagem com intencionalidade e significado.

## REFERÊNCIAS

LEITE, Maici Duarte; TRIBECK, Priscila Meier de Andrade. Alfabetização e Letramento: dos métodos tradicionais à perspectiva social do alfabetizar letrando. SEMINÁRIO NACIONAL INTERDISCIPLINAR EM EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS. Nº 5, 2015, Paraná. **Anais**. Data 20 a 22 de maio de 2015. Páginas 462 a 472.

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

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2 ed. Belo Horizonte autêntica, 2001.

# A EXPERIÊNCIA COM O CURRÍCULO CULTURAL DA EDUCAÇÃO FÍSICA COMO PRÁTICA FORMACIONAL POR MEIO DO PIBID

MARÍLIA MENEZES NASCIMENTO SOUZA CARVALHO - UFS  
MARILIAEFCODAP@GMAIL.COM

ELAINE CRISTINA DE OLIVEIRA FORTES - UFS  
E.CRISTINAFORTES@HOTMAIL.COM

1275

**PALAVRAS-CHAVE:** Currículo Cultural; Educação Física; formação docente.

## INTRODUÇÃO

Este texto relata uma experiência desenvolvida por meio do Programa de Iniciação à Docência (*PIBID*) com o currículo cultural da Educação Física junto a uma turma de 6º ano do ensino Fundamental e à docente supervisora, no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe (Codap/UFS). O objetivo é analisar os efeitos formativos da iniciação à docência com o currículo cultural da Educação Física. A análise se dá a partir das afirmações e reflexões expressas pelos pibidianos no relatório apresentado ao final. A experiência foi desenvolvida durante o semestre letivo 2017.1.

A pedagogia Cultural já desenvolvida pela docente supervisora tem como foco o trabalho pedagógico com a cultura corporal de maneira crítica e contextualizada, orientada sob as perspectivas dos Estudos Culturais e do multiculturalismo crítico (NEIRA, 2011).

Com base na fundamentação teórica apresentada, foram planejadas e aplicadas unidades temáticas de ensino, seguindo a proposta curricular para a Educação Física na escola, naquele semestre: “Danças e Atividades Rítmicas” e “Jogos e Brincadeiras”.

## METODOLOGIA

Os três bolsistas participantes do PIBID Educação Física se aproximaram da fundamentação teórica dos Estudos Culturais e do multiculturalismo crítico no decorrer

dessa experiência, por meio de estudos coletivos com leitura de textos e discussões. Isso viabilizou a apropriação de conceitos base para o entendimento e prática de uma pedagogia cultural na Educação Física. Também compuseram o processo formativo os momentos de análise das aulas que assistiam, à luz do referencial teórico adotado, além do planejamento coletivo e preparação de material didático para as aulas.

Foram desenvolvidas ações didáticas de mapeamento, problematização, aprofundamento e ampliação, atividades de ressignificação e avaliação. Na ótica dos pi-bidianos, o mapeamento dos conhecimentos e experiências com a cultura corporal foi crucial no processo de ensino, pois deu uma base inicial para que pudessem agir de maneira mais coerente com a realidade de cada um e prosseguir na direção da ampliação de conhecimentos da cultura corporal dos estudantes numa perspectiva crítica e politicamente engajada, conforme expuseram no relato final da experiência.

1276

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

A partir do mapeamento, seguindo a proposta do eixo “Danças e atividades rítmicas”, foi decidido trabalhar com danças do folclore sergipano, que faziam parte do universo cultural de muitos alunos, mas eram alvo de preconceito e discriminação culminando num processo de desvalorização de elementos constitutivos da cultura local.

Partimos do princípio pedagógico de ressignificação da identidade cultural e diversificação cultural. A elaboração e implementação dos planos de aula ocorreu de acordo com a unidade e o currículo proposto para a Educação Física na escola, sempre sob a supervisão e orientação da professora supervisora. Por meio de pesquisa e elaboração de recursos didáticos para a aplicação das aulas, buscamos desenvolver o senso crítico dos estudantes e o conhecimento das manifestações da Cultura Corporal estudadas.

Foi feito o levantamento das danças que os alunos já conheciam e quais as danças que desconheciam. Para isso, levamos vídeos com diferentes danças do folclore sergipano, quando os estudantes identificaram as já conhecidas e/ou se já haviam ouvido falar. Inicialmente notamos falas preconceituosas, então realizamos discussões sobre como se constituem socialmente o olhar negativo para aquelas danças. Em seguida, foi orientada a escolha de uma das danças com o intuito de ser aprofundada e apresentada no Festival Cultural da escola. Com entusiasmo e dedicação, a turma apresentou a dança do São Gonçalo. A apresentação teve como objetivo a valorização da cultura local, e isso ficou expresso na atitude positiva e respeitosa dos estudantes ao dançar.

Para o eixo “jogos e brincadeiras” também decidimos seguir com a valorização da cultura local, por meio de um contato crítico e ampliado com jogos e brincadeiras populares que se apresentam no contexto sergipano. Analisamos-los enquanto elementos constitutivos das práticas de lazer de crianças e jovens, fazendo comparações sobre os aspectos sociais e culturais que têm incidido sobre a diversidade e alterações das experiências de brincar e jogar em diferentes culturas, como as questões climáticas, culturais e sociais, com destaque identificado pelos estudantes para as tecnologias e a violência urbana.

Foi observado que os estudantes compreenderam bem os objetivos propostos. As atividades práticas envolveram a apresentação de jogos e brincadeiras populares trazidos pelos próprios estudantes e a organização coletiva de propostas de adaptações de regras. À medida que iam incorporando os conceitos trabalhados os estudantes foram se desenvolvendo. Tanto nos aspectos teóricos, relativos à compreensão do jogo como elemento da cultura e prática de lazer, como também atitudinais de adoção de condutas mais democráticas durante o jogar e nas habilidades motoras necessárias para os jogos vivenciados.

A pedagogia cultural orientou, assim, todo o processo construído junto aos alunos, desde a seleção de manifestações da cultura corporal estudadas e a valorização dos relatos dos estudantes até os momentos das vivências em atividades práticas, momentos de aprofundamento teórico, ressignificações e avaliações de aprendizagens. Como indica Neira (2011), a construção das aulas, os procedimentos metodológicos e a avaliação no currículo cultural, pôde ser realizada através de trabalhos de observação etnográfica e registros dos alunos, de como eles se apropriaram daquilo que foi trabalhado.

1277

## CONCLUSÕES

Os pibidianos consideraram, em seus relatos, a experiência vivenciada uma das mais enriquecedoras de sua formação, onde puderam sentir uma melhor compreensão dos alunos. Ressaltaram que com as aulas a turma avançou: “foi de fato um avanço incrível a maneira que eles assimilaram o conteúdo e com isto acolheram a proposta, até mesmo no final da unidade os alunos nos deram o feedback de forma concreta, pois percebemos que eles já vivenciavam os jogos e as brincadeiras, pois a idade encontra-se bem próxima para esta realidade, mas não sabiam falar com domínio sobre esta etapa das suas vidas. Porém, com as aulas, percebemos o avanço dos alunos e a maneira leve com que eles levaram a temática. De fato, a aceitação foi muito produtiva com relação às práticas que propomos”, descreveram no texto de relato das práticas.

Ao final das unidades, o que chamou atenção dos pibidianos foi a mudança dos estudantes. O que os fez acreditar que, com a contribuição das aulas, eles se tornaram mais tolerantes, sem aquela visão do início, onde apareceram afirmações preconceituosas: “Ao final todos estavam dançando, sem pensar em estereótipo ou naquilo que os outros iriam dizer sobre eles. Um outro aspecto que chamou atenção foi o interesse dos alunos pelo histórico das danças”. Assim, a experiência vivenciada por esse grupo de pibidianos permitiu o contato com o referencial teórico que embasa a pedagogia cultural da Educação Física e os viabilizou perceber e entender a dimensão cultural da prática docente e da constituição de subjetividades e identidades e organizar aulas engajadas na valorização da diversidade cultural e no fomento ao desenvolvimento de identidades democráticas.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

NEIRA, M. G. *Educação Física: a reflexão e a prática de ensino*. v.8 São Paulo: Editora: Edgard Blucher LTDA, 2011.

# FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NA BAIXADA FLUMINENSE: DESAFIOS A PARTIR DA EXPERIÊNCIA DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

LILIAN COUTO CORDEIRO ESTOLANO  
UFRRJ

KATIÚSCIA QUIRINO BARBOSA  
ESCOLA MUNICIPAL VALE DO TINGUÁ

RODRIGO DA SILVA FEITOZA  
ESCOLA MUNICIPAL TERRA DE EDUCAR

WASHINGTON CHARLES FERREIRA  
ESCOLA MUNICIPAL TÂNIA MARA DA SILVA CARNAVAL BASÍLIO

1278

**Palavras-chave:** Formação de professores da Educação do Campo; Baixada Fluminense; Educação em Agroecologia

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo apresentar a experiência do Subprojeto Educação do Campo no contexto do Programa Residência Pedagógica realizado pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. O referido programa que se constitui como uma das ações integrantes da Política Nacional de Formação de Professores (PNFP) tem como objetivo primeiro o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de educação básica teve seu edital lançado em fevereiro de 2018. Ainda que com muitos questionamentos sobre o papel deste programa no contexto da PNFP e da atuação do residente em sua imersão nos espaços escolares, especialmente no que se refere à regência de 100h e sua vinculação direta com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a UFRRJ e boa parte dos cursos de licenciatura em geral e o Curso de Licenciatura em Educação do Campo, em particular aderiram ao Programa.

As escolas-campo escolhidas como escolas de atuação do subprojeto Educação do Campo são de redes municipais de ensino e estão situadas em áreas reconhecidas geopoliticamente como rurais no território da Baixada Fluminense, a saber:

Escola Municipal Tânia Mara da Silva Carnaval Basílio, situada em área rural do município de Japeri; Escola Municipal Vale do Tinguá, situada na área da Reserva Biológica de Tinguá, no município de Nova Iguaçu; e por fim, a Escola Municipal Terra de Educar, situada em área rural do município de Paracambi. Os municípios da Baixada Fluminense são notoriamente reconhecidos por suas realidades socioeconômicas precárias, baixa distribuição de renda tendo parte considerável da população vivendo em situações de vulnerabilidade social.

Para realização do subprojeto conversamos com os gestores das unidades escolares para firmarmos o compromisso tanto por parte dos integrantes da equipe do subprojeto como por parte da equipe da escola no sentido da sua contribuição para o desenvolvimento da residência pedagógica, enquanto estratégia para aperfeiçoar a prática na formação inicial dos professores da educação básica, bem como propiciar uma maior interação entre Universidade e Educação Básica.

A equipe do projeto é constituída por um professor preceptor por escola e dez estudantes do curso de Licenciatura em Educação do Campo como residentes por escola-campo, além da docente orientadora vinculada a UFRRJ. Cabe ressaltar que o curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFRRJ é voltado para a formação de educadores do campo da área de humanidades e tem como eixo integrador do processo formativo a Agroecologia e os professores preceptores selecionados possuem formação em História.

1279

## DESENVOLVIMENTO

Entendemos que o Programa Residência Pedagógica possui, em sua natureza de formação, o desenvolvimento de ações educativas e formativas contextuais. Por ser assim, em contexto, pode ser dialógico e reflexivo, sendo espaço de aprendizagens para residentes e preceptores. As atividades desenvolvidas no interior da unidade escolar se apresentam como forma de alavancar os processos de aprendizagens para os docentes e para os jovens, que se beneficiam de atividades elaboradas e ajustadas às suas reais necessidades. Estas, por sua vez, quando fruto de um exercício reflexivo entre residentes e preceptores, se constituem de elementos mais potentes, até então não cogitados e que se delineiam como possibilidades de se pensar a melhoria da formação de professores: tanto inicial quanto continuada.

Nesta perspectiva, organizamos um eixo conceitual/procedimental como norteador para o planejamento das atividades realizadas nas escolas-campo a partir dos círculos de cultura e aprendizagem, com a constituição de temas geradores de construção do conhecimento, tendo como tema gerador central a temática ambiental na perspectiva da Agroecologia, de forma a compreendermos o ambiente escolar em seu contexto com o ambiente em que está inserido – o bairro, o município e sua relação com as áreas rurais do território da Baixada Fluminense.

O cronograma do subprojeto foi distribuído em cinco etapas, a saber: primeira etapa denominada ambientação na escola, constituída como observação crítica do espaço escolar e elaboração de relatório a partir da caracterização do ambiente escolar e, também, da participação dos residentes nas reuniões de trabalho coletivo

dos professores e, assim, obter melhor compreensão do desenvolvimento do projeto pedagógico da escola-campo. Os residentes também conheceram os registros de aprendizagem dos estudantes de maneira a entender as tensões de desenvolvimento do currículo e os diferentes mecanismos de apoio escolar. Nesta fase, também participaram de reuniões com o professor orientador da universidade com o objetivo de pesquisar e potencializar o olhar crítico sobre os diferentes aspectos que envolvem a ação pedagógica.

A segunda etapa, constituída pela imersão na escola vem sendo constituída pelo planejamento de atividades a serem desenvolvidas com as turmas nas quais os residentes estão inseridos. A terceira etapa, onde desenvolvemos ações que se desenharam como execução de atividades pedagógicas que os residentes vêm desenvolvendo com as crianças em forma de oficinas, exposições, construção de portfólio e acompanhamento do desenrolar das atividades de linguagem em distintas formas de apresentação previamente elaboradas e acordadas com preceptores e professor orientador. As demais 100 horas, entendida por nós como quarta etapa, se efetivam em consonância com as exigências do edital do programa, pois serão destinadas ao desenvolvimento de regências (acompanhadas, impreterivelmente, pelo preceptor) tendo, pelo menos, uma intervenção pedagógica coletiva e, também, individual. Por fim, a quinta etapa será destinada à elaboração de relatório final, avaliação e socialização de atividades.

Em função de o Curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFRRJ funcionar na modalidade da Alternância, realizamos no final da etapa da imersão uma socialização das primeiras impressões de residentes e preceptores sobre o curso de formação e sobre as escolas-campo no Seminário Integrado realizado pelo curso ao final do semestre letivo de 2018 e organizamos outra socialização para o final do primeiro e início do segundo semestre letivo de 2019. Realizamos, também, reuniões de equipe semanais com os objetivos de integração da equipe, alinhamento do planejamento e sistematização das experiências.

## À GUIZA DE CONCLUSÃO

Temos percebido que, ainda que no projeto original, submetido à CAPES, o tema gerador central tenha sido a temática ambiental pela via da Agroecologia, à exceção da Escola Municipal Vale do Tinguá, este não tem sido o tema mais presente nas atividades, mas sim, algumas questões identitárias da juventude, tais como sexualidade e interseccionalidade. Algumas questões devem ser levadas em consideração a esse respeito: o Curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFRRJ apesar de ter como centralidade formativa a Agroecologia, forma professores para atuarem na área de conhecimento de Humanidades (História e Sociologia); Os professores Preceptores são professores com formação em História, o que significa que os mesmos lecionam em suas escolas-campo a disciplina de História e, nesse sentido, as provocações sobre temas geradores são marcadamente da área de humanidades. Outra questão fundamental é a própria identidade das escolas-campo como escolas do campo no contexto da Baixada Fluminense: duas das escolas estão



territorialmente marcadas e profundamente imbricadas com a história rural de seus municípios, no entanto temos percebido que isso não tem se traduzido numa identidade do jovem dessa escola com a realidade do campo, o que nos leva a pensar no conceito de desterritorialização (HAESBAERT, 2003) do “mundo rural” na Baixada Fluminense.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FREIRE, P. Pedagogia do Oprimido. 13 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

HAESBAERT, Rogério. Da desterritorialização à multiterritorialidade. Boletim Gaúcho de Geografia, 29: 11-24, jan.,2003.

## PIBID: REALIZADOR DE PARCERIAS ESSENCIAIS

SALLY INKPIN, UNEB  
SALLY.INKPIN@UOL.COM

JÉSSICA DE SANTANA MIRANDA SOUZA, UNEB  
JESSICA-SM-SOUZA@HOTMAIL.COM

DAIANE SANTOS NASCIMENTO, UNEB  
DAIYANNE-PX1992@HOTMAIL.COM

CAIO MATHEUS DE JESUS PINHEIRO, UNEB  
CAIO\_MATHEUS15@HOTMAIL.COM

1282

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação inicial. PIBID. Língua Inglesa.

O objetivo deste texto é testemunhar como a sintonia entre os programas de ensino, pesquisa e extensão da UNEB, com a parceria da escola pública e reforçada pelo PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência), podem otimizar as possibilidades formativas oferecidas pelo Curso de Licenciatura, em nosso caso de Letras, Língua Inglesa e Literaturas.

Nosso subprojeto pibidiano “Tecendo leituras, (re)construindo identidades: o lugar das diferenças no ensino e aprendizagem da língua inglesa”, sediado no Campus V da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), no município de Santo Antônio de Jesus (SAJ) do Recôncavo Sul da Bahia, trabalha em parceria com o projeto de pesquisa e extensão “*Working Together*” que produz materiais de leitura com tarefas, respostas e instruções de uso, baseados nos temas transversais dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (1998). Este material é direcionado aos colégios e escolas públicas do município e disponibilizado na internet.

Os dois projetos acima compartilham objetivos semelhantes em seu esforço de projetar a aula de inglês como um espaço de discussão e conscientização, bem como de oportunizar o contato do bolsista/monitor com a prática educativa através de sua inserção no Colégio Estadual Francisco da Conceição Menezes, nosso parceiro em ambos os projetos.

Em termos metodológicos, elegemos depoimentos de nossos bolsistas sobre sua experiência pibidiana. Dentre eles, a menos experiente deles, Daiane Santos Nascimento, do quarto semestre, há quase um ano no PIBID, descreve essa parceria e seu significado para sua vida profissional. Para ela,

A participação no referido programa vem somando positivamente e contribuindo com o processo de construção de conhecimento de forma compartilhada, promovendo a integração direta entre educação superior e educação básica, permitindo ao bolsista, o desafio de aplicar as teorias adquiridas e desenvolver estratégias eficazes para o ensino do idioma estrangeiro, proporcionando um aprendizado prático, baseado na diversidade de atividades, nas reflexões sobre a importância do idioma, nas leituras e no uso das habilidades.

Esta aluna reafirma a importância e eficácia da práxis, fruto da parceria entre escola e universidade. Nosso subprojeto realiza tal casamento através de encontros formativos sobre a metodologia de ensino e temas identitários, acompanhados por atividades de observação, planejamento e coparticipação com as professoras supervisoras. Tais atividades preparatórias do período de 2018 estão sendo complementadas em 2019, com a preparação e aplicação de oficinas/intervenções sobre raça e gênero pelos bolsistas.

1283

Ao longo dos últimos trinta anos, boa parte das Diretrizes Curriculares e Resoluções divulgadas pelo Ministério de Educação e Cultura aborda a importância de articulação teórico-prática, entretanto globalmente há uma forte tendência para a priorização de saberes teóricos. Denise Finney (2006) denuncia que, desde a época dos gregos antigos, reina uma concepção de que uma boa educação exige certos conteúdos das ciências físicas e humanas, da literatura, ética e religião. No caso da língua estrangeira, a aprendizagem de objetos lexicais e gramaticais é considerada fundamental. Não discordamos de tais ambições, mas é essencial a capacitação dos formandos, de modo que consigam converter tais conhecimentos culturais e científicos em atos comunicativos pedagógicos bem sucedidos.

Em sintonia com a primeira depoente, o segundo enfatiza a importância do trabalho em equipe, de apoio mútuo entre duplas de trabalho, da colaboração no processo de construção de saberes:

Começo por descrever o período em que atuei como monitora do projeto de extensão “*Working Together*”, etapa que considero primordial para mim. Juntamente com outro monitor, ofereci um curso de Inglês para discentes da UNEB, e esta foi a minha primeira experiência como professora. Em retrospectiva, percebo o quanto essas aulas me fortaleceram e me prepararam para as demais atuações nos ambientes acadêmicos e escolares.

Esta aluna, Jéssica Santana, do sexto semestre, vem se tornando uma professora habilidosa e criativa, apesar de sua timidez e baixa autoestima. Com o apoio de um colega mais experiente, ela conseguiu planejar, preparar e lecionar no curso de conversação e música sinalizado em seu depoimento.

O tema de cooperação e apoio mútuo é central à filosofia do PIBID. Nosso subprojeto funciona através da atuação de redes de cooperação firmadas entre coordenadoras, supervisoras, bolsistas e alunos da escola pública, operadas através de planos de ação democraticamente construídos.

No PIBID, os bolsistas se inserem mais cedo na escola, acompanham as professoras por mais tempo, em suas atividades e seus planos de ação, são formados em conjunto, com as energias centradas nas necessidades do público escolar. Tal sistematização de atividades supera a organização da disciplina de Estágio

Supervisionado de nosso curso, que apenas começa a partir do quinto semestre. A participação do estagiário nas atividades da escola acaba sendo periférica e isso decorre da sua ida para a escola por um tempo mínimo e com agenda própria. Como observa Caio Matheus, discente do último ciclo das quatro disciplinas de Estágio Supervisionado de nosso curso:

[...] o estágio supervisionado não é o suficiente para que nós, alunos, possamos ter um contato tão aprofundado com a sala de aula. Muitas vezes, o licenciando chega ao estágio sem ter tido contato com o ambiente escolar anteriormente.

No seu depoimento, ele enfatiza a importância do “contato prévio” com a escola para possibilitar seu engajamento pleno nas atividades de Estágio. Sobre sua experiência no projeto *Working Together*, ele observa que “Como já possuía uma noção de como funcionavam as coisas na sala de aula (proporcionada pelo PIBID) e o que era trabalhar com os alunos, a criação de materiais didáticos foi algo natural e espontâneo”. Por sua vez, Jéssica relata:

Dentro da universidade somos expostos a muitos materiais teóricos, e isso é fantástico. Mas são projetos como *Working Together* e PIBID que me fizeram perceber que estou no curso certo, pois eles nos permitem pôr em prática o que aprendemos no nosso curso de graduação. Com o *Working Together*, eu elaborei meus primeiros materiais de leitura, pensando minuciosamente em como abordar determinados temas, como produzir atividades relacionadas aos textos, de que forma essas informações chegarão até os alunos.

Vemos que esta aluna já desenvolveu um raciocínio construtivo de ensino-aprendizagem. Sua preocupação volta-se para facilitar a aprendizagem e como construir conhecimento junto com o aluno.

Os depoimentos dos três bolsistas pibidianos reafirmam a necessidade de providenciar oportunidades de prática pedagógica na escola desde cedo, como parte do processo educacional e avaliativo. A ênfase de nossos cursos na aquisição de conhecimentos teóricos não realiza seu objetivo de formar professoras/es bem capacitadas/os, sem a devida ênfase no desenvolvimento das habilidades, estratégias e competências essenciais de sua profissão. O PIBID aponta que parcerias bem planejadas, sistematizadas e financiadas entre a Universidade e a Escola podem ser o modo mais eficaz e gratificante para a concretização deste objetivo.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: língua inglesa/ensino médio*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

FINNEY, Denise. The ELT curriculum: a flexible model for a changing world. In: RENANDYA, Willy; RICHARDS, Jack. *Methodology in language teaching*. An anthology of current practice. Cambridge: CUP, 2006.

## PROGRAMAS PIBID E RP NA UNESP: BALANÇO DE UMA TRAJETÓRIA.

SUELI GUADELUPE DE LIMA MENDONÇA  
UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA UNESP  
SUELI\_GUADELUPE@UOL.COM.BR

RAQUEL LAZZARI LEITE BARBOSA  
UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA UNESP  
RAQUELEITE@UOL.COM.BR

1285

**Palavras chaves** – PIBID e Residência Pedagógica; Formação de Professores; Universidade e Educação pública

A formação de professores no Brasil representa um dos grandes desafios para a melhoria da democratização do ensino no país, bem como para a melhoria de sua qualidade. A formação de professores não é o único fator a interferir na qualidade do ensino, mas é, sem dúvida, fundamental que se conte com docentes competentes para o ensino das novas gerações. A Portaria Capes n. 158/2017 instiga as instituições de ensino superior a formularem políticas institucionais voltadas para a formação de professores. Tal fato se reveste de maior importância quando se tem em vista a realidade da educação brasileira com seus inúmeros problemas agravados quando se descuida da formação de profissionais da educação.

Assim, tendo por objetivo a melhoria do ensino e o enfrentamento de eventuais dificuldades no processo de formação de professores, a Universidade Estadual Paulista (UNESP) apresentou os Projetos Institucionais Residência Pedagógica e PIBID. O modelo desses projetos apresenta os seguintes objetivos gerais e específicos. Objetivos Gerais: Ampliar as possibilidades de inserção do licenciando na realidade escolar; Favorecer a articulação teoria e prática; Conscientizar o licenciando-bolsista quanto à importância da sua contribuição para superar problemas e desafios apresentados pela escola pública de educação básica; Contribuir para a melhor formação do licenciando contando com a imprescindível colaboração da escola de educação básica; Favorecer a formação continuada dos professores atuantes nas escolas parceiras. Melhorar a articulação entre teoria pedagógica, prática docente e pesquisa. Objetivos Específicos: Incorporar à formação inicial do

licenciando-bolsista vivências e experiências proporcionadas pelo dia a dia da escola pública de educação básica; Contribuir, por meio dos subprojetos, para a articulação entre os componentes curriculares da escola básica, em nível de ensino fundamental e médio, de modo a se constituir um todo coeso. Desenvolver novas metodologias de ensino e materiais didático-pedagógicos voltados ao ensino de conteúdos curriculares; Favorecer o trabalho interdisciplinar entre diferentes áreas do conhecimento; Ampliar a atuação e articulação entre as escolas da rede pública estadual e a Universidade; Ensejar ao licenciando-bolsista o contato e a familiarização com a cultura escolar e com os principais desafios presentes. Estabelecer diálogo entre Conselhos de Curso de Graduação e os Programas Residência Pedagógica e PIBID, visando à melhoria do projeto pedagógico das licenciaturas.

A UNESP se destaca por sua estrutura multicampus no estado de São Paulo, abrangendo quinze cidades, que possuem campus com licenciatura e, com exceção de dois, os demais foram contemplados com ao menos com um dos dois programas no atual edital. Outro destaque é o quantitativo de bolsas de iniciação a docência. No edital de 2014, foram 931 bolsas de iniciação à docência no PIBID, fato que tornou a universidade a maior do estado e a sétima do país, nesse item. Um fator decisivo à compreensão desse fato é a tradição da UNESP com a licenciatura com seus 45 cursos nas diferentes áreas do conhecimento, bem como iniciativas próprias de parcerias com a rede pública de ensino.

A participação da universidade nos programas PIBID e RP se dá desde o edital Capes de 2009, marco na inserção da UNESP nos programas da educação básica desta agência de fomento. A avaliação realizada em editais anteriores mostra como essa participação tem sido fator estratégico para o fortalecimento das licenciaturas, principalmente no combate a evasão, mas também contribuindo para a melhoria da qualidade desses cursos, com o novo sentido adquirido para docentes e estudantes em sua atuação direta nas escolas e formação inicial na universidade.

Atualmente, temos no PIBID 14 Subprojetos, 25 núcleos, 75 Supervisores, 613 PIBIDIANOS em 56 escolas; no RP temos 12 subprojetos, 24 núcleos, 72 preceptores e 566 residentes em 57 escolas. Dentro desse contexto buscamos identificar as práticas pedagógicas diferenciadas por meio dos relatos dos professores da escola básica e de licenciandos das diferentes áreas, acerca dos modos de trabalho nos programas. O que se pretende com essa identificação é compreender como se dá o encontro desses sujeitos com os contextos de formação, bem como a maneira pela qual se constitui a práxis dessa atividade, a qual influencia não apenas a formação profissional, mas reflete na prática social e vivências dos sujeitos. Esse caminho foi escolhido, pois ao observar os relatos, desde sua leitura até as análises, foi possível constatar que aquilo que os alunos e professores da escola básica expõem nos remete a conceitos e pensamentos necessários para a melhoria das práticas pedagógicas tanto na escola básica como na Universidade.

A metodologia escolhida para realizar o trabalho foi a pesquisa qualitativa baseado em LUDKE & ANDRÉ (1986), que definem como características básicas dessa abordagem, um ambiente natural como fonte direta de dados, o pesquisador como principal instrumento, dados de coleta predominantemente descritivos; preocupação com o processo e não só com o resultado; atenção especial ao ambiente em que

se está realizando a pesquisa, além de uma análise dos dados que tende a seguir um processo indutivo e que segundo OLIVEIRA (2005), é um tipo de pesquisa que possibilita uma análise do problema em relação aos aspectos sociais, econômicos, políticos, entre outros.

Para a coleta dos depoimentos utilizamos entrevistas semiestruturadas que apesar de possuir um roteiro prévio para seu direcionamento, permite a flexibilidade de sua adaptação e de sua condução, à medida que o pesquisador perceber oportuno. De acordo com MANZINI (2012) esse tipo de entrevista é indicado para estudar um fenômeno com uma população específica: um grupo de professores, de alunos, etc.

Sobre a adoção de entrevistas como fonte, BONI e QUARESMA (2005) apontam que é a técnica mais utilizada no processo de coleta de dados em trabalho de campo, já que dados objetivos podem ser obtidos também através de fontes secundárias como censos e estatísticas, no entanto, os dados subjetivos só poderão ser adquiridos por meio da entrevista, pois eles se relacionam com os valores, às atitudes e às opiniões dos sujeitos entrevistados,

1287

Nas análises foram consideradas as representações dos sujeitos com base em CHARTIER (2002) que diz que as representações constituem esquemas intelectuais variáveis, de acordo com as classes sociais ou meios intelectuais de um grupo. As representações são determinadas pelo interesse do grupo que as criam e o presente adquire sentido, de modo que as percepções sociais não são neutras, mas constituem estratégias e práticas que impõem autoridade sobre outros, influenciando escolhas e comportamentos.

Através dos dados obtidos, buscamos um tratamento e interpretação com viés qualitativo, permitindo aprofundamento sobre as representações dos sujeitos em questão.

Lembramos que nosso trabalho com os programas PIBID e RP sempre procurou se pautar por uma educação democrática, com ambiente favorável ao diálogo entre professores e alunos, que integre o espaço educacional e a comunidade de maneira mais humanizada.

## REFERÊNCIAS

BONI, V.; QUARESMA, S. J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. Em Tese, v. 2, n. 1, p. 68-80, 2005

CHARTIER, R. A história cultural: entre práticas e representações. 2. ed. Tradução Maria Manuela Galhardo. Lisboa: Difel, 2002.

LUDKE, M. & ANDRÉ, M. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo, Editora Pedagógica e Universitária. 1986.

MANZINI, E. J. Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. In: Seminário Internacional Sobre Pesquisa e Estudos Qualitativos, 2004, Bauru. Anais. Bauru: USC, 2004.

# O ENSINO DOS VÍRUS ATRAVÉS DE AULA LÚDICA: RELATO DE EXPERIÊNCIA NA ESCOLA BENVINDA DE ARAÚJO PONTES- ABAETETUBA, PA

GABRIELA RODRIGUES DOS SANTOS/ INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARÁ/ GABRIELARODRIGUES140398@GMAIL.COM.BR

1288

**Palavras-chave:** ensino de biologia. vírus. aula lúdica.

## RESUMO

O presente trabalho aborda a prática de aula lúdica com jogo e maquete para o estudo dos vírus que são organismos unicelulares tão importantes nos conhecimentos escolares. A escolha dessa temática se justifica pelo fato de as aulas lúdicas serem primordiais para que os alunos possam compreender melhor os assuntos estudados. Faz-se necessário trazer o interesse dos mesmos para a aula que está sendo realizada, e este método acaba sendo um dos mecanismos que ajuda a alcançar tal objetivo, pois nestas aulas os estudantes utilizam materiais diferentes, mudando o padrão de aprendizado e se divertem. Manuseando equipamentos ou materiais e conhecendo melhor determinada informação, como sobre os micro-organismos.

O propósito da produção de modelos didáticos gera a possibilidade de desenvolver o aluno, é necessário que os professores então saibam, portanto, a grande importância que tem ao colocar em prática determinadas atividades para com os educandos referente ao conteúdo a ser aprendido. Para tanto, a modelagem é um recurso metodológico de suma necessidade nas escolas como um todo. (FERNANDES; JÚNIOR, 2007)

Os vírus são organismos acelulares tendo estruturas constituídas por moléculas de ácidos nucleicos que pode ser DNA, RNA ou os dois como os citomegalovírus envoltos por moléculas de proteínas, há uma grande variedade de vírus e cada um deles vai parasitar determinadas células de um organismo, os vírus são seres altamente específicos, e doenças causadas por vírus são denominadas viroses, esses vírus podem entrar em um ciclo lítico ou lisogênico. (MARTHO, [s.d.])

Dentro desta perspectiva, o objetivo deste trabalho foi efetivar uma aula lúdica usando jogos didáticos na disciplina de Biologia durante o programa do PIBID,



interferindo positivamente a visão dos alunos em relação ao conteúdo repassado na aula, e provocando maior interesse por parte dos mesmos. Nos dias atuais são muitas as formas de ensinar, sendo a aula prática e principalmente com jogos uma das mais eficazes e que devem ser trabalhadas pelos professores regulares das escolas, para conseguir a atenção dos alunos, e reforçar o conhecimento da abordagem teórica em sala. Pois quando é apresentado aos alunos práticas diferentes da forma tradicional é possível perceber maior participação por parte dos mesmos que se sentem dispostos e atraídos a conhecer a nova forma de ensino.

Embora muitas escolas não possuam estrutura para dar suporte aos professores para que se consiga realizar determinada aula nem recursos necessários, como é a realidade da maioria das escolas públicas brasileiras, foi possível desenvolver atividades simples que trouxeram outras propostas para os alunos fazendo com que se divertissem mais e interagissem entre eles e com o próprio professor, independentemente de estruturas presentes ou não, deve-se primar por condições que resultem em um aprendizado significativo (DINIZ, 2015) como trata a teoria de Ausubel, dispondo bases para a compreensão humana construindo significados e caminhos para maior entendimento desse aluno, somado ao seu conhecimento antecipado. (TAVARES, 2003) a teoria da codificação dual indica que a aprendizagem torna-se potencialmente mais efetiva quando a transmissão da informação acontece através dos canais verbal e visual. Esses objetos de aprendizagem se propõem a facilitar a aprendizagem de significados dos conteúdos relacionados ao ensino de ciências, fazendo um uso integrado de mapas conceituais, animação interativa e textos, fazendo uso da codificação dual e se configurando como uma representação múltipla de um determinado acontecimento. Aprendizagem significativa A teoria da aprendizagem de Ausubel (AUSUBEL, NOVAK E HANESIAN, 1980; AUSUBEL, 2003

Nesse estudo o local de realização da prática foi a Escola Estadual Benvinda de Araújo Pontes que encontrasse no município de Abaetetuba no estado do Pará realizada por uma aluna bolsista do PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) do Instituto Federal do Pará Campus Abaetetuba, sendo aplicada em uma turma do 3º ano do ensino médio, o material disposto foi produzido pela aluna em questão consistindo de um jogo, feito no programa de computador Word 2010 e produção de maquetes de estruturas virais pelos próprios alunos sendo possível realização na própria sala de aula, com o objetivo de ampliar o conhecimento dos alunos em relação ao conteúdo e ainda revisar conceitos já estabelecidos.

Realizou-se uma revisão sobre os vírus trazendo novamente alguns conceitos sobre o conteúdo estudado, dando enfoque há suas características principais como estruturas, material genético, proteínas e algumas doenças causadas por vírus como Gripe, HIV, Ebola e outras. Algumas dúvidas foram esclarecidas e logo em seguida a turma foi dividida em grupos maiores para que realizassem a primeira atividade intitulada “Verdade ou Mentira”, que trata-se de perguntas que eram feitas para as equipes relacionadas a curiosidades sobre os vírus onde os alunos poderiam dar suas opiniões e então dizer se eram verdades ou mentiras e justificando as perguntas que estavam o tempo todo com a aluna de ciências biológicas que lia em voz alta para as duas equipes. Onde os as perguntas intercalavam entre as equipes dando chance para que todos respondessem, se a resposta fosse correta a equipe

acumulava pontos que seriam revistos no final da atividade para então determinar qual obteve maior pontuação.

Logo em seguida a mesma turma foi dividida em grupos menores, que usaram os materiais disponibilizados pela estagiária para que representassem modelos de estruturas virais de acordo com o vírus de suas escolhas, usando os materiais como quisessem. Ao término das atividades lúdicas foi repassado a cada aluno para que respondessem de maneira individual um questionário onde puderam deixar suas opiniões e considerações sobre a referida atividade.

Dessa forma, como resultado dessa prática a partir da revisão dos questionários foi possível ter respostas dos alunos quanto a atividade realizada, onde foi possível perceber boa interação entre eles, e maior conhecimento sobre o assunto. O jogo acabou por obter maior participação dos alunos, por esse motivo sentiram-se mais dispostos em realizá-lo, foi possível perceber maior interesse por parte dos mesmos em relação a produção das maquetes, que gerou maior interação entre os alunos possibilitando que realizassem tal atividade em equipe além de se relacionar com o professor de forma mais descontraída e gerou a possibilidade de criatividade demonstrando como entenderam o assunto estudado a partir da representação de partículas virais e suas respectivas estruturas essenciais.

As aulas práticas e lúdicas funcionam como complemento a teoria, possibilitando maior fixação dos conhecimentos adquiridos. Sabe-se que as práticas desejadas possuem muitas barreiras para acontecer, já que dependem de determinados materiais e até mesmo instrumentos que muitas escolas não usufruem, além da motivação por parte dos docentes que podem procurar resgatar o interesse dos alunos ao realizar aulas similares as desejadas utilizando materiais alternativos, logo sem dúvida é necessária a motivação vinda do professor bem como do aluno para que qualquer aula seja realizada com sucesso.

1290

## REFERÊNCIAS

AMABIS, J. M.; MARTHO, G. R. Fundamentos da Biologia Moderna. Editora: Moderna, 2ª Edição.

DINIZ, R. **O laboratório de biologia no ensino médio**, São Paulo 2015.

FERNANDES, A.; júnior, N. **A confecção e apresentação de material didático - pedagógico na formação de professores de biologia** : o que diz a produção escrita ?, Minas Gerais 2007.

TAVARES, R. **Aprendizagem significativa e o ensino de ciencias**. 28ª reunião anual da anped, v. 13, n. 1, p. 9, 2003.

# O USO DE TRILHAS ECOLÓGICAS NA ESCOLA QUILOMBOLA DO RIO ITACURUÇÁ EM ABAETETUBA/PARÁ, COMO FERRAMENTA DE ASSIMILAÇÃO DE DETERMINADOS ASSUNTOS DE BIOLOGIA.

NATHALIA DE JESUS RODRIGUES COSTA/NATHALIAACOSTA0911@GMAIL.COM/ INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARÁ.

1291

**Palavras chave:** Ensino. Trilhas ecológicas. Realidade local.

## INTRODUÇÃO

A realização de uma trilha ecológica como atividade complementar no ensino das ciências, contribui no entendimento e fixação dos conteúdos curriculares da escola. Essa responsabilidade não deve ser apenas repassada nas universidades, mais nas escolas também, não só como um complexo assunto a ser retratado com falácias, mas com responsabilidade. Segundo Carraher (1986), tal modelo de educação trata o conhecimento como um conjunto de informações que são simplesmente passadas dos professores para os alunos, o que nem sempre resulta em aprendizado efetivo. Os alunos fazem papel de ouvintes e, na maioria das vezes, os conhecimentos passados pelos professores não são realmente absorvidos, são apenas memorizados por um curto período de tempo, e, geralmente, esquecidos em poucas semanas ou meses, comprovando a não ocorrência de um verdadeiro aprendizado. As aulas práticas de biologia proporcionam grandes espaços para que o aluno seja atuante, construtor do próprio conhecimento, descobrindo que a ciência é mais do que mero aprendizado de fatos. Através de aulas práticas, o aluno aprende a interagir com suas próprias dúvidas, chegando a conclusões, à aplicação dos conhecimentos por eles obtidos, tornando-se agente do seu aprendizado. Segundo Paulo Freire (1996), não basta saber ler mecanicamente, 'Eva viu a uva'. É preciso compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir uvas e quem lucra com esse trabalho. Tendo em vista essa afirmação, uma aula que leve o aluno a fixar o conhecimento, são aulas que relacionam teoria e prática, e isso mostra como é importante aulas práticas de biologia, principalmente as quais envolvem a realidade do aluno. Escolas cujas localizações são urbanas, não

possuem certa facilidade em fazer práticas na natureza, como por exemplo, uma trilha ecológica para a observação da biodiversidade. Contudo, as escolas da área rural geralmente encontram-se próximas à natureza, o que proporciona que assuntos do ensino médio como ecologia, genética e taxonomia sejam mais acessíveis de realizar práticas, utilizando a própria natureza da localidade para a uma aprendizagem desses assuntos. E foi através do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, o qual proporcionou a análise de como se poderia juntar teoria e prática, como um método facilitador de se entender assuntos complexos do ensino médio, possibilitando a assimilação destes conteúdos com a realidade do aluno. Sendo assim, para que o aluno tenha uma aprendizagem positiva, esse trabalho teve como objetivo mostrar a importância das trilhas ecológicas na assimilação de determinados assuntos na disciplina de biologia, no ensino médio.

1292

## METODOLOGIA

Nesse sentido, foi elaborado e realizado como método para se obter resultados, uma abordagem qualitativa, através de observações, visto que este trabalho realizou-se em três turmas do ensino médio da Escola Santo André Quilombola, localizado no Rio Itacuruçá, ilhas de Abaetetuba/Pará/Brasil. Para a realização dessa pesquisa, foi necessário um tempo de duas semanas, sendo composto por três parâmetros de aprendizagem: aulas teóricas, aulas práticas e realidade do aluno. Na primeira semana, em sala de aula, nas turmas do ensino médio -1º ANO A, 2º ANO A e 3º ANO A, com duas aulas de 40 minutos em cada turma, para relembrar os assuntos já trabalhados pela professora de biologia, onde no 1º ano comentou-se sobre ecologia, abordando tópicos como cadeia alimentar, teia ecológica e a importância da preservação das espécies. Já no 2º ano, genética foi o assunto abordado, relembrando a primeira e segunda Lei de Mendel, e por fim, no 3º ano sobre taxonomia e a importância dessa ciência para a classificação dos seres vivos. No final de cada revisão dos assuntos, efetuou-se uma orientação de como se comportar em uma trilha ecológica, de acordo com os parâmetros de biossegurança, com intuito de realiza-las na próxima semana nas proximidades da escola. Na semana proposta, a turma do 1º ano, dirigiu-se ao campo, sendo dividida em grupos de cinco alunos para a realização de atividades ao longo do percurso, iniciando-a com a observação da biodiversidade da localidade, solicitando para que cada grupo indicasse um animal ou planta, indagando-os, se o que eles indicaram é um produtor, consumidor primário, secundário, e conseqüente, ou um decompositor. Partindo dos animais ou plantas que foram apontados pelos grupos, montou-se, a cadeia alimentar dos indivíduos e posteriormente uma grande teia ecológica. Por fim, ressaltou-se a importância da preservação da biodiversidade, principalmente de uma localidade como no caso do Rio Itacuruçá, onde ainda se retira da natureza alimentos para a subsistência da comunidade, e o prejuízo que a extinção de cada espécie causa em toda a biodiversidade. No dia seguinte, deu-se a vez para a turma do 2º ano visitar uma plantação de feijão da comunidade quilombola, onde primeiramente os alunos observaram a plantação e os tipos de feijões que ali cultivam, comparando com

os outros tipos de feijões levados pelos ministrantes dessa prática. A partir disso, foi montada no próprio local as tabelas da 1ª e 2ª Lei de Mendel, de acordo, com as características genéticas que os tipos de feijões e seus descendentes apresentavam. Por fim, o 3º ano concluiu essas atividades de campo com uma trilha ecológica nas proximidades da escola, no qual, durante o percurso os ministrantes solicitaram que os alunos indicassem e comentassem o nome popular de um animal ou vegetal, cujo esses/as representem certa importância para a comunidade quilombola onde eles vivem. Com o término da trilha, a turma voltou para sala de aula para escrever os nomes populares em científicos dos animais e vegetais que foram mencionados por eles anteriormente, de acordo, com as normas de classificação da taxonomia.

## RESULTADOS E DISCURSÕES

1293

Após essas práticas, foram obtidos resultados positivos, pois os alunos não ficaram centrados apenas ao senso comum, e o assunto tornou-se de fácil assimilação, como também houve a aprendizagem de outros assuntos, como biossegurança e a etnobiologia. Além disso, as trilhas e a visita promoveram a construção de um cidadão que não apenas valorize o meio em que vive, mas que também trabalhe para a preservação do ecossistema. Sendo assim, os alunos do primeiro, segundo e terceiro anos do ensino médio, entenderam de forma significativa os diversos temas que são abordados nos assuntos de ecologia, genética e taxonomia. **Conclusão:** Logo, essas atividades de campo devem ser consideradas uma parte da aula, visto que, contribui muito para a vida do aluno, principalmente daqueles de escolas rurais, pois a sua realidade de contato com a natureza traz uma melhor compreensão de como todos os processos que ocorrem ao seu redor, e que esses fazem parte dele. Para Rodrigues e Otaviano (2001), quando relacionamos os conteúdos vistos com a situação vivenciada na aula de campo, temos uma forte tendência em desenvolver no aluno uma sensibilização maior ao mundo natural e cultural, além de propiciar o enriquecimento harmonioso da personalidade do aluno e a aquisição de conhecimentos de conteúdos relacionados à visita. Portanto, Rodrigues e Otaviano revela que uma simples aula pode se tornar muito mais interessante, possibilitando descobertas que os alunos talvez não saberiam, por não ter contato com esse método de ensino e sobre os assuntos de Biologia.

## REFERÊNCIAS

- CARRAHER, D. W. et al. **Caminhos e descaminhos no ensino de ciências**. São Paulo: Ciência e Cultura, v. 37, n. 6, jun. 1986.
- GADOTTI, Moacir. **A voz do biógrafo brasileiro: a prática à altura do sonho**. Paulo Freire: uma bibliografia. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire: UNESCO, p. 69-115, 1996.
- RODRIGUES, A. B.; OTAVIANO, C. A. **Guia metodológico de trabalho de campo em Geografia**. *Revista do Departamento de Geociências*. Londrina, v. 10, n. 1, p. 35-43, jan./jun. 2001.

# EXERCÍCIOS LÚDICOS NA CONSTRUÇÃO DO SABER CARTOGRÁFICO: GINCANA CARTOGRÁFICA

ANTONIO LUCAS ANDRADE MENDES, UFS  
E-MAIL: LUCXSMENDES@GMAIL.COM;

RENATA NUNES AZAMBUJA, UFS  
E-MAIL: RENATAGEO.UFS@GMAIL.COM.

1294

**Palavras-chave:** Atividades lúdicas, ensino cartográfico, geografia.

## INTRODUÇÃO

O conhecimento cartográfico utilizado no ensino da Geografia é elemento essencial para que o estudante possa compreender o espaço que vive e suas particularidades. Essa compreensão, especialmente nas séries iniciais torna-se extremamente importante à operacionalização da Geografia, pois é nesse momento que os alunos aprofundam o conhecimento do espaço em que vivem e seus procedimentos geográficos.

Observar, descrever, representar cartograficamente ou por imagens os espaços e construir explicações são procedimentos que podem aprofundar e utilizar, mesmo que ainda o façam com pouca autonomia, necessitando da presença e orientação do professor. (PCN, 1998)

Através da atuação no Programa de Bolsas de Iniciação à Docência – Geografia/ UFS, na Escola Estadual Jackson de Figueiredo, situada na região central de Aracaju/ SE, foi constatado que os alunos, sobretudo, os pertencentes ao 1º ano do ensino médio regular, não possuem um entendimento sobre conhecimentos geográficos, tais como localização e orientação no espaço, bem como a interpretação de mapas. Isso evidencia a necessidade de atividades que sejam lúdicas e contribuam diretamente com a abordagem do conteúdo cartográfico escolar no cotidiano do aluno.

O professor de Geografia deve ter o cuidado ao trabalhar a alfabetização cartográfica, uma vez que esse é o conhecimento que capacitará os alunos para não só ler mapas, como também o próprio espaço geográfico. Partindo desse pensamento, SOUZA (2000), destaca que:

[...] a linguagem cartográfica é, a nosso ver, uma das que indubitavelmente devem ser utilizadas no ensino, pois representa a territorialidade dos diferentes fenômenos, razão de ser da própria ciência geográfica. (SOUZA, 2000)

Considerando a gincana um mecanismo ímpar para ajudar na aquisição de conhecimento dos alunos, Stefanello (2008) diz que “proporcionar situações lúdicas na escola favorece o desenvolvimento de habilidades necessárias para a construção do conhecimento”. É nessa perspectiva que foi construído o projeto Gincana Cartográfica, realizado com a turma ‘E’ da primeira série do Ensino Médio, que tinha como objetivo, ampliar a compreensão dos princípios da cartografia, colaborando assim no aprendizado das noções espaciais.

## METODOLOGIA

1295

Os conteúdos referentes à Unidade I do ano letivo da Escola Estadual Jackson de Figueiredo foram trabalhados a partir de debates expositivos e jogos. Visando o ensino de forma lúdica surge a gincana cartográfica, que consistiu em uma disputa entre os alunos do 1º ano ‘E’.

De acordo com Moreira (1995), o desenho representa para uma criança, o mundo a sua maneira de ver, possibilitando através de registro gráfico a representação de elementos relativos ao seu lugar de vivência na paisagem que se apresenta. É através dele que o aluno representa o espaço, instruído pelo professor a partir de uma linguagem visual cartográfica.

A primeira tarefa foi a de favorecer àqueles alunos que tivessem um melhor desempenho na arte de desenhar, qualidade fundamental desde os primórdios da cartografia. A atividade consistiu em desenhar imagens de objetos que correlacionassem o conhecimento cartográfico, por exemplo a bússola. O propósito foi de ajudar na absorção do conhecimento dos instrumentos utilizados na cartografia.

O exercício que recebeu o nome de ‘Quebrando a cabeça com os mapas’ baseou-se na proposta de SOUZA (2000), como uma necessidade de desenvolver com os alunos o conhecimento sobre territorialidade gráfica. Apesar de ser uma tarefa simples, ela possibilita o armazenamento de noções espaciais, além de trabalhar a abstração do espaço que os estudantes possuem. Pensado como um modo de assimilação sobre as formas dos mapas, o exercício baseia-se na montagem de quebra-cabeças que formam mapas e exige dos alunos o conhecimento acerca da representação gráfica.

Na última etapa da gincana os alunos foram induzidos a utilizarem os pontos cardeais no espaço em que estavam inseridos, nesse caso, na Praça Olímpio Campos, situado na frente do Colégio, região central de Aracaju – SE. Neste exercício os alunos guiaram-se apenas com coordenadas que funcionavam como pistas e estavam relacionadas aos pontos Norte, Sul, Leste e Oeste.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

As atividades feitas pelos bolsistas envolvidos incluíram projetos que apresentaram ótimos resultados, tanto na melhoria das condições de aprendizado quanto na recepção por parte dos alunos, além de contribuir diretamente na formação dos graduandos. Com uma disputa acirrada entre as equipes e a observação dos bolsistas durante toda a realização do projeto, ficou evidente que os objetivos foram atingidos, uma vez que ficou clara a capacidade dos alunos de desenvolver noções cartográficas, conhecer alguns instrumentos de orientação, além de reconhecer formas dos mapas do espaço que eles estão inseridos.

A orientação e localização no espaço são conteúdos trabalhado desde o 6º ano e tem como objetivo principal o aprendizado da cartografia para que o aluno compreenda a realidade representada e possibilite de forma autônoma o seu deslocamento no espaço. É importante evidenciar que a oficina foi pensada para colaborar na construção do saber cartográfico de modo que não fosse utilizado o método convencional, durante todo o processo de planejamento da gincana houve a preocupação com resultados eficazes que a mesma traria para os alunos.

1296

## CONCLUSÃO

Com a finalização da gincana e fazendo a análise dos resultados nesse trabalho exposto, podemos concluir que a aprendizagem do aluno é melhor reforçada se ele aprende de forma lúdica, considerando que toda a turma conseguiu compreender noções básicas de cartografia em exercícios propostos de forma dinâmica. Um dos desafios que o educador enfrenta hoje é combater o método tradicional que é imposto no cotidiano das escolas. O ensino de geografia nos dá uma grande vantagem na aplicação dos jogos para não só os conteúdos escolares, mas também para a vida do aluno, pois é na geografia que o aluno vai entender o lugar que habita e suas características específicas.

Para ANTUNES (2006), por exemplo, “Na Geografia, os docentes podem se utilizar dos jogos que explorem as inteligências pessoais e a naturalista (ambiental). Fazer com que conheçam o espaço geográfico e construam conexões que permitam aos alunos perceber a ação do homem em sua transformação e em sua organização no espaço físico e social”. Desse modo, concluímos que, não só na Geografia, mas em todos os componentes curriculares há espaço para o lúdico e o seu uso como ferramenta pedagógica.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Rosângela Doin de. **Cartografia escolar**. – 2. Ed.- São Paulo: Contexto, 2010.

ALMEIDA, Rosângela Doin de; PASSINI, Elza Yasuko. **O Espaço Geográfico: Ensino e Representação**. São Paulo: Editora Contexto, 2002.



ANTUNES, Celso. **Inteligências múltiplas e seus jogos**: introdução, v. 1. Petrópolis: Vozes, 2006.

CASTELLAR, S.; VILHENA, J. **Ensino de Geografia**. São Paulo: Cengage, 2010.

KAERSCHER, Nestor A. **A geografia escolar na prática docente**: a utopia e os obstáculos epistemológicos da geografia crítica. 2004. Tese (Doutorado em Geografia Humana) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8136/tde-01052005-224221/> Acesso em: 23 de maio de 2019.

MOREIRA, Ana Angélica Albano. **O espaço do desenho**: a educação do educador. São Paulo: Loyola, 1995.

SOUZA, José Gilberto; KATUTA, Ângela Massumi. **Geografia e conhecimentos cartográficos**. A Cartografia de renovação da Geografia Brasileira e a importância do uso de mapas. São Paulo: Ed. UNESP, 2000.

STEFANELLO, A.C. **Didática e avaliação da aprendizagem no ensino de Geografia**. Curitiba: Ibpx, 2008.

# O PIBID DE QUÍMICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA: EXPERIÊNCIAS PRÁTICAS DE ANÁLISE DE SOLO PARA CONSTRUÇÃO DE HORTA EM UMA ESCOLA DE TEIXEIRA DE FREITAS

PEDRO HENRIQUE REBOUÇAS GIGANTE – UFSB  
PHENRIQUEREBOUCAS@GMAIL.COM

SINDIANY SUELEN CADUDA DOS SANTOS – UFSB  
SINDIANYUFSB@GMAIL.COM

1298

**Palavras-chave:** Campus Paulo Freire; Oficinas de química; Meio Ambiente.

## INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), Campus Paulo Freire, insere os licenciandos nas escolas de Teixeira de Freitas, Bahia, para incentivar a prática da profissão docente, o desenvolvimento da formação inicial e a articulação entre Instituição de Ensino Superior e Educação Básica.

O subprojeto de Química, especificamente, estimula a reflexão crítica dos graduandos acerca das possibilidades educativas do Ensino de Química, com o propósito de desenvolver competências e habilidades pedagógicas tanto nos pibidianos, como nos estudantes das escolas que participam do Programa.

No Colégio Estadual Professor Rômulo Galvão (CEPROG) uma das atividades desenvolvidas desde fevereiro de 2019 corresponde à criação de uma horta escolar em uma área situada nas dependências da escola. Nesta atividade estão envolvidos pibidianos, supervisora da instituição e estudantes do ensino médio.

Os estudantes de ensino médio apresentam, por vezes, dificuldades de aprendizagem em relação aos conteúdos de Ciências da Natureza. Pozo e Crespo (2009) atribuem parte da dificuldade da aprendizagem de ciências, como um todo, à falta de significado e aplicabilidade de conceitos científicos no cotidiano. O estudo da química em cada etapa da criação da horta desde os primeiros passos, até o resultado final, é fundamental e causa um efeito participativo nos estudantes, que aprendem na prática. Morgado (2006) elucida acerca da horta que, se inserida no ambiente

escolar pode ser um laboratório vivo capaz de possibilitar o desenvolvimento de diversas atividades pedagógicas em educação ambiental e alimentar, unindo teoria e prática de forma contextualizada. Isso auxilia no processo de ensino e aprendizagem através da promoção do trabalho coletivo e cooperado entre os agentes sociais envolvidos (MORGADO, 2006).

Dito isto, o resumo objetivou avaliar a importância de atividades práticas para aplicação de conceitos químicos sobre parâmetros de solo, com vistas à construção de uma horta e desenvolvimento do protagonismo estudantil, no Colégio Estadual Professor Rômulo Galvão.

## METODOLOGIA

O subprojeto Pibid-Química no CEPROG está sendo desenvolvido por meio das etapas: duas reuniões mensais com a coordenadora de área e pibidianos, sendo uma delas para socialização de planos de ação e avaliação das atividades e outra para promoção de espaços formativos na área de Química; encontros semanais com a supervisora do CEPROG, onde são tratadas e planejadas as ações que serão elaboradas e aplicadas na instituição; planejamento execução do plano de ação.

O plano de ação de fevereiro a junho de 2019 contou com diversas atividades: levantamento teórico sobre parâmetros de solo para construção da horta; planejamento das ações contendo objetivos, metodologia, indicadores de aprendizagem e resultados esperados; execução de palestra com o ensino médio; organização e participação da Semana do Meio Ambiente no CEPROG junto à equipe do PIBID. No evento foi ministrada uma oficina de identificação de alcalinidade e acidez de solo, através da avaliação do potencial hidrogeniônico (pH) do material previamente preparado. É importante destacar que as ações da horta acontecem de forma integrada com outros pibidianos e que ao final das ações é feita avaliação da aprendizagem.

1299

## RESULTADOS ALCANÇADOS

O período de fundamentação teórica alinhado com as reuniões de formação e supervisão foi imprescindível para a elaboração do plano de ação, a leitura e análise de artigos científicos relacionados às atividades planejadas, juntamente com o diálogo e acompanhamento da supervisora e coordenadora de área que foram fundamentais para a construção das práticas, tornando-as eficiente para o processo de aprendizagem dos estudantes.

A palestra aplicada no dia 10 de abril de 2019 foi idealizada e ministrada pelos integrantes do grupo responsável pela horta, com os 2<sup>os</sup> e 3<sup>os</sup> do ensino médio. Os estudantes estão acostumados com palestras monótonas, onde há apenas uma pessoa falando e eles precisam ficar sentados escutando e assimilando toda a informação. Durante a palestra tentou-se desconstruir essa ideia de palestra, portanto, a participação dos alunos foi de extrema importância para o êxito da atividade, principalmente por ter sido embasada em uma abordagem cognitivista, tal como

Guimarães (2009, p. 199) explica: “se a pretensão do educador é ensinar significativamente, basta que este avalie o que o aluno já sabe e então ensine de acordo com esses conhecimentos”. Houve na palestra um número considerável de participações, e após a finalização tiveram diversas manifestações de alunos interessados em contribuir de forma mais ativa para a construção da horta. No momento eles dividiram suas vivências acerca do assunto. Na sequência, os estudantes fizeram relatórios nos quais tinham abordagem de tudo que havia sido dialogado. Eles elencaram todos os passos para a criação de uma horta, além da importância da horta escolar, dos tipos de horta e suas peculiaridades, os componentes químicos das hortaliças e a relação do plantio com os tipos de solo.

Durante a experimentação para identificar a alcalinidade ou acidez do solo, na oficina realizada na Semana do Meio Ambiente, foi possível perceber que os estudantes estavam dispersos até o momento em que houve uma reação química, quando a antocianina (extrato de repolho roxo) deu cor às soluções ácidas e alcalinas. Neste momento todos os alunos animaram-se com o que estava acontecendo e perguntavam explicações para o ocorrido. A participação e interesse dos estudantes nessa oficina foi, assim como na palestra, de total importância para o êxito da ação. Depois que os estudantes fizeram os experimentos com o sedimento do local, descobriram a proximidade do nível de seu pH, e perceberam a importância da atividade para todo o funcionamento da horta, posteriormente. Foi buscada a aplicação do conteúdo de forma prática e com aplicação no cotidiano para que facilitasse o processo de aprendizagem dos alunos, assim como já afirmara Pozo e Crespo (2009).

Os estudantes, estão a todo momento demonstrando interesse nas atividades e participando ativamente no andamento do projeto. Nos momentos em que estes alunos estão envolvidos nas práticas eles passam de aprendizes para construtores do próprio conhecimento.

1300

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com os resultados apresentados tornou-se evidente que as atividades do Pibid, trabalhadas de forma ativa, além de propiciar experiências novas aos alunos, enriquecem diretamente a formação dos licenciandos participantes do programa. Além disso, o Programa estimula os professores da educação básica a trabalharem de forma ativa e em articulação com a Universidade.

## REFERÊNCIAS

GUIMARÃES, Cleidson Carneiro. Experimentação no ensino de Química: Caminhos e descaminhos rumo à aprendizagem significativa. **Química Nova na Escola**, v.31, n.3 ago. 2009.

MORGADO, F; S, **A Horta Escolar na Educação Ambiental e Alimentar**: Experiência do Projeto Horta Viva nas Escolas Municipais de Florianópolis, 2006. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/118768/230911.pdf?sequence=1&isAllowed=y>> Acesso em 28 de maio 2019.

# PIBID AFRO/INDÍGENA NA CONSTRUÇÃO DOS SABERES A PARTIR DA EFETIVAÇÃO DA LEI 10.639/03 E 11.645/11

LUIZ PAULO SOUZA BASILIO, UFOP  
LUIZ.BASILIO@ALUNO.UFOP.EDU.BR

MARCELO DONIZETE DA SILVA  
UFOP. MARMAIO1970@GMAIL.COM

WALKIRIA GABRIELE ELIAS DA COSTA  
UFOP. WALKIRIA.GABRIELE@GMAIL.COM

1301

**Palavras-chave:** indígenas, ancestralidade, educação

## INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo apresentar os resultados parciais atingidos pelo subprojeto PIBID Afro-Indígena nas escolas de Mariana-MG, no ano de 2019. Essas ações estão diretamente interligadas a primeira edição do programa, cujo trabalho esteve articulado à temática da Africanidades e sua diáspora, história, linguagem e questões culturais. Na edição atual do programa, a proposta ampliou-se ao objeto de intervenção, assim incluiu-se a temática indígena, cujo objetivo está em atender o que determina as leis 10.639/03 e 11.645/08. O subprojeto pretende contribuir para a construção de uma nova licenciatura voltada para a inclusão da temática afro-brasileira, quilombola e indígena nos currículos e nas práticas pedagógicas dos estudantes em formação e, também, dos professores envolvidos direta ou indiretamente com a temática possibilitando uma oxigenação dos saberes com a proposta de outras possibilidades de ensino na educação básica.

## METODOLOGIA

A metodologia empregada para esse formato esteve ancorada na proposta da pesquisa participante de caráter qualitativo cujos envolvidos foram: bolsistas, supervisoras e discentes das turmas de Ensino Fundamental, Médio e Educação de Jovens e Adultos. Nesse sentido, os resultados que aqui serão apresentados terão

como eixo: formação e caracterização da relação dos indígenas em escolas mineiras, de modo especial na cidade de Mariana- MG.

## JUSTIFICATIVA

A ação realizada pelo subprojeto PIBID Afro/Indígena se acentua na obrigatoriedade prevista nas leis 10.639/03 e 11.645/08 de se trabalhar com as temáticas de África e Africanidades e Indígenas na Educação Básica. Nesse sentido, esse trabalho se justifica devido à necessidade de buscar o entender: 1) as formas pelas quais os alunos da Educação Básica lidam com as questões étnico-raciais e indígenas em sua formação; e 2) como se dá a compreensão da sua realidade a partir da representação negativa do processo de educação inclusiva, tendo em vista a condição de formação deste sujeito em escolas mineiras, de modo especial os alunos jovens e adolescentes, que buscam por essa inclusão.

1302

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Por questões éticas e de forma a evitar a exposição das escolas em que o subprojeto PIBID Afro/Indígena atuou e atua, identificou-se, para os fins deste trabalho, as escolas como **A** e escola **B**. Para a proposta de trabalho na escola **A**, cuja composição da equipe continha os/as bolsistas do curso de Pedagogia e Supervisão, foram atendidas três turmas do Ensino Fundamental dos quartos e quintos anos com alunos/alunas de faixa etária entre 9 e 12 anos. O processo de formação consistiu-se, em primeiro momento, na realização de uma análise diagnóstica, cujo objetivo fora o de avaliar os conhecimentos prévios dos/das discentes acerca da temática indígena, em que fora possível identificar a concepção colonialista e estereotipada dos sujeitos indígenas para maioria dos/das discentes. Nesse sentido, priorizou-se intervenções de modo a desmistificar o senso comum de que todos indígenas ainda mantêm a tradição histórica dos povos, no tocante a sua transformação ética e social. Para o fim proposto para escola **A**, intensificou-se nas intervenções pedagógicas, as especificidades da etnia Pataxó, tendo em vista que a respectiva etnia vem acumulando uma trajetória importante de influência cultural, lutas e resistências no contexto histórico de Minas Gerais.

Nessa perspectiva, as atividades estiveram assentadas ao debate acerca da cultura, da história e das resistências dos povos indígenas: como vivem atualmente, seus grafismos corporais além da discussão sobre os indígenas Pataxós atingidos pelo crime ambiental da em Brumadinho. Como referencial teórico utilizou-se os trabalhos do escritor (PATAXÓ, 1997), que articula em sua análise a discussão do mito de criação da etnia e a Culturas e História dos Povos Indígenas, de (SANTOS et al; 2017) que permitiu aprofundar a discussão da cultura e história dos povos indígenas, que auxiliou na capacitação formativa, para abordar o ensino da história indígena em sala de aula, e também o cumprimento das leis 10.639/03 e 11.645/11.

No tocante a construção dos planos de aulas para a escola **B** a proposta se ancorou nos estudos da etnia Krenak (2000), com os alunos do 1º e 3º ano do ensino médio na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Utilizou-se como referencial teórico, as contribuições do escritor brasileiro (KRENAK, 2000) que estabelece de forma crítica as experiências de lutas e resistência dos povos indígenas. Para aprofundamento da reflexão acerca, também forma utilizado como aporte a epistemologia Ntu (MALOMALO, 2017) para vivenciar algumas experiências em sala de aula dos povos indígenas. Discutiu-se através de dinâmicas a importância das trajetórias dos indígenas, onde estão, como estão e o que fazem atualmente. Partiu-se por meio da cultura, política e ancestralidade, trabalharmos o conceito de pertencimento e identidade e abrindo os caminhos para uma reflexão sobre como são os experimentos de uma educação multicultural pode auxiliar na formação do existir de cada aluno e aluna na valorização e reconhecimento das diversas identidades.

Os caminhos para a iniciação da profissão em sala de aula requer desafios, que já caminham para uma construção docente dentro do espaço que é a sala de aula. Nas duas escolas analisadas, o que se pode observar fora a ampliação das experiências para essa formação inicial à docência, tais como: o engajamento da sala de aula, a interação no processo de ensino e aprendizagem, a nova experiência e o contato com a diversidade, que impactam diretamente na formação das/dos bolsistas envolvidos. A experiência com a comunidade escolar estão também contabilizados dentro dos ganhos proporcionados pelo programa, e são partilhas importantíssimas, que irão garantir com a qualidade desejável para quem conclui a graduação e já ingressa no universo escolar.

Um novo olhar para o mundo, foi a chave que desembocou estudar as etnias indígenas na escola, a percepção do cuidado e respeito com o outro foi múltiplo. A narrativa vivida em sala de aula com a observações do crime ambiental em Brumadinho para com a população indígena, deixou sobretudo um caminho a se trilhar nos espaços escolares, que é o da reflexão de uma sociedade para todos.

## CONCLUSÕES

No decorrer no subprojeto, se torna perceptível o ganho que a construção do conhecimento proporcionou aos bolsistas, alunos/as e professores regentes. Espera-se com o PIBID Afro/Indígena, que se possa formar jovens conscientes em relação à seu papel social, além contribuir significativamente na construção de sua identidade negada, resultante dos resquícios da colonização.

## REFERÊNCIAS

KRENAK, Ailton. **O Lugar Onde a Terra Descansa [fotografias de Adriana Moura, Zaida Siqueira, Igor Pessoa, e José Caldas]**. Rio de Janeiro: ECO Rio/Núcleo de Cultura Indígena, 2000.

PATAXÓ, Kanátyo. **Txopai e Itôhá**. Belo Horizonte: PIEIMG, 1997.

MALOMALO, Bas Ilele. **Estudos Africana ou Estudos Africanos: Um campo em processo de consolidação desde a diáspora africana no Brasil. Capoeira** – Revista de Humanidades e Letras, Vol.3, No. 2, Ano 2017, p. 15-50.

PEREIRA, Verônica Mendes. **A cultura na escola ou escolarização da cultura? Um olhar sobre as práticas culturais dos índios Xacriabá**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2003.138p.

SANTOS, Adilson (et.al). **Cultura e História dos Povos Indígenas**: curso de aperfeiçoamento NEABI/UFOP. 1.ed. Belo Horizonte: Fino Traço, 2017.



# PIBID: CONTRIBUINDO PARA A FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA DA ASCES-UNITA

JOSÉ SUEVERTON DE MORAIS  
GRADUANDO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA NA INSTITUIÇÃO ASCES-UNITA  
JOSESUEVERTON899@GMAIL.COM

CARLOS BORROMEU DE HOLANDA NETO  
GRADUANDO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA NA INSTITUIÇÃO ASCES-UNITA  
E-MAIL: CARLOSBNETO8@HOTMAIL.COM

LUCAS GOMES DA SILVA  
GRADUANDO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA NA INSTITUIÇÃO ASCES-UNITA  
LUCASGOMES1914@OUTLOOK.COM

ANA PAULA RODRIGUES FIGUEIROA  
DOUTORA EM EDUCAÇÃO FÍSICA NA INSTITUIÇÃO ASCES-UNITA  
COORDENADORA INSTITUCIONAL DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO Á DOCÊNCIA NA ASCES-UNITA  
ANAFIGUEIROA@ASCES.EDU.BR

1305

**Palavras chaves:** PIBID, Contribuições e Educação Física escolar

## INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação á Docência (PIBID) foi criado em 2007 através de uma ação política nacional de formação de professores do Ministério da Educação (MEC) visando proporcionar aos estudantes das licenciaturas de Instituições de Ensino Superior (IES) uma aproximação prática com o cotidiano das escolas públicas e do contexto em que elas estão inseridas e no qual irão atuar possivelmente como professores. O PIBID passou a fazer parte da Associação Caruaruense de Ensino Superior (ASCES) em 2012 no curso de Licenciatura em Educação Física. Entre os anos de 2017 e 2018 parou e passou por um processo de reformulação em seu edital voltando em 2018.2. A Coordenação de Aperfeiçoamentos de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e a responsável por administrar o programa PIBID que sede bolsas de auxílio financeiro aos estudantes das IES públicas e privadas sem fins lucrativos que tenham o programa ligado a sua instituição.

Este trabalho foi desenvolvido a partir de uma observação em campo voltada a princípio para as contribuições do PIBID para os atuais integrantes 2019.1. No

entanto ainda em campo contatou-se que essas possíveis contribuições exigiriam uma visão mais aprofundada sendo encontrada possivelmente na visão de ex-integrantes que participaram anteriormente do PIBID e que estão atuando no mercado de trabalho por terem tanto a visão pibidiana quanto a de professor formado e atuante no mercado de trabalho em sala de aula.

Contribuições estas que vão desde a postura até os ensinamentos dos pilares da Educação Física e da Educação de forma geral que estão sendo empregadas nas suas aulas como docentes em seus respectivos empregos. Mediante disto este trabalho tem como objetivo principal compreender através da visão de ex-pibidianos os possíveis benefícios do PIBID para formação docente no curso de Licenciatura em Educação Física da ASCES. Para complementar o objetivo geral e demonstrar a importância desta pesquisa foram elaborados objetivos específicos: identificar através da própria visão dos ex-pibidianos as possíveis contribuições do PIBID para a sua formação, descrever de que forma ocorreram essas possíveis contribuições e demonstrar a importância do programa na formação dos mesmos.

Diante disto esta pesquisa tem como problemática como e quais são as possíveis contribuições do PIBID para formação docente no Curso de Licenciatura em Educação Física da ASCES? Tendo como referência a visão de ex-participantes do PIBID devidamente ingressos no mercado de trabalho.

1306

## METODOLOGIA

Com isto foi-se necessário realizar uma pesquisa de campo no qual se optou por um questionário eletrônico a fim de investigar um grupo de 12 ex-pibidianos que estudaram na ASCES e que estão inseridos no mercado de trabalho e buscar respostas de forma rápida e eficiente por meio do Google docs, que é uma ferramenta do Google no qual ela permite a elaboração de formulários eletrônicos, na qual o mesmo continha perguntas relacionadas com as suas visões e ligadas as possíveis contribuições adquiridas no PIBID e o processo que se deu essas contribuições e como classificam a importância do PIBID.

## RESULTADOS

Participaram do estudo 12 ex-egressos do PIBID que responderam a um questionário, onde a primeira pergunta fazia referência a visão deles mediante as colaborações trazidas pelo PIBID. A primeira pergunta estava ligada as contribuições do programa na atuação deles como docentes, em que 83,3% responderam que as contribuições estavam de alguma forma vinculadas a experiência adquirida no campo de estágio e os demais 16,7% relataram que estavam ligadas ao aprofundamento nos pilares da Educação Física e o ganho no domínio de conteúdo, pois se sentiam inseguros antes da participação no PIBID. A segunda pergunta estava relacionada com a forma que ocorreu esse processo de contribuição no qual 81,3% responderam que ocorreu por meio da troca de experiência com os alunos e o campo de estágio e 19,7%

responderam que ocorreu pela troca de experiência com os seus colegas de estágio. A terceira estava ligada a maneira de como eles viam a importância do PIBID para sua formação, 100 % responderam que foi de fundamental importância o PIBID em seus respectivos processos de formações. A quarta pergunta estava ligada a importância do programa para a formação de professores e se recomendariam para novos integrantes do Curso de Licenciatura em Educação Física e 100% responderam que sim, tanto importante como recomendável. A quinta questão buscou saber se agora atuando em suas respectivas escolas se de acordo com sua formação, eles estavam conseguindo passar os pilares da Educação Física Escolar 91,7% responderam que sim e 8,3% concluíram que não. Por fins de curiosidade a sexta pergunta indaga se eles estão conseguindo mudar a visão da Educação Física Escolar 66,7% responderam que sim e 33,3% responderam que sim, mas, aos poucos. Com isto fica constatada as contribuições do PIBID e sua importância para formação de docentes em Educação Física do Curso de Licenciados da (ASCES).

1307

## DISCUSSÃO

Com os resultados obtidos pode-se constatar a importância do PIBID para o processo de formação dos docentes no qual todos relataram em suas respostas a importância do mesmo para a sua qualificação. Onde se tornam professores mais capazes e que os ensinamentos adquiridos no programa dentro da realidade escolar brasileira são levados para as suas aulas, ou seja, não é só o fazer pelo fazer, procurando assim, sempre fazendo com que os alunos adentrem nos 4 pilares da educação, aprender a ser, aprender a conhecer, aprender a aprender e aprender a conviver. Onde os mesmos querendo ou não se tornam mais capazes pelo fato de terem um maior contato com a realidade escolar brasileira durante sua participação no PIBID.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este presente trabalho pode-se levar a refletir como são importantes os programas de incentivo na educação, assim como também o interesse e dedicação partilhados dos graduandos, pela profissão escolhida. Durante todo processo de elaboração desta pesquisa foi correlacionado as contribuições do PIBID para formação docente e assim mostrar a importância do programa através da visão de ex-integrantes que por terem participado do programa, desenvolveram um novo olhar sobre a Educação Física Escolar e agora atuando no âmbito profissional estão perpassando seus conhecimentos mediante a sua experiência no programa.

## REFERENCIAS

BRASIL, Gov. Ministério da Educação. **PIBID**: Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência. Brasil: 03 set. 2008. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid>. Acesso em: 19 mai. 2019.

BRASIL, Gov. Ministério da Educação. **LDB**: Lei de Diretrizes de Base da Educação Básica. Brasil: 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pet/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12962-educacao-fisica-obrigatoriedade-da-disciplina>. Acesso em: 19 mai. 2019.

DELORS, Jacques *et al.* **EDUCAÇÃO**: Um Tesouro a Descobrir. Brasília: UNESCO Brasília, 2010. Disponível em: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_por). Acesso em: 24 mai. 2019.

# RECITAIS-PALESTRAS: UMA OPORTUNIDADE DE UNIR PRÁTICA DOCENTE E PRÁTICA MUSICAL

GEAN PIERRE DA SILVA CAMPOS  
GEANPIERRE@GMAIL.COM (UFES)

ISADORA DALVI BERGAMINI  
DORADALVIMUSICA@GMAIL.COM (UFES)

TAYNÁ BATISTA LORENÇÃO  
TAYNALORENCAO@OUTLOOK.COM (UFES)

1309

**Palavras-chave:** Educação Musical; Educação Infantil; Recitais-Palestras.

## RESUMO

Este trabalho relata as experiências vivenciadas no Programa Residência Pedagógica na escola CMEI Terezinha Vasconcellos Salvador situada em Vitória-ES. O foco são os recitais-palestras, que são apresentados para toda a comunidade escolar, mostrando como é possível exercitar a relação prática docente e prática musical. Traremos também como promover a vivência de manifestações musicais brasileiras diversas para alunos da educação infantil e como o impacto dessas ações desenvolvem o conhecimento acerca dessas manifestações: o aprendizado dos instrumentos, repertório e história. Como resultado, percebemos que há uma grande interação de toda a comunidade escolar com os o programa.

## INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como foco os Recitais Palestras realizados para a educação infantil durante o primeiro semestre de imersão no programa Residência Pedagógica (RP), promovendo a aprendizagem por meio de atividades lúdicas, com base nos eixos do currículo para educação infantil propostos pelo Referencial Curricular da Educação Infantil (1998). A RP é um programa de imersão do aluno de licenciatura em ambiente escolar, visando à vivência e experimentação de situações do cotidiano escolar e da sala de aula, tendo como um dos objetivos principais aperfeiçoar a formação dos futuros docentes.

Procuramos desenvolver a apreciação musical para o cotidiano escolar, não somente como forma de entretenimento, mas mostrando a diversidade musical brasileira e trabalhando aspectos musicais, históricos e lúdicos. Um ponto importante foi que conseguimos alcançar toda a comunidade escolar, como pais de alunos, servidores e professores de outras disciplinas, e não nos restringindo somente à regência de sala de aula, identificamos que essas ações trazem benefícios para a escola como um todo. Outro objetivo que buscamos atingir é o de utilizar as habilidades desenvolvidas na universidade em disciplinas musicais -canto coral, arranjo, prática em conjunto, etc.- na prática docente. Exercitar essa relação da docência com a prática instrumental nos motiva, pois somos, além de professores, músicos.

## METODOLOGIA

1310

Os Recitais Palestra são realizados uma vez por mês no pátio da escola para todas as turmas de 0 a 06 anos do período vespertino, pais e demais servidores da Escola. A escola possui uma estrutura básica de sonorização (duas caixas, uma mesa e dois microfones), tornando possível amplificar instrumentos, vozes e sons mecânicos. Buscamos parcerias com músicos e grupos locais, que tenham conhecimento teórico e prático sobre as manifestações musicais escolhidas, mas também atuamos junto a eles.

Os recitais seguem a seguinte estrutura:

1. Ambientação sonora com o uso de playlists organizadas com os principais artistas e músicas que melhor retratam o tema do recital palestra;
2. Contar as histórias das manifestações populares usando recursos lúdicos (teatralização, imagens, sonoplastia ao vivo);
3. Apreciação musical, expondo o repertório característico;
4. Atividades que exercitem aspectos musicais: melodia, timbre, ritmo.

## DESENVOLVIMENTO

Após o período de observação da escola-campo, percebemos que as professoras tinham o hábito de realizar apresentações diversas para os alunos por conta própria. A convite da diretora e professoras, nos propomos a atuar em alguns desses eventos, fazendo a parte musical. Fizemos adaptações dos arranjos originais do filme “Frozen - Uma Aventura Congelante” para uma formação de piano, baixo, violão, guitarra e vozes, em conjunto com os outros residentes. Apesar de não ter sido proposto por nós, essa primeira apresentação “piloto” nos inspirou a continuar essas ações para toda a comunidade escolar, visto o resultado satisfatório que obtivemos. Fonterrada (2008) sugere a implantação de

Atividades artísticas extracurriculares que permitam alunos, professores, funcionários e comunidade o acesso ao fazer artístico em suas múltiplas formas, e à obra de arte, beneficiando-se dessa prática para a melhoria da qualidade de vida individual e comunitária. (p 232).

Ao pensar o planejamento, levamos em conta essa experiência, pois, além da regência de sala de aula, queríamos promover a apreciação do fazer artístico, no qual pudéssemos atuar diretamente usando os conhecimentos e habilidades específicos em música. Assim, selecionamos manifestações culturais brasileiras para compor a programação, buscando valorizar a música brasileira, levando estilos musicais como o samba, o choro, o congo, etc.

A primeira apresentação teve como tema o Carnaval. Contamos a sua história e sobre o surgimento das marchinhas e dos desfiles das escolas de samba, e mostramos imagens de personagens como o “Rei momo”. Convidamos músicos e apresentamos os instrumentos de percussão e de sopro mais utilizados nos blocos de rua - surdo, caixa, tamborim, chocalho, saxofone, trompete e trombone - mostrando o som de cada instrumento. Ao final cantamos e tocamos Ó abre alas de Chiquinha Gonzaga.

O segundo Recital palestra levou como tema o Maracatu, com a apresentação de um grupo de percussionistas convidados composto por alfaia, gonguê, agbê, atabaque, caixa e ganzá, e encenação do cordel “A lenda da Calunga” de Mariane e Milla Bigio pelos residentes do programa. Como na primeira apresentação, também foram apresentados os instrumentos para que as crianças conhecessem seus nomes e timbres, e em seguida foi realizada uma atividade de identificação dos instrumentos pelos parâmetros grave a agudo.

1311

## CONCLUSÕES

Desde nossa inserção na escola-creche notamos que o ensino da música é levado pela maioria dos profissionais da escola com seriedade. foram estas interações que as professoras se apresentavam que nos inspiramos para continuar este trabalho trazendo temas relacionados à música brasileira. Assim percebemos que estas atividades diversificadas para toda a escola oportunizam a ampliação dos conhecimentos, como confirma Ceron (2014)

[...] É por meio da exploração de diferentes sons, pela interação, pelo canto, brinquedos e jogos cantados, sonorização de histórias, apreciação e reflexão da produção musical que a criança experiencia e vivencia a música, tornando-a parte de sua vida, incorporando estes conceitos, naturalmente (p. 4)

Durante nossa formação acadêmica estudamos e vivenciamos teorias e práticas pedagógicas musicais, o ensino e a prática em conjunto, entre outras aulas voltadas a nossa formação musical/pedagógica. Entretanto, além desta formação acadêmica, também dispomos de nossa formação como músicos e instrumentistas e/ou cantores que realizamos em shows, apresentações em bares, igrejas, recitais, com bandas, no teatro, etc. Entendemos que nos portar de forma profissional na performance musical fora e dentro da escola e apresentar um trabalho de qualidade para as crianças valoriza como estudantes, músicos profissionais e professores. Os recitais-palestras aproximam a escola de produções culturais e estimulam as crianças a

conhecerem outras culturas e terem autonomia crítica e interpretativa, facilitando a compreensão da linguagem musical pela apreciação.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CERON, Isabel Nercolini. **A música na educação infantil: A contribuição da música para o desenvolvimento de crianças entre 0 e 5 anos.** Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC) ABEM, 2014.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação.** São Paulo: Editora UNESP; Rio de Janeiro: Funarte, 2008.



# PIBID: EDUCANDO, APRENDENDO E FORMANDO PROFESSORES

## AUTORA:

MARIA ALINE LEITE CALADO  
GRADUANDA DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA NA INSTITUIÇÃO ASCES-UNITA  
MARIAALINELEITECALADO@GMAIL.COM

## CO-AUTORES:

JOSÉ SUEVERTON DE MORAIS  
GRADUANDO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA NA INSTITUIÇÃO ASCES-UNITA  
JOSESUEVERTON899@GMAIL.COM

HUMBERTA MAYARA DE FARIAS SALES  
GRADUANDA DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA NA INSTITUIÇÃO ASCES-UNITA  
MAYARA.FARIAS9@GMAIL.COM

ANA PAULA RODRIGUES FIGUEIRÔA  
DOUTORA EM EDUCAÇÃO FÍSICA NA INSTITUIÇÃO ASCES  
COORDENADORA INSTITUCIONAL DO PROGRAMA DE BOLSAS DE INICIAÇÃO  
À DOCÊNCIA NA ASCES  
ANAFIGUEIROA@ASCES.EDU.BR

**1313**

**Palavras chaves:** PIBID, Formação da docência, Educação Física Escolar.

## INTRODUÇÃO

O seguinte trabalho foi construído para mostrar como se dá o processo de formação dentro do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), e a troca de experiência no campo de estágio. Trazendo uma visão da experiência adquirida no campo e da busca por formas didáticas de aplicar o conteúdo abordado, mostrando a importância do programa para a formação docente. O PIBID foi criado em 2012 através de uma ação política nacional de formação de professores do Ministério da Educação (MEC) visando proporcionar aos estudantes das licenciaturas de Instituições de Ensino Superior (IES) uma aproximação prática com o cotidiano das escolas públicas e no qual irão atuar possivelmente como professores. A Coordenação de Aperfeiçoamentos de Pessoal de Nível Superior (CAPES) é a responsável por administrar o programa (PIBID) que concede bolsas de auxílio financeiro aos estudantes das (IES) públicas e privadas sem fins lucrativos que tenham o programa ligado a sua Instituição. Para alcançar os resultados referentes a nossos objetivos, foi feito um questionário com todos os integrantes do PIBID do curso de Licenciatura em Educação Física da ASCES, com perguntas voltadas a contribuição

do programa para sua formação, e sua atuação no campo da Educação Física escolar. A pesquisa procurou compreender de que forma se dá o processo de formação no PIBID para a Educação Física, identificando os objetivos do programa, e comparar esses objetivos encontrados na visão dos estudantes bolsistas do PIBID, além de demonstrar como ocorre a troca de experiência entre alunos e pibidianos na visão dos mesmos.

## METODOLOGIA

Por intermédio da necessidade em pesquisar as contribuições que estavam sendo agregadas, fez-se um questionário em campo, utilizando de uma ferramenta digital que proporcionou agilidade e eficiência, chamada Google Docs, obtendo 20 respostas, com todos os atuais 24 estudantes bolsistas do PIBID, as perguntas traziam a visão da experiência adquirida em campo pelo PIBID e de que forma estava contribuindo para sua formação, mediante a Educação Física Escolar.

**1314**

## RESULTADOS

Os 20 estudantes bolsistas do PIBID que responderam o questionário, foram coletados os dados com os seguintes resultados, 85% respondeu que a principal proposta do PIBID é formar professores capazes de superar os obstáculos encontrados, na qual seja um investimento no ensino superior tendo em vista de formar professores de excelência na sua profissão e elevar os níveis da educação brasileira; já em relação ao processo de formação no PIBID, 61,1% respondeu que se dar pela experiência em campo e 33,3% sendo um valor considerável de respostas, que a troca de experiência entre o estagiário e o conhecimento é um fator de extrema importância. Em relação a existência da troca de experiência entre aluno e professor, foi obtido 100% em respostas positivas, levando a uma variação entre essa troca, seja ela em relação às aulas por meio do conhecimento de ambos, através dos questionamentos no qual o professor provoca a curiosidade do aluno e ele retribui com seus questionamentos, ou através de todo o processo pedagógico ou seja desde o planejamento das aulas até o fechamento em sala.

## DISCUSSÃO

Por meio dos resultados obtidos ficou evidente que na visão dos pibidianos 2019 o PIBID do curso de Licenciatura em educação física da ASCES é um grande impactador na formação, e na contribuição para a docência que incessantemente estará aprofundando e buscando melhorias para conteúdos da educação física escolar, agregado a formação de um excelente profissional.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento do presente trabalho proporcionou uma visão da importância do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), e a contribuição do mesmo para a formação dos docentes, no qual possibilita a atuação, e acompanhamento real, de uma ampla série de situações que acontecem no âmbito escolar, e as diversas formas de melhorias, e futuramente colocar todas as vivências proporcionadas em prática, sendo um profissional de qualidade e referenciando a educação física escolar.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **PIBID**: Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência. Brasil, 03 set. 2008. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid>>. Acesso em: 19 mai. 2019.

# RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO INICIAL

SARA VASCONCELOS DE ARAÚJO RIBEIRO  
UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – CAMPUS XVI, IRECÊ – BA, BRASIL  
SVA.RIBEIRO1@GMAIL.COM

HILDERLÂNDIA PENHA MACHADO SANTOS  
UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – CAMPUS XVI, IRECÊ – BA, BRASIL  
HMACHADO@UNEB.BR

1316

**Palavras-chave:** Residência Pedagógica;  
Formação Inicial; Identidade Docente.

## INTRODUÇÃO

Quando se fala em formação de professores, é de suma importância levar em consideração o terreno profissional, ou seja, o lugar onde o graduando vai colocar em prática a teoria que aprende em sala de aula. São muitos os teóricos que falam sobre a formação de professores, visto que esta é uma etapa importante para a construção da identidade desse profissional, que acontece através da significação social da profissão, do modo pelo qual esse profissional situa-se no mundo, através de sua história de vida, de seus saberes e angústias. É durante a formação que o graduando desenvolve a sua identidade profissional, pois, é com essa prática que surge a oportunidade de estar em campo e vivenciar o cotidiano escolar, e refletir sobre as práticas utilizadas na sala de aula. Conforme Nóvoa (1992), “Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional.”

A criação de projetos que facilitam a inserção do graduando em seu meio de atuação é de suma importância para a sua formação desses profissionais. O Ministério da Educação criou o programa Residência Pedagógica por intermédio da Secretaria de Educação Superior (SESU) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES, edital nº 06/2018), esse programa tem como um dos seus objetivos, aperfeiçoar a formação dos discentes de cursos de licenciatura da UNEB, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática

profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias.

O Programa Residência Pedagógica também recebe críticas, algumas relacionadas a questões políticas. A diretoria do ANDES-SN publicou uma nota sobre o programa, em que destacou que o mesmo deve ser avaliado com muita preocupação, a nota apresenta críticas sobre a relação prática na formação: o fato que a primazia dos “saberes práticos” e dos saberes tácitos, significa um imediatismo que pode representar um atraso ou retrocesso no tocante à capacidade de formar pessoas críticas, podendo trazer um desvio na formação do(a)s futuro(a)s professor(a)s, caso haja um descaso com o saber acadêmico e teórico-científico. A implicação imediata disto é a formação aligeirada e uma prática alienada, construída sem a mediação da teoria, apenas entendida como treinamento.

Além disso, o ANDES-SN destaca na nota que as ações como o Programa de Residência Pedagógica não têm como objetivo resolver a questão da formação de professor(a)s, o que só pode ocorrer em ações casadas com a valorização docente, o que inclui a formação inicial e a formação continuada.

Levando em consideração essa e outras críticas que o programa sofre, é necessário estudar com mais cautela o objetivo do mesmo, é preciso analisar se esses objetivos estão sendo alcançados, se o residente está conseguindo desenvolver a sua identidade profissional, e se esse programa de fato contribui para a formação desse profissional. É a partir dessa perspectiva que o estudo Residência Pedagógica como espaço de formação inicial irá se desenvolver.

1317

## METODOLOGIA

Esse projeto é um espaço de formação inicial, para além da formação que acontece na universidade, é nesse espaço que o graduando tem a oportunidade de colocar em prática a teoria que aprende em sala de aula, e vai obtendo experiência de acordo com as atividades que desenvolve durante o programa, isso contribui para a construção da identidade profissional desse indivíduo, pois com a realização dessas atividades o graduando é afetado de diferentes formas, cada atividade desperta uma sensação diferente, a cada trabalho desenvolvido, novas experiências e novas aprendizagens acontecem.

Dessa forma, para a realização desse estudo, partiremos dos pressupostos da pesquisa qualitativa de inspiração (auto)biográfica. A pesquisa (auto) biográfica se caracteriza como teoria e também como método. Portanto, nos interessará também a história de vida dos colaboradores da pesquisa. Assim, utilizaremos da entrevista narrativa como dispositivo para entender como acontece o processo de formação inicial no Residência Pedagógica. Para tanto, será entrevistado um grupo com 10 bolsistas residentes, vinculados ao programa Residência Pedagógica, com questionamentos sobre a entrada no curso de letras, entrada no Residência e como eles relacionam as vivências na licenciatura com a educação básica no espaço do PRP.

## RESULTADOS E DISCURSÕES

Segundo CAPES (edital nº 06/2018) O PRP é uma atividade de formação realizada por um discente regularmente matriculado em curso de licenciatura e desenvolvida numa escola pública de educação básica, denominada escola-campo. Outro objetivo do programa é vivenciar o ensino e a pesquisa do fazer pedagógico, possibilitando a troca de experiências e a articulação entre teoria e prática (práxis), essa articulação entre teoria e prática, acontece da melhor maneira possível, o residente tem 440 horas para realização de atividades distintas, entre essas atividades, 100 horas são de regência, em que o residente pode colocar em prática a teoria que aprende em sala de aula.

Portanto, como resultado esperado para esse estudo, vislumbraremos o cenário de como acontece à formação inicial e a construção da identidade docente, bem como teremos instrumentos para pensar a contribuição do curso de licenciatura em Letras para a educação básica.

1318

## CONCLUSÃO

O processo de formação do professor deve ser pensado não só por uma perspectiva excessivamente centrada nas dimensões acadêmicas, mas também por uma perspectiva centrada no terreno profissional. Este processo de formação contribui para desenvolver nos graduandos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que possibilitem colocar em prática seus saberes-fazer docentes a partir dos desafios que são encontrados no ensino como prática social.

Pensando dessa forma, o programa Residência Pedagógica é de suma importância para a formação de professores, visto que este programa facilita a entrada do graduando em seu meio de atuação, dessa forma, essa inserção no ambiente escolar dá à oportunidade para que esse graduando coloque em prática o que se aprende em sala de aula. Essa vivência contribui de maneira positiva para o residente, pois é na sala de aula que ele aprende como lidar com os desafios do dia a dia, aprende como planejar e como por em prática o que se planejou, aprende também a quebrar o “gelo” que consiste em estar regendo uma sala de aula. Dessa forma, o graduando caminha sempre em direção ao aperfeiçoamento de sua prática, com menos medos e mais certezas e vai construindo a sua identidade docente, buscando se tornar um profissional comprometido com a educação.

## REFERÊNCIAS

CAPES. Edital nº 06/2018 Programa Residência Pedagógica. Disponível em: [www.capes.gov.br](http://www.capes.gov.br). Acesso em 06 de junho, 2019.

(NÓVOA, António, coord. - “Os professores e a sua formação”. Lisboa : Dom Quixote, 1992.).

ANDES-SN. Nota sobre o programa de residência pedagógica. Disponível em: <https://andes.org.br/conteudos/nota/nota-sobre-o-programa-de-residencia-pedagogica1/page:10/sort:Conteudo.updated/direction:desc>

# PROPOSTAS DE ENSAIO-AULA: EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS NA CONSTITUIÇÃO DE CONSCIÊNCIA SONORA – FENOMENOLOGIAS E PSICOACÚSTICA

GEAN PIERRE DA SILVA  
GEANPIERRE@GMAIL.COM (UFES)

YASMIN MARQUES DE FREITAS  
YASMARQUESF@GMAIL.COM (UFES)

1319

**Palavras-chave:** Fenomenologia; Psicoacústica; Educação Musical.

## RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo ampliar uma discussão interdisciplinar sobre modelos pedagógicos do desenvolvimento musical centralizando modos de escuta, experiências vivenciadas e parâmetros psicoacústicos como elementos significativos na constituição de consciência sonora. Para tanto, foram levantados referenciais teóricos sobre práticas musicais em território nacional, mais especificamente, na formação de instrumentistas de bandas escolares na tentativa de desmistificar aspectos formativos e de promover novas experiências nos ensaios-aula.

## INTRODUÇÃO

Para iniciarmos uma discussão interdisciplinar sobre modelos pedagógicos de ensino musical, identificamos nas práticas de bandas musicais, isto é, marciais e fanfarras, poucos estudos a cerca dos processos de ensino aprendizagem empregados em questões. No entanto, a partir de experiência pessoal em bandas marciais e em observações em ensaios-aula com auxílio do youtube, posteriormente utilizadas como material de análise, relacionamos com o tema abordado experiências cognitivas como elemento fundamental nos processos de desenvolvimento orgânico musical, sobretudo, ligando aspectos fenomenológicos e a psicoacústica.

O termo banda de musica brasileira segmenta as instituições em quatro subdivisões: bandas sinfônicas, concerto, de música ou musical e banda marcial. É notável em nossos dias observar que bandas militares e sinfônicas passaram a ter o

ensino profissionalizante enquanto que as escolares resistem muitas vezes sem a manutenção dos instrumentos. O não exercício profissionalizante dessas sociedades brasileiras não impede a existência de músicos/musicistas instrumentistas que podem vir a ser profissionalizado, mesmo que tardiamente e é de importância também ressaltar que para além de propiciar desenvolvimento musical, todo o ensino é oferecido gratuitamente em algumas redes públicas de ensino e marca forte presença em tradições culturais que ajudam na constituição de memórias afetivas. Porém, decorrente ao estado atual e as dificuldades enfrentadas na área da educação como um todo nos dias de hoje, é observável que essas práticas podem vir a serem extintas e, para tanto, a presente pesquisa subsidia uma reformulação metodológica de ensaios-aula e ou performances-aula objetivando sempre promover um ensino acessível e interdisciplinar.

No que concerne a uma didática interdisciplinar em Fazenda (2008) as possibilidades de entrelaçamento das disciplinas presente no contexto escolar a auxilia no desenvolvimento individual do aluno, pensando na constituição de memória e de afetividades como parâmetro de ensino. Ao descrevermos performances-aulas e a construção de visualidades mentais, aceito como possibilidade a aproximação com a matemática e a física, contudo, ligando representações gráficas e signas.

1320

## METODOLOGIA

Serão analisadas e utilizadas como fundamentação teórico-prático a preparação de performances de bandas marciais ligadas a marchas e deslocamentos físicos como elementos orgânicos no desenvolvendo perceptivo e em construção de imagens mentais compreendidas em Chagas (2018). A proposta é rearticular metodologias de ensino-aprendizagem desenvolvendo dinâmicas musicais sob dois objetivos:

1. Constituir uma escuta subjetiva e afetiva dos lugares: ressignificando o espaço escolar.
2. Utilização de formas espirais e ou infinito em performances-dinâmicas para auxiliar intuitivamente na constituição de imagens mentais e no desenvolvimento de parâmetros psicoacústicos.

A cerca do elemento sonoro como papel fundamental da pesquisa, apresentamos e explicativa de Iazzetta (2015) para com os alunos dos sextos anos da escola *Edna de Mattos Siqueira Gaudio*, localizada na cidade de Vitória/ES no bairro Jesus de Nazareth, conceitos do que é som; articulando experiências estéticas, modos de escuta; condicionada, subjetiva e funções da escuta a partir de experiências vivenciadas no espaço escolar. Ficando então estabelecido três eixos: **a)** Constituir consciência sonora. **b)** Construção afetiva: espaço e memória **c)** Performances-dinâmicas como experiências cognitivas.



## DESENVOLVIMENTO

Foram realizadas atividades empíricas a tratar da paisagem sonora no trajeto casa-escola, evidenciando respostas afetivas que correspondessem tanto a níveis afetivos quanto a níveis do desenvolvimento sensorial, permitindo aproximações entre os sujeitos, seus espaços e sua escuta como mecanismo sensorio-motor.

Para melhor auxílio do aluno de acordo com foram observados durante todo processo os níveis de desenvolvimento individual de cada aluno, obtendo diferentes respostas sensoriais e motoras. Como o presente trabalho encontra-se em processo de desenvolvimento poucos resultados concretos ainda foram alcançados, porém, já é possível discorrer sobre como memórias afetivas ajudam na constituição de saberes fixos, uma vez que, são trazidos para o centro, o aluno em si, seus espaços e suas representações de mundo.

Sobre as práticas marciais, uma vez por semana durante 1h e 30mn, os alunos são levados para a quadra da escola para praticarem marchas e deslocamentos físicos. Essa prática, em primeiro momento, é desenvolvida apenas com o auxílio do corpo e da voz como instrumento musical, até o momento em que tenham vivenciado o suficiente para entender aspectos como pulso e a espacialidades como parâmetros psico-musicais. Só a partir desse desenvolvimento sensorio-motor que os alunos passarão a trabalhar com o auxílio de instrumentos percussivos e melódicos; cornetas e cornetão.

**1321**

## CONCLUSÃO

Como a presente pesquisa encontra-se em desenvolvimento, a conclusão até então, se faz ao ter como objetivos a incessante busca pela re-aproximação das artes e das ciências, permitindo ao professor-maestro e aos alunos um desenvolvimento musical consciente através dos modos de escuta e aos deslocamentos marciais como elemento principal na construção do pensamento musical. Incorporando níveis de percepção psicoacústicas e experiências fenomenológicas a processos de composição e improvisação, sobretudo, desenvolvidas intuitivamente em práticas de bandas escolares. A escolha por desenvolver esses parâmetros específicos para com o aluno se faz justamente ao entender essa prática como ato fenomenológico, trazendo a experiência em si como elemento fundamental do desdobramento cognitivo.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Chagas, Paulo. *Som, Espaço e afeto: Fenomenologia e Psicoacústica. Notas Preliminares*. 14º Encontro Internacional de Música e Mídia, Musimid, SP, 2018.

Iazzeta, Fernando. *Estudos do som: Campos em gestação*. Centro de pesquisa e formação/SESC, 2015.

Fazenda. C. A. Ivani (org.). *Didática e Interdisciplinaridade*. Ed. 13. Campinas, SP 2008.

# 10 ANOS DE PIBID UNEB: TRAJETÓRIA E DESAFIOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

UBIRATAN MENEZES DE AZEVEDO, UNEB  
DRBIRAOVE@YAHOO.COM

GERSANIA ALEXANDRINA CONCEIÇÃO, UNEB  
GERSEGAC@HOTMAIL.COM

DANIELE SANTANA SANTOS, UNEB  
DANIELESANNTANA@HOTMAIL.COM

1322

**Palavras-chave:** Formação de Professores; PIBID; Prática Pedagógica

## INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, emerge em contexto de avanço das políticas públicas educacionais em consonância com uma série de eventos progressistas no Brasil pós constituição federal de 1988 e promulgação de Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nos quais toma a educação como estratégica para o desenvolvimento da soberania nacional com explícito compromisso do Estado como provedor e garantidor do direito ao acesso à educação em todos os níveis e em todas as esferas da federação.

A Universidade do Estado da Bahia - UNEB, fundada em 1983, se constitui como a maior universidade pública estadual do norte, nordeste e centro oeste do país, cuja principal missão e *expertise* é na formação de professores da Educação Básica. Com larga experiência de participação em programas de formação para docência, tem no PIBID a possibilidade de favorecer formação para os estudantes da graduação, bem como de docentes da educação básica e da universidade, sendo este, um diferencial importante.

O objetivo central deste texto é o de socializar a experiência da UNEB na execução do PIBID, a partir do olhar da Equipe de Coordenação Institucional do Programa na UNEB.

A UNEB, com sua multicampia, vem formando professores em diversos territórios de identidade da Bahia, interiorizando assim o ensino superior, e fomentando o que consta na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, 9.394/96, no seu artigo 62:

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. (BRASIL, 1996).

Com a obrigatoriedade da formação de professores para atuar na Educação Básica ser em nível superior, experiências como a do PIBID, vem contribuindo para o acesso e permanência de futuros/as professores/as no seu principal campo de atuação profissional, a Escola da Educação Básica, em especial, das Redes Públicas de Ensino, assim como fortalecendo a educação básica.

## METODOLOGIA

1323

Importa dizer, que o texto em tela reúne o olhar da equipe de Coordenação Institucional do PIBID UNEB sobre as ações desenvolvidas nos núcleos/subprojetos a partir da compreensão dos docentes que assumiram a Coordenação Institucional ao longo dos 10 anos do programa.

Elegemos a abordagem qualitativa de pesquisa por considerarmos que esta “representa um processo permanente, dentro do qual se definem e se redefinem constantemente todas as decisões e opções metodológicas no decorrer do próprio processo...” (GONZÁLEZ REY, 2015, p.81) e definimos o caminho a começar pela revisão de literatura no entorno da temática formação para docência da educação básica e do ensino superior; levantamento documental, sobretudo através dos marcos legais da implementação do programa em nível federal e as normativas internas da UNEB além do diálogo com as docentes que coordenaram o PIBID nestes 10 anos, através de entrevista semiestruturada.

Utilizaremos a análise de conteúdo (BARDIN, 2010), como vetor teórico de interpretação das informações e entrelaces com a literatura e documentos oficiais que compõem o lastro da experiência do PIBID no âmbito da UNEB.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

A experiência de pesquisa encontra-se em andamento, dessa forma, socializamos dados advindos da literatura especializada e de registros oficiais do PIBID na UNEB, restando, portanto, acrescer os diálogos com as quatro docentes que atuaram como Coordenação Institucional e as devidas sínteses científicas a partir da análise de conteúdo.

O PIBID, criado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, a partir da Portaria Normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007, com os objetivos de “incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica, além de “contribuir para a valorização do magistério” e ainda de “elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica” (BRASIL, 2013).

Em 2009, a CAPES, lança um novo Edital do Programa e abre para que as IES da Rede Estadual, pudessem também submeter propostas de Projeto Institucional. Aqui, começa a história da UNEB no PIBID, ou do PIBID na UNEB. Silva (2016) menciona que a iniciativa da UNEB em participar do Programa se deu pela sua responsabilidade com a formação inicial de professores, pois a nova experiência consistia em olhar mais para seus licenciandos, em sua imersão no curso e nos saberes da profissão, com o Programa novas possibilidades de movimentos de aprendizagens da profissão no processo da formação inicial docente havia de emergir.

O PIBID na UNEB inicia com 11 subprojetos em 2009, com cerca de 400 bolsistas de iniciação à docência - ID e chega a um total de mais de 1560 bolsistas ID, no Edital PIBID CAPES 061/2013. No Edital PIBID CAPES 7/2018, edital em vigência, o PIBID UNEB é o primeiro em número de bolsistas ID, com 1248.

Nesses 10 anos, participar do PIBID para a Universidade do Estado da Bahia, é reforçar seu compromisso político e social, com a sociedade baiana, de formar educadores qualificados para atuar na profissão docente embasados dos saberes da docência.

Possibilitar aos licenciandos a imersão na sua futura profissão, na atuação viva com os alunos e professores da Escola Básica a partir de propostas pedagógicas pensadas especificamente para aquele grupo é o que o Programa na UNEB vem realizando nesses 10 anos, por entender que cada espaço é único e a formação é viva. Além contribuir com a ressignificação da atuação do/a professor/a da escola básica que atua como supervisor/a.

1324

## CONCLUSÕES

Para a Coordenação Institucional do PIBID UNEB, as atividades desenvolvidas por cada campi, vem provocando os/as professores/as e a gestão da Universidade e os licenciandos a (re) pensar constantemente a profissão e formação do docente para Educação Básica, pois nesses 10 anos de implicação com a filosofia e metodologia do Programa, criou-se um espaço de discussão sobre a formação, as práticas e os saberes da docência ao constar que é dentro da Escola, dentro da Universidade, nas parcerias e trocas de experiências geracionais entre Professores da Educação Básica e da Universidade, é que o futuro professor forma e se forma na profissão. Nessa perspectiva Silva (2016, p. 27) afirma que a “profissionalidade do professor estabelece na relação entre os espaços de formação e de atuação, num movimento circular e constante de revisão de teorias e experiências”. A pesquisa em andamento ainda guarda uma série de descobertas sobre a validade dos processos formativos revelados na experiência do PIBID/UNEB.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASIL, Congresso Nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. 4.ed. rev e atual. Lisboa. Edições 70, 2010.

REY, Fernando González. **Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação**. 1º ed. São Paulo: Cengage Learning, 2015.

SILVA, Eliene Maria da. **A iniciação à docência no processo da aprendizagem docente: um estudo no programa institucional de bolsa de iniciação à docência Pibid / Capes na universidade do estado da Bahia – Uneb**. 2016. 156 f. (Tese) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016. Disponível em: < <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/21822/1/ELIENE%20MARIA%20DA%20SILVA.pdf>>. Acessado em: 06 Out. 2016.

# RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: UMA PARCERIA UNIVERSIDADE E ESCOLA

LÍLIAN FONSECA LIMA – UNEB  
LFLIMA@UNEB.BR

1326

**Palavras-chave:** Residência Pedagógica, Formação de Professores, Educação Infantil.

## INTRODUÇÃO

A proposta apresentada neste trabalho é parte de uma pesquisa em andamento e objetiva refletir acerca do processo formativo de residentes do Núcleo de Residência Pedagógica (NRP) em Educação Infantil e Ensino Fundamental, integra o Subprojeto de Pedagogia “Docência na Educação Básica: a mediação do Aplicativo do Banco de Aulas Zuppa do Saber”, desenvolvido como um *upgrade* ao Banco de aulas que funciona no Ambiente Virtual de Aprendizagem [www.zuppadosaber.forumeiro.com](http://www.zuppadosaber.forumeiro.com) na rede internet desde 2010.1.

Nosso objetivo é apresentar e refletir sobre o processo inicial de imersão dos residentes ao realizar práticas de observação e participação no cotidiano das escolas parceiras, como momento antecessor ao processo de produção de aulas/materiais didáticos para as intervenções pedagógicas que posteriormente alimentarão e ampliarão o banco de aulas do aplicativo Zuppa.

Portanto, refletir sobre os dispositivos didáticos desenvolvidos na prática pedagógica coopera para que o processo formativo de torne dinâmico, e alcance desde o aperfeiçoamento profissional, à reflexão sobre a prática pedagógica como condição para a realização de melhores serviços educacionais.

## METODOLOGIA

Considerando a metodologia delineada como direcionadora para as atividades desenvolvidas no referido núcleo de RP, a pesquisa desenvolvida segue numa abordagem qualitativa, tendo em vista o movimento observar/analisar; teoria/empíria, proposto por André (2013).

As ações planejadas neste NRP foram desenvolvidas nos meses de agosto a dezembro 2018, conforme projeto do núcleo: curso de residente (15h); curso de preceptoras (15h); elaboração do plano de atividade do residente (10h); ambientação à escola e ao contexto da sala de aula (30h); produção de relatório e discussão da ambientação (20h).

O curso de preparação dos residentes contemplou palestras, fontes teóricas, documentos oficiais RCNEI (1998), DCNEI (2010), BCNN (2018) e Nossa Rede (2015). Tal percurso foi importante para a concretização da ambientação à escola e ao contexto da sala de aula, que se efetivaram por via de atividades aqui me detenho em duas (02).

**1 - As narrativas da escola** – visou promover momentos de reflexão sobre o cotidiano educativo e sobre seu processo formativo entrelaçado aos caminhos da vida.

**2 – Quem são as nossas crianças** - objetivou conhecer melhor as crianças com as quais estavam trabalhando em 2018 e que acompanharão no ano de 2019.

O processo de imersão dos residentes aconteceu de setembro a novembro de 2018, e serviram de base para a realização da etapa seguinte: a regência/intervenção. Para a construção das narrativas, foram utilizados como dispositivos: diário de campo, câmera fotográfica, papel ofício, tinta guache dentre outros.

De tal forma, os momentos de imersão permitiram aos residentes conhecer o público alvo, à preceptora acompanhar e orientar os residentes no interior da escola e apresentar a realidade das unidades de ensino, bem como às orientadoras acompanhar, fomentar, orientar e suprir as demandas formativas que emergiam nos momentos de reuniões de estudos e reflexões resultantes das atividades realizadas em parceria com as escolas.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Em relação a atividade um (1) Narrativas da Escola, realizada no âmbito da educação infantil, Ubirane aborda uma questão cara aos pesquisadores deste segmento:

Me sinto privilegiada em estar na única turma de grupo 0 da rede municipal de Salvador. Privilegiada e triste ao mesmo tempo, pois a ausência de mais turmas deste grupo gera uma série de questões tanto para as famílias (...) quanto para as professoras que ficam sem ter com quem socializar sua rotina, tirar dúvidas, trocar idéias, etc, já que a falta de formações, cursos e eventos em geral voltados para esse grupo(...).

Como destaca Macedo (2004), para compreender o que se faz e o que se produz num determinado tempo e lugar é necessário olhar o contexto, uma vez que fora dele nada tem significado, discutir os conhecimentos sobre o fazer educacional num viés que dialogue com o processo formativo de futuros docentes.

O aspecto captado pelo residente Ivan em uma turma de 2º ano do ensino fundamental revela a sua atenção em relação ao nível de desenvolvimento diferenciado apresentado pela turma:

Nas aulas de Matemática percebemos que grande parte da turma possui bom raciocínio lógico(...). No entanto, alguns alunos ainda possuem certa dificuldade em acompanhar o que é solicitado, necessitando de um apoio particular para fazer as atividades em alguns momentos.

As narrativas demonstram ser possível criar condições para oportunizar aos residentes experimentar o modo como o ensino tem se efetivado, pois “desmascarar os mistérios da prática de ensinar, tem-se constituído um desafio persistente e formidável” como ressalta Hargreaves (2000, p.156).

Os registros narrados pelos residentes tratando da atividade dois (2) Quem são as nossas crianças, demonstram que dar voz as crianças através de formas variadas constituem documentos pedagógicos que apontam sobre a forma como a mediação vem sendo trabalhada no dia-a-dia do ensino.

A narrativa de Heli descreve a estratégia utilizada para conhecer suas crianças do 2º ano: realizamos produções artísticas utilizando tinta e papel para que os alunos nos contassem um pouco mais acerca de suas vivências, expectativas e desejos em relação à escola.

As residentes Flávia e Marildes contam com a orientação da professora da classe: Ana primeiro fez uma sensibilização sobre datas comemorativas, e depois explicou que fariam uma atividade referente ao dia das crianças, aproveitamos para individualmente conversar com eles sobre a escola.

Nesse sentido, a “ênfase na *escuta* justifica-se pelo reconhecimento das crianças como *agentes sociais*, de sua competência para a ação, para a comunicação e troca cultural”, Rocha (2008, p.46).

## A GUIA DE CONCLUSÃO

As reflexões aqui apresentadas foram geradas no interior de uma atividade de imersão dos residentes, os registros de aprendizagem nos revelaram as compreensões construídas e explicitam a sua importância para a formação profissional, e ratificou a necessidade e importância da parceria, de estreitar relações universidade e educação básica. O trabalho não se encerrou nessa experiência, outros elementos foram acrescentados para que possamos redimensionar a formação nos cursos de pedagogia.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRÉ, M. Etnografia da prática escolar. 18ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Base Nacional Curricular Comum. Secretaria da Educação Básica. Brasília: MEC/SEC, 2018.



\_\_\_\_\_. *Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil/Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010.*

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil/Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

Fullan, M; Hargreaves, A. **A escola como organização aprendente – buscando uma educação de qualidade.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

MACEDO, Roberto Sidnei. A raiz e a flor: a gestão dos saberes para o desenvolvimento hu-mano: inflexões multirreferenciais em currículo. **NOESIS: Revista do Núcleo de Currículo, Comunicação e Cultura**, Salvador, v. 1, p.29-47, 2000.

ROCHA, E. A. C. Por que ouvir as crianças? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar. In: CRUZ, S.H.V. (Org.) **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisa.** São Paulo: Cortez, 2008.

SALVADOR. Secretaria Municipal da Educação. Orientações pedagógicas para professoras/es da pré-escola: vol. I, educação infantil. Secretaria Municipal da Educação: Salvador, 2015.

# PIBID: A REALIDADE DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

## AUTORA:

MARIA NATÁLIA PEREIRA ALEXANDRE  
GRADUANDA DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA NA INSTITUIÇÃO ASCES-UNITA  
NATALIAALEXANDRE43@OUTLOOK.COM

## CO-AUTORES

LUCAS GOMES DA SILVA  
GRADUANDO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA NA INSTITUIÇÃO ASCES-UNITA  
LUCASGOMES1914@OUTLOOK.COM

JOSÉ SUEVERTON DE MORAIS  
GRADUANDO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA NA INSTITUIÇÃO ASCES-UNITA  
JOSESUEVERTON899@GMAIL.COM

MARIA ALINE LEITE CALADO  
GRADUANDA DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA NA INSTITUIÇÃO ASCES-UNITA  
MARIAALINELEITECALADO@GMAIL.COM

**1330**

**Palavras chaves:** Educação Física Escolar, Discriminação e PIBID

## INTRODUÇÃO

Observando o pensamento historicamente imposto no cotidiano da sociedade, de que a Educação Física (EF) seria uma disciplina no currículo das escolas, voltada unicamente a recreação, não possuindo embasamento teórico e não sendo portadora de conteúdo para dar significância a prática nas aulas. O seguinte trabalho visa analisar a mudança na ciência do que seria a EF em sua prática aprofundada, nos estudantes de licenciatura em Educação Física a partir da experiência com o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). O programa é uma iniciativa do Ministério da Educação (MEC), que tem como objetivo fornecer bolsas de auxílio financeiro, na intenção de estimular e proporcionar aos estudantes das licenciaturas uma experiência inicial com a docência em escolas municipais, vinculadas as Instituições de Ensino Superior (IES) pública, ou privada sem fins lucrativos, em que o PIBID atua. A partir disso busca-se analisar o conhecimento sobre a Educação Física Escolar que os estudantes possuíam antes da experiência com o programa, descrevendo como e com que métodos o mesmo mudou esse pré-conceito, desenvolvendo uma visão realista da Educação Física Escolar (EFE) aos seus integrantes. A pesquisa buscou analisar a visão que os pibidianos têm da EFE, após

a experiência com o PIBID. Pretendeu-se, portanto, conhecer a visão que os pibidianos tinham sobre a EF, antes do PIBID, identificando as contradições que o PIBID forneceu a partir da experiência no campus, bem como descrever o conhecimento sobre a disciplina que o programa trouxe e traz para os integrantes.

## METODOLOGIA

O presente trabalho foi realizado por meio de uma pesquisa de campo exploratória com o viés qualitativo, onde foi realizado um questionário eletrônico, pela plataforma de formulários google. O questionário teve a participação de dezenove (19) alunos bolsistas do Programa Institucional de Iniciação de Bolsas à Docência (PIBID), que se faz presente na Associação Caruaruense de Ensino Superior-Universidade Tabosa de Almeida (ASCES-UNITA) localizada na cidade de Caruaru-PE. O questionário teve o levantamento em cinco perguntas objetivas de múltipla escolha, que se debruça sobre o objetivo da pesquisa, norteadas em trazer a realidade vivida com a Educação Física para os alunos antes e após o ingresso no programa PIBID.

1331

## RESULTADOS

Com a necessidade de adquirir respostas para a problemática em questão, foi colhido os resultados do questionário feito com 19 ingressos no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). A primeira questão foi direcionada a vivência dos integrantes do PIBID, enquanto alunos da educação básica, foi indagado se eles tiveram a oportunidade de vivenciar todos os pilares da Educação Física (EF) e 84,2% dos participantes responderam que não, enquanto 15,8% afirmaram que sim. Na segunda pergunta foi questionado se eles sabiam da importância da Educação Física Escolar (EFE), quando ainda não tinham ingressado na licenciatura, e 52,6% responderam que não sabia, embora 47,4% afirmaram que sim. A partir da terceira questão as perguntas passaram a ser direcionadas a experiência dos licenciandos do PIBID, onde foi questionado se durante estes meses atuando como estagiário do PIBID se eles acreditavam ter visto a realidade da EFE, e 89,5 dos participantes afirmaram que sim, embora que 10,5% acreditam não ter conhecido o que é a EF ainda, mediante o ingresso recente no programa. Na quarta pergunta foi abordado se a visão deles a respeito da Educação Física Escolar havia mudado com a participação no PIBID, e as respostas dessa questão foram unânimes, onde todos acreditam que sua visão pessoal sobre a EF mudou com a experiência pibidiana. A última indagação foi uma questão de múltiplas escolhas, baseada nos conhecimentos que o PIBID proporcionou sobre a EFE, mediante a isso foi questionado o que mais tinha marcado os integrantes do programa até agora. 42,1% dos 19 participantes do questionário, afirmaram que as dificuldades que um professor encontra nas escolas é o que mais lhes marcaram com a experiência no PIBID. 36,8% falaram que o que foi a importância da Educação Física (EF) como disciplina no currículo das escolas. 21,1% dos participantes falaram que a realidade da EFE,

que eles encontraram com a experiência mais tinham lhes marcado, mediante a visão limitada que tinham sobre a disciplina. Em contra partida, nenhum dos participantes disse que conhecer os pilares da EF como componente curricular havia marcado a sua experiência. Com os resultados adquiridos observa-se a importância que a experiência com o estágio fornece, transformando conceitos retrógrados sobre determinadas disciplinas.

## DISCUSSÃO

Esse trabalho torna explícito a importância da experiência no PIBID como ferramenta de conhecimento para área das licenciaturas, especificamente da Educação física (EF), trazendo um novo olhar para os futuros docentes, mediante ao primeiro contato com o estágio supervisionado no campus de escolas públicas municipais, que possibilita ter uma visão abrangente da essência dos fundamentos de uma disciplina que comumente é discriminada por uma categorização histórica, que reflete ao longo da educação básica como a EF.

1332

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com essa pesquisa pode-se refletir em prol da visão da Educação Física para os graduandos vinculados ao PIBID, no antes e depois do ingresso dos mesmos ao programa, tendo a ciência da relevante contribuição para a formação docente que ele proporciona, além do desenvolvimento de uma nova visão que os bolsistas vão adquirir sobre a Educação Física Escolar, mediante a uma maior percepção do dia a dia do docente no âmbito profissional.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Gov. Ministério da Educação. **PIBID**: Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência. Brasil, 03 set. 2008. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid>. Acesso em: 19 mai. 2019.

# **PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA – NÚCLEO BIOLOGIA / UFES SÃO MATEUS: REFLEXÕES SOBRE OS MESES INICIAIS**

GUSTAVO MACHADO PRADO  
GMPRADO.GMP@GMAIL.COM  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO – UFES

1333

## **INTRODUÇÃO**

Visando ampliar a articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) criou o Programa Residência Pedagógica (PRP), propondo que sua condução fosse efetivada mediante parcerias entre Instituições de Ensino Superior e redes públicas de educação básica (CAPES, 2018).

Nesta perspectiva, a Capes entende que o Programa Residência Pedagógica poderá trazer os seguintes benefícios:

- Aperfeiçoar a formação dos discentes de cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente;
- Induzir a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica;
- Fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola, promovendo sinergia entre a entidade que forma e a que recebe o egresso da licenciatura e estimulando o protagonismo das redes de ensino na formação de professores.
- Promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

No que se refere ao vínculo entre o PRP e a BNCC, é fundamental um olhar crítico sobre as perspectivas acadêmicas vigentes em relação à segunda. Sobre isso, Rocha e Pereira (2016) verificaram que opiniões favoráveis à BNCC se referem ao fato deste documento promover justiça social, garantia dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, bem como uma mudança da lógica vigente que determina o currículo através das avaliações e livros didáticos. Por outro lado, opiniões contrárias a interpretam como prática de controle e tentativa de homogeneidade, política neoliberal, instrumento de regulação, documento desnecessário devido à existência de outros documentos competentes.

Considerando as perspectivas de áreas disciplinares, para atendimento amplo às demandas de formação docente para o exercício na educação básica, ainda que perspectivas inter e transdisciplinares aos poucos se tornem cada vez mais presentes nos discursos que permeiam os processos pedagógicos escolares, entende-se que é necessário atentar para as diferentes disciplinas dos ensinos fundamental e médio. Assim, o Programa Residência Pedagógica definiu os cursos de licenciatura que integrarão os projetos institucionais de residência pedagógica incluindo, dentre estes, a licenciatura em Ciências Biológicas.

Diante desses apontamentos, o presente trabalho tem como objetivo trazer uma análise reflexiva sobre os primeiros meses de implantação do Programa Residência Pedagógica - núcleo Biologia - a partir da parceria entre a Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) e três escolas situadas no município de São Mateus, localizado no norte do estado.

1334

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

### Caracterizando as escolas-campo

As escolas-campo parceiras no desenvolvimento do Programa Residência Pedagógica pertencem às redes públicas de ensino, sendo uma escola estadual de ensino fundamental e médio e duas escolas municipais de ensino fundamental.

A escola estadual apresenta uma equipe de servidores administrativos atuante, incluindo-se os da diretoria administrativa/pedagógica. Os estudantes matriculados, em geral, provêm de bairros carentes do centro e da periferia da cidade de São Mateus. Um problema estrutural apresentado, considerando-se a necessidade de espaços adequados de formação, é a ausência de um laboratório de ciências e de uma sala de leitura.

No que se refere ao processo avaliativo do Programa de Avaliação Básica do Espírito Santo (PAEBES; 2017), a escola tem mostrado desempenho anual crescente e acima da média estadual para a disciplina Ciências, mas ainda abaixo da média da região da Superintendência de Educação de São Mateus. Possivelmente a média crescente se deva aos esforços que a comunidade escolar, em especial a diretoria, tem empreendido para inserir atividades pedagógicas diferenciadas, como, por exemplo, uma parceria com o curso de Ciências Biológicas do Centro Universitário

Norte do Espírito Santo (Ceunes/Ufes), através do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, entre os anos de 2012 e 2016. Há, por parte da comunidade escolar, uma ótima expectativa em relação ao estabelecimento de nova parceira com a Ufes, agora através do Programa de Residência Pedagógica.

As escolas municipais de ensino fundamental parceiras localizam-se em bairros periféricos da cidade. Os estudantes matriculados, em geral, provêm do próprio bairro, que se caracteriza por aspectos de carência em termos de infraestrutura e elevado índice de violência em relação à média observada para o município de São Mateus. Um problema estrutural apresentado é a ausência de laboratório de ciências e de sala de leitura.

No que se refere ao processo avaliativo do Programa de Avaliação Básica do Espírito Santo (PAEBES; 2017), as escolas municipais participantes têm mostrado desempenho anual abaixo da média para o estado e para a região da Superintendência de Educação de São Mateus, sendo que, entre os anos de 2016 e 2017, houve um decréscimo no desempenho de uma delas. A partir dos diálogos estabelecidos com representantes das comunidades das escolas, percebe-se, desde o início, uma boa expectativa em relação ao desenvolvimento do Programa de Residência Pedagógica.

1335

## OS PRIMEIROS MESES DE IMPLANTAÇÃO DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

Desde o lançamento do edital pela Capes até o início das atividades previstas, o processo foi conturbado no que se refere à tomada de conhecimento por parte das escolas e dos professores. Foi necessário que professores de estágio dos cursos de licenciatura da Ufes – campus São Mateus tomassem iniciativa de contatar a Secretaria Municipal de Educação (SME) para que esta se manifestasse. A partir disso a Secretaria definiu as áreas disciplinares por escolas a serem contempladas pelo PRP. Quanto às escolas estaduais, algumas já estavam cientes do lançamento do edital antes do contato dos professores da Ufes, outras não. Coube também à Secretaria de Estado da Educação (Sedu) a definição quanto à distribuição das áreas disciplinares por escolas estaduais a serem contempladas com o PRP. Fato relevante a ser mencionado foi a inscrição de muitos professores de Ciências de escolas estaduais e municipais que não foram cadastradas pela SME e pela Sedu, o que mostrou o desconhecimento das ações destas secretarias em relação ao PRP por parte dos professores.

Fato controverso no PRP tem sido a obrigatoriedade de devolução das parcelas recebidas da bolsa, no caso de não cumprimento da carga horária total exigida no edital, sendo esta uma diferença em relação ao Pibid. Muitos dos estudantes aptos a se inscrever já estão em fase final de curso e, para estes, realizar toda a carga horária prevista no PRP torna-se extremamente difícil.

No que se refere às ações desenvolvidas até o momento, o PRP tem cumprido com os objetivos de fortalecer e ampliar relações entre a Ufes e as escolas da educação básica, mostrando-se, de fato, uma ferramenta de aperfeiçoamento dos estágios

supervisionados. Tem havido dificuldades, no entanto, em estabelecer ações voltadas para a BNCC.

## REFERÊNCIAS

CAPES - COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. Edital Capes nº 06: Programa de Residência Pedagógica. Brasília, 2018

ROCHA, N. F. E.; PEREIRA, M. Z. C. O que dizem sobre a BNCC? Produções sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no período de 2010 a 2015. Espaço do Currículo, v. 9, n. 2, p. 215-236, mai./ago. 2016.



# O PROJETO ENEM NO CONTEXTO DO PIBID: DIÁLOGO COM ESTUDANTES DA ESCOLA PÚBLICA

MARINA DIAS SARAIVA / UFSCAR / MARINADSARAIVA@GMAIL.COM; ELAINE GOMES MATHEUS FURLAN / UFSCAR / ELAINEFURLAN.UFSCAR@GMAIL.COM; JACQUELINE EDUARDA DE GODOY / UFSCAR / JACQUELINE-E@OUTLOOK.COM

1337

**Palavras-chave:** PIBID, ENEM, Ensino Superior.

## INTRODUÇÃO

O acesso às universidades brasileiras constituiu um espaço privilegiado, caracterizando-se como ambiente de parte da elite do país (BROCCO; ZAGO, 2016). Contudo, ao longo das últimas décadas, o ensino superior brasileiro tem passado por um processo de transição, convertendo-se de um sistema elitizado para um sistema de massa (GOMES; MORAES, 2012). Esta transição indica que o nível de desigualdade das classes tem sido minimizado devido aos programas de ampliação do número de cursos e vagas pelas políticas de acesso (NETO, 2014; SOUZA & VAZQUEZ, 2015). Na escola pública, durante o curso do ensino médio, muitos alunos optam por ingressar direto no mercado de trabalho devido a necessidades ligadas à realidade socioeconômica na qual estão inseridos, enquanto poucos visam à academia e alguns têm o trabalho como uma forma de permanecer na universidade. Contudo, estar inserido no mercado de trabalho também tem sido o principal fator na descontinuidade dos estudos, uma vez que os estudantes apresentam dificuldade em conciliar a rotina de trabalho com a rotina de estudos exigida em um curso de graduação (SOUZA & VAZQUEZ, 2015). Neste sentido, há ainda um desconhecimento expressivo das políticas de acesso ao ensino superior, como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), Sistema de Seleção Unificada (Sisu), Programa Universidade para Todos (ProUni), e o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES). Na rotina escolar, professores de uma escola estadual na cidade de Araras/SP, observaram o pouco conhecimento sobre essas questões entre seus alunos. Neste sentido, os licenciandos do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência da Universidade Federal de São Carlos (PIBID/UFSCar-campus Araras) desenvolveram o “Projeto ENEM” no sentido de levar informações e reflexões sobre as provas, a plataforma do SISU, outros programas de acesso e permanência no ensino superior

e a organização dos cursos e das universidades, com o objetivo de problematizar temas e vivências com estudantes dos 2<sup>os</sup> e 3<sup>os</sup> anos do ensino médio. O planejamento das atividades foi discutido com a gestão da escola e corpo docente e posteriormente foram desenvolvidas ações com os estudantes proporcionando discussões e esclarecimento de dúvidas.

## DESENVOLVIMENTO

O Projeto foi desenvolvido em três momentos, explorando as seguintes temáticas: 1) “Vivências”; 2) “SISU e demais programas”; 3) “Modalidades de cursos e expectativas após a conclusão do ensino médio”. Primeiramente os licenciandos contaram suas trajetórias e vivências em uma roda de conversa com os alunos, expondo a jornada acadêmica, permitindo reflexões e questionamentos sobre a vida universitária, acesso e dificuldades. O relato possibilitou uma identificação dos estudantes com alguns integrantes do PIBID, por serem egressos de escolas públicas, motivando discussões e comentários sobre seguir os estudos com possibilidade de acesso ao ensino superior público. Na sequência, foram feitos esclarecimentos sobre as possibilidades de bolsas de permanência (moradia, transporte e alimentação) e de pesquisa e extensão (PET, PIBID, PIBIC, PIBIT, ProEx, entre outras) oferecidas pelas instituições. Ao final, foi disponibilizada uma caixa para coleta de questões que surgiram e não foram discutidas durante o tempo destinado a atividade. Após a leitura das questões, foi possível compreender a importância deste panorama de dúvidas e de proporcionar espaços para diálogo. Esta primeira atividade identificou que a maior parte dos estudantes desconhece os processos de acesso ao ensino superior de modo geral, bem como as modalidades e áreas de conhecimentos que se desdobram no curso de graduação. Além disso, proporcionou reflexões sobre a necessidade (ou não) de ingressar em um curso superior, ou dar continuidade nos estudos, por conta da inevitabilidade de se inserir no mercado de trabalho para colaborar com a renda familiar e/ou manter-se futuramente. Tais resultados encaminharam os próximos passos. Assim sendo, a segunda atividade explorou o SISU e os demais programas oferecidos pelo governo federal para o acesso e permanência no ensino superior, explicando sobre o funcionamento da plataforma online, a reserva de vagas e a ampla concorrência, a declaração de interesse presencial em algumas universidades e alguns pontos sobre ProUni e FIES. Na sequência, os estudantes foram instigados para uma rodada de perguntas explorando curiosidades, dúvidas e troca de experiências. A reflexão desta etapa destacou o desconhecimento da plataforma e de especificidades tais como a possibilidade de duas opções de curso e a viabilidade de modificá-las durante o processo, e a variação da nota de corte de acordo com o grupo de reserva de vagas escolhido. Esta etapa também possibilitou um detalhamento de informações e dicas a respeito desse processo, podendo abordar experiências e angústias. A terceira atividade foi realizada no formato de roda de conversa, partindo do questionamento sobre objetivos de vida, a formação almejada e o que gostam de fazer. Foi possível explicar as áreas de conhecimento, questões sobre as modalidades de cursos superiores e técnicos. A reflexão reforçou que os alunos

ainda desconhecem muitas informações, porém, demonstram interesse sobre as diferenças de formação, as grades curriculares de cursos e o espectro de atuação, e interesse em mais de uma modalidade de curso.

## ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A aproximação dos alunos da educação básica com a realidade acadêmica, no contexto deste projeto, é um reflexo da importância da atuação do PIBID nas escolas públicas. A defasagem no número de alunos de escola pública, ingressos na universidade, não se dá unicamente por desinteresse ou despreparo (relativo ao conteúdo específico disciplinar). Muitas vezes estes fatores são apontados como principais, mas é concomitante, e por vezes mais relevante, o desconhecimento das oportunidades e informações básicas sobre o acesso e permanência na universidade, necessitando de reflexões e diálogo sobre tais questões. O apoio da gestão e do corpo docente da escola, embora tenha evidenciado a necessidade de mais tempo para as discussões, foi essencial. Este fato demonstra a flexibilidade no trabalho com escolas públicas para que projetos integrados sejam realizados. Os resultados obtidos sublinham a importância dessas discussões entre os estudantes do nível superior e da educação básica, ilustrando e explorando as oportunidades e diversidades do ensino superior público. As discussões e reflexões foram importantes para as escolhas dos alunos, no término do ensino médio, pois, o Projeto, como fonte de informação, alcançou seu objetivo em despertar interesse e explanar questões sobre a vida universitária e suas oportunidades no ensino superior público, aumentando o número de inscrições e procura pelo ensino superior. Ressalta-se, oportunamente, o interesse significativo que os alunos tiveram no projeto e suas falas sobre nunca terem pensado em realizar algo do tipo, reconhecendo as políticas de acesso e as formas de permanência na universidade.

1339

## REFERÊNCIAS

- BROCCO, A. K.; ZAGO, N. Estudantes bolsistas e programas de ampliação de acesso ao ensino superior: estudo de caso em uma instituição comunitária regional catarinense. **Revista NUPEM**, Campo Mourão, v. 8, n.14, p. 261-281, 2016.
- GOMES, A. M.; MORAES, K. N. Educação superior no Brasil contemporâneo: transição para um sistema de massa. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 118, p. 171-190, 2012.
- NETO, A. L. M. Tendências das desigualdades de acesso ao Ensino Superior no Brasil: 1982-2010. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 27, p. 417-441, 2014.
- SOUZA, D. C. C.; VAZQUEZ, D. A. Expectativas de jovens do ensino médio público em relação ao estudo e ao trabalho. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 2, p. 409-426, 2015.

# A RELEVÂNCIA DO PIBID NO PROCESSO DE FORMAÇÃO

RAFAELA DE LIMA DA SILVA SERRA - UFT  
RAFAELA\_SERRA@LIVE.COM

ALAÍDE FEITOSA SILVA FERNANDES - UFT  
ALAIDEFEITOSA@OUTLOOK.COM.BR

ALINE SOUZA DE ARAÚJO - UFT  
ALINE.SOUZA1@UFT.EDU.BR

1340

**Palavras-chaves:** PIBID. Relato de experiência. Formação.

## INTRODUÇÃO

Este trabalho trata-se de uma síntese da experiência de três acadêmicas da Universidade Federal do Tocantins (UFT), onde buscamos expor nossa participação no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) na escola municipal Walfredo Campos Maia, de Tocantinópolis – TO.

Dentre os objetivos elencados pelo PIBID, queremos ressaltar, a importância da inserção dos discentes de licenciaturas no cotidiano das escolas, onde proporcionará oportunidades para seu desenvolvimento frente às práticas docentes, pois isso é o que realmente fará diferença no processo de formação, já que a participação no programa nos proporciona o primeiro contato com o âmbito escolar.

## METODOLOGIA

Cada discente participante do programa foi instruído a alimentar um diário de campo sobre sua participação, de modo que posteriormente pudessem estar sistematizando suas experiências.

Para Holliday (2006),

A sistematização é aquela interpretação crítica de uma ou de várias experiências que, a partir de um ordenamento e reconstrução, descobre ou explicita a lógica do processo vivido, os fatores que intervieram no dito processo, como se relacionam entre si e porque o fizeram desse modo. (HOLLIDAY, 2006. p. 24)

A experiência ocorreu na mesma sala de aula, onde as três acadêmicas atendiam os mesmos alunos da educação básica. O atendimento ao primeiro grupo de

alunos ocorreu no período de agosto a dezembro de 2018 e o segundo grupo que está sendo atendido atualmente teve início em fevereiro 2019.

De modo que tivéssemos mais bagagem teórica a nos ajudar na produção das aulas, fomos direcionadas nas reuniões gerais do PIBID a estarmos fazendo sempre leituras acerca de estudiosos na área da educação, bem como sempre havia os momentos de exposições das vivências de cada subgrupo de acadêmicos das escolas participantes do programa, pois dessa forma poderíamos trocar experiências de modo que uns estariam ajudando os outros.

A partir disso, nossos relatos de experiências contam com uma análise qualitativa acerca das nossas vivências no PIBID entre o período de setembro de 2018 a meados de maio de 2019 e também com estudos sobre teóricos da educação.

## A INFLUÊNCIA DO PIBID NO PROCESSO DE FORMAÇÃO

1341

Antes de iniciarmos os trabalhos nas escolas, foram feitas reuniões para definir como seria nosso modo de trabalho, e a coordenação da escola ficou responsável por selecionar as crianças que iriam participar do programa. Antes de iniciarmos as atividades, fomos orientadas a elaborar um planejamento, pois através dele teríamos os direcionamos de como fazer um bom andamento da aula.

De acordo com Melo e Silva (2007),

O planejamento sempre foi um instrumento importante em qualquer setor da atividade humana: no governo, em casa, na igreja ou na escola. Planejar torna possível definir o que queremos a curto, médio e longo prazo; prever situações e obter recursos; organizar as atividades; dividir tarefas para facilitar o trabalho; avaliar. (MELO E SILVA, 2007. p.81)

Nesse sentido, é necessário estarmos atentos a nosso modo de planejar. Além disso, é necessário fazer com que o planejamento seja algo suscetível a mudanças que respeitem as necessidades que forem surgindo, de modo a sempre nos atentarmos que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. (FREIRE, 1996, p. 12)

## RELATANDO NOSSAS EXPERIÊNCIAS

Nós três tínhamos interesse em participar do PIBID e quando surgiu a oportunidade não pensamos duas vezes. A empolgação era enorme, mas, com ela veio também o medo desse novo desafio e diversos questionamentos tais como: será se vou dá conta? Como serão meus alunos? Será que as aplicações das atividades darão certo? E o planejamento como que faz?

Posteriormente o medo e os questionamentos iniciais foram superados e sempre estávamos nos apoiando, o que uma de nós não entendia ou não sabia fazer as outras ajudavam, de modo a fazer tudo juntas para alcançarmos bons resultados.

A partir da prática em sala de aula surgiram novas dúvidas que foram e estão sendo sanadas a partir de nossos encontros gerais, onde estamos sempre em contato com leituras de teóricos que embasam nossa prática, bem como a socialização das experiências dos outros colegas participantes do programa.

A participação no programa é bastante importante para que tenhamos consciência dos desafios quando futuros pedagogos, e utilizá-los como motivação para pensar novas técnicas para que possamos promover o conhecimento, tanto para os alunos quanto para nós mesmas em nossa formação. Temos plena convicção de que o programa está sendo de extrema relevância em nossa formação. Participar do PIBID tem nos proporcionado muitas reflexões em relação ao meu modo de agir em sala de aula e é evidente que tal experiência influenciará positivamente em nosso estágio.

Portanto, acreditamos que a experiência de participar do PIBID é algo que marca nossas vidas, pois de certo modo vai nos moldando intelectualmente de modo a nos inserir no universo educacional.

1342

## CONCLUSÃO

Todo estudante de licenciatura irá passar pelo estágio em sala de aula, no entanto, por ocorrer de modo mais rápido, não teremos tantas oportunidades de inovar.

O PIBID nos leva a conhecer o ambiente escolar e vivenciar na prática os conhecimentos adquiridos no processo da graduação, nos dando oportunidades de inovação no processo de ensino aprendizagem, haja vista que através do dele somos inseridos no contexto escolar já nos anos iniciais de nossa graduação. Ele nos proporciona oportunidades de experiências práticas no âmbito escolar e embasamentos teóricos para amparar nossas práticas qualificando ainda mais o nosso processo de formação. A medida que vamos construindo nossos conhecimentos, sempre surgem novos desafios e essa constante mudança nos mostra que não podemos ficar paradas, principalmente quando se trata de adquirir conhecimentos para estarmos sempre renovando nossas práticas em sala de aula.

## REFERÊNCIAS

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

HOLLIDAY, Oscar Jara. **Para sistematizar experiências**. Tradução de: Maria Viviane V. Resende. 2º ed. Brasília: MMA, 2006. 128 p.

MELO, Kátia Leal Reis de; SILVA, Alexsandro da. Planejando o ensino de produção de textos escritos na escola. In: LEAL, Telma Ferraz; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi. **Produção de textos na escola**: reflexões e práticas no Ensino Fundamental. 1º ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 81-98.

**Pibid** – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid>> Acesso em: 18/05/2019.

# PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: UMA PROPOSTA SIGNIFICATIVA PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

GLÉICE BARRETO LESSA / UEFS  
GLEICELESSA566@GMAIL.COM

FRANK WILLIAN SANTOS MAGALHÃES / UEFS  
FRANKMAGALHAES1@HOTMAIL.COM

VANESSA ALVES DOS SANTOS / UEFS  
ALVESVANESSA2015@GMAIL.COM

1343

**Palavras-chave:** Formação, Docência, Residência Pedagógica.

## RESUMO

O Programa de Residência Pedagógica (PRP) é uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores e tem por objetivo induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de educação básica, a partir da segunda metade de seu curso, como apresenta Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). O presente resumo aborda a importância do Programa Residência Pedagógica para a formação docente, englobando a experiência dos graduandos em Educação Física pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). O PRP teve sua implantação na UEFS em agosto de 2018 objetivando-se contribuir para o processo de aprendizagem profissional do ser professor, por meios de ações que possibilitem o desenvolvimento da prática docente bem articulada. A relevância deste trabalho implica diretamente a nossa experiência como bolsista, onde estamos vivenciando o trato metodológico do programa, e a conexão universidade-escola em que amplia novos olhares e percepções a respeito da grande importância da RP para nossa formação inicial, possibilitando uma maior inter-relação entre a teoria e a prática, compreendida de práxis, na formação de professores em cursos de licenciaturas. Como afirma Panizzolo et al. (2012) que a formatação do projeto busca possibilitar a articulação entre a formação específica de cada professor e a experiência do residente sob uma supervisão acadêmica e aplicada sobre os diversos modos da prática de sala de aula. E justamente tem sido este direcionamento que a RP tem nos

conduzido, levando o nosso conhecimento e vivências para a atuação na escola através da participação da semana pedagógica, de atividades complementares, planejamento de eventos, reuniões com os professores e as próprias intervenções. Outro objetivo proposto que vem sendo atingido é a junção teoria e prática, salientada por Moretti (2011, p.386) “o Programa de Residência Pedagógica, ao ter por objetivo superar a tradicional distância entre a teoria e a prática na formação dos estudantes, prevê uma ação compartilhada de formação entre a Universidade, os estudantes em formação e as escolas públicas parceiras”. O diferencial implica diretamente nesta ação compartilhada, que constitui um tripé entre a Universidade, os residentes e as escolas públicas, este já é um ponto muito favorecedor na construção de professores. Relatando nossa experiência, em outubro iniciamos as observações na escola-campo, localizada na cidade de Feira de Santana. A escola possui uma estrutura com biblioteca, banheiros, rampas com acessibilidade, quadra, sala de professores e secretaria. Apesar de a instituição possuir um espaço grande, a estrutura atualmente é bastante precária: salas com pouca ventilação, paredes sujas, falta de alguns recursos didáticos, quadra sem cobertura e esburacada, consequência da falta de investimento do estado com a rede pública de ensino da educação básica. Entretanto mesmo com todos os problemas, a comunidade escolar se mostrou bastante receptiva a nós residentes. Em março de 2019 iniciamos as regências em turmas de ensino fundamental e médio, as quais estão sendo nossa primeira experiência em sala de aula. A datar do começo das intervenções, já organizamos testes avaliativos, trabalhos, seminários, simulados, aulas práticas e entre outras atividades, além da produção semanal de planos de aula e materiais didáticos, ou seja, estamos vivendo não só a universidade, mas também a escola com todas as venturas e desventuras do ensino-aprendizagem. O Programa favorece a aproximação do aluno com a escola, como reforça Da Silva e Cruz (2018), que o PRP foi criado em 2011 e implantado em 2012 com a proposta que os residentes adentrassem nas escolas de educação básica participando de atividades teórico-metodológicas. Esse feedback tem sido motivador para nós residentes, pois os professores da escola, coordenadora e o preceptor sempre nos incentivam a participar dos projetos, confraternizações, elaboração de simulado, enfim momentos da docência importantíssimos que não conseguiríamos vivenciar fora da escola. Esses fatores acarretam no desenvolvimento do aprendizado de competências próprias da atividade profissional e à contextualização curricular que possibilita a preparação técnica e acadêmica do futuro professor, tornando-o capaz de fomentar e propiciar a construção de conhecimentos específicos da nossa área, a Educação Física. Deste modo estamos ponderando as contribuições do Programa para a formação docente, bem como o desenvolvimento e implantação do mesmo na Universidade Estadual de Feira de Santana, abarcando propostas e concepções da inserção neste espaço. Além disso, são identificados características e avanços do PRP no processo de construção da identidade docente do licenciando.



## REFERÊNCIAS

DA SILVA, Katia Augusta Curado Pinheiro; CRUZ, Shirleide Pereira. A residência pedagógica na formação de professores: história, hegemonia e resistências. **Momento-Diálogos em Educação**, v. 27, n. 2, p. 227-247, 2018.

MORETTI, Vanessa Dias. A articulação entre a formação inicial e continuada de professores que ensinam matemática: o caso da Residência Pedagógica da Unifesp. **Educação**, v. 34, n. 3, p. 385-390, 2011.

PANIZZOLO, Claudia et al. Programa de Residência Pedagógica da UNIFESP: avanços e desafios para a implantação de propostas inovadoras de estágio. **Anais [...] XVI Encontro Nacional de Didática de Ensino. Campinas: Junqueira & Marin Editores**, p. 221-233, 2012.

# POSSIBILIDADES PARA O ENSINO DE HISTÓRIA: USO DE FONTES HISTÓRICAS NO COLÉGIO DE APLICAÇÃO – UFS

ANDERSON SOUSA BARRETO- UFS  
ANDERSON.KEQUETA@GMAIL.COM

MARIA MAGNA CORREIA MENEZES NOGUEIRA- UFS  
MARIH.MENEZES@LIVE.COM

EDJANE DA PAIXÃO SANTOS - UFS  
EDJANESANTOS\_2013@HOTMAIL.COM

1346

**Palavras chaves:** Residência pedagógica, Ensino de História, Fontes históricas.

## INTRODUÇÃO

O projeto Residência Pedagógica foi iniciado este ano no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe, os residentes inseridos nesta escola-campo, estão sendo orientados pelo Professor Joaquim Tavares da Conceição. Durante o período destinado a observação das aulas, no ano corrente, os residentes construíram uma atividade com os alunos do 6º Ano “A”, do Ensino Fundamental, onde o tema da atividade era: Fontes Históricas do Colégio de Aplicação – CODAP. Os residentes, juntamente com o auxílio do Professor-Preceptor, prepararam uma atividade que consistia em que os alunos iriam compreender o papel do historiador e a importância de preservar e buscar as fontes históricas de uma pessoa ou de um local, através, da própria história do Colégio de Aplicação, fazendo uso do Centro de Pesquisa Documentação e Memória do Colégio de Aplicação - CEMDAP.

O CEMDAP que foi organizado pelo professor, além de guardar este precioso acervo histórico, também guarda a história por trás da construção do Colégio de Aplicação da Universidade de Sergipe, desse modo, além de compreenderem ao rico acervo histórico, os alunos também poderão analisar as causas e as circunstâncias que foram necessárias para a criação do Colégio, no qual estudam hoje. Ainda mais, se tratando de alunos do 6º Ano do Fundamental, que estão ingressando no colégio, e ainda não compreendem a importância de poderem estudar em uma escola tão destacada, por se tratar de um colégio ligado a uma Universidade Federal.

Através da atividade, foi possível desenvolver nos alunos a importância de fontes históricas para explicar a existência de um local ou de uma pessoa, pois eles

perceberam que aquele espaço, organizado com a história da instituição também guarda a história de alunos, professores, diretores, e daqui a alguns anos, também poderá guardar a história destes alunos, com medalhas, troféus, uniformes, que remetam ao tempo presente.

Em um primeiro momento foi preciso, trabalhar uma aula com os alunos, onde foram instruídos das diversas formas de pesquisar um fato histórico, sobretudo do papel do historiador, levantando fontes das mais diversas, que vão desde documentos antigos de uma instituição como o CODAP, até como troféus e medalhas que recebem a denominação de fontes materiais, além de depoimentos feitos por pessoas que conhecem o tema pesquisado, como tratamos da história do Colégio, os alunos analisaram depoimentos de antigos funcionários do colégio, como diretores, professores, até mesmo antigos alunos que guardam boas recordações deste local. Estes depoimentos gravados em vídeo, ou em áudio, são intitulados de fontes orais.

Sempre buscou, na intenção dos residentes, incentivar os alunos a compreenderem a História de uma nova forma, assim como a nova Base Nacional Comum Curricular – BNCC, pede, os residentes estão atentos e sempre buscam trabalhar suas ações atendendo a este requisito, por isso, a função principal desta atividade, é buscar uma maior humanização do conteúdo histórico para que assim os alunos também possam compreender o conteúdo, acima disso, absorver tal conteúdo, podendo identificar sua própria história com o conteúdo explicado em sala de aula, pelo professor-preceptor e os residentes.

Portanto, a atividade aqui empregada no Colégio de Aplicação, pela Residência Pedagógica – História/UFS atende todos os requisitos, estando aliada a BNCC, onde usamos o conteúdo do livro didático: fontes histórias, assunto primordial para uma turma do 6º Ano e empregamos uma atividade, aproximando tal conteúdo, a realidade dos alunos, desmontamos fontes que são essenciais para a história do colégio, no qual eles fazem parte hoje, e que ainda não tem uma compreensão maior da instituição, aumentando ainda mais a importância deste projeto para com os alunos do CODAP-UFS.

1347

## METODOLOGIA

A Metodologia empregada neste projeto, tem o objetivo de trabalhar a humanização dos alunos, dessa forma, foi utilizada uma atividade onde os alunos foram divididos em grupos de 5 pessoas, onde cada grupo, separadamente, se dirigia ao espaço reservado na sala do CEMDAP, para a visita guiada, lá, dois residentes estavam prontos para explicar aos alunos, por meio de uma breve exposição, a história do colégio, além de apontar várias fontes que foram recolhidos, através do projeto do Professor Joaquim.

Durante as visitas guiadas, outros três residentes se reversavam em levar os alunos, até a sala, enquanto os outros permaneciam na sala de aula, aplicando uma atividade sobre a aula sobre fontes históricas, juntamente com a visita guiada a sala do CEMDAP, onde eles puderam observar uma combinação entre a aula e as fontes encontradas sobre o colégio. A atividade possuía esse objetivo, aproximar o conteúdo da vida dos alunos, humanizando o conteúdo histórico, onde este se torna parte da aula, os alunos enxergam seu habitat, adentrando o conteúdo das aulas, tornando a aula mais atrativa.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados obtidos com este projeto, foram obtidos de forma excepcional, pois conseguimos acolher os alunos em um âmbito de aprendizado, onde todos obtiveram, uma carga de conteúdo histórico, mais do que isso, uma carga de conteúdo acerca da escola que agora eles estão se inserindo, este é a principal razão da atividade, aproximar os alunos, não apenas do conteúdo, mas também da escola, do espaço social onde estão inseridos no dia-a-dia.

Através da realização deste projeto, abriu-se uma discussão entre os residentes e o professor-preceptor, pois como foi uma das primeiras atividades do ano letivo, pudemos entender algumas dificuldades encontradas pelos alunos, para a realização da atividade, desse modo, estes percalços encontrados poderão ser corrigidos com o decorrer do ano. Além disso, dificuldades encontradas pelos próprios residentes, adentrando a sala de aula, muitos pela primeira vez, ao mesmo tempo, que gera dificuldades, encontramos nestes residentes, uma série de pensamentos inovadores sobre como levar o conhecimento histórico para os alunos, de uma maneira diferente, que aproxime o livro didático a vida dos alunos.

1348

## CONCLUSÃO

Portanto, a discussão encontrada após a realização deste projeto, foi a abertura para uma nova gama de possibilidades para futuras atividades realizadas durante a residência pedagógica em História/UFS. O projeto teve grande êxito, no meio dos alunos, envolvendo vários assuntos, que giram em torno do livro didático, além da vida dos alunos, humanizando o conteúdo, para uma maior e mais produtiva compreensão dos estudantes. Novas atividades serão propostas pelos residentes, atendendo os mesmos objetivos: conteúdo histórico; humanização das aulas, aproximando da vida pessoal, da comunidade escolar. Estes tópicos sempre deverão andar juntos, para que a residência ocorra de acordo, com o que foi programado, durante o treinamento dos residentes, ainda em 2018.

## REFERÊNCIAS

ABREU, Martha; SOIHET, Raquel. **Ensino de História: Conceitos, temáticas e metodologia**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História - fundamentos e métodos**. São Paulo: CORTEZ, 2018.

BLOC, March. **Apologia da História ou o ofício de historiador**. Rio de Janeiro. Ed. Zahar/2001.

NUNES, Martha Suzana Cabral. **Colégio de Aplicação da UFS: memória de um ginásio de ouro**. São Cristóvão, SE: Ed. UFS, 2012. 123 p.

# UMA PROPOSTA DE ENSINO DE FORMA LÚDICA ABORDANDO O TEOREMA DE PITÁGORAS

ROSANE LEITE FUNATO, UESC  
RLFUNATO@UESC.BR

PROGRAMA INSTITUCIONAL DE INICIAÇÃO A DOCÊNCIA - PIBID E GRUPO DE PESQUISA EM ENSINO E APRENDIZAGEM DA MATEMÁTICA EM AMBIENTE COMPUTACIONAL - GPEMAC

HÉRICLES DA SILVA BRASIL PEREIRA, UESC  
HERICLES14@GMAIL.COM

PROGRAMA INSTITUCIONAL DE INICIAÇÃO A DOCÊNCIA - PIBID

LUCAS NASCIMENTO OLIVEIRA, UESC  
LKS-OLIVEIRA@HOTMAIL.COM  
PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA - RP

THALLES CARDOSO DA SILVA, UESC  
THALLESCS@HOTMAIL.COM

PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA - RP E GRUPO DE PESQUISA EM ENSINO E APRENDIZAGEM DA MATEMÁTICA EM AMBIENTE COMPUTACIONAL - GPEMAC

1349

**Palavras-chave:** Teorema de Pitágoras, Pibid, Residência Pedagógica.

## INTRODUÇÃO

Este trabalho refere-se a uma proposta de ensino cujo objetivo é divulgar o potencial pedagógico dos tabuleiros propostos e suas contribuições para o processo de ensino e aprendizagem do Teorema de Pitágoras. Esta proposta está inserida nas atividades desenvolvidas no subprojeto Matemática do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) e do Programa Residência Pedagógica (RP). A união desses Programas para o desenvolvimento desta pesquisa aconteceu naturalmente pelo interesse de alguns bolsistas pela utilização de material concreto no estudo do Teorema de Pitágoras.

Inicialmente, esse interesse surgiu por um bolsista do Pibid através do estímulo proporcionado pela observação e pela reflexão, em torno da utilização de materiais manipuláveis para o estudo do Teorema de Pitágoras, sobre a prática profissional no cotidiano de uma escola estadual de Ilhéus. A partir de discussões com colegas da RP a ideia foi amadurecida visto que esse interesse ganhou novos rumos induzidos pela busca, realizada pelos bolsistas do RP, pelo aperfeiçoamento do estágio curricular supervisionado, a partir da regência de sala de aula e da intervenção pedagógica, em uma escola pública de Ilhéus e outra de Itabuna.

Os referidos Programas visam a inserção de licenciandos em Matemática no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem da Matemática.

Neste sentido, temos como objetivo apresentar uma proposta de ensino como uma alternativa metodológica, a partir da elaboração de uma sequência didática destacando a utilização de materiais manipuláveis no estudo do Teorema de Pitágoras.

## A SEQUÊNCIA DIDÁTICA

A sequência didática proposta tem como objetivo trabalhar de forma lúdica e atrativa o significado do Teorema de Pitágoras com a utilização de materiais manipuláveis como recursos didáticos. O Teorema de Pitágoras estabelece uma relação entre as medidas dos lados de um triângulo retângulo e a nossa proposta destaca a essência geométrica envolvida neste teorema. De fato, nossa intenção é apresentar situações problemas considerando determinados triângulos retângulos de modo que seja verificado que a soma dos quadrados das medidas dos catetos é igual ao quadrado da medida da hipotenusa, isto é, a verificação do Teorema de Pitágoras (cf. Projeto Araribá, p. 128, 2010). Nesse contexto, com esta sequência pretende-se estimular o raciocínio geométrico e a interpretação deste teorema a partir de situações problemas propostas para a utilização de peças que deverão compor os tabuleiros que estão sendo construídos intencionalmente para o estudo do Teorema de Pitágoras. Essas situações problemas serão desenvolvidas ao longo das atividades propostas na sequência didática. A Sequência Didática foi organizada em duas sessões, de modo que na Sessão I o objetivo é proporcionar a familiarização dos estudantes com as peças que estão compondo os tabuleiros, com situações problemas tendenciosas ao que se pretende trabalhar na Sessão II. Na Sessão II apresentam-se situações problemas que permitem criar e testar hipóteses, descobrindo fatos e propriedades que estão em torno do Teorema de Pitágoras como, por exemplo, o estudo (e comparação) de área de figuras planas e a demonstração por quadriculações.

1350

## METODOLOGIA

Para nortear o desenvolvimento desta pesquisa estamos investindo inicialmente na pesquisa bibliográfica sobre o Teorema de Pitágoras e a utilização de possíveis recursos didáticos que possam contribuir para esse estudo, como versões de tabuleiros formados por peças oriundas de decomposição deste teorema. De fato, acreditamos que a utilização de recursos didáticos fornecem experiências físicas sensoriais e motoras, que podem auxiliar na reflexão e na percepção sobre o Teorema de Pitágoras, uma vez que os conceitos e as propriedades envolvidas em toda essa investigação serão construídos na mente dos estudantes com base na experiência proporcionada pelo uso adequado desses recursos.

Para a elaboração de sequência didática estamos considerando a organização e a estrutura apresentada por Zabala(1998), para apresentação do conteúdo através de atividades com material concreto.

## RECURSOS

Os instrumentos utilizados para a construção dos tabuleiros e das peças foram: Placas de mdf, tico tico, serrote, lixa de madeira, conjunto de Réguas e compasso, lápis, tinta e pincel.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Esperamos que a divulgação desta proposta estimule a discussão entre os Programas RP e PIBID dentro de uma mesma área e contribua para um entendimento mais consistente do ensino, da pesquisa e das práticas pedagógicas em Educação Matemática, em particular no estudo do Teorema de Pitágoras utilizando material concreto.

1351

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa investigação desenvolvida com a colaboração de bolsistas do Pibid e da RP foi uma experiência muito enriquecedora para a elaboração dos tabuleiros e da sequência didática devido a troca de experiência entre esses bolsistas dada a maturidade e as diferentes necessidades. Com a conclusão dos tabuleiros e da Sequência Didática o próximo passo é a aplicação e a análise desta etapa. Esperamos que a proposta seja de fato uma boa alternativa metodológica para o estudo do Teorema de Pitágoras visto que as tarefas elaboradas podem proporcionar ampliação dos conhecimentos, bem como compreender o que está subentendido nas entrelinhas pelos aspectos dedutivos e demonstrativos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARROSO, Juliane Matsubara. **Projeto Araribá: Matemática**, 9 ano. Editora Moderna. 3ª edição. São Paulo. 2010.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**. Tradução: Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

# SEM TÍTULO

---

**Palavras-chave:** experiências de sala de aula, professores, educação.

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho consiste nas experiências de uma acadêmica do Curso de Ciências Biológicas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará - Campus Abaetetuba, integrante do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), que permitiu vivenciar, auxiliar, analisar e contribuir com a professora supervisora que integra o projeto, em conjunto com seus alunos do 2º ano do ensino médio na Escola Estadual Benvinda de Araújo Pontes. Relata-se a experiência vivenciada na aplicação de uma atividade experimental sobre a localização e extração do DNA da banana, enfatizando sua localização na célula. O PIBID, é uma política de formação, criada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que se caracteriza como instrumento eficaz na formação inicial de professores, elevando a qualidade da formação inicial, promovendo a integração entre educação superior e educação básica. Além de ser identificado como “uma nova proposta de incentivo e valorização do magistério e possibilitando aos acadêmicos dos cursos de licenciatura a atuação em experiências metodológicas inovadoras ao longo de sua graduação” (BRAIBANTE e WOLLMANN, 2012). O programa propicia a integração do graduando de licenciatura com a rede pública de ensino básico, com os professores e com as ações de cunho políticos-pedagógicos de maneira diferenciada. Em suma, o PIBID organiza o licenciando para o seu porvir no palco de atuação, é a mais perfeita ocasião para uma trajetória evolutiva de maturidade docente, no andamento em que o acadêmico vivencia a sua própria licenciatura.

1352

## METODOLOGIA

Conforme as ministrações das aulas e com o planejamento didático da turma do 2º ano do ensino médio da Escola Estadual Benvinda de Araújo Pontes e em consonância com os assuntos abordados pela professora supervisora do programa, sentimos a necessidade de aliarmos a teoria com a prática, logo, realizamos em parceria com a professora supervisora uma atividade experimental designada como o “DNA da banana” na sala de aula aliado com a turma, utilizamos materiais do uso cotidiano dos alunos a fim de fazer com que eles pudessem perceber o quanto a ciência está em toda parte e tornar o processo de ensino-aprendizagem significativo para eles, além de possibilita-los influenciar-se pela biologia e pela iniciação científica cada vez mais.



## RESULTADOS E DISCURSSÃO

O viés observatório na sala de aula, permitiu-me vivenciar veementemente o cotidiano da minha futura profissão, permitindo perceber a realidade da escola e suas dificuldades enfrentadas constantemente, almejando a busca por mecanismos que pudessem solucionar e superar os desafios do dia-a-dia. Possibilitando-me uma reflexão crítica dos conteúdos que serão desenvolvidos em sala de aula, preocupando-me com o ensino das ciências biológicas contextualizado e mais dinâmico, buscando abordá-los de forma significativa e inovadora, a fim potencializarmos o processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Além disso, pude perceber que o convívio respeitoso dos alunos e a postura respeitosa da professora supervisora torna o ambiente harmônico e conserva a disciplina em sala de aula. Logo, o PIBID/Biologia, na promoção da universidade com a escola proporciona aos licenciandos uma autonomia na prática docente e a valorização da docência e do magistério da educação básica, incentivando a preferência pelo caminho da docência. Segundo Pimenta (1999) “Uma identidade profissional se constrói a partir da significação social da profissão, da revisão constante dos significados sociais da profissão e revisão da profissão”.

1353

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em suma, as vivências, as aprendizagens, as observações, o ambiente escolar e a interação com professores experientes, contribuem significativamente para a formação inicial do licenciando e torna o licenciando mais autônomo e consciente do que é ser professor. Intensifica a construção da identidade como profissional da educação, além de valêsemos das competências e habilidades como referência. Sobressai a proeminência do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência pela capacidade de gerar o desenvolvimento de trabalhos colaborativos com a escola e acrescentar vivências e conhecimentos que nos constituem extraordinários professores de ciências biológicas, tal integração entre educação superior e educação básica possibilita a valorização da cultura escolar, a contextualização dos conteúdos, especializando uma formação consciente e excelente.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

BRAIBANTE, M. E. F. WOLMANN. **E. M. A Influência do PIBID na Formação dos Acadêmicos de Química Licenciatura da UFSM**. Química Nova na Escola. v.34. p. 167-172, 2012.

PIMENTA, S.G. (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTA, S.G. **Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor**. Revista Nuances, Presidente Prudente, v.3. p. 5-14, 1997.

# ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO E EXPERIÊNCIAS DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO PIBID

JHEOVANDA DE ALMEIDA SANTOS, UFPA  
SANTOSJHEOVANDA@GMAIL.COM

1354

**Palavras-chaves:** PIBID; Alfabetização; Letramento.

## INTRODUÇÃO

Alfabetização e letramento é um tema de suma importância atualmente, deste modo se faz necessário compreender que alfabetização e letramento são procedimentos que se difere, são práticas distintas, porém, inseparáveis, dependentes e concomitantes. Entretanto, a falta de entendimento desses termos ocasiona conflitos na sua utilização e, por vezes, dicotomias no campo da prática (SOARES, 2004).

Para Magda Soares (2004), letramento é uma palavra que recentemente foi inserida no vocabulário da educação e das ciências linguísticas, há cerca mais de duas décadas, seu aparecimento consegue ser entendido como consequência da necessidade de conformar e denominar procedimentos e práticas sociais no campo da leitura e da escrita.

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) é uma ação da Política Nacional de Formação de Professores que visa oportunizar aos discentes do curso de licenciatura, vivenciar a realidade das escolas públicas de educação básica, por meio da observação participante e de intervenções planejadas nas turmas.

O PIBID é uma estratégia de formação inicial que aproxima o bolsista de iniciação à docência da escola, de forma que esse consiga no decorrer do projeto adquirir experiências e proceder a reflexão das práticas docentes, especialmente, em relação a alfabetização e ao letramento e conhecer o âmbito escolar e sua realidade.

Portanto, esta pesquisa tem como objeto de estudo as experiências vivenciadas no estágio de iniciação à docência no PIBID Pedagogia UFPA, na escola Professora Maria Natividade, localizada no município de Capanema-PA. O objetivo é analisar as características que conformas as práticas de alfabetização e letramento das

docentes atuantes em uma turma do 3º ano do ensino fundamental, a qual venho acompanhando no decorrer do estágio na escola.

## PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para o desenvolvimento desta pesquisa, a qual busca investigar a prática de alfabetização e letramento desenvolvida numa turma do 3º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental, será adotada uma observação participante a qual, Correia (1999, p.31), afirma:

A Observação Participante é realizada em contacto direto, frequente e prolongado do investigador, com os atores sociais, nos seus contextos culturais, sendo o próprio investigador instrumento de pesquisa. Requer a necessidade de eliminar deformações subjetivas para que possa haver a compreensão de factos e de interações entre sujeitos em observação, no seu contexto.

1355

As observações foram realizadas duas vezes por semana em dias consecutivos, durante o período de novembro de 2018 a maio de 2019, os dados da observação estão registrados em um diário de campo. A turma objeto da observação é constituída por 34 alunos, dentre eles possui um aluno com **transtorno do espectro autista** e um com paralisia cerebral, os mesmos tem a faixa etária de 8 e 9 anos.

Os autores com os quais dialogamos para realizar a discussão dos dados empíricos foram: Vygotsky (2001), Ferreiro e Teberosky (1979), Freire (1996), Soares (2003).

## DISCURSÕES E RESULTADOS

No decorrer das observações foi perceptível que uma das principais dificuldades presentes na turma refere-se ao pouco domínio da leitura e escrita. Segundo Ferreiro e Teberosky, defendem que:

Aprender a ler exige novas habilidades e apresenta novos desafios à criança com relação ao seu conhecimento da linguagem, por isso aprender a ler é uma tarefa difícil e complexa, é difícil para todas as crianças e não apenas para aquelas que são disléxicas (FERREIRO and TEBEROSKY. 1985 p. 8 a 12).

Diante desta realidade o professor assume um papel fundamental, tendo que identificar as dificuldades de aprendizagem destes educandos, e juntamente com os pais buscar trabalhar está problemática. Para Freire (1996, p.14) “[...] percebe-se, assim, a importância do papel do educador, o mérito da paz com que viva a certeza de que faz parte de sua tarefa docente não apenas ensinar os conteúdos, mas também ensinar a pensar certo”.

Destarte, vale ressaltar que o dever da família não é unicamente de matricular o seu filho na escola, porém de forma prazerosa acompanhar e contribuir com o desenvolvimento dos mesmos, possibilitando assim um maior vínculo entre família/escola.

A professora da turma do 3º ano, utiliza diversas metodologias para trabalhar a leitura com os alunos, como a leitura deleite, livros com figuras ilustrativa, contação de história para que possa chamar a atenção dos alunos, mas também por meio de músicas, poemas ou do livro didático, buscando assim estimular a leitura, haja vista que a leitura de suma importância para aquisição do conhecimento.

Leal e Moraes se posicionam sobre o processo de alfabetização, afirmando:

As atividades de reflexão sobre o sistema da escrita alfabética devem ser diversificadas, atendendo os diferentes níveis de conhecimento dos alunos e devem se contemplar a apropriação e a consolidação dos conhecimentos construídos, para que ocorra o processo de apropriação da leitura e da escrita (LEAL E MORAIS, 2010, p. 15).

Uma das metodologias que chama a atenção dos alunos são os jogos educativos que a professora utiliza para trabalhar a leitura e interpretação. Vygotsky (2001), afirmar que a brincadeira também é fundamental para o desenvolvimento de leitura na criança nos anos iniciais. E perceptível que a utilização desta metodologia facilita o aprendizado dos alunos tornando-se um aprendizado significativo.

O processo de alfabetização e letramento pode se trabalhando com as crianças envolvendo-as em momentos prazerosas, contextualizadas e significativas com o intuito de explorar a compreensão e a produção de textos de variados gêneros orais ou escritos. Portanto, é necessário que os docentes utilizem diferentes metodologias, que proporcionem o desenvolvimento da alfabetização e letramento de cada educando.

1356

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Destarte, a partir do estudo desenvolvido, foi possível constatar que o PIBID, tem contribuído positivamente para o processo de formação docente, como também com a escola no qual estão os bolsistas estão atuando, visto que, por meio das observações e das intervenções, é possível conhecer a prática do trabalho do professor alfabetizador.

Desta forma, a participação dos pais é necessário, de modo que a contribuição dos mesmos é significante para o sucesso ou para o regresso durante o processo educativo das crianças. Haja vista, que os pais com tem o papel de estimula os seus filhos a desenvolver a leitura e escrita, colocando-os em contato com livros ou realizando leituras para elas. Assim, desta forma possibilitando uma parceria com a escola, professores e pais, contribuindo para um melhor aprendizado dos educandos.

Diante esta pesquisa, pode-se notar que o processo de alfabetização pode ser realizado a partir de uma perspectiva interdisciplinar, desenvolvendo a aprendizagem da leitura e da escrita nos primeiros anos de escolarização.

## REFERÊNCIAS

CAPES - **Objetivo do Programa**. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacaobasica/capespibid>> Acesso em: 29 de maio de 2019.

CORREIA, M. C. (1999). **A Observação Participante enquanto técnica de investigação**. Pensar Enfermagem, 13(2), 30-36.

LEAL, Telma Ferraz; MORAIS, Artur Gomes. **O Aprendizado do Sistema de Escrita Alfabética, Uma Tarefa Complexa. Cujo Funcionamento Precisamos compreender** In: LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, ELIANA, Borges Correia de MORAIS Artur Gomes (Orgs) **Alfabetizar Letrando na EJA: Fundamentos Teóricos e Práticos**. Belo Horizonte Autentica 2010.

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

SOARES, M. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. Revista Brasileira de Educação, n.25, p. 5-17, 2004.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

# A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO PIBID

HILDERLÂNDIA PENHA MACHADO SANTOS  
UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – CAMPUS XVI, IRECÊ - BA, BRASIL  
HMACHADO@UNEB.BR

1358

**Palavras-chaves:** PIBID, Narrativas, Formação Continuada.

## INTRODUÇÃO

Este texto apresenta o resultado de uma pesquisa desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Educação e Diversidade – MPED da Universidade do Estado da Bahia, em 2017. O Estudo intitulado *Docência Na Educação Básica: Formação Continuada do Professor Supervisor no Espaço do PIBID*, desenvolveu-se no terreno da educação, alicerçado na perspectiva da pesquisa qualitativa. Trata-se de uma pesquisa-formação atravessada pelos princípios da pesquisa (auto)biográfica e da abordagem experiencial com a finalidade de compreender como a formação das professoras supervisoras acontece no espaço do PIBID e de que modo tais experiências contribuem para formação do professor da educação básica, produzindo outras propostas de formação continuada. Desta forma, foi de interesse deste estudo, pensar e compreender a formação continuada dos docentes em exercício, tomando especificamente a formação de quatro professoras supervisoras do PIBID. Para isto, partimos de uma compreensão mais abrangente sobre formação a partir da Teoria tripolar da Formação pensada por Pineau (1988).

O autor articula os conceitos de autoformação, heteroformação e ecoformação. A autoformação é definida, “como a apropriação por cada um do seu próprio poder de formação, aplicando-o a si mesmo” (PINEAU, 1988, p.65-67). Assim os formadores tomam nas mãos a responsabilidade, a autoria na condução de sua formação. A autoformação é um dos polos da formação e institui a distinção deste paradigma de formação, relativamente ao paradigma considerado mais tradicional, baseado predominantemente na heteroformação, em que o formando é sempre objeto e não sujeito da formação.

Na nossa proposta de pesquisa-formação, entendemos que as professoras supervisoras do PIBID estão num processo de autoformação, ao tornarem-se

protagonista, vivenciar um processo de formação para si, ao mesmo tempo em que estão dialogando e se relacionando com o outro e a partir do outro (alunos, professor coordenador), através dos espaços (escola, universidade). Esta dimensão da formação engloba a noção de que a experiência do outro é também formadora.

## METODOLOGIA

Iniciamos o caminho investigativo sobre a formação continuada no espaço do PIBID. Através de entrevistas narrativas, procuramos conhecer a história de vida/formação das professoras supervisoras, pois entendemos que este momento seria crucial para o desenvolvimento das oficinas e a posterior construção do memorial. A opção por começar a discussão pela história de vida/formação das docentes está relacionada à questão defendida por Nóvoa (1988, p. 9) quando afirma que hoje não é mais possível separar o “eu pessoal do eu profissional, sobretudo numa profissão impregnada de valores e ideais, e muito exigentes do ponto de vista do empenhamento e da relação humana.”

1359

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

Para compreendemos qual formação continuada para professoras supervisoras é potencializada pelo PIBID, recorreremos à análise das entrevistas. Uma das questões que mais sobressaiu nas narrativas das professoras, diz respeito à aproximação da universidade e da escola básica como importante o espaço de formação continuada para as professoras, através da pesquisa. A relação que a universidade/escola estabelece no espaço do PIBID pode ser considerada uma das principais diretrizes para a construção do processo formativo continuado dos professores (estudantes, supervisores e coordenadores) envolvidos no PIBID, através da pesquisa e da colaboração.

O crescimento coletivo a partir de olhares diversos é uma possibilidade de formação continuada para as professoras no espaço do PIBID, pois promove a formação continuada no contexto de atuação, favorecendo elaboração de projetos partilhados, trabalho com objetivos comuns, envolvimento e responsabilidades, o que pode potencializar o desenvolvimento profissional dos professores no seu local de trabalho, especialmente porque o professor está em constante autoavaliação, se tornando um pesquisador, investigador de si mesmo também.

A tarefa de ensinar a língua materna ganha novas proporções, metodologias sendo direcionadas também para a aprendizagem do docente: aquele que ensina não é somente o mestre, mas é também o coorientador de futuros professores. As supervisoras sentem-se motivadas pela presença dos bolsistas, pela possibilidade de pensar coletivamente o espaço da escola. Assim, a associação com os novos conhecimentos trazidos pelos alunos gera um processo que acaba por estimular uma formação continuada, tendo em vista que a exigência de preparação, estudo e planejamento está comprometida com outras pessoas.

A presença dos estudantes, também serve de incentivo às supervisoras, pois exige que saiam da zona de conforto e comodismo em relação às práticas educativas, assim como, incentiva à participação em eventos e publicações, permitindo a possibilidade de construir-se como protagonistas e como coformadores valorizando a participação direta na formação docente inicial, e, sobretudo, despertando o interesse para participação e continuação de estudos em cursos de especialização e mestrado.

Dessa forma, os compartilhamentos resultantes dessas relações estabelecidas entre professoras supervisoras e bolsistas de iniciação, proporcionam espaço de ensino/aprendizagem dinâmico tanto para as supervisoras quanto para os bolsistas de iniciação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

1360

Foi a partir das vozes multifacetadas das colaboradoras que construímos esta pesquisa-formação que teve o objetivo de compreender como a formação das professoras supervisoras acontece no espaço do PIBID e de que modo essas experiências contribuem para formação do professor da educação básica, produzindo outras propostas de formação continuada.

Através da concepção de “ecoformação” que também está relacionada com a autoformação e a heteroformação porque é a formação com o outro através dos espaços, tomamos a universidade/educação básica como espaços para chegarmos às dimensões formativas produzidas nas experiências das professoras supervisoras no espaço do PIBID. Ao analisar as narrativas das professoras colaboradoras, buscamos os caminhos percorridos por elas na constituição dos seus processos formativos, não esquecendo que essas mulheres são pessoas singulares, atravessadas pelas experiências vividas individual e coletivamente no percurso da vida/formação. E como nos lembra Larrosa (2016), o que vivenciamos, a forma como experimentamos o mundo, só se torna inteligível para nós ao narrarmos, ao rememorarmos.

Portanto, dentro deste contexto, podemos afirmar que a formação continuada potencializada pela relação das professoras colaboradas desta investigação, aconteceu a partir de três dimensões formativas: pesquisa colaborativa, coformação e relação teoria /prática no entrelaçamento da relação com a universidade/educação básica. Percebemos nas narrativas dos docentes que o espaço/tempo proporcionado pelo PIBID permite o conhecimento da realidade da escola pública pelos bolsistas ID e provoca as professoras supervisoras no sentido de olhar de forma mais atenta para comportamentos, concepções e práticas, revendo seus processos formativos

## REFERÊNCIAS

- LARROSA, Jorge. Tremores: escritos sobre experiência. Autêntica, 2016.
- PINEAU, G. A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Orgs.) O método (auto)biográfico e a formação. Lisboa: Ministério da Saúde. Depart. dos Recursos Humanos da Saúde/ Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988.



# O PIBID E O AMBIENTE ESCOLAR: PROMOVENDO A OBSERVAÇÃO, A EXPERIÊNCIA E O APRENDIZADO NA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA

ANA CLÉIA SOUSA ALVES – UFT – CAMPUS DE TOCANTINÓPOLIS  
CLEIAALVES.10@HOTMAIL.COM

ITÁCIO QUINTINO ALMEIDA DA SILVA – UFT – CAMPUS DE TOCANTINÓPOLIS  
ITACIOTOC@HOTMAIL.COM

MARIA ANITA PEREIRA PIRES FERNANDES – UFT – CAMPUS DE TOCANTINÓPOLIS  
ANITA.TOC@MAIL.UFT.EDU.BR

1361

**Palavras-chave:** PIBID. Experiência. Aprendizado.

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo destacar a importância do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) para a formação de licenciandos do curso de Pedagogia e para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças participantes, bem como apresentar as experiências vividas pelos graduandos e suas dificuldades. Busca-se com este trabalho partilhar algo que foi e é significativo e contributivo, partindo da questão de como o PIBID contribui para a formação do futuro pedagogo e para a vida deste, enquanto ser pensante e social. Espera-se que os relatos aqui apresentados colaborem para identificação de elementos que possam assemelhar e cooperar para a vivência de novos discentes, uma vez que as experiências vividas no PIBID enriquecem o processo de ensino e aprendizagem, pois o contato real com a escola e os alunos possibilitam aprendizagens, entendimentos e a execução de inúmeros conceitos e teorias adquiridos nos estudos acadêmicos.

## METODOLOGIA/DESENVOLVIMENTO

O trabalho apresenta inicialmente relatos das experiências vividas por quatro discentes no PIBID, destacando-se a importância do programa e como observamos esse mundo de possibilidades que nos é oferecido, além de falarmos também das dificuldades e das aprendizagens vivenciados. Para a elaboração desses relatos

foram utilizadas anotações feitas em diários de campo e estudos bibliográficos trabalhados ao longo do desenvolvimento do PIBID em nossas reuniões gerais, que serviram de base para sugestões de melhoria no processo de ensino e aprendizagem na educação e na prática de novos PIBIDIANOS.

## RELATO DE EXPERIÊNCIAS

O Programa de Iniciação à Docência (PIBID) teve suas atividades iniciais no dia 13 de agosto de 2018 na escola Paroquial Cristo Rei, situada no município de Tocantinópolis-TO. Contou-se com um grupo de nove pessoas, as quais foram separadas em pequenos subgrupos de três componentes. Uma das primeiras estratégias adotadas no PIBID foi pensar em formas lúdicas e proveitosas para se trabalhar a interpretação de textos e enunciados, assim como auxiliar os discentes na compreensão de questões e problemas matemáticos, como as quatro operações, já que suas dificuldades estavam centradas nas disciplinas português e matemática. É interessante destacar que mais necessário que a interpretação era fazê-los entender a necessidade da leitura e da prática diária para o melhor convívio social e para a sua formação enquanto sujeitos leitores.

O programa permite aos discentes um contato mais aproximado com a escola e com os alunos, tendo como objetivo central incluir o pedagogo em formação no ambiente escolar. No programa aprende-se como planejar uma aula, como desenvolver metodologias, e também nos ensina como aplicar os conteúdos de forma lúdica e dinâmica, tendo em vista as dificuldades dos alunos. Para Hooks (2013), escutar o outro faz com que o aluno não permaneça invisível na sala de aula e possibilita o reconhecimento de uns com os outros. Na leitura coletiva, quando percebíamos que algum aluno estava vergonhoso por não obter bom desempenho na leitura, excluindo-se da roda por medo de errar as palavras, propúnhamos que ele lesse primeiramente para si mesmo, organizando as palavras em sua mente e, após o término dessa leitura silenciosa, que a fizesse em voz alta. Esse exercício facilitava muito o processo, propiciando às crianças o desenvolvimento do hábito de ler, e ajudando a superar, com isso, as suas dificuldades.

As atividades coletivas ajudaram muito a desenvolver a aprendizagem dos alunos, eles aprendiam com as experiências de um e de outros. Certo dia, realizamos uma atividade que exigia interpretação de um pequeno texto, lido individualmente. Ao observar a turma, sempre via uma aluna dizendo à colega que a resposta da sua atividade não estava correta, ao mesmo tempo em que mostrava no texto a resposta adequada. Mesmo quando as atividades eram individuais, uns sempre ajudavam aos outros, num sentimento de solidariedade que era despertado em sala de aula, no desenvolvimento das atividades.

Não podemos nos conformar que o ato ensinar se limite apenas ao conteúdo. Cabe ao docente, portanto, possibilitar metodologias e práticas a seus alunos que desperte neles a reflexão crítica, para que sejam capazes de fazer escolhas conscientes, o que exige criticidade. Com relação à atuação do professor nessa perspectiva, Holliday (2006, p. 40) observa que ensinar exige criticidade, tanto da parte do professor quanto da parte

do discente, pois, ao estimular a curiosidade do aluno, o professor despertará também sua criatividade, forma essa de se assimilar o conteúdo. Assim, tanto na avaliação como na sistematização dos conteúdos é possível perceber o exercício da abstração a partir da prática. Partindo do conhecimento produzido, podemos então estabelecer novas relações com o conhecimento acumulado e finalmente organizar novas teorias.

Considerando a nossa inexperiência ao adentrar o espaço escolar, foi interessante perceber o quanto ainda temos a aprender. É preciso ter consciência de que toda forma de educação vai muito além do que é aprendido em sala de aula. Isso nos permite dizer que “Aqui chegamos ao ponto de que talvez devêssemos ter partido. O do inacabamento do ser humano. Na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento.” (FREIRE, 1996, p. 21). Portanto, há que se compreender que somos seres inacabados e nossa evolução é constante. Assim, o aprendizado ocorre por meio da troca de experiências entre professor e aluno, fazendo do ambiente escolar um lugar propício para a construção do conhecimento. Dessa forma, o professor estará a observar todo o contexto em que o discente está inserido para que seja capaz de enxergar todas as formas de melhorar a sua habilidade enquanto mediador do conhecimento entre aluno e conteúdo, criando possibilidades para que o aluno se sinta confortável a aprender e a compartilhar seus saberes.

1363

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Visto que a relação entre aluno e professor não deve ser construída a partir da ideia de que um ensina e o outro deve aprender, e posto que o processo de ensino e aprendizagem vai para além das atividades de mestre e aprendiz, o Programa de Iniciação à Docência nos ensina que o profissional em educação deve possuir um olhar sensível e ético para com os alunos, buscando sempre, por meio das teorias e da prática, compreender para além do contexto escolar. A partir dessa relação, é possível pensar e propiciar novas formas de inserir o aluno em um ambiente que lhe pareça mais familiar, trabalhando com elementos que partam de sua vivência e experiências, pois, no decorrer de nossas atividades, fica evidente que muito ainda deve ser feito. Muitas questões observadas são as mesmas já relatadas há dez, vinte e trinta anos; e alguns de nossos alunos ainda necessitam de uma base sólida e segura para que se desenvolvam positivamente na sua vida escolar e social.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. – São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- HOLLIDAY, Oscar Jara. **Para sistematizar experiência**. Tradução de Maria Viviana V. Resende. 2. Ed, revista – Brasília: MMA, 2006. 128p.
- HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

# PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: O MOVIMENTO DE ENTRADA NA ESCOLA PARCEIRA

UBIRANE DA SILVA NASCIMENTO – UNEB  
UBIRANE.SIL@GMAIL.COM

LÍLIAN FONSECA LIMA – UNEB  
LFLIMA@UNEB.BR

1364

**Palavras-chave:** Residência Pedagógica, Educação Infantil, Formação de professores.

## INTRODUÇÃO

Este trabalho tem por objetivo discutir e refletir sobre a proposta do Programa de Residência Pedagógica (RP) com enfoque especial para o Núcleo em Educação Infantil e Ensino Fundamental da Universidade do Estado da Bahia DEDCI, abordando a atuação dos residentes no chão da sala de aula. Em sua dinâmica os Núcleos de Residência Pedagógica (NRP) se organizam sob orientação de docentes da universidade, de professoras (preceptoras) da educação básica parceira e dos graduandos (residentes).

De modo mais específico, enquanto parte de uma pesquisa em andamento que objetiva investigar acerca da formação de residentes do referido Núcleo de RP, para este texto nossa intenção é refletir sobre as experiências vivenciadas em uma turma do CMEI em Salvador/BA, através do olhar do residente ao apresentar elementos de sua trajetória formativa naquele contexto educativo.

## METODOLOGIA

O cronograma do Programa da Residência Pedagógica (RP), em seu primeiro momento no ano de 2018, previu a realização de atividades de observação, curso de formação e posteriormente a intervenção pedagógica, esse momento foi precedido do curso de preparação dos residentes com palestras, atualizamos nossos conhecimentos através de referenciais teóricos e de documentos como DCNEI, BNCC e Nossa Rede.

Apresentamos algumas reflexões destacando as experiências de valorização da cultura organizacional na educação infantil, a partir dos registros das narrativas das observações realizadas em campo pela residente que atua no CMEI com o Grupo de bebês.

Para a construção das narrativas das atividades de observação foram utilizados como dispositivos: diário de campo, câmera fotográfica, papel ofício, tinta guache e outros. É preciso compreender o movimento lançado pelas narrativas, conforme Freitas e Fiorentini (2007) retratam sua importância em “dar sentido a uma experiência educativa ou a uma prática social” (p. 65), pois é necessário “refletir, relatar e representar a experiência” (p. 64). As vivências foram posteriormente relatadas em reuniões do Núcleo de RP, possibilitando o debate e a reflexão das ações experienciadas e posteriormente compartilhadas no Google drive do grupo de RP.

1365

## DISCUSSÃO E RESULTADOS

Como residentes tivemos a oportunidade de vivenciar a prática da docência possibilitando fazer parte dos estudos sobre a profissionalização docente, por meio do fortalecimento das alianças entre o trabalho educativo na licenciatura e as demandas da escola básica e da rotina do Centro Municipal de Educação Infantil.

Nosso primeiro contato com o CMEI aconteceu no dia 31 de agosto de 2018, eu e minha dupla nos apresentamos na escola, neste dia, fomos recebidos por nossa preceptora a professora Suzana Duarte, que nos conduziu em um tour pelas dependências da escola.

Conhecemos as salas da equipe gestora, as salas de aula, a cozinha, o refeitório, passamos pelo pátio e entramos no auditório também. Fomos indicados a atuar na turma do Grupo 0 (zero) fomos apresentados à professora regente Soraia responsável pelo trabalho pedagógico com as crianças às sextas-feiras (nosso dia de atuação na escola).

Retornamos a creche no dia 14 de setembro de 2018, nesta tarde, enquanto aguardávamos a chegada da sopa, a professora, fez a brincadeira do “achou” com os bebês, cobrindo a cabeça de um de cada vez com um lençol, as chamava pelo nome perguntando onde estavam até que elas descobrissem o seu rosto.

Esta simples brincadeira visa promover a construção da identidade das crianças estimulando o reconhecimento do próprio nome e a identificação dos colegas também pelo nome. Esses momentos da rotina na creche muitas vezes considerados de pouca importância pelo senso comum estão carregados de intencionalidade por parte da educadora, como destaca Guimaraes (2005):

A atuação pedagógica e intencional do adulto, na Educação Infantil, adquire uma importância decisiva para o desenvolvimento psíquico da criança, tendo em vista que o desenvolvimento não é deflagrado por determinantes biológicos, mas pelo lugar que a criança ocupa nas relações sociais e pela vida concreta que ela vive. (GUIMARÃES, 2005, p.159)

Assim, como disse em uma ocasião a própria professora Soraia, tudo na rotina é pedagógico, as brincadeiras, a alimentação, a troca de roupa, etc. enfim, o cuidar, o educar e o brincar são elementos indissociáveis na educação infantil.

No dia 09 de novembro, conforme indicado na proposta das nossas orientadoras, iniciamos a atividade de identificação das crianças que consistia em pintar suas mãos e carimbar em meia folha de papel A4, identificadas com seus nomes, para que pudéssemos nos aproximar das crianças e conhecê-las individualmente.

A professora nos sugeriu fazer a atividade com uma folha A3 por ser maior seria mais confortável para as crianças e lhes permitiria movimentos mais amplos, compreendi nesse momento sua preocupação em fazer sugestões dentro do que propõe o RCNEI (1998):

Os conteúdos deverão priorizar o desenvolvimento das capacidades expressivas e instrumentais do movimento, possibilitando a apropriação corporal pelas crianças de forma que possam agir com cada vez mais intencionalidade. (REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANIL, 1998, p. 28)

1366

A proposta foi proveitosa, pois o objetivo foi alcançado, as crianças se mostraram confortáveis em nossa presença, nos aproximamos delas e conhecemos um pouco mais seus interesses e limitações.

Percebi que no trabalho com bebês, as atividades necessitam de um olhar diferenciado, considerando as dimensões e planejado numa perspectiva de estímulos sensoriais e experimentais, assim como indicam as DCNEI (2010), para que as experiências vivenciadas pelas crianças:

“Promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança.” (DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL, 2010, p. 25)

Ao colocar a atividade em prática notamos a importância do planejamento estar em consonância com documentos norteadores e outros suportes teóricos discutidos nos encontros formativos deste NRP, resultando num trabalho pedagógico efetivo, com seus objetivos alcançados respeitando também as etapas de desenvolvimento em que se encontra cada criança.

## CONCLUSÃO

Diante das condições atuais da educação básica brasileira, se faz mais do que necessária a implementação de ações inovadoras que promovam uma educação de qualidade, sendo a formação de professores uma das mais eficazes neste sentido, uma vez, constitui um desafio e ao mesmo tempo uma responsabilidade social.

As atividades formativas que desenvolvemos cumpriram seus propósitos, nos preparar também para a etapa que estava por vir, a produção de aulas para

atuação em sala, e conseqüentemente, a sistematização para difusão por meio do banco de aulas.

## REFERENCIASBIBLIOGRÁFICAS

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

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

FREITAS, M. T. M.; FIORENTINI, D. As possibilidades formativas e investigativas da narrativa em educação matemática. *Horizontes*, São Francisco, v. 25, n. 1, p. 63-71, jan./jun., 2007.

GUIMARÃES, Célia Maria. *Perspectivas para a educação infantil*. 1ª Ed. Araraquara: Junqueira&Marin, 2005, 236p.

# PRÁTICA INVESTIGATIVA: ENSINO DE INVERTEBRADOS COM O USO DE MODELOS DIDÁTICOS

ROMEU GONÇALVES CAVALCANTE

MAYARA MENDES GONÇALVES DE OLIVEIRA

ALINE LIMA DE OLIVEIRA NEPOMUCENO

1368

**Palavras-chave:** Modelos didáticos, prática investigativa, zoologia dos invertebrados.

## INTRODUÇÃO

As aulas práticas no ensino brasileiro tendem a adotar uma abordagem arcaica por não associar adequadamente o conteúdo teórico a prática. Normalmente ela é utilizada somente para ilustração da teoria. De acordo com Marandino *et al.* (2009) alguns professores não se desvinculam do ensino do século passado o dito enciclopédico; outro fator seria a falta tempo para aplicar o conteúdo pelo currículo ser extenso.

A zoologia dos invertebrados, de acordo com Ruppert, E.E.; Fox, R.S.; Barnes R.D. (2005) compreende cerca de 99% das espécies de animais conhecidos e representam os organismos que não apresentam coluna vertebral.

Baratter (2007) e Krasilchik; Marandino (2007) colocam que a utilização de novos recursos didáticos e a reflexão sobre diferentes métodos pedagógicos é primordial para envolver o aluno nas aulas de ciências e fazê-los compreender a importância da disciplina para o seu cotidiano.

Nesse sentido, práticas de cunho investigativo buscam desvencilhar-se de metodologias arcaicas, instigando o aluno a problematizar e a refletir acerca do que lhe for proposto (ZANON, FREITAS, 2007).

Os modelos didáticos também são instrumentos capazes de facilitar a compreensão e o aprendizado (CAVALCANTE & SILVA, 2008; SETÚVAL, 2009).

A proposta da inserção de modelos didáticos, segundo Orlando *et al.*, (2009) permite que os alunos possam experimentar manuseando os materiais, aprimorando a percepção do indivíduo acerca do tema abordado. Portanto, este trabalho tem como objetivo avaliar se por meio de uma aula de cunho prático e investigativo,



com o auxílio de modelos didáticos e questionamentos, é possível fazer com que o aluno interaja com seu conhecimento, reflita, questione e por fim solucione os problemas das perguntas apresentadas a ele para que haja formulação do conhecimento científico na área de zoologia dos invertebrados.

## MATERIAIS E MÉTODOS

A prática investigativa desenvolvida neste relato de experiência tem caráter qualitativo, que de acordo como Minayo (2001) abrange uma gama de significados correspondentes à reflexão e a compreensão das dinâmicas sociais, não se atendo a quantificações.

A aplicação da prática investigativa utilizando modelos didáticos foi realizada no Colégio Estadual Armindo Guaraná, situado no Município de São Cristóvão em Sergipe, com alunos do 7º ano do ensino fundamental na disciplina de ciências. Os modelos foram cedidos pelo DIDATEC, laboratório pertencente ao departamento de biologia da Universidade Federal de Sergipe, somando um total de 4 modelos representantes de 4 grupos, sendo 1 correspondente dos poríferos, 1 equinodermo, 1 correspondente aos moluscos e 1 correspondente aos artrópodes. As atividades foram divididas em três momentos. O primeiro dia abrangeu 2 momentos. O primeiro ao pré-questionário, e o segundo ao recolhimento dos questionários juntamente a apresentação dos modelos didáticos.

Já no terceiro momento, aplicou-se o questionário, pós-prática afim de mensurar se houve melhora nas respostas dadas pelos alunos.

## RESULTADO E DISCUSSÃO

De forma geral a prática investigativa tem o objetivo de instigar a curiosidade dos alunos e associar o que se vê e vivencia com conhecimentos científicos, para isso durante a aula com o uso de modelos didáticos perguntas correspondentes aos subgrupos eram lançadas, de modo que os alunos associavam características do animal invertebrado ao seu nome e depois de um breve debate associavam a sua função, como por exemplo: os poríferos que tem como característica bastante visível “poros no corpo”, os alunos conseguiram associar o poro a saída de algo- neste caso água - e remeter sempre o poro ao grupo. De acordo com Lave (2015) “aprender na prática envolve aprender a fazer o que você já sabe e fazer o que você não sabe, iterativamente, ambos ao mesmo tempo [...]”.

O rendimento dos alunos mostrou-se satisfatório nos questionários, no qual a maioria respondeu sem nenhuma ajuda respondendo fidedignamente ao que a questão solicitava. Provavelmente por ser uma aula com um modelo que se caracteriza como material lúdico. “A utilização do lúdico permite criar um ambiente atraente e gratificante, servindo como forma de estímulo para que a criança tenha um desenvolvimento integral, conforme evidencia.” Cerri (2001)

[...] o ensino de ciências, deve, sobretudo, proporcionar a todos os estudantes a oportunidade de desenvolver capacidades que neles despertem a inquietação diante do desconhecido, buscando explicações lógicas e razoáveis [...] assim, os estudantes poderão desenvolver posturas críticas, realizar julgamentos e tomar decisões fundadas em critérios, tanto quanto possível objetivos [...] os conteúdos selecionados pela escola têm grande importância, e devem ser ressignificados e percebidos em seu contexto educacional específico (BIZZO, 2009, p.15-16).

## CONCLUSÃO

A construção de um conhecimento científico de forma eficiente e agradável, na qual haja troca de conhecimento e interação entre professores estagiários e alunos pôde ser analisada por meio da utilização da prática investigativa. O método investigativo proporcionou uma ampla interação entre os alunos bem como sua participação, além de seu uso mostrar-se bastante satisfatório por estimular as dúvidas nos alunos, de modo que sua curiosidade crescesse, permitindo o prazer em estar na sala de aula, além de um bom rendimento do alunado servindo de estímulo para outros professores, seja em aplicar a prática investigativa, ou outra metodologia que busque resgatar a essência da sala de aula, que remete o prazer em ensinar e aprender por meio da construção mútua de conhecimento entre professor e aluno.

1370

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARATTER, A. C. **Menos Ensino e Mais Aprendizagem / mais sabor no saber**. Cascavel-PR: Coluna Do Saber, 2007.
- BIZZO, N. **Ciências: Fácil ou difícil?** Ática, 2ªed. 2009
- CAVALCANTE, D. D. & SILVA, A. de F. A. de. **Modelos didáticos e professores: concepções de ensino-aprendizagem e experimentações**. In: XIV Encontro Nacional de Ensino de Química, Curitiba, UFPR, Julho de 2008.
- CERRI, M. F. **O lúdico como recurso para o professor de Educação Física atuar sobre a agressividade e a violência dos alunos nas aulas do ensino fundamental**. 78 fls. Monografia - trabalho de conclusão de curso de Educação Física/ Instituto de Biociências, Unesp, Rio Claro, 2001.
- ZANON, A.A.V; FREITAS, D. **A aula de ciências nas séries iniciais do ensino fundamental: ações que favorecem a sua aprendizagem**. Ciências & Cognição, Vol 10, 2007.
- KRASILCHIK, M.; MARANDINO, M. **Ensino de Ciências e cidadania**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2007.
- LAVE, Jean. Aprendizagem como/na prática. **Horizontes Antropológicos**, n. 44, p. 37-47, 2015.
- MARANDINO, M.; SELLES, S. E.; FERREIRA, M. S. **Ensino de Biologia: Histórias e Práticas em Diferentes Espaços Educativos**. São Paulo: Cortez, 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu Cruz. Pesquisa social: teoria, método e criatividade. In: **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 2015.

RUPPERT, Edward E.; FOX, Richard S.; BARNES, Robert D. Zoologia dos invertebrados: uma abordagem funcional-evolutiva. In: **Zoologia dos invertebrados: uma abordagem funcional-evolutiva**. 2005.

SETÚVAL, F. A. R.; BEJARANO, N. R. R. **Os Modelos Didáticos com Conteúdos de Genética e a sua Importância na Formação Inicial de Professores para o Ensino de Ciências e Biologia**. VII ENPEC. Florianópolis. Nov. 2009.

# ATIVIDADES LÚDICAS COMO INSTRUMENTO FACILITADOR NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM NA DISCIPLINA DE BIOLOGIA

ANDRESSA RIBEIRO DOS SANTOS/IFPA  
SOUADRESSA123@GMAIL.COM

1372

**Palavras-chave:** Ludicidade. Aprendizagem Significativa. Educação.

## INTRODUÇÃO

A função de ensinar é muito anterior ao processo de criação das primeiras instituições de ensino da História. Antes mesmo que a escrita fosse desenvolvida, a oralidade, em consonância com outros processos comunicacionais, teve a função de repassar aquilo que era considerado importante. A profissionalização do educador brasileiro começou a ser desenhada em 1835, quando a primeira escola de educadores foi construída na cidade de Niterói, no Rio de Janeiro. No entanto, nesse período, a educação era repassada aos alunos de um modo tradicional, pois não possuíam muitos recursos didáticos. Contemporaneamente, a educação ainda apresenta diversas características de um ensino tradicional, onde o professor é visto como detentor do saber, enquanto os alunos são considerados sujeitos passivos no processo de ensino e aprendizagem (Freire 1986). Nessa lógica, com o passar do tempo o aluno perde o interesse pela disciplina, pois nada é feito para tornar a aula mais atrativa e que motive o mesmo a aprender e construir seu próprio conhecimento. Segundo Sossela (2013) “A biologia do ensino médio, quase sempre, tem uma abordagem repetitiva e pouco atrativa.” Nesse contexto, faz-se necessário um modelo mais dinâmico, tornando o conteúdo de biologia mais acessível e contextualizado prendendo a atenção do aluno e isentando o desinteresse e os atrativos alheios às aulas que, são alguns dos empecilhos que os professores enfrentam diariamente em sala de aula. Diante disso, faz-se necessário criar iniciativas lúdicas nas escolas que potencializem a criatividade, e contribuam para o desenvolvimento intelectual dos alunos.

## METODOLOGIA

O trabalho desenvolveu-se através de uma pesquisa qualitativa, onde, segundo Godoy (1995), “a pesquisa qualitativa não procura enumerar ou medir os eventos estudados, nem emprega instrumental estatístico na análise dos dados. Envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada”. A pesquisa foi realizada na escola estadual Manoel Antônio de Castro (MAC) no município de Igarapé-Miri, no estado do Pará. Em um primeiro momento, foi realizada uma análise bibliográfica com objetivo de identificar as possíveis cadeias alimentares que seriam utilizadas na produção da dinâmica. Após isso, foram selecionadas 05 cadeias que serviriam de base para que depois fosse formada uma única teia alimentar. E dessa forma, as imagens que continham as figuras dos animais e vegetais foram impressas em papel vergê, uma vez que o mesmo tem uma gramatura de 80 a 180 g/m<sup>2</sup> tornando a folha impressa mais resistente do que ficaria em um papel comum. Posteriormente, foram feitos dois furos em cada folha impressa, utilizando-se barbante para fazer uma espécie de cordão, para que cada aluno pudesse pendurar no pescoço as plaquinhas. Depois da confecção, o jogo foi aplicado na turma do 1º ano/médio, onde, primeiramente, foi feita uma explicação sobre o assunto que durou 45min, para que os alunos pudessem participar do jogo, logo depois, foi entregue para cada um, uma plaquinha que representava cada animal e vegetal. Quando todos já estavam com suas respectivas placas, os alunos formaram um círculo na sala de aula, e cada discente que representava o vegetal/produtor segurou a ponta de um barbante, para que o mesmo se ligasse a pessoa que representava o consumidor primário, e o consumidor primário se ligou ao consumidor secundário e assim sucessivamente, até que a teia fosse completada. Após todos os alunos se ligarem, foram formadas 05 cadeias e uma teia alimentar e os alunos ficaram todos entrelaçados. Para finalizar, houve uma socialização sobre o tema da aula, onde se discutiu a importância da preservação dos animais, pois ficou explícito que se houver um desequilíbrio ecológico com um animal, vários outros também serão afetados, inclusive os seres humanos.

1373

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir do estudo bibliográfico, pôde-se notar que o assunto sobre cadeia e teia alimentar é ensinado para os alunos de uma maneira comum, e que acaba virando monótono e desinteressante. Da mesma forma que acontecia antigamente, onde os professores (as) utilizavam, basicamente, giz, quadro e a oralidade. Entretanto, essa realidade ainda é presente em nossa sociedade, uma vez que os recursos utilizados em muitas localidades são limitados, e assim a aula acaba virando rotina, não chamando a atenção dos alunos para os conteúdos abordados. Por conta disso, cabe aos professores buscarem novos meios para que a sua didática seja satisfatória e a aprendizagem dos alunos, significativa. Uma opção bem favorável são as atividades lúdicas, e o jogo sobre cadeia e teia alimentar foi bastante benéfico, nesse sentido,

para a turma onde foi aplicado, pois por ser uma novidade, chamou a atenção dos alunos, ocasionando a participação e interação uns com os outros. E os mesmos acabaram aprendendo de um jeito mais dinâmico. Seguindo a linha de pensamento de Sacchetto (2018), ao despertar a curiosidade aumenta-se o engajamento, a motivação intrínseca e a retenção do conteúdo pelo aluno, ou seja, sua aprendizagem. Assim, a motivação seja ela extrínseca ou intrínseca têm papel fundamental e facilitadora na aprendizagem. Para uma criança não há nada mais motivador que um ambiente rico de possibilidades para ela interagir, comunicar, criar, ousar, aprender e apreender. Dessa forma, fica indubitável que atividades lúdicas são muito importantes na aprendizagem. Isto porque é fundamental inserir nas crianças a noção que aprender pode ser divertido. Ademais, por meio dessa atividade os alunos puderam se conscientizar, também, sobre a importância da preservação ambiental e das espécies de animais para que a manutenção e equilíbrio da terra ocorram eficientemente.

1374

## CONCLUSÃO

Em síntese, através dos resultados obtidos, confirma-se que o uso de recursos alternativos proporciona aos alunos um ganho significativo no processo de ensino e aprendizagem dos mesmos. Os discentes se mostram mais motivados e interessados, quando neles é despertada a vontade de construção de conhecimento e eles passam a participar da aula ativamente. Podemos afirmar, portanto, que a ludicidade provocou a interação e participação de todos na aula, não foi somente o professor que repassou conhecimento para a turma, monotonamente, mas os alunos também participaram ativamente da aula, deixando ela mais dinâmica e eficiente. Nota-se, pois, que educar significativamente, fica mais fácil com a utilização de didáticas facilitadoras no ensino de biologia.

## REFERÊNCIAS

- SACCHETTO, Karen Kaufmann et al. O ambiente lúdico como fator motivacional na aprendizagem escolar. *Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento*, v. 11, n. 1, 2018.
- SOSSELA, Glauciane & CROCKETTI, Simone- **“Jogos como facilitadores no ensino de biologia”**. Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor pde, v.1, 2013.
- GODOY, Arlida Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. *Revista de administração de empresas*, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1996.

# CARACTERIZAÇÃO E ABRANGÊNCIA DO PIBID/UFBA NA CIDADE DE SALVADOR-BA

JOÃO MANOEL NASCIMENTO DOS SANTOS - UFBA  
JOAO\_2708@HOTMAIL.COM

GRACE BUNGENSTAB ALVES - UFBA  
GRACEBALVES@GMAIL.COM

1375

**Palavras-chave:** Formação docente, Nordeste, Iniciação à docência.

## INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta os resultados parciais da iniciação científica (IC) intitulada “PIBID na UFBA: caracterização, abrangência e relação com a vulnerabilidade social e os riscos socioambientais em Salvador”. O projeto possui como objetivo caracterizar o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) referente ao edital 061/2013 durante os anos 2014 a 2017 desenvolvido pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) em Salvador, e em um segundo momento em conjunto com outros IC dentro de um plano maior de trabalho, discutir esta caracterização confrontando-a com aspectos de vulnerabilidade social e riscos socioambientais em Salvador.

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) foi criado no ano de 2007 e é realizado no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Dentre seus objetivos, que são direcionados à formação dos estudantes de licenciatura, estão elencados o incentivo, a valorização e a qualidade da formação inicial daqueles que virão a atuar principalmente na rede pública de educação básica. Ainda que prioritária, a formação de professores vem acompanhada de outros objetivos a serem realizados, como é o caso da “articulação integrada” entre as instituições de ensino superior e as escolas básicas de educação. Desta forma, o programa impacta todos os sujeitos envolvidos, para além de somente nos futuros professores (RABELO, 2016). Esta compreensão ampla do PIBID está em consonância com uma outra intenção do programa, ao passo que se dispõe a “promover a melhoria da qualidade da educação básica” firmando a importância que as escolas básicas de educação ocupam no quadro geral das metas a serem alcançadas.

Também com uma proposta ampla de análise Gatti et al. (2014) realizam em estudo avaliativo sobre o PIBID e levantam as diversas contribuições aos sujeitos e instituições envolvidos no programa e indicam ainda proposições que visam melhorias; dentre estas, melhor distribuição regional no país. Aqui, é o único momento em que a Geografia se faz presente nestes elementos.

O objetivo deste resumo foi centrado em caracterizar e analisar a distribuição espacial das escolas nas quais o projeto submetido ao edital 061/2013 atuou em Salvador. O que propomos, foi para além de uma visão geral do PIBID e da forma em que foi executado na Universidade Federal da Bahia, buscarmos uma investigação do programa em sua dimensão geográfica.

O PIBID e a universidade existem como programa e instituição ambos de âmbito federal, mas desenvolvem o seu cotidiano e as relações estabelecidas com as escolas básicas de educação em esfera local. Acreditamos assim que estabelecer os limites escalares no município, requer pensar a espacialização das escolas e dos diversos elementos de análise deste trabalho, a partir de uma lógica que possa refletir a realidade local e os instrumentos estratégicos de planejamento e gestão do executivo municipal. Sendo de modo geral perceptível uma convergência na distribuição das escolas parceiras do programa, o que resulta em um vazio nos bairros ao nordeste e centro-norte da cidade.

1376

## METODOLOGIA

Com o objetivo de identificar a localização das escolas para a primeira etapa da pesquisa, foram coletados junto à Coordenação Institucional do PIBID/UFBA os relatórios anuais do edital 061/2013. Estes relatórios sistematizam informações sobre os 16 subprojetos que participaram do programa, acerca de quais escolas e o tempo de duração das atividades desenvolvidas por cada um deles.

Utilizamos o Microsoft Windows Excel para sistematização das informações coletadas acerca do conjunto de escolas participantes entre 2014 e 2017, e o(s) subprojeto(s) que estabeleceram vínculo com cada escola. O programa Google Earth foi empregado para localizar as escolas na cidade de Salvador, e através do software livre QGIS foi possível realizar os mapeamentos.

Deste modo, além da divisão por bairros, realizamos também análises que levam em consideração as 10 prefeituras-bairro existentes em Salvador. Estas prefeituras-bairro foram criadas no ano de 2012 através da lei 8.376, que objetivavam “descentralizar” a gestão municipal nas chamadas “regiões administrativas” gerando maior integração entre a comunidade e o poder local (SALVADOR, 2012).

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os 16 subprojetos da UFBA estiveram presentes em 94 escolas, 3 destas na Região Metropolitana de Salvador (RMS). Estas 91 escolas estão presentes em 56



bairros de Salvador, dentre estes 35 bairros possuem apenas uma escola parceira do PIBID, enquanto os outros 21 bairros possuem duas ou mais escolas.

Através do mapa da localização geral das escolas, é possível constatar que a distribuição se concentra de modo expressivo nos bairros mais antigos e próximos aos campi da UFBA e também em bairros próximos a Baía de Todos os Santos e a orla Atlântica de Salvador, e resulta em um “vazio” do programa nas porções nordeste e centro-norte da cidade.

Além da espacialização geral do PIBID-UFBA em Salvador também foram produzidos 5 mapas referentes aos subprojetos e sua distribuição por escola. Quatro deles correspondem as áreas consideradas matrizes de referência para avaliações de grande porte, como é o caso do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) (BRASIL, 2009), sendo elas divididas em: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas. O quinto mapa indica os subprojetos Ciências Naturais e Pedagogia, de realização exclusiva no Ensino Fundamental.

Assim, utilizando-se dos mapas frente a possibilidade de visualização das densidades espaciais e sistematização numérica, fica evidenciada uma convergência das escolas participantes do programa para a prefeitura-bairro Barra/Pituba (24 escolas), e em menor magnitude Itapuã/Ipitanga (14 escolas). Isto torna-se ainda mais evidente ao passo que analisamos as de Valéria (1 escola), Cajazeiras (3 escolas), Pau da Lima (2 escolas) e Cabula/Tancredo Neves (7 escolas). O que nos possibilitam dizer ainda que de modo preliminar, que quantidade considerável das escolas encontram-se em áreas com graus baixos ou médios de vulnerabilidade social, e em menor quantidade naqueles que possuem vulnerabilidade mais elevada.

1377

## CONCLUSÕES

Temos de observar um processo de agrupamento de escolas por bairro e por prefeituras-bairro de Salvador. Dentre estas a Barra/Pituba como principal, o que ratifica os indícios de concentração de escolas em áreas específicas e/ou nas proximidades da universidade. Estas análises de informações e interpretações cartográficas, nos colocam para refletir acerca da necessidade de alternativas que possam levar o PIBID a uma distribuição territorial mais abrangente e homogênea.

De modo amplo, tornou-se mais evidente a relevância que a análise geográfica ocupa na compressão dos mais diversos âmbitos da nossa vida. Desta forma, pensar (e repensar) o PIBID em sua distribuição espacial está revelando-se uma abordagem valiosa em sua dimensão acadêmica, de modo a refletir acerca do programa, mas também de modo pragmático a possibilitar reflexões por parte daqueles que atuam diretamente com a realização/efetivação não somente na nossa universidade, mas também nas outras que concorreram em seus editais passados e que realizam atividades presentes, assim como prospecções futuras. A dimensão geográfica ocupa assim lugar central para pensar a realização do programa de modo empírico, e desta forma direcionar as suas ações para parcelas da população que possuam as mais diversas carências; deste modo, as frações mais vulneráveis.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação e Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Matriz de Referência do ENEM 2009**. Brasília, Distrito Federal, 2009. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/matriz\\_referencia\\_novoenem.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/matriz_referencia_novoenem.pdf)>. Acessado em: 22 de dezembro de 2018.

BRASIL. **Portaria nº 38, de 12 de dezembro de 2007**. Ministério da Educação. Dispõe sobre o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência - PIBID. Brasília, DF, 2007. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/ead/port\\_40.pdf](http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/ead/port_40.pdf)>. Acesso em: 22 de dezembro 2018.

GATTI, Bernardete Angelina; ANDRE, Marli Elisa Dalmaso ; GIMENES, Nelson Antonio Simões ; FERRAGUT, Laurizete. Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). **Coleção Textos FCC** (Impresso), v. 41, p. 4-117, 2014.

RABELO, Leandro de Oliveira. **Contribuições e limites do PIBID para a permanência de alunos na licenciatura e como suporte para o início da docência**. 2016. 119 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) – Instituto de Física, Instituto de Química, Instituto de Biociências e Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

SALVADOR. **Lei nº 8.376 de 21 de dezembro de 2012**. Modifica a estrutura organizacional da Prefeitura Municipal do Salvador e dá outras providências. Salvador, 2012.

# NINGUÉM SOLTA A MÃO DO PIBID: UTOPIA E LUTA PELOS CAMINHOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA E DA FORMAÇÃO DOCENTE NUMA PERSPECTIVA POLÍTICO-PEDAGÓGICA E HUMANA.

ADRIANA VARANI  
FE/UNICAMP – AVARANI@UNICAMP.BR

NIMA IMACULADA SPIGOLON  
FE/UNICAMP – NIMA@UNICAMP.BR

HELOÍSA A. MATOS LINS  
FE/UNICAMP – HELOISAMATOS@GMAIL.COM

ARYANE S. NOGUEIRA  
FE/UNICAMP – ARYANE.SANTOS.NOGUEIRA@GMAIL.COM

1379

**PALAVRAS-CHAVE:** PIBID, Pedagogia, Formação de professores.

Hoje, nos cenários nacionais, a Educação tem sido um dos alvos do recrudescimento das forças conservadoras e das reformas neoliberais, relacionando direitos a privilégios e mercadorias a pessoas numa lógica desumanizadora do capital. Em tempos que é sedutor ceder, cá estamos nós a resistir. E o fazemos de forma criativa e coletiva, cujo movimento dialético entre a Universidade Pública e a Escola Pública reitera o compromisso social que a instituição tem com a sociedade e com a formação de professores.

A defesa do Estado democrático e dos serviços públicos, detidamente da Educação pública no Brasil, acontece na intersecção dos cursos de licenciatura e do engajamento político-pedagógico dos profissionais da educação, inseridos em projetos de formação humana de professores que priorize as experiências prévias dos estudantes no exercício profissional da docência para a educação socialmente referenciada, gratuita, laica e de qualidade na escola para todas e todos.

Pois bem, assim, no Interior do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), construímos o subprojeto do curso da Pedagogia, intitulado “Pelos caminhos da educação básica e da formação docente”, em 2018. Seu objetivo consiste em contribuir para a formação e atuação, concomitante, dos discentes e docentes, de maneira que articulem

as dimensões teórico-metodológicas e práticas em torno de se criar condições para análises críticas, reflexivas e humanas das realidades educacionais com caráter de proposições político-pedagógicas. Trabalhamos em parceria com a Escola Pública por meio de quatro núcleos de atuação: formação para a EJA, formação para a Educação Infantil, formação para a Educação de Surdos, e formação para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Em razão das vicissitudes das políticas educacionais acirradas em 2018, mas iniciadas após o golpe político de 2016, vinculadas à desconstrução e descontinuidade de projetos de formação, de pesquisa e, conseqüentemente de investimento em iniciativas de aprimoramento da qualidade da educação brasileira, nossa intenção inicial foi alterada. Depois de inscritos no edital da CAPES de 2018 para o PIBID, tivemos a informação que o programa passaria por alterações, dentre elas a necessidade de existência de apenas um subprojeto por curso de graduação, bem como a ampliação do número de bolsistas por subprojeto para o total de 24. Estávamos diante da situação de organizar, juntamente com os proponentes de subprojetos, as propostas iniciais para atender às regras da CAPES.

Neste contexto nos desafiamos à integração: um projeto voltado ao trabalho com educação de surdos e outro com a centralidade para o trabalho pedagógico em diferentes níveis de ensino. Nos vimos num grupo heterogêneo nos focos, mas muito afinado no desafio de construção de um projeto na marcada diferente. Seis professores orientadores, quatro escolas, quatro supervisoras e 24 estudantes. Este é o número que passou a envolver os quatro núcleos citados. Para cada um há seis estudantes, que rodíziam a cada semestre para ampliação de seu processo formativo. Todas as escolas parceiras são escolas da rede municipal de ensino de Campinas. Com o objetivo de fomentar a iniciação à docência, centramos nosso trabalho na formação de um professor pesquisador e no fortalecimento das relações público-público, atendendo ao compromisso social da universidade com a melhoria da qualidade da educação básica.

Eis, em parte o caráter crítico, sensível, propositivo e reflexivo da “iniciação à docência”, pois compreender a Educação como transformadora é assumir-se partícipe de outro projeto de sociedade que vai além da escolarização e da certificação, é envolver ações educativas como ato humano inspirado na concepção de inacabado, incompletude e inconclusão de Paulo Freire.

O conjunto da proposta, reúne sujeitos que apresentam experiências, processos formativos, marcos regulatórios, políticas e práticas sociais, culturais e educacionais. Sujeitos com vínculos institucionais diferentes, mas que resistem cotidianamente nas redes de educação básica, na integralidade da educação pública e potencializam “um projeto pedagógico-político na constelação da Pedagogia das grandes convergências [...] com os mestres da humanidade que lutaram por um projeto mais humano, fraterno e solidário de mundo” (FREIRE, 2000, p. 24).

A dinâmica do trabalho consiste em acompanhamento semanal na escola e supervisionado pelos professores in loco; acompanhamento quinzenal dos orientadores na escola; encontro dos Grupos de Trabalho Coletivo (GrTC) que são encontros quinzenais para formação de discentes/bolsistas, professores e coordenadores na universidade; um encontro por mês com todos os envolvidos no subprojeto para estudos e socialização dos trabalhos.

Cada núcleo tem um foco e todos dialogam entre si no eixo da necessária inserção e ação colaborativa entre escola e universidade, na diferença e no reconhecimento da escola como espaço da potencialidade do encontro

A inserção nos anos iniciais do ensino fundamental objetiva introduzir os estudantes na complexidade do trabalho pedagógico, na perspectiva de reflexão sobre o seu processo formativo e reconhecimento da infância no futuro campo de atuação. A partir de vivências, as estudantes criam ações com apoio dos supervisores e coordenadora e as registram em narrativas de como estão se constituindo professoras.

Na educação infantil, há a proposição de intervenções literárias sobre as diferenças, com as crianças. Rodas de contação de histórias são formadas e as crianças são as protagonistas dos debates, expressando seus posicionamentos políticos de diversas formas. Trata-se de um modo de olhar e conceber as culturas infantis que assume a dimensão política negada às crianças e, de modo específico, o que poderiam ajudar a pensar sobre os direitos humanos, em sua multiplicidade.

1381

O objetivo do núcleo de educação dos surdos é aproximar os estudantes da discussão e das metodologias próprias no trato com este grupo. Os graduandos acompanham as aulas de língua portuguesa. Desenvolvem, juntamente com a professora, atividades de língua portuguesa com jogos e aplicativos em tablets, oportunizando o uso desse recurso tecnológico em sala de aula, o que favorece a aprendizagem da língua portuguesa como segunda língua para alunos surdos.

Na diversidade da prática pedagógica, o atendimento aos estudantes da educação de jovens e adultos também clama por especificidades, da idade e das condições que estão inseridos. Os estudantes envolvidos, a partir de vivências de participação na EJA, tem se deparada com um universo pouco explorado na formação escolar – os diferentes tempos de vida na escola.

As discussões que comparecem na proposta do trabalho dialogam com a educação, a escola, o ensino, a pesquisa e a extensão, como possibilidades de encontro e relação e, portanto, escrevem e leem o mundo humano mediado pelas com-vivências. Por meio da educação mediada pelo PIBID nos reconhecemos como seres humanos no mundo, e enquanto tal, entendemos a história não como determinação, mas como possibilidade. Daí a natureza política da educação, seu engajamento no processo de denúncia da realidade perversa e de anúncio da realidade que pode nascer da realidade denunciada (FREIRE, 2000, p.92-31).

Perspectivamos, oportunidades de encontros, exercícios de resistência e de luta em tempos de desmonte do Estado de direito e de retrocessos nas dinâmicas participativas e inclusivas da sociedade. Entendemos que a Educação, nos quadros do PIBID e do Sub-projeto Pedagogia, pode intermediar processos de emancipação humana, justiça social, minimização das desigualdades e ampliação da democracia, tendo em vista um mundo aonde seja menos difícil amar, como disse Paulo Freire.

## REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação: Cartas pedagógicas e outros escritos**. SP: Editora UNESP, 2000

# REVI-LER: A LEITURA COMO UM ATO REVOLUCIONÁRIO E TRANSFORMADOR DE VIDAS

MARIA RAFAELLE SILVA LIMA, UEFS  
FIELLEO2@HOTMAIL.COM

ALEXANDRA PATROCÍNIO, UEFS  
ALEXANDRA.NOGUEIRA@ENOVA.EDUCACAO.BA.GOV.BR

1382

**Palavras-chaves:** Leitura; prazer; transformação.

Ler é dar sentido à vida, construir histórias, criar e conhecer mundos. É um ato de grande importância na formação do indivíduo, além de ser necessária para o ensino-aprendizado. Apesar de possuir muitos fatores que demonstrem o quão essencial a leitura é, ela não é a ação mais praticada pelos estudantes em escolas.

A partir disso, os bolsistas ID's, do Colégio Estadual Durvalina Carneiro- CEDC do Subprojeto de Língua Portuguesa do PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) da Universidade Estadual de Feira de Santana, juntamente com a bolsista supervisora, dessa unidade escolar, decidiram criar um projeto que busque incentivar à leitura, não apenas como uma obrigação, mas como um ato de prazer.

Esse trabalho surgiu após construção e análise do Relatório Diagnóstico do CECD, realizado em 2018 – o qual se observou a carência de espaços para leitura, em especial, a necessidade de revitalização da biblioteca. Sendo este o motivo que fez surgir o projeto “REVI-LER: Lendo a vida”, a proposta inclui oficinas, gincanas, clube do livro, catalogação e ampliação do acervo escolar, construção de espaços para leitura por todo o ambiente escolar, revitalização da biblioteca e criação de mural informativo. Todas estas ações serão desenvolvidas para promover o interesse pela arte literária e criação artística, além de propiciar integração social tornando a leitura um hábito cotidiano.

Algumas ações já foram realizadas, como a oficina “Parodiando” em que os bolsistas explicaram o que são paródias e como criá-las, permitindo que os estudantes escrevessem suas próprias paródias. A “Oficina de Paletes”, no qual um oficineiro foi convidado a dar aulas e a criar, junto com os alunos, móveis que serão usados nos espaços de leitura, tornando-os protagonistas na transformação do ambiente

escolar. Ainda em andamento, os alunos do 8º ano A e 3º ano do Ensino Médio, criaram equipes para arrecadação de livros e a cada dia a escola recebe mais doações.

Cabe ressaltar que no cronograma de ações desse projeto existem duas atividades que serão desenvolvidas no segundo semestre – a gincana literária e o clube de leitura; a gincana terá concurso de desenhos, oficinas de minicontos e poesias, construção de móveis recicláveis e desfile de personagens literários. O Clube irá incentivar à leitura crítica, socialização e também contará com mediadores de leitura. A proposta de culminância desse projeto é a publicação e lançamento de um livro produzido pelos alunos participantes do projeto.

Os frutos dessas sementes semeadas começam a brotar. O interesse dos estudantes pelos livros está cada vez maior. Torná-los participantes ativos na modificação do ambiente escolar foi essencial para que todos acreditassem que esse novo mundo é real. Cada passo dado é feito com ideias e desejos de quem é o coração da escola, os alunos.

Bolsistas relataram suas vivências nesse período, como por exemplo, a oportunidade de ter livros acessíveis desperta a curiosidade pela leitura, a construção dos móveis está estimulando o sentimento de responsabilidade e o encantamento por serem escritores dessa história. Apesar disso, muitas dificuldades são encontradas pelo caminho, a falta de uma boa infraestrutura, recursos para revitalização da biblioteca, merenda escolar e o déficit de leitura e escrita são os maiores obstáculos, porém, necessários na construção desses futuros docentes.

O PIBID tem permitido que a formação dos professores não seja apenas teórica, no ambiente universitário. A escola-campo torna-se um espaço de aprendizado não só para os alunos da escola, como também para os bolsistas. Esse laboratório escolar ensina a lidar com as dificuldades que serão vivenciadas futuramente nessa profissão, com orientações de supervisores. Permite que acertos e novas descobertas aconteçam, que erros sejam corrigidos e métodos de ensino melhorados. Tornando esse futuro professor um profissional mais humanizado e capacitado para lidar com as reais situações vividas dentro de uma escola pública, com alunos que possuem vontades, desejos e dificuldades. É a partir desse compartilhamento de experiências e aprendizados que a educação tem se desenvolvido, tornando-se transformadora de histórias, mas isso só foi possível por meio de um ato revolucionário, o ler.

## REFERÊNCIAS

A importância do ato de ler: em três artigos que se completam / Paulo Freire. –. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

COSSON, Rildo. **Círculos de Leitura e Letramento**. São Paulo: Contexto, 2014.

# O PLANEJAMENTO NO CONTEXTO DA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA EM HISTÓRIA NA ESCOLA ESTADUAL PROFESSOR JOSÉ FRANKLIN EM BARRA DOS COQUEIROS/SE

ADINAGRUBER DA CONCEIÇÃO LIMA- E. E. PROF. JOSÉ FRANKLIN  
ADINAGRUBER@YAHOO.COM.BR

1384

**Palavras Chave:** Residência Pedagógica, Planejamento, Ensino de História.

## INTRODUÇÃO

O programa Residência pedagógica tem como objetivo contribuir com a formação dos discentes dos cursos de licenciatura, aliando teoria e prática a partir da efetiva atividade docente.

Entre as atividades práticas, uma das mais importantes trata-se do planejamento, momento em que delineamos o caminho para atingir o ponto mais importante da atividade pedagógica, a aprendizagem do aluno.

Nesta comunicação, refletiremos sobre a prática do planejamento dos residentes licenciandos em história da Universidade Federal de Sergipe - UFS, lotados no Colégio Estadual Professor José Franklin, em Barra dos Coqueiros/SE.

## METODOLOGIA

Após os momentos de visitas técnicas as escolas campo, escolha dos residentes das unidades de ensino em que desenvolveriam suas atividades e as discussões no I Ciclo de Estudos da Residência Pedagógica, o momento seguinte foi o início do planejamento pedagógico para as turmas disponíveis na escola.

Realizamos três encontros de planejamento, no primeiro conhecemos o calendário escolar, a dinâmica das atividades ligadas ao funcionamento desse calendário e projetos da escola. Escolhemos as turmas individuais e propusemos a análise do livro didático. Na segunda criamos modelo de planejamento para as aulas de acordo com os materiais didáticos e documentos legais. Na terceira apresentamos os planejamentos anuais, por aula com indicação bibliográfica e materiais de apoio e



discutimos a possibilidade de realizar projetos ligados a matéria história envolvendo também as demais matérias.

O momento foi de extrema importância, surgiram muitas dúvidas, mas também muitas inovações, propostas que contemplaram além do conteúdo formal da série/ano, o trabalho com temas ligados a cidadania, direitos humanos e meio ambiente.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

O momento do planejamento foi muito enriquecedor para os residentes e para a professora preceptora, porque pensamos diversas idéias de trabalhos que poderiam colaborar para promover melhorias na escola e também para o aluno.

Trabalhamos a idéia de que o planejamento, em parte, é flexível, e dessa forma, a partir do contato com a turma, o residente poderia inserir outros materiais ou excluir alguma atividade considerada inadequada.

O planejamento realizado permitiu atualização bibliográfica de diversos materiais; Promoveu a renovação de fontes na abordagem do conteúdo das aulas.

Com o início da atividade docente, a sensibilidade para questões relacionadas as dificuldades básicas dos estudantes como leitura e escrita corretas nos fizeram inserir no planejamento obras literárias que guardassem proximidade com os conteúdos abordados na matéria, buscando dessa forma colaborar com uma proposta de melhoria no letramento nas turmas.

Outras propostas de trabalho abordando os temas sugeridos anteriormente serão desenvolvidos ao longo do ano letivo e o bom relacionamento dos residentes, cada um com sua respectiva turma vem colaborado bastante para a melhoria da aprendizagem de história na instituição.

## CONCLUSÃO

Pudemos observar que a inovação no planejamento das atividades, com a inserção de novos materiais para abordar os conteúdos, com linguagem muito mais próxima do aluno, promoveu uma frequência maior dos estudantes durante as aulas de história.

As aulas tornaram-se mais prazerosas para o aluno na medida em que foram trabalhados recursos como músicas e vídeos do YouTube. O uso das redes sociais para comunicação com as turmas e o envio de materiais de apoio permitiu ao aluno também interferir na sua própria aprendizagem pois os mesmos também colaboraram no envio de materiais de apoio.

A residência pedagógica não colabora somente com a formação do licenciando, mas também com a melhoria da prática do professor preceptor, enriquecendo sua experiência.

## BIBLIOGRAFIA

BARROS, K.C.; BISPO, L.M.C. **Vídeos do Youtube como recurso didático para o ensino de História**, 2016. Disponível em: < [proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/download/4864/3471](http://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/download/4864/3471) >. Acesso em 06 de maio de 2017.

KAMIGOUCHI, Tales Hiroshi Medeiros; BORGES, Martha Kaschny . **Professores e Youtube: possibilidades e desafios para o ensino de História na era da cultura digital**. Disponível em: < <http://www.revistas.udesc.br/index.php/colbeduca/article/view/10650> > . Acesso em 04 de junho de 2019.

SCHAPP, Wilhem. **Envolvidos em Histórias: sobre o ser do homem e da coisa**. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris Editor, 2007.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar história**. 2. ed. São Paulo: Scipione, 2009. 198p.

# PIBID – O ENTRELUGAR DA EDUCAÇÃO COMO ESPAÇO DE EXPERIÊNCIA FORMATIVA

ANTÔNIA REIS BARBOSA  
REISANTONIA@HOTMAIL.COM  
PIBID – UFBA. HISTÓRIA

1387

**Palavras-chave:** Direitos Humanos. Prática Pedagógica. Entrelugar.

## INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID/Ufba, através do subprojeto História, com vistas à iniciação e formação docente apresenta como proposta integradora o tema História, Memória, Educação e Direitos Humanos na elaboração do Museu Virtual do Eu que pretende, a partir das ações dos bolsistas, conforme Cardoso (2018) recuperar trajetórias individuais, familiares e comunitários com o propósito de inserir a história no cotidiano do educando; para fortalecer memórias internas e pessoais como constitutiva dos primeiros passos para compreendermos o nosso passado público e repensar o nosso presente através do movimento da dialética histórico-cultural. Nessa perspectiva, há necessidade de criar um elo/espço para as produções coletivas envolvendo os bolsistas/UFBA, os alunos do colégio e demais membros da comunidade escolar, aliado à minha condição de supervisora, articulando essa rede através do Clube de História, como espaço de reflexão-ação-reflexão.

Mas que escola é essa e que lugar é esse? Criado em 1964, para atender a uma política desenvolvimentista nacional baseada na internacionalização da economia brasileira, o Colégio Estadual Governador Lomanto Jr.- CEGLJ, localizado em Itapuã, foi resultado de políticas de expansão urbano – industrial que previa o progresso alinhado a políticas de fomento à escolarização técnica da crescente população baiana, em sua maioria, afrodescendente. Sem levar em consideração a realidade histórico-cultural e econômica dos territórios e suas atividades tradicionais característica de um lugar, tais políticas, segundo Luz (2012, p.223) oriunda de um projeto da burguesia nacional crescente apenas via a necessidade de se elevar a escolarização da massa popular através do ensino técnico profissionalizante. Apesar dessa política homogeneizante, imposta por um currículo baseado na concepção

etnocêntrica da história, o colégio atuava com práticas pedagógicas libertárias, baseadas na escola de Sumerhil e de valorização das tradições locais e, por conseguinte das identidades.

Nesse contexto, o relato de experiência se traduz ao possibilitar novas compreensões, pautadas na perspectiva pós-crítica de currículo como proposta de intervenção junto ao PIBID no CEGEJ em visa desenvolver alternativas formativas para, na condição de professora supervisora do programa no colégio, e os estudantes bolsistas, um currículo centrado nas variadas tradições culturais do território ao qual a escola está inserida e uma pedagogia que atente para a cultura dos jovens afrodescendentes deste lugar que no campo curricular, em meio aos jogos de poder-saber os movimentos de negação e afirmação, (in)visibilidade e silenciamentos se tencionam. Levar em consideração tais fatores é considerar essas relações que definem o sujeito enquanto sujeito na sociedade e na construção identitária e de pertencimento ao lugar a partir do “pensamento Pós-colonial”. O PIBID, esse entrelugar da educação, capaz de despertar nos sujeitos sociais demandas ligadas aos lugares de memória do seu bairro, a sua história e rememorar as trajetórias daqueles que construíram o lugar com dignidade. Nas palavras de Ilma Passos (2003):

A instituição educativa não é apenas uma instituição que reproduz relações sociais e valores dominantes, mas é também uma instituição de confronto, de resistência e proposição de inovações. A inovação educativa deve produzir rupturas e, sob essa ótica, ela procura romper com a clássica cisão entre concepção e execução, uma divisão própria da organização do trabalho fragmentado.

Pensar o Clube de História como lugar de produção de novos saberes a partir das vivências e demandas formativas de cada bolsista a partir de Bhabha (2013, p. 20), é o princípio educativo dessa proposta ao percebê-lo como entre-lugar um “[...] terreno para a elaboração de estratégias de subjetivação – singular ou coletiva – que dão início a novos signos de identidade e postos inovadores de colaboração e contestação, no ato de definir a própria ideia de sociedade”.

## METODOLOGIA

Concepção Metodológica Dialética concebe a epistemologia desse estudo de caso que entende a realidade em permanente movimento, realidade histórica sempre mutante, nunca estática ou uniforme, devido às tensões que exercem as contradições entre seus elementos afetando diretamente o cotidiano escolar. Pela sua natureza a pesquisa é de caráter exploratório e de abordagem qualitativa.

O presente trabalho implica mudanças de posturas na direção de uma educação anti-racista e promotora de igualdade das relações sociais e étnico-raciais. Mais que pensar a reorganização das disciplinas há que se pensar como o cotidiano escolar – em seus tempos, espaços e relações – pode ser visto como um espaço coletivo de aprender a conhecer, respeitar e valorizar as diferenças, o que é fundamental para a construção da identidade dos envolvidos no processo educacional. (SECAD, 2006)

Trilhas de aprendizagem foram construídas na perspectiva formativa profissional e humana, ainda permitindo uma rede de oportunidades de desenvolvimento, na troca e interação com a comunidade escolar e seus pares. Definido como trilha: observação – intervenção – avaliação – intervenção em sala de aula e, em um turno e noutro turno o bolsista desenvolverá oficinas. Ainda assim, segundo Freitas (2002) escolhe um caminho para desenvolver as competências necessárias para concretizar seus objetivos, respeitando ritmos, preferências e limitações.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Através da ação-reflexão-ação pedagógica é possível perceber mudanças na forma de tratar o conteúdo, tornando o ensinar e aprender história mais significativa e emocionante. Os esforços conjuntos em mobilizar o CEGJ em torno de ações diversificadas e interdisciplinares oferecidas pelo Clube de História, espaço de intervenção PIBID, contribuiu para o fortalecimento das identidades e do sentimento de pertença à comunidade de Itapuã, elevando a satisfação do aluno em aprender história, inclusive em fazer licenciatura em História.

1389

## CONCLUSÃO

Diante do exposto, pode-se dizer que através do PIBID foi possível encontrar novos caminhos pedagógicos e históricos na construção de um currículo vivo, participativo e contextualizado resultando dessas ações a própria construção de saberes e fazeres demonstrados nos álbuns e exposições de fotografias, relatórios, palestras, oficinas, trabalhos de alunos, dentre outros instrumentos que permitem a compreensão do processo de ensino, da cultura escolar e, conseqüentemente tornando-se fontes de informações fundamentais para a pesquisa. Esses registros de diferentes naturezas e espécies conduzem o professor à condição de professor-pesquisador que constrói a sua prática na inter-relação professor-aluno-conhecimento-formação no cotidiano escolar.

## REFERÊNCIAS

BHABHA, Homi. O local da cultura. Belo Horizonte, MG: Ed. UFMG, 2013.

BRASIL, Ministério da Educação / Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais. Brasília: SECAD, 2006.

CARDOSO, Lucileide Costa. História, Memória, Educação em Direitos Humanos. Subprojeto PIBID – Licenciatura em História. Salvador, 2018.

FREITAS, Isa Aparecida. Trilhas de desenvolvimento profissional: da teoria à prática. In: Anais do 26º ENANPAD. Salvador: ANPAD, 2002.

LUZ, Narcimária Correia do Patrocínio. ITAPUÃ: da ancestralidade africano-brasileira. Salvador: EDUFBA, 2012.

PASSOS, Ilma A. & ARAÚJO, J. C. S. Ética e magistério. In: CANDAU, Vera Maria Ferrão (Org.). Didática, currículos e saberes escolares. Rio de Janeiro, 2000.

# PIBID – FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O (NÃO) LUGAR DAS TECNOLOGIAS

MARLENE DE ALMEIDA AUGUSTO DE SOUZA - UFS  
MARLENESOUZAO4@YAHOO.COM.BR

1391

**Palavras-chave:** formação de professores; PIBID; tecnologias

## INTRODUÇÃO

A presença das mais diferentes formas de tecnologia (digital) no nosso dia a dia é muito evidente. Usamos as tecnologias para nos comunicar, pagar contas, contratar serviço de transporte e de alimentação; nos divertir; procurar emprego, dentre outras situações. Os documentos oficiais, OCEM (BRASIL, 2006) e BNCC (BRASIL, 2018), por exemplo, reconhecendo tal importância, orientam que dentre as competências a serem desenvolvidas na educação básica estão aquelas relacionadas ao uso das tecnologias.

Muitos autores (LANKSHEAR, SNYDER, GREEN, 2000) defendem a ideia de que a inclusão de questões relacionadas a tecnologias nas aulas não deve ficar restrita aos aspectos operacionais, a técnicas relacionadas ao uso das ferramentas disponíveis: formatação de texto; inserção de imagens, vídeos nos arquivos, por exemplo. Cabe ao professor também criar condições para que os alunos identifiquem os sentidos construídos na articulação entre as diferentes linguagens (textos escritos, visuais, áudios) e recursos disponíveis (NEW LONDON GROUP, 1996). Além disso, é preciso reconhecer que as novas tecnologias permitem um papel mais ativo de todos os usuários que deixam de ser simples consumidores de informação, conhecimento, e passam a ter o papel de produtores. Ou seja, as tecnologias devem estar presentes nas salas de aula tanto como ferramentas para auxiliar o processo de ensino e aprendizagem, propriamente dito, quanto para que sejam analisados seus usos, de modo que os alunos reflitam sobre os reflexos das tecnologias nas interações, nas inclusões/exclusões sociais, na produção e consumo de conhecimento.

Entendendo a pertinência de tais discussões, no sentido de incorporar tais ideias em todas as esferas da educação, desde a educação básica até a formação (continuada) de professores, esta comunicação tem por objetivo analisar o (não) lugar da tecnologia no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

## BUSCANDO O (NÃO) LUGAR DAS TECNOLOGIAS NO PIBID-CAPES/UFS

Para a investigação proposta, a coleta e análise de dados serão feitas numa abordagem qualitativa interpretativa, já que permite analisar situações complexas, dinâmicas e particulares, além de permitir compreender os significados dos processos e das relações estabelecidas em contextos específicos (LAKATOS, MARCONI, 2003).

No caso desta pesquisa serão analisados os seguintes documentos que orientam o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID): (1) Brasil (2018a); (2) Brasil (2018b); (3) Quatro subprojetos, a saber: Biologia, Geografia, História e Química, da Universidade Federal de Sergipe cadastrados na Plataforma Freire.

Tal contextualização é importante visto que a postura dos pesquisadores não é neutra, mas suas perspectivas se fazem notar na descrição e análise dos dados, uma das principais características deste tipo de pesquisa (ANDRÉ, 2004).

1392

### Analisando o (não) lugar das tecnologias no PIBID-CAPES/UFS

As novas tecnologias da informação e o novo paradigma da informação e do ciberespaço lançam um novo desafio quando entendemos que o mundo de hoje é diferente. É preciso reconsiderar as questões já comuns e até mesmo as novas questões que surgem com as Novas Tecnologias (Digitais) de Informação e Comunicação (NT(D)IC).

Snyder (2002) afirma que o jeito de viver (comunidades, educação, família, arte, entretenimento) foi afetado pelo desenvolvimento das NT(D)IC. Há novas formas de conhecimento, de informação, de imagens associadas ao uso das tecnologias:

As novas tecnologias estão presentes em todos os âmbitos da vida, apesar de se apresentarem de forma desigual em diferentes partes do mundo. Elas têm alterado as formas de comunicação do dia a dia e estão se tornando tão fundamental para a sociedade que a maioria das áreas das práticas sociais é afetada pela revolução da informação. (p.4)

No caso do PIBID, cujo objetivo mais amplo é o de promover tanto a formação inicial quanto a continuada considerando as realidades das escolas públicas, considerando as discussões que tratam das tecnologias e do papel da educação, orienta no Edital no 7/2018, item 9.7.2, que apresenta as características da iniciação à docência, que os projetos incluam “desenvolvimento, testagem, execução e avaliação de estratégias didático - pedagógicas e instrumentos educacionais, incluindo o uso de tecnologias educacionais e diferentes recursos didáticos”, considera, portanto, a necessidade de criar condições para que os professores (em formação) desenvolvam práticas pedagógicas com os mais diferentes recursos, incluindo as tecnologias.

Por outro lado no Manual do Prof Licenciatura, não há previsão de possibilidade de uso a verba de custeio para a aquisição de materiais ou serviços relacionados às tecnologias digitais. No item 3 que trata de “Atividades, Itens e Serviços **não** Financiáveis pelo Programa” são listados, por exemplo, manutenção de software,



máquinas e equipamentos; serviços de confecção de página eletrônica, ambiente moodle, redes sociais, blogs e afins; serviços de processamento de dados e de tecnologia da informação; serviços de áudio, vídeo e foto, dentre outros.

Na Plataforma Freire, onde o projeto da universidade e os subprojetos das diferentes licenciaturas foram cadastrados, no campo “Cronograma” o sistema da CAPES apresentava como opções seis etapas subdivididas em vinte e três atividades. Dentre as Atividades pré definidas relacionadas a tecnologias e que os Coordenadores de Área poderiam escolher há quatro voltadas para esta questão: (1) “Criação e desenvolvimento de recursos midiáticos/multimídia”; (2) “Desenvolvimento de página do projeto na internet” e “Publicação de livro, revistas e jornais em meio digital”; (3) e (4) “Outra” está disponibilizada em duas etapas e se trata de um campo em que o coordenador está livre para incluir uma proposta que envolva a tecnologia, por exemplo.

As mudanças na organização da sociedade resultantes das NT(D)IC exigem o desenvolvimento de novas habilidades, de novos conhecimentos, e a escola tem um papel importante nesse sentido. Se antes bastava o domínio de técnicas para leitura e escrita de textos tipográficos, conforme salientam Cope e Kalantzis (1999), o uso das novas tecnologias digitais pressupõe o domínio de outras técnicas e habilidades. Isso quer dizer que, para entender e participar do desenvolvimento e da transformação das culturas da sociedade da informação, as pessoas precisarão dominar mais do que as ferramentas da era tipográfica (LANKSHEAR, 1999, CASTELLS, 1999). Por esse motivo, a educação que ainda está na época da indústria baseada na impressão é convidada a re-organizar suas práticas pedagógicas, já que os alunos estão expostos a complexas formas de letramento fora dos limites da escola (SNYDER, 2002).

No caso do PIBID da UFS dentre os onze projetos apresentados, quatro, Biologia, Geografia, História e Química, incluem em suas propostas o possível uso ou a abordagem de questões relacionadas às tecnologias, ao incluir três das atividades previstas na Plataforma Freire: (1) “Desenvolvimento de página do projeto na internet”; (2) “Publicação de livros, revistas e jornais em meio digital”; (3) “Criar e desenvolver recursos midiáticos/multimídia”.

## Afinal, o que significa o (não) lugar das tecnologias no PIBID-CAPES/UFS

Os documentos da CAPES com orientações quanto à elaboração de subprojetos do PIBID a serem desenvolvidos nas escolas públicas incluem sugestões de atividades que considerem as NTDIC. No caso do projeto da UFS, há quatro subprojetos que contemplaram em suas propostas tais atividades. No entanto, duas questões ficam evidentes: (1) a efetiva execução de tais atividades pode não acontecer; (2) as propostas aparentam focar apenas nas questões operacionais que envolvem o uso das tecnologias.

Um dos motivos que pode dificultar e até impedir a execução de atividades em que está previsto o uso de tecnologias já é bastante discutido, o sucateamento das escolas públicas por causa do baixo investimento o que impossibilita a aquisição

dos mais diferentes recursos, desde os mais básicos (artigos de papelaria), até os permanentes (computadores, projetores, acesso à internet). Conhecendo tal realidade, a CAPES poderia permitir que parte da verba prevista para os projetos do PIBID pudessem ser destinadas na aquisição de recursos o que beneficiaria tanto os projetos propriamente dito, quanto as escolas que incorporariam tais recursos no seu acervo para serem usados por outros professores em outros projetos.

Com relação aos tipos de propostas sugeridas pelos documentos da CAPES e apresentadas nos subprojetos do PIBID-UFS com relação às tecnologias, o que se pode observar é uma ênfase ainda marcante nos aspectos operacionais, nas ferramentas disponíveis, não há indícios que serão abordados temas relacionados aos usos sociais de tais tecnologias para que os alunos reflitam sobre seus papéis tanto como consumidores, mas também como produtores de informação e conhecimento.

Perceber este lugar da tecnologia, com sugestões de atividades mais voltadas para questões técnicas, e este não lugar da tecnologia sem recursos financeiros para a aquisição, bem como sem espaço para uma reflexão crítica de seu uso, é uma oportunidade para que propostas de projetos futuros repensem outros encaminhamentos que garantam um lugar significativo para a tecnologia na formação (continuada) dos professores e alunos da educação básica.

1394

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRÉ, M.E.D.A. de. Etnografia da prática escolar. Campinas, SP: Papyrus, 1995.
- BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Orientações Curriculares para O Ensino Médio. Brasília, DF, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Base nacional comum curricular. Brasília, DF, 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Chamada pública para apresentação de propostas ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) - Edital nº 7/2018. Brasília, DF, 2018a.
- BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Manual de Orientações de Execução de Despesas do Programa de Fomento à Formação de Professores da Educação Básica (Prof Licenciatura). Brasília, DF, 2018b.
- CASTELLS, M. A Sociedade em Rede. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- COPE, B. ; KALANTZIS, M. *Multiliteracies: Literacies Learning and the Future of Social Futures*. Londres: Routledge Taylor & Francis Group, 1999.
- LAKATOS, E.M.; MARCONI, M.A. Fundamentos de metodologia científica. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003. Disponível em <[http://docente.ifrn.edu.br/olivianeta/disciplinas/copy\\_of\\_historia-i/historia-ii/china-e-india/view](http://docente.ifrn.edu.br/olivianeta/disciplinas/copy_of_historia-i/historia-ii/china-e-india/view)>. Acesso em jan.2019.
- LANKSHEAR, C. *Frameworks and Workframes: Literacy Policies and New Orders*. 1999. Disponível em <<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED444125.pdf>>. Acesso em abril 2010.
- SNYDER, I. (ed.). *Silicon Literacies: Communication, Innovation and Education in the Electronic Age*. London: Routledge, 2002.

# PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: EXPERIÊNCIAS INTERDISCIPLINARES DA UFSB

GABRIELA RODELLA DE OLIVEIRA  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA/UFSB  
GABIRODELLA@GMAIL.COM; GABRIELA.RODELLA@UFSB.EDU.BR

1395

**Palavras-chave:** Formação inicial e continuada de professores; Interdisciplinaridade; Programa de Residência Pedagógica.

## INTRODUÇÃO

A Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB) oferece cinco cursos de Licenciaturas Interdisciplinares (LIs), com viés interdisciplinar, intepistêmico e intercultural: Ciências Humanas e Sociais; Linguagens; Ciências da Natureza; Matemática e Computação; e Artes. No projeto dos ciclos acadêmicos previsto no Plano Orientador da UFSB (2014), está prevista uma residência na qual os licenciandos vivenciam experiências que os inserem na futura vida profissional. Assim, o Projeto Institucional de Residência Pedagógica (RP) da UFSB vai ao encontro da identidade da própria universidade, articulando-se de maneira orgânica e multidisciplinar, abrangendo estudantes de todas as LIs e estruturando-se a partir de três núcleos, um em cada campus: Campus Jorge Amado (CJA), em Itabuna; Campus Sosígenes Costa (CSC), em Porto Seguro; e Campus Paulo Freire (CPF), em Teixeira de Freitas. Cada um desses núcleos propõe eixos temáticos/residências pedagógicas interdisciplinares abrangentes o suficiente para abarcar residentes de todas as áreas do conhecimento. Baseada nos três campi, a RP está sendo desenvolvida também nas cidades de Itamaraju, Caravelas (vinculadas ao CPF) e Coaraci (vinculada ao CJA).

## METODOLOGIA

O Projeto Institucional de RP da UFSB tem como objetivo geral aperfeiçoar a formação dos estudantes de seus cursos de Licenciatura, possibilitando a experiência da

relação entre teoria e prática de forma ativa, com vistas ao exercício de uma prática profissional solidária, que se baseie na ação-reflexão-ação, investigando as políticas públicas educacionais, as relações de ensino-aprendizagem, as metodologias ativas e as práticas pedagógicas inovadoras tendo como base uma educação interdisciplinar.

Como ponto de partida, procedeu-se a um levantamento das demandas das escolas, secretarias municipais e Núcleos Territoriais estaduais da região. Foram identificadas três demandas do território: 1. relativa às proposições para a aplicabilidade da Lei 10.639/03, que estabelece a obrigatoriedade do ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira; 2. relativa à preservação do meio ambiente, pois uma adaptação a essa nova realidade pressupõe conhecerem-se os níveis de vulnerabilidade das regiões; e relativa ao acesso a novas metodologias de ensino-aprendizagem e de gestão, entendidas como fundamentais para a garantia de um ensino integral de qualidade.

Para atingir tais objetivos e responder às demandas, elaborou-se o seguinte cronograma: 1. Formação da equipe e planejamento - 08/2018 a 10/2018; 2. Ambientação e observação - 10/2018 a 01/2019; 3. Desenvolvimento de Atividades Formativas e Didático-Pedagógicas - 02/2019 a 07/2019; 4. Acompanhamento - 08/2019 a 10/2019; 5. Socialização e avaliação - 11/2019 a 01/2020.

Na etapa 1, foram ofertadas oficinas preparatórias de formação da equipe. Na etapa 2, de ambientação, houve interação constante entre residentes, preceptores, orientadores e a comunidade, nas escolas-campo. Ao longo dessas etapas, os residentes produziram diários de bordo (CAÑETE, 2010) para a gestão e o registro de suas atividades, instrumento de acompanhamento e avaliação. Após a realização das etapas 1 e 2, a discussão dos resultados foi coletiva, tendo ocorrido no I Seminário de Avaliação da RP da UFSB, no CSC, nos dias 13 e 14 de fevereiro de 2019. Em junho de 2019, momento em que produzimos este resumo, a etapa 3 está em andamento.

1396

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

O Estágio Supervisionado desenvolvido na UFSB é considerado como espaço de articulação entre as formulações teóricas e a prática do cotidiano escolar, de análise constante das relações entre escola e comunidade, sociedade, território e cultura. Além disso, o estágio abre também um espaço de reflexão, investigação e análise deste cotidiano, de ampliação e produção de novos conhecimentos e de formação da identidade profissional. Assim, o Projeto Institucional de RP da UFSB atende a essas diretrizes do Estágio, atuando como estímulo para um debate sobre a função da escola, oficializando e fortalecendo, por meio das bolsas concedidas pela Capes, as relações entre docentes, preceptores e residentes. Contudo, já é possível perceber diferenças entre a experiência no Estágio e na RP: como os residentes se organizam em grupos para a atuação nas escolas-campo na RP, há constantes trocas relativas às observações na escola e ao planejamento de projetos de pesquisa e de intervenção.

Em Coaraci, por exemplo, houve o planejamento e a aplicação de uma pesquisa de campo realizada por meio de questionários dirigida aos alunos da escola-campo,

que coletou dados sobre suas representações (CHARTIER, 1988) da escola, dos conteúdos, de si mesmos e da região. O projeto prevê ainda o mesmo levantamento com professores da escola e com a comunidade externa. No Núcleo do CPF, organizaram-se residências de imersão aos finais de semana dirigidas aos alunos de diversas escolas da região, coordenadas pelos residentes, com apoio de preceptores e orientadores. Nelas, foram oferecidas diversas oficinas. Tais atividades, articuladas à investigação das relações sociais no entorno das escolas, traduzem-se em maior compreensão das necessidades da comunidade e proporcionam a oferta responsável de projetos de intervenção calcados na realidade. Outra diferença jaz na recepção que a gestão das escolas tem para com os grupos e o Projeto: análises dos residentes explicitam o caráter positivo da interação entre os grupos de residentes, os preceptores e os orientadores e a gestão escolar. Um último ponto foi o surgimento de demanda por formação e trabalhos interdisciplinares, por um trabalho mais a fundo com o conceito e as consequências práticas de sua aplicação nas propostas de projetos de intervenção.

1397

## CONCLUSÕES

Proposto como um projeto cujos objetivos principais seriam o aperfeiçoamento da formação dos licenciandos, possibilitando a experiência da relação entre teoria e prática de forma ativa, a promoção do domínio do conhecimento do conteúdo curricular e do conhecimento das ações pedagógicas que permitem transformar os objetos de estudo em objetos de ensino-aprendizagem e o desenvolvimento do exercício da ação-reflexão-ação, o Projeto Institucional de RP da UFSB parece ter alcançado tais metas. Por meio do desenvolvimento e da concretização do diálogo, da transformação social, da solidariedade e do tratamento das diferenças, o Projeto propicia a criação de sentidos pessoais e sociais guiados pelos princípios acima, apesar das muitas dificuldades operacionais encontradas. Nas duas primeiras etapas, destacam-se o sucesso do trabalho em grupos de residentes e o diferencial de se contar com o engajamento de professores e gestores das escolas-campo. Restam ainda as fases subsequentes, em que o foco estará no desenvolvimento de atividades que envolvam competências, conteúdos e componentes; na proposição de metodologias ativas e práticas pedagógicas inovadoras e interdisciplinares; e na produção e divulgação dos resultados do trabalho desenvolvido.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CAÑETE, LÍlian Sipoli Carneiro. *O diário de bordo como instrumento de reflexão crítica da prática do professor*. Dissertação de Mestrado. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

CHARTIER, Roger. *A história cultural entre práticas e representações*. Trad. de Maria Manuela Galhardo. Lisboa: Difusão Editora, 1988.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA. *Plano Orientador*. Itabuna/Porto Seguro/Teixeira de Freitas: UFSB, 2014.

## **AVALIAÇÃO NO ENSINO DE FILOSOFIA: BREVES REFLEXÕES.**

EDNA FURUKAWA PIMENTEL  
PROFA ADJUNTA DA UESB  
COORDENADORA DO SUBPROJETO DE PIBID/FILOSOFIA DA UESB  
FURUKAWA\_LOANDA@HOTMAIL.COM

LUCAS GOMES BALEEIRO  
GRADUANDO DE FILOSOFIA E BOLSISTA DO PIBID DE FILOSOFIA DA UESB  
SLUCASNOT3@GMAIL.COM

RAMON SOUZA SILVA FILHO  
GRADUANDO DE FILOSOFIA E BOLSISTA DO PIBID DE FILOSOFIA DA UESB  
RAMON.SOUZA1@HOTMAIL.COM

1398

**Palavras-chave:** Avaliação. Filosofia. PIBID.

### **JUSTIFICATIVA**

Pretendemos, por meio do presente artigo, apresentar alguns dados obtidos durante algumas observações da proposta avaliativa de uma professora que ministra a disciplina de filosofia no ensino médio, no IFBA, em Vitória da Conquista, participante do PIBID de Filosofia da Uesb. Buscou-se aqui compreender quais pressupostos teórico-metodológicos influenciam a prática avaliativa da docente.

Considerando essa problemática, foram realizadas dez observações em sala de aula, no período de setembro de 2018 a janeiro de 2019. Dentre as atividades de avaliação, na unidade letiva observada, a professora priorizou os seminários, elegendo alguns temas: religião, empoderamento feminino, descriminalização do aborto, descriminalização da maconha, política, dentre outros.

### **METODOLOGIA**

Esse estudo faz parte do PIBID, subprojeto de Filosofia, implementado pela Uesb, Campus de Vitória da Conquista. Orientado pela abordagem qualitativa, que compreende o inacabamento, incompletude, complexidade da realidade, fez-se a opção pela Pesquisa ação (THIOLLENT, 1985). Neste sentido, todos somos sujeitos implicados nesse processo (coordenadora, professoras e bolsistas), refletindo, questionando, revisitando nossos próprios fazeres.

Para coletar os dados, iniciamos com o levantamento bibliográfico, buscando a literatura que melhor se aproximasse de nossas inquietações. Em seguida, produzimos coletivamente um roteiro de entrevista semi-estruturada. O passo seguinte foi à produção do roteiro de observação da prática avaliativa da professora. Dessa forma, realizamos um breve cotejamento entre o que foi levantado nas observações e entre o que nos diz a literatura voltada para o ensino de filosofia. Tentamos identificar, minimamente, os pressupostos teórico-metodológicos em que se baseia a prática avaliativa da professora. A análise dos dados foi realizada através da análise de conteúdo de Bardin (2011), organizando cuidadosamente as categorias apresentadas.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

1399

Identificamos que em alguns momentos as questões ou conteúdos trabalhados como religião, empoderamento feminino, descriminalização do aborto, descriminalização da maconha, política, dentre outros, foram abordados, por alguns grupos, mais por um viés social, cultural, do que propriamente filosófico. É possível filosofar sobre a sociedade e a cultura, evidentemente, no entanto, em algumas apresentações, sentimos falta de uma abordagem filosófica mais profunda do tema.

Nesse sentido, ao analisarmos as estratégias avaliativas aplicadas na turma observada, percebemos que os temas escolhidos para as apresentações e suas diversas abordagens demonstram a capacidade de pesquisa e síntese dos temas proposto pelos alunos, que exercitaram suas habilidades em refletir sobre determinadas situações em que se deparam e vão se deparar ao longo da vida. As diversas formas de abordar os temas levaram os alunos a identificar, selecionar e organizar os pensamentos, desenvolvendo a capacidade de maior reflexão e entendimento sobre a realidade.

No entanto, observamos no que diz respeito ao referencial teórico dos diversos campos em que a filosofia atua como política, ética, estética, cultura, arte, dentre outros, não houve por parte dos alunos a inserção da filosofia nesses temas. Livres na escolha dos temas para pesquisar e apresentar, alguns alunos acabaram abordando os assuntos escolhidos mais por uma perspectiva social do que filosófica.

Quanto às últimas observações, a professora nos assegurou que, no processo de avaliação, tudo era considerado: a organização dos slides e do grupo; a inclusão de inúmeras linhas de fugas; a filosofia como parte do tema ou em diálogo; a utilização de mídias de forma pertinente ao tema; a aproximação da filosofia com a contemporaneidade; o estímulo ao debate e a participação dinâmica; as referências utilizadas na apresentação e nas falas, tudo foi considerado no processo avaliativo.

Quando perguntada em entrevista quais os teóricos que fundamentam sua prática docente, a professora selecionou Deleuze e Guattari (1995) e Gallo (2008). Com destaque para as ideias de rizoma, linhas de fuga e multiplicidade. Os autores defendem uma mudança radical na forma de se ensinar e avaliar e propõem o ensino semelhante a rizomas. “Numa perspectiva rizomática o princípio passa a ser a transversalidade, transitar pelo território do saber construindo sentidos, fazendo

conexões” (DELEUZE E GUATTARI, 1995 *apud* MONHOZ, 2004, p.1). Ou seja, o modelo de ensino cujas matérias são estanques e nada trazem de novo deve ser substituído por um no qual o aluno possa exercitar sua imaginação e não apenas relacionar assuntos e áreas do conhecimento diferentes, mas, sobretudo, propor novos caminhos e participar de novas experiências, superando as barreiras do processo de ensino-aprendizagem, e alcançando sua autonomia.

## CONCLUSÃO

Após o período de observação das atividades avaliativas da Professora de filosofia, chegamos à conclusão que seu referencial teórico influencia suas práticas avaliativas em sala de aula, estimulando a autonomia, liberdade e reflexão crítica. Os alunos elegem e trabalham com os temas a partir das mais variadas perspectivas. Podemos assegurar que, durante as observações, sempre identificamos nos alunos e na professora um comprometimento para realizar um bom trabalho, com discussões, informações, pesquisas e apresentações que explicitavam posicionamentos crítico-reflexivos dos estudantes em formação.

Feitas essas considerações, podemos dizer que as lacunas identificadas durante o processo de observação, como a falta de abordagem filosófica em momentos específicos por parte de alguns alunos, não comprometeram o trabalho da professora como um todo, pois se alguns grupos não exploraram tanto a perspectiva filosófica, outros deram grande ênfase. Finalizamos nossa experiência com a sensação de ter acompanhado uma prática avaliativa inovadora, criativa, coerente com o referencial teórico rizomático, transversal.

1400

## REFERÊNCIAS

- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. *Mil platôs - capitalismo e esquizofrenia*, vol. 1 / Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. 1 ed. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995. 94 p. (Coleção TRANS).
- GALLO, Silvio. *Deleuze e a Educação*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- MONHOZ, Angélica. **Educação e linhas rizomáticas?** 2004. Disponível em: <https://www.apagina.pt/?aba=7&cat=134&doc=10091&mid=2> acesso em: 14 de fevereiro de 2019.
- THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. São Paulo: Cortez, 1985.





## **EIXO 06**

Ensino Médio e Educação  
profissional: formação,  
atuação e propostas  
curriculares de resistência

# METODOLOGIAS ATIVAS: CONCEITOS ATUAIS DE APRENDIZAGEM NA FORMAÇÃO DOCENTE

JULIANA CAMPOS FRANCELINO (MESTRANDA) – UCDB  
JULYANA\_CAMPOS@HOTMAIL.COM

ROSIMEIRE MARTINS RÉGIS DOS SANTOS (DOCTORA) – UCDB  
PROFAROSIMEIREREGIS@HOTMAIL.COM

1402

**Palavras-chave:** Metodologias Ativas. Formação Profissional. Avaliação.

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho é resultado parcial de uma pesquisa em andamento que iniciou em um curso de pós-graduação Lato sensu no curso de Docência no Ensino Superior, oferecido pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) e continua em processo de desenvolvimento no PPGE – Programa de Pós Graduação, Mestrado e Doutorado em Educação da UCDB.

O objetivo desse trabalho foi identificar e compreender as diferenças entre metodologias tradicionais e construtivistas, teorizar metodologias ativas e quais suas possíveis aplicações. Justifica-se pelo fato de que durante a graduação, ou no decorrer do curso, o aluno é preparado para as práticas profissionais e para a vivência em sociedade.

Neste trabalho, abordamos como as mudanças têm afetado a educação e o processo de ensino, além da relação aluno-professor e uso crescente de novas tecnologias, no âmbito da educação superior e profissional.

Trata-se de uma pesquisa de revisão bibliográfica, na qual focamos na relação entre professor e aluno, bem como o papel de cada um dentro do processo de ensino-aprendizagem, além das formas de avaliar o aluno conforme as mudanças decorrentes da aplicação de metodologias ativas.

## ACHADOS BIBLIOGRÁFICOS

Uso e definição de Metodologias Ativas: método significa “caminho a ser seguido”, por isso, dentro do âmbito da educação, tem o sentido de escolha das melhores opções para formação de cidadãos capazes de viver em sociedade, com foco nos aspectos relacionados ao trabalho e às questões profissionais.

O papel do professor, é insubstituível, porém, não se resume em apenas repassar informações sobre o conteúdo aos alunos nas aulas, também é papel do professor instigar inquietações nos alunos, despertar curiosidades para que busquem na literatura, e em outros meios, responder às suas inquietações, e ampliar seu conhecimento sobre o assunto.

Uma das técnicas de metodologias atuais é o trabalho em grupo que promove a interação entre os alunos, sendo uma competência exigida no mercado de trabalho. Após o trabalho em grupo, o professor usa, principalmente, como método de avaliação, o seminário, que corresponde a exposição da pesquisa, das opiniões e conclusões obtidas pelo grupo. Barbosa e Moura, (2013) afirmam que, conforme a ciência cognitiva, uma aprendizagem efetiva vai além do que simplesmente ouvir, por isso, faz-se necessário a aplicação de atividades que levam o aluno a pensar sobre o que está fazendo.

As interações sociais são fundamentais para a aprendizagem do aluno, por isso, no método construtivista a cultura na qual o indivíduo pertence influencia no processo de aprendizagem, fato desvantajoso para o professor, que encontra mais dificuldades para ministrar a aula, além de que no método construtivista cada aluno tem um ritmo de aprendizagem.

Segundo Barbosa e Moura (2013), a Educação Profissional e Técnica tem sido objeto de discussões por suas organizações curriculares e percursos formativos, por isso os autores afirmam que: “a educação profissional oferece muitas oportunidades de aplicar metodologias ativas de aprendizagem nas diferentes áreas de formação profissional”. (p.8).

Essa abordagem faz uso de uma situação problema para o aprendizado autodirigido, onde a construção do conhecimento está em um ambiente de colaboração mútua, e “admite sequências de trabalho que podem variar conforme o nível e tipo de ensino, com a área do conhecimento e com os objetivos de aprendizagem que se quer alcançar” (BARBOSA; MOURA, 2013 p. 11).

Nesse contexto, o professor atua como orientador ou facilitador nos grupos de trabalho ou estudo, interagindo mais intensamente com os alunos do que quando interagiria em aulas puramente expositivas.

O perfil do professor nas metodologias ativas conforme aponta Barbosa e Moura (2013), afirmam que a maior dificuldade dos professores na aplicação de metodologias ativas no processo de ensino-aprendizagem é que os mesmos não tiveram essa experiência em suas formações como docentes. Portanto afirmam que “na aplicação da Aprendizagem Baseada em Problemas o professor tem funções mais amplas e complexas do que nos métodos convencionais de ensino”. (BARBOSA e MOURA, 2013, p. 12).

Portanto, o professor tem como dever mediar discussões, manter os grupos de alunos focados nos problemas e questões, motivar os alunos a se envolverem no processo de solução, além de estimular o uso do pensar, do observar, do raciocinar e do entender (BARBOSA; MOURA, 2013).

Avaliação da aprendizagem nas metodologias ativas: a pesquisa de Laguardia et al (2007), sobre Avaliação em ambientes virtuais de aprendizagem, constata que:

Os elementos do ambiente de aprendizagem influenciam a aquisição de novos conhecimentos e habilidades e podem servir como variáveis preditoras no estabelecimento da relação entre o ambiente em si e os resultados cognitivos e afetivos

obtidos, tais como a interação e comunicação entre os participantes. (LAGUARDIA et al 2007, p. 8).

Existem quatro níveis de avaliação da aprendizagem em ambientes virtuais, que podemos também considerar para a Educação Profissional e Tecnológica, segundo Laguardia et al (2007): o nível 1 é de reação, o nível 2 é de aprendizagem, o nível refere-se à aplicação e o nível 4 corresponde aos benefícios.

Nesse sentido os cursos em ambientes virtuais exigem vários cuidados, tanto por parte da organização, como por parte do aluno. Como existe uma distância entre corpo docente e discente, faz-se necessário devolutivas de desempenho nas relações aluno-curso, aluno- professor, aluno-instituição e aluno-mercado de trabalho.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

1404

A complementação da aprendizagem tradicional, por meio dos recursos oferecidos nas metodologias ativas ou a própria aplicação das mesmas como um todo, na instituição de ensino, favorece um ambiente educacional em que o aluno também é responsável pelo seu processo educativo. Portanto, participa ativamente desse processo, tendo como responsabilidade, o interesse em aprender e a disposição para aprender conteúdos na prática.

As metodologias ativas nos permitem acreditar que estudantes sentem-se mais preparados para atuação profissional e com habilidades necessárias que o mercado de trabalho exige, quando tiveram oportunidades de presenciar situações de aprendizagens significativas para suas vidas por meio de metodologias ativas.

A adaptação às mudanças da sociedade por meio de metodologias ativas no processo pedagógico profissional, faz com que os alunos tenham facilidade para se adaptar em suas rotinas de trabalho, bem como desenvolver habilidades de resolver problemas e preparar para o processo de decisão e para as relações profissionais, tendo em vista que, o aluno teve experiências práticas que o incentivaram a buscar informações e ser criativo na resolução de seus problemas e na construção de seu conhecimento.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, Eduardo Fernandes; MOURA, Dácio Guimarães de. Metodologias Ativas de Aprendizagem na Educação Profissional E Tecnológica. Boletim Técnico Senac, Rio de Janeiro, v. 39, n.2, p.48-67, maio/ago. 2013. Disponível em: <http://www.bts.senac.br/index.php/bts/article/view/349>. Acesso em: Fev 2018.

LAGUARDIA, Josué; PORTELA Margareth Crisóstomo; VASCONCELLOS, Miguel Murat. Avaliação em Ambientes Virtuais de Aprendizagem. Fundação Oswaldo Cruz. Educação e Pesquisa, São Paulo-SP, v.33, n.3, p. 513-530, set./dez. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v33n3/a09v33n3>. Acesso em: Fev 2018.

# O ESPAÇO INTEGRADOR E O CURRÍCULO NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: VIAS DE ARTICULAÇÃO

FELIPE DA SILVA FERREIRA – CEFET-RJ  
FELIPE.FERREIRA@CEFET-RJ.BR

CRISTIANO BARBOSA DE MOURA – CEFET-RJ  
CRISTIANOBMOURA@GMAIL.COM

DANIELA FREY – CEFET-RJ  
DANIELAFREY@HOTMAIL.COM

RENAN RIBEIRO MOUTINHO – CEFET-RJ  
RENANCEFET@GMAIL.COM

1405

**Palavras-chave:** Ensino Médio Integrado; Espaço Integrador; Currículo

## INTRODUÇÃO

A modalidade Ensino Médio Integrado traz, intrínsecas a si, questões de ordens diversas que necessitam de olhar específico. A disciplinarização do currículo escolar que se pretende integrado é uma delas e se torna o ponto de análise e de considerações neste texto. Destacamos que o contexto é um de Educação Básica: sujeitos, processos de formação e cognição, desenvolvimento de projeto de vida, aspectos físico-biológicos, tudo é bastante característico da fase que estão vivendo os estudantes. Neste quadro geral e, de maneira mais específica, no retrato do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET-RJ), nosso lócus de registros das experiências apresentadas, surge o “Espaço Integrador” como possibilidade de articulação entre currículos – antes distintos, o dos cursos técnicos e o do Ensino Médio regular.

Este relato traz uma experiência que está em curso desde 2015. Dados os resultados satisfatórios obtidos até o presente, entendemos como relevante seu registro, pesquisa e constante adaptação, com objetivo de possibilitar mais a integração, fator chave nesta discussão.

## ESPAÇO INTEGRADOR: PERCURSOS EXPERIMENTADOS

O percurso estudado nesta experiência surgiu em 2015, quando do início do curso técnico integrado ao Ensino Médio no campus Petrópolis do CEFET-RJ. Este começou como um curso com duração de quatro anos e integra as disciplinas propedêuticas regulares do Ensino Médio às técnicas, do campo das telecomunicações. A partir de 2019, os ingressantes já adentram um curso de três anos, que não prevê o Espaço Integrador no currículo.

O Espaço Integrador faz parte do currículo, das turmas ingressantes até 2018, com carga horária oficial e delimitada no quadro de horários, contando com dois tempos de aulas semanais, nas turmas de primeiro, segundo e terceiro anos. Em todos os anos, dois professores assumem responsabilidade por essa (não-)disciplina. A proposta base para a realização desse trabalho é a de que diversos projetos e atividades de naturezas distintas sejam realizados neste tempo. O objetivo principal é buscar promover a integração entre as áreas de conhecimento que compõem o currículo escolar e de vida dos participantes.

É nesse sentido do objetivo de promover a integração que reside o que, em nosso entendimento, é a maior força e a maior fraqueza do Espaço Integrador. Ter como foco a integração das áreas do conhecimento que circulam naquele contexto pedagógico é uma força porque o movimento de integrar não é óbvio nos sistemas escolares. Desencaixotar os saberes compartimentados das disciplinas, de seus diversos campos, e, de forma dialógica, pertinente e sistemática buscar formas consistentes de promover a integração de currículos e os saberes que eles comportam torna-se uma demanda, para que essa articulação essencial na promoção da vida autônoma (FREIRE, 1996) e de atuação omnilateral (SAVIANI, 2007) por parte dos estudantes não seja deixada à sorte. Por outro lado, o que chamamos de fraqueza é o próprio sistematizar desse processo, pois, apesar de sua necessidade, o modo como temos feito e observado isso revela uma certa disciplinarização daquilo que, em perspectivas idealizadas, deveria alinhar todos os movimentos pedagógicos e curriculares, de maneira inerente ao processo.

É relevante dar o destaque a um entendimento que trazemos à cena, o de o Espaço Integrador ser uma não-disciplina. A proposta de realização desse projeto com os estudantes de um curso técnico integrado ao Ensino Médio deve fugir, em todas as medidas possíveis, do que comumente caracteriza uma disciplina escolar. O modo de avaliação precisa ser efetivamente contínuo, integrante de cada passo dado; a proposição das atividades realizadas deve ser conjunta, com a menor hierarquização possível entre os atores que participam do processo; as temáticas abordadas e desenvolvidas não pertencem, de maneira restrita, a apenas um campo de conhecimento, geral ou escolar. Por outro lado, porque o Espaço Integrador se insere em um quadro de horários e normas do sistema, acaba assumindo ares de uma disciplina típica do currículo do Ensino Médio. Os desafios que surgem quando da realização dessa proposta integradora têm muito a ver com a típica disciplinarização dos processos escolares.

Entre tantos aspectos que podem ser objetos de análise na discussão a respeito da realização desse tipo de projeto pedagógico, cabe um destaque para o trabalho docente. Apontamos, entre vários, o fato de que não é costumeiro realizar a bido-cência em contextos regulares de Educação Básica. Sendo os encontros de Espaço Integrador compartilhados por dois professores, acredita-se que as chances de diálogo, abertura de possibilidades de integração e dinamização do processo sejam maiores, assim como os riscos de que os encontros se tornem aulas de uma disciplina sejam menores.

Tem sido notório, neste nosso cenário de análise, que quanto mais iniciantes no Ensino Médio Integrado são os estudantes, maiores são as dificuldades de se fazer realizar propostas que cumpram os sentidos de integração de forma plena. Percebemos que isso se deve ao fato de que no período mais inicial do curso eles ainda estão a conhecer os próprios campos de conhecimento pelos quais circularão. Assim, um processo de incentivo à integração que extrapole propositalmente o movimento natural da articulação entre os saberes tende a ficar menos substancial do que o que pode ser realizado quando os estudantes já têm maior familiaridade e domínio dos conteúdos curriculares e conhecimentos que deles decorrem.

1407

## CONSIDERAÇÕES

A disputa para a construção e por modos curriculares integradores contra o que dita o senso comum e contra a experiência docente e discente na tradicional escola e típico currículo que se conhece não é simples, não se resolve rapidamente, mas, ao final de alguns processos tem apresentado resultados positivos ou, pelo menos, tem indicado caminhos possíveis.

Um curso técnico integrado à Educação Básica só se justifica como sendo dessa modalidade se for entendido como um curso único que promove a formação omnilateral de seus estudantes, permitindo, para eles, sim, um percurso múltiplo, integral, politécnico. Nos sentidos do conhecimento poderoso (YOUNG, 2011), percebemos que há disciplinas e modos de se oferecer disciplinas que acabam desequilibrando uma balança metafórica de ajustes entre as áreas. O Ensino Médio Integrado desponta como possibilidade genuína de realização de um projeto educacional pleno, que vislumbra a autonomia e libertação de seus estudantes e busca torná-los autores principais de suas próprias histórias. O sentido de politecnia (SAVIANI, 2003) se torna completo e viável se for previsto e promovido nessas vias de integração entre área técnica e área propedêutica.

A realização deste projeto de Espaço Integrador tem, entre tantas outras coisas, permitido sinalizar lições bastante profícuas para qualquer prática pedagógica, que, deseje-se, seja sempre integradora, mas pode ser aperfeiçoada a partir da incorporação de fazeres como os seguintes: promoção do entendimento de possível situação profissional dos estudantes, incentivo à permanente conexão entre os saberes oriundos das mais diversas experiências, estímulo à reflexão crítica constante a respeito das relações de trabalho e culturais, flexibilização responsável da dinâmica de sala de aula e de todos os tipos de desenvolvimento de atos pedagógicos,

busca constante de co-criação do currículo e suas práticas de execução, preferência por práticas avaliativas contínuas que contem com verdadeira relevância e produção do estudante; todos exemplos de formas de conduzir imprescindíveis para um projeto de integração. Esses aspectos são, ainda, os motivadores das lutas que começam a ser empreendidas para que essa não-disciplina possa voltar ao currículo oficial dos cursos de Ensino Médio Integrado nos quais atuamos, visto que ela se constitui, em nosso entendimento, potente curativo para muitas das conhecidas feridas curriculares.

## REFERÊNCIAS

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, n. 34, p. 152-165, 2007.

\_\_\_\_\_. Choque Teórico da Politecnia. *Trabalho, Educação e Saúde*. v.1, n.1, p. 131-152, 2003.

YOUNG, M. F. D. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. *Revista Brasileira de Educação*. v.16 n. 48, pp.609-625, 2011.



# O PROGRAMA ITINERÁRIOS FORMATIVOS DA SECRETARIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA- SEDUC- CE

JOSÉ RICARDO PAULA DE CASTRO  
[JOSERICARDO.CASTRO@YAHOO.COM.BR](mailto:JOSERICARDO.CASTRO@YAHOO.COM.BR)  
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE SÃO LUÍS DO CURU- CE

1409

**Palavras- chaves:** Formação Continuada; Itinerários  
Formativos; Política Educacional.

## INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta dados iniciais sobre a pesquisa em andamento que investiga o programa de formação continuada de professores: *Itinerários Formativos*, da secretaria da educação básica do Ceará. E tem como objetivo principal analisar a política de formação continuada para professores do ensino médio, da rede pública estadual do Ceará.

O Programa de Formação *Itinerário Formativos* é um programa de formação continuada para professores de Língua Portuguesa, Matemática, Laboratório Educacional de Informática e Laboratório Educacional de Ciências, desenvolvido pela Secretaria da educação Básica do Ceará para atender a nova política educacional brasileira voltada especialmente para o ensino médio e funciona na modalidade à distância, por meio do Ambiente Virtual do Centro de Educação a Distância (AVACED).

Assim, segundo (NUNES, 2002), o Ceará buscou manter relações com órgãos financiadores internacionais, entre eles o Banco Mundial e o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento- BIRD.

De acordo com a Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, em seu Artigo 3º, Inciso 3º diz que “a formação docente inicial e continuada para a educação básica constitui um processo dinâmico e complexo”. Essa mesma resolução expressa em seu parágrafo terceiro que,

[...]os centros de formação de estados e municípios, bem como as instituições educativas de educação básica que desenvolverem atividades de formação continuada dos profissionais do magistério, devem atender às políticas públicas

de educação, às Diretrizes Curriculares Nacionais, ao padrão de qualidade e ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), expressando uma organicidade entre o seu Plano Institucional, o Projeto Político Pedagógico (PPP) e o Projeto Pedagógico de Formação Continuada (PPFC) através de uma política institucional articulada à educação básica, suas políticas e diretrizes (CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015).

Desse modo, na investigação, submete-se o programa de formação continuada de professores: *Itinerários Formativos* da Secretaria da Educação Básica do Ceará, - como uma das ações propostas pelo Governo do Estado para a formação continuada de professores, a uma análise qualitativa, buscando identificar as concepções e teorias presentes nas propostas de formação continuada, nas políticas educacionais do Ceará.

1410

## A POLITICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A formação docente compreende uma política nacional, contudo está vinculada a um projeto global, nesse caso, refere-se ao projeto político do Banco Mundial. Aline Decker (2017), problematiza este projeto político de Educação e de formação docente na virada do século XXI, no seu texto: *A formação docente no projeto político do Banco Mundial*.

Para Nunes (2002), a compreensão acerca da formação e do desenvolvimento docente é fundamental para a formulação e análise das políticas educacionais, posto que toda política se apoia em princípios norteadores que devem estar claros. Duarte (2010), alerta que a pedagogia do professor reflexivo, por exemplo, “que nada mais é do que a aplicação, à formação de professores, das ideias escolanovistas, construtivistas e do princípio da centralidade do conhecimento tácito” (p.41).

Segundo essa perspectiva, os professores também deve seguir essa diretriz, pois o conhecimento decisivo para as decisões que o professor toma em sua atividade profissional não é aquele proveniente dos livros e das teorias, mas o conhecimento tácito que e forma na ação, no pensamento que acompanha a ação e no pensamento sobre o pensamento que acompanha a ação (DUARTE, 2010, p 41-42).

Desse modo, comunga-se do enfoque dado ao conceito de formação continuada apresentada por Nunes em que,

Por desenvolvimento profissional consideramos o processo que situa o professor em contínua expansão e no controle cada vez maior de seu próprio processo formativo, com vistas a um ensino de qualidade situado no marco de mudanças sociais, que apresentam constantes exigências e novos dilemas à educação (NUNES, 2002, p. 4-5).

Nesse prisma, justifica-se a importância de pesquisar o programa itinerário formativo como uma política de formação continuada de professores no Ceará, tendo como objeto de análise os documentos do referido programa.

## METODOLOGIA

Trata-se de um estudo analítico descritivo, de modo a extrair informação através de análise documental minuciosa de determinados contextos, sujeitos ou materiais (Colás e Buendía, 1992, p. 180). Para tanto, optamos por uma metodologia de caráter qualitativo, num olhar sobre o objeto de estudo integrado ao contexto no qual está inserido.

A pesquisa qualitativa de tipo histórico-estrutural, dialética parte também da descrição que intenta captar não só a aparência do fenômeno, como também sua essência. Busca, porém, as causas da existência dele procurando explicar sua origem, suas relações, suas mudanças e se esforça por intuir as consequências que terão para a vida humana (TRIVIÑOS, 1987, p.129).

Para trabalhar estes documentos, optou-se por uma análise de conteúdo através de categorias temáticas e subcategorias. Para essa análise foram selecionadas algumas categorias *a priori*, a partir do marco teórico, sendo importantes porque são amplas e servem para confrontar-se com as categorias específicas geradas a partir do trabalho de campo. Desse modo, elencou-se como principais categorias analíticas a formação continuada de professores, tendências pedagógicas e o Programa de Formação *Itinerários Formativos* da secretaria da educação básica do Ceará- SEDUC.

1411

## RESULTADOS, DISCUSSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados parciais indicam que o *Programa de Formação Continuada Itinerários Formativos*, destinado para Professores de Língua Portuguesa, Matemática, Laboratório Educacional de Informática e Laboratório Educacional de Ciências, da Secretaria da educação Básica, através do centro de educação a Distância- CED atendeu 200 professores de Língua Portuguesa, 200 professores de Matemática, 600 professores regentes dos Laboratórios de Informática- LEI e 619 professores dos Laboratórios Educacionais de Ciências, no ano de 2018. Assim, o estudo proposto nos permite indagar e compreender importantes aspectos do processo de formação continuada na realidade a ser investigada, a partir das práticas anunciadas pelo governo do Ceará, institucionalizadas através da SEDUC. Os dados iniciais obtidos pela pesquisa apontam se tratar de uma formação aligeirada e fragmentada, que tem por objetivo preparar os professores para a execução da reforma do ensino médio, instituída por meio da Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.

## REFERÊNCIAS

Ceará. Programa: formação contínua para profissionais do magistério da rede pública de ensino (versão preliminar), 2000b.

Colás, M. P.; Buendía, L. *Investigación educativa*. Sevilla: Ediciones Alfar, 1992.

DUARTE, N. Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura acadêmica, 2010. 191 p. ISBN 978-85-7983-103-4. Available from SciELO Books <http://books.scielo.org>.

NUNES, A. I. B. L. Políticas educacionais e formação docente: desafios e dilemas no estado do ceará. 25ª Reunião Anual da ANPED. 2002.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação* - São Paulo: Atlas, 1987.

# A FORMAÇÃO DO PROFESSOR PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO CAMPO

ELCIONE DE ARAÚJO SILVA  
UNEB-UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA  
E-MAIL: ELCIONE2007@HOTMAIL.COM

MARIA JUCILENE LIMA FERREIRA  
E-MAIL: JUCI.FERREIRA@BOL.COM.BR  
UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA

1413

**Palavras-chave:** Educação Profissional. Educação do Campo. Formação Docente;

## INTRODUÇÃO

A formação de professores tem sido objeto de extensos debates entre pesquisadores, autores e estudiosos nos últimos anos. Acreditamos que a formação acadêmica proporciona ao professor novos olhares sobre a própria profissão, possibilita a autoavaliação e a práxis necessária à organização do trabalho pedagógico. Portanto, consideramos que a formação continuada docente é uma condição elementar para os processos de ensino e, por conseguinte, para a profissionalidade docente.

A partir da compreensão desse processo esse trabalho tem como objeto de pesquisa a formação docente dos profissionais que atuam nos cursos de Educação Profissional do Campo, no Centro Estadual de Educação Profissional do Campo - CEEP, no Território de Identidade do Sisal. Nessa conjuntura, a partir do diálogo com os próprios docentes do CEEP, instigou-nos questionar como o estudo das matrizes formativas da Educação do Campo e o conceito de politecnicidade como pressuposto teórico-metodológico contribui para a formação dos educandos e para a orientação dos processos educativos nessa instituição?

Dessa maneira, objetiva-se investigar a relevância da Formação Continuada dos educadores do Centro Estadual de Educação Profissional do Campo – CEEP e quais as suas contribuições para a qualificação das práticas educativas capazes de promover mudanças na organização pedagógica da escola e na comunidade, por meio de um plano de intervenção criado junto à comunidade docente.

Buscamos ainda, a compreensão das perspectivas formativas do currículo da Educação Profissional como um campo de disputa entre projetos hegemônicos

voltados ao capital e outros projetos de educação do trabalhador, como resistência ao modo de produção de vida e da Educação do Campo, na qual se propõem desconstruir representações de segregação e inferiorização dos estudantes oriundos do campo e que se fazem elementar para as funções sociais que o Centro Estadual de Educação Profissional do Campo - CEEP se propõe a cumprir como instituição de ensino.

Os pressupostos teóricos que subsidiam este trabalho abordam dois conceitos importantes: A Educação Profissional, focalizando o trabalho como princípio educativo em Pistrak (2000, 2009), Freitas (1995) e Frigotto (2009) – os quais discutem educação técnica e profissional, escola e trabalho, na perspectiva da politécnica. Destarte, para dialogar sobre a Educação do Campo – que surge como um novo paradigma em contraposição a essa realidade, através das lutas dos movimentos sociais e suas discussões, são apresentadas autores como: Arroyo (1999, 2000, 2004, 2006, 2007, 2011); Fernandes (2004, 2006); Ferreira (2012, 2015) Caldart (1997, 2000, 2004, 2009, 2010 e 2012); e Molina (2004, 2009).

Numa abordagem qualitativa, a metodologia de pesquisa se ancora em uma pesquisa-ação para compreender a política de formação continuada de professores e suas possíveis implicações na profissionalidade docente no CEEP, como discutiremos nos pressupostos metodológicos.

1414

## METODOLOGIA

Essa pesquisa tem identidade teórica e epistemológica fundamentada no Materialismo Histórico Dialético (MHD), buscando uma compreensão da realidade no seu conjunto. Segundo essa corrente teórica, a dialética parte do pressuposto de que o mundo não pode ser considerado um complexo de coisas acabadas, pois este se encontra em constante movimento. Kosik (1976) afirma que: “a dialética é o pensamento crítico que propõe compreender a “coisa em si” e sistematicamente se pergunta como é possível chegar à compreensão da realidade (KOSIK, 1976, p. 20). Isso significa que os diversos aspectos da realidade estão entrelaçados, de maneira que os acontecimentos não podem ser compreendidos isoladamente, ou seja, uns dependem dos outros.

No que tange as estas questões, a pesquisa será estabelecida dentro do contexto da pesquisa-ação. Pois, segundo Thiollent (2011), é uma pesquisa centrada diretamente numa realidade coletiva, na qual os participantes se envolvem cooperativamente, demandando a inserção do pesquisador, a transformação da realidade, uma nova concepção de sujeito e de grupo, a autonomia e práticas de liberdade, e princípios éticos, onde os resultados devem ser socializados. A pesquisa-ação está associada a uma ação coletiva, planejada, de caráter social e educacional, com base empírica, através da observação e descrição de situações concretas em função da resolução de problemas coletivos. (Thiollent, 2011).

No ensejo de enriquecer o debate acerca da Formação Continuada docente voltada para a Educação Profissional do Campo, lançaremos mão enquanto técnica de coleta de dados de alguns instrumentos de pesquisa como questionário diagnóstico e observação. Os sujeitos serão os professores (licenciados, bacharéis e tecnólogos)

efetivos ou contratados pelo REDA que se prontificaram a participar da pesquisa. O *locus* será o Centro Estadual de Educação Profissional do Campo (CEEP/ Santaluz).

Com o intuito de conhecer e identificar como acontece a formação continuada dentro do CEEP, a pesquisa se realizará a partir da análise dos questionários e das observações visando estudar as diretrizes formativas da Educação do Campo e sua relação com a Educação Profissional do Campo e como estas podem contribuir para mudanças na organização pedagógica da escola e na comunidade, na perspectiva de um ensino e aprendizagem emancipatório.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Formar educadores/as capazes de contribuir com a construção de uma educação profissional do campo como um paradigma contra hegemônico, é uma proposta que busca contemplar uma educação voltada para heterogeneidade e a diversidade. Segundo Saviani (2009) “é necessário oportunizar ao professor a reflexão pedagógica que possibilita a superação de uma compreensão sobre a prática pedagógica concebida de forma fragmentada, imediatista, desarticulada e simplista”.

No caso da Educação Profissional é uma modalidade educacional em disputa no país, haja vista o avanço do sistema capitalista e a demanda de mão de obra mais qualificada para o trabalho comercial e industrial, bem como as lutas e resistências dos povos camponeses por um projeto de educação que atenda aos interesses da classe trabalhadora que vive e trabalha no campo. Dessa maneira, fa-se necessário entender a educação como um instrumento para potencializar novos conhecimentos que contribuam para a melhoria das condições de vida de alunos e da comunidade escolar e para tanto a formação docente é uma condição elementar.

Portanto, o projeto de pesquisa com foco na formação continuada de docentes que atuam em cursos de Educação Profissional do Campo visa contribuir com a construção de novas práticas na perspectiva educativa de formação de sujeitos críticos, com uma visão de mundo ampliada e engajada na luta e resistência dos Movimentos Sociais Populares do Campo. Esta proposta de formação deve fornecer subsídios teóricos e práticos para instrumentalizar os professores, para que estes percebam que o processo educativo da Educação do Campo precisa ir além das questões pedagógicas, atentando também para a realidade social, política e econômica, presente no campo atualmente.

## REFERÊNCIAS

KOSIK, Karel. *Dialética do Concreto*. Tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio, 2 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, ANPED, v. 14 n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009

THIOLLENT. Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. 18ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

# PEDAGOGIA DA CRIATIVIDADE: ARTE, EDUCAÇÃO E RESISTÊNCIA

CARMEN LUCIANA SUHET  
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL  
CARMEN.CLS@GMAIL.COM

1416

**Palavras-chave:** Arte Educação; Resistência; Criatividade.

## INTRODUÇÃO

Este trabalho propõe uma análise da aplicabilidade da Pedagogia da Criatividade como forma de resistência a um sistema de ensino que privilegia o conhecimento por meio de uma abordagem colonizadora e eurocêntrica.

Trata-se de um relato de experiência de um projeto realizado no CEMIC (Centro de Ensino Médio Integrado do Cruzeiro, DF), durante as aulas regulares de arte, ministradas por mim, enquanto professora da escola. O projeto se deu no segundo semestre de 2017 e contou com estudantes de três turmas da 1ª série do Ensino Médio, contabilizando em torno de cem colaboradores.

Para tanto, considero os aspectos teóricos da psicologia da criatividade, que constituem a expressão Pedagogia da Criatividade. Em seguida, apresento os pontos convergentes entre essa escolha metodológica e um pensamento “*des-europeizante*” de resistência política e pedagógica, promovendo uma reflexão a respeito das experiências vivenciadas em sala de aula, no que tange a Arte, criatividade e resistência.

## METODOLOGIA

A reflexão toma a narrativa como fio condutor, de acordo com Suárez (2017). Evidenciando a experiência vivida em uma perspectiva epistemopolítica, adequada aos interesses libertadores e descolonizadores de um debate a respeito do incentivo à criatividade e ao pensamento divergente, aqui propostos.



## A PEDAGOGIA DA CRIATIVIDADE E A RESISTÊNCIA

A Pedagogia da Criatividade (SUHET, 2018) propõe ser possível incentivar a criatividade por meio de métodos e atividades educativas, mas, principalmente, por posturas e atitudes do educador em meio ao processo pedagógico. Considerando que a criatividade é uma condição do ser humano e que, a depender de fatores multidimensionais, como por exemplo, condições sociais, educacionais, familiares, emocionais, dentre outras, pode ser estimulada e desenvolvida nos seres. (ALENCAR e FLEITH, 2003)

Para tanto, é preciso que o indivíduo se desvencilhe da resposta correta e permita-se pensar diferente do padrão. É preciso admitir que o erro é apenas um dos processos para a criação, para atingir o pensamento divergente, sendo a escola tradicional um dos mecanismos que podem levar à busca excessiva do acerto, da resposta correta e única, tolhendo, assim, o pensamento criador dos estudantes desde a mais tenra idade (ALECAR E FLEITH, 2003).

Como se desvencilhar de uma prática tradicional de ensino e aprendizagem, no contexto das aulas de História da Arte? Essa questão perpassa outros entendimentos relacionados ao fazer educativo contemporâneo, como, por exemplo, o fato de o currículo das escolas de Ensino Médio brasileiras – e da Educação Básica de maneira geral – estarem completamente ligados à uma tradição colonizadora. Percebemos essa tendência quando há uma valorização excessiva aos conteúdos relacionados à arte europeia em detrimento da arte produzida no Brasil, ou na América Latina, que são citadas apenas de maneira superficial.

Olhar para aquilo que é produzido ao Sul, especificamente na América Latina, é uma tendência necessária em educação, histórica, filosófica, antropológica e cientificamente falando. A isto, Souza Santos e Menezes (2010) chamam epistemologias do sul, que buscam ampliar e validar conhecimentos nascidos ao sul do meridiano, nascidos, por diversas vezes, nas lutas e resistências sociais. “*Des-europeizar*” a educação passa por um caminho de descolonizar o conhecimento. Trata-se, segundo os autores, de um trabalho de desconhecimento.

Ainda nessa perspectiva, conhecer é permitir que quem conhece represente o mundo como próprio, como seu, pois, só a partir dessa apropriação é que se pode transformar esse mundo a partir de si, de suas interferências e intervenções. O que a ciência moderna e as epistemologias do norte fizeram foi impedir que grande parte do mundo pudesse representá-lo como seu. O colonialismo impediu que olhassem seu passado e até que os respeitassem na condição de que não tinham futuro, senão o futuro dos colonizadores. E isso continua a acontecer atualmente na nossa sociedade (SOUSA SANTOS e MENEZES, 2010).

Em se tratando da realização do projeto aqui relatado, após estudarmos a arte pré-histórica, egípcia, greco-romana e medieval, em doze aulas corridas, questioneei aos estudantes sobre qual a linguagem artística gostariam de praticar nas aulas seguintes, para podermos pensar em um trabalho que compusesse a avaliação deles, somando-se à nota de uma prova (parte obrigatória no processo de avaliação dos estudantes segundo o Projeto Político Pedagógico, PPP, dessa escola).

Depois de algum debate, decidimos que eles fariam uma pintura de painel, em grupo, para que, aqueles que tinham maior habilidade pudessem ajudar aos que se

consideravam menos aptos na prática de desenho e pintura. Como ponto comum, aos nossos estudos artísticos/históricos, indiquei a análise da maneira como o corpo humano era representado em cada período e por cada civilização.

A partir disso, acordamos que os painéis deveriam refletir a respeito de uma temática bastante atual e que, de forma importante se relacionava aos nossos estudos: os padrões. Cada grupo deveria debater a respeito do tema e decidir uma abordagem específica para representar o tema central.

As reflexões giraram em torno dos padrões estéticos, éticos e comportamentais da nossa sociedade contemporânea, com atenção especial à importante influência das mídias e redes sociais para o estabelecimento desses padrões.

Ao final do projeto, uma discussão a respeito de cada painel foi realizada nas turmas e, em comum acordo, foi decidido que o projeto teria como título “O que te define te limita?”. Este nome foi transferido para um cartaz produzido pelos estudantes e acabou por influenciar a temática do Sarau Cultural da escola, envolvendo todos os estudantes da escola.

1418

## CONSIDERAÇÕES

Entender a proposta da Pedagogia da Criatividade como uma escolha epistemopolítica (PINEAU e LE GRAND, 2012) que dá autonomia e protagonismo aos estudantes, como criadores de suas próprias experiências e verdades. É uma prática epistemopolítica quando se escolhe proporcionar que o estudante pense por si, saindo dos padrões impostos pela escola tradicional, divergindo da resposta correta e apresentando soluções diferentes para as demandas cotidianas. Uma forma de resistência que proporciona uma horizontalização do conhecimento e que nos remete à prática de uma epistemologia do sul.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALENCAR, E. e FLEITH, D. Criatividade: múltiplas perspectivas. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2003.

PINEAU, Gaston; LE GRAND, Jean-Louis. As histórias de vida. Tradução Carlos Galvão Braga e Maria da Conceição Passeggi. Natal: EDUFRN, 2012.

SOUZA SANTOS, Boaventura; MENESES, Maria Paula. Epistemologias do Sul. São Paulo, 2010.

SUÁREZ, Daniel. Pesquisa Narrativa: outras formas de conhecer. in MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene; DE SOUZA \_ORGANIZADORES\_, Elizeu Clementino. Pesquisa Narrativa: interfaces entre histórias de vida, arte e educação. Fundação de Apoio a Tecnologia e Ciencia-Editora UFSM, 2017.

SUHET, Carmen. Pedagogia da Criatividade: uma proposta metodológica para o teatro na escola. 2018. Dissertação (Mestrado Profissionalizante em Artes) – Instituto de Arte, Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

# UMA PRÁTICA INTERDISCIPLINAR ENTRE A FÍSICA E A MATEMÁTICA UTILIZANDO O SOFTWARE GEOGEBRA

FABIO ANTUNES BRUN DE CAMPOS - UNEMAT  
FABIO.ANTUNES.CAMPOS@GMAIL.COM

TAMÍRIS BITENCOURT DE OLIVEIRA - IFMT  
TAMIRIS-LET@HOTMAIL.COM

1419

## INTRODUÇÃO

A interdisciplinaridade, segundo Fazenda, Vallera e Almeida (2013, p. 852), “surgiu como uma nova pedagogia capaz de identificar o vivido e o estudado, capaz de construir conhecimento a partir da relação de múltiplas e variadas experiências”. Dessa forma, a interdisciplinaridade consiste em uma proposta metodológica de ensino, que visa integrar duas ou mais disciplinas, em uma ação pedagógica unificada.

As propostas de ensino pautadas nessa perspectiva, ainda segundo Fazenda, Vallera e Almeida (2013, p.853), “se caracteriza pela intensidade das trocas entre os especialistas e pelo grau de integração real das disciplinas”. Sendo necessário para isso, um planejamento unificado contendo: “intenções claras, objetivas e conscientes no fazer do trabalho interdisciplinar, de modo que o diálogo entre as diversas áreas do conhecimento corroborem para a elaboração de saberes” (LAMEGO; SANTOS, 2018, p.78).

Pensando nisso, este trabalho busca apresentar uma proposta de ensino interdisciplinar entre a Física e a Matemática, realizada no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia IFMT – Pontes e Lacerda, em 2017, onde foram trabalhados os conteúdos de: Razões Trigonométricas e Plano Inclinado, de forma integrada e utilizando o *software* GeoGebra em uma aula de reforço para alunos do 1º ano do Ensino Médio.

O GeoGebra, segundo Oliveira e Campos (2018) é um *software* que “combina geometria, álgebra, tabelas, gráficos estatísticos e cálculos” em uma única plataforma. E possibilita ainda: a mudança de cores, arrastar e movimentar objetos, calcular medidas de ângulos, ampliar e reduzir as formas construídas, entre outros recursos que dinamizam as construções.

Assim, espera-se que este trabalho possa contribuir para que outras práticas de ensino interdisciplinar sejam desenvolvidas por licenciandos e professores de Física e Matemática na Educação Básica.

## METODOLOGIA

A proposta interdisciplinar, consistiu-se em utilizar o *software* GeoGebra na construção de ângulos e triângulos retângulos para o estudo de Razões Trigonométricas e aplicar problemas envolvendo o Plano Inclinado, para uma turma do 1º ano do Ensino Médio do IFMT – Pontes e Lacerda.

Durante a aula de reforço, que foi ministrada por uma licencianda em Física, bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, e pelo professor regente de Matemática, dessa turma, os alunos exploraram as suas construções, investigando as razões: Seno, Cosseno e Tangente e resolveram problemas envolvendo o Plano Inclinado. Por meio destes, a disciplina de Física e de Matemática foram estudadas de forma aplicada e unificada.

Assim, para a elaboração deste trabalho, utilizou-se a abordagem qualitativa e a triangulação para a produção e análise dos dados investigados durante a proposta interdisciplinar. Para as análises, foi utilizado os instrumentos de: imagens, questionários, caderno de nota e construções realizadas pelos alunos no *software* GeoGebra.

De acordo com Godoy (1995, p. 21), a abordagem qualitativa, “não se baseia em uma proposta rígida e estruturada”, necessitando de cálculos ou dados estatísticos para sua elaboração. Mas, permite que os investigadores interpretem os acontecimentos ocorridos durante a realização da pesquisa. Já a triangulação, segundo Marcondes e Brisola (2014), consiste na “articulação entre as informações coletadas no ambiente” de pesquisa. E para isso, geralmente se utiliza três ou mais instrumentos de análise para dar confiabilidade as interpretações subjogadas.

1420

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

Através das construções realizadas pelos alunos no GeoGebra e pela resolução dos problemas que propomos a eles, foi possível perceber que a aula de reforço, contribuiu para que os alunos desenvolvessem: tanto os conhecimentos sobre as Razões Trigonométricas estudados na Matemática, quanto sobre o Plano Inclinado abordado na Física.

Os alunos perceberam ainda, que os conhecimentos da Física e da Matemática se complementam e estão interligados, apesar das especificidades. Nesse sentido, Lamego (2017, p. 3) comenta que a “integração entre disciplinas escolares favorece o diálogo e diminui barreiras construídas historicamente sem negar o valor de cada disciplina”.

Já o dinamismo de movimentar os ângulos das figuras construídas no *software* e resolver os problemas envolvendo o Plano Inclinado, foi fundamental para tirar o ensino, da centralidade do professor e para dar autonomia para que os alunos construíssem seus próprios conhecimentos. Pois, ao movimentar as figuras e investigar as alterações ocorridas nelas, os alunos começaram a interagir com a tecnologia (computador), com os seus colegas e com o professor de forma diferente, mostrando suas descobertas e tirando dúvidas sobre as construções.

Assim, percebemos que a interdisciplinaridade é uma metodologia de ensino capaz de: mostrar para os alunos que as disciplinas possuem aplicações, de auxiliar

os professores na apresentação de aplicação dos conceitos disciplinares, de dar autonomia aos alunos para a construção de seus conhecimentos. E ainda, pode preparar os alunos para resolver problemas que geralmente surgem de forma integrada no contexto humano.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho buscou apresentar uma proposta de ensino interdisciplinar entre a Física e a Matemática, realizada no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia IFMT – Pontes e Lacerda, em 2017. Onde foram trabalhados os conteúdos de: Razões Trigonométricas e Plano Inclinado, de forma integrada e utilizando o *software* GeoGebra em uma aula de reforço para alunos do 1º ano do Ensino Médio.

Diante dos resultados positivos apresentados nessa prática, percebemos que tanto o uso das tecnologias digitais, quanto a integração entre as disciplinas necessitam ser exploradas com maior intensidade na Educação Básica. Pois, pode dinamizar o ensino e possibilitar que os alunos construam conhecimentos de forma autônoma.

Assim, esperamos que este trabalho possa instigar a outros licenciandos e/ou professores de Física e Matemática a unirem conhecimentos, romper as fronteiras disciplinares, fazerem uso das tecnologias digitais e desenvolver propostas de ensino de forma integrada.

1421

## REFERENCIAS

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes; VALLERA, Ana Maria Ramos Sanches; ALMEIDA, Telma Teixeira de Oliveira. Interdisciplinaridade: Tempos, Espaços, Proposições. E-curriculum. São Paulo, 2013.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa Qualitativa – tipos fundamentais. Revista de Administração de Empresa. São Paulo, 1995.

LAMEGO, Caio Roberto Siqueira; SANTOS, Maria Cristina Ferreira dos. Interdisciplinaridade e Currículo Escolar: Visões e Licenciandos Sobre as Relações Entre as Disciplinas Escolares. XI AMFOPE. Rio de Janeiro, p. 77 – 84, 2018.

LAMEGO, Caio Roberto Siqueira. Interdisciplinaridade e Educação em Ciências: uma pesquisa bibliográfica nos Anais do I-X EMPEC (1997 – 2015). XI EMPEC. Florianópolis, 2017.

MARCONDES, Nilsen Aparecida Vieira; BRISOLA, Elisa Maria Antrade. Análises por interpretação de métodos: um referencial para pesquisas qualitativas. Revista Univap. São Paulo, 2014.

OLIVEIRA, Tamiris Betencourt; CAMPOS, Fabio Antunes Brun. Utilização do Software GeoGebra e a Interdisciplinaridade no Ensino de Razões Trigonométricas e do Plano Inclinado. ANIMUS – IFMT. Pontes e Lacerda, 2018.

# DESAFIOS DO ENSINO DE SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO SOB O PONTO DE VISTA DE PROFESSORES DA REDE PÚBLICA DE BELO HORIZONTE E REGIÃO METROPOLITANA (MINAS GERAIS, BRASIL)

NAYARA DE AMORIM SALGADO - DOUTORANDA EM SOCIOLOGIA PELA UFMG  
PROFESSORA DA REDE PÚBLICA DE EDUCAÇÃO  
NAYARADEAMORIM@HOTMAIL.COM

CHARLES LUIZ DA SILVA - GRADUADO EM SOCIOLOGIA PELA UFMG  
PROFESSOR DA REDE PÚBLICA DE EDUCAÇÃO  
CHARLESLUIZDASILVA@GMAIL.COM

1422

**Palavras – chave:** Sociologia, professores, educação

A partir de entrevistas realizadas com professores da disciplina de Sociologia da rede pública de educação de Belo Horizonte e região Metropolitana (Minas Gerais, Brasil) esse artigo faz uma análise sobre os principais desafios do seu ensino no ensino médio. Foram identificadas problemáticas relacionadas à formação e de outro lado, a estrutura da disciplina propriamente dita no cotidiano escolar. No primeiro ponto, são apontadas questões sobre os cursos de licenciatura, as dificuldades de vínculo e distanciamento entre a sociologia na universidade e na escola. De outro lado tem-se notas sobre o pouco tempo de aula, a necessidade de tornar o campo de conhecimento mais didático e conseqüentemente mais atrativo aos alunos do ensino médio, a legitimação do campo e das práticas de ensino por se tratar de uma disciplina que teve a sua obrigatoriedade imposta ao ensino médio depois de longos períodos de intermitência somente no ano de 2008, além da dificuldade de se lidar com o conteúdo dada a amplitude de temas que podem ser abordados dentro das ciências sociais. Trata-se de uma pesquisa exploratória sobre a realidade escolar do ensino de Sociologia na atualidade.

A Sociologia aparece no Brasil como disciplina antes mesmo de um curso acadêmico. Suas origens no currículo escolar remontam ao final do século XX, embora sua obrigatoriedade, enquanto componente curricular, deu-se apenas em 1925, com a Reforma Rocha Vaz (Decreto n. 16782-A, de 13/01/1925), que instituiu

a obrigatoriedade da sociologia nos anos finais para cursos preparatórios, embora o seu alcance fosse limitado pela legislação da época dada a autonomia dos estados em cumprir leis federais. Outro marco importante é o ano de 1931 com a reforma Francisco Campos (Decreto n.19890 de 14 abril de 1931) que cria o Ministério da Educação e Saúde Pública e dadas as reformas e uma maior centralização do poder nas mãos do governo federal mantém a disciplina como obrigatória e conjuntamente o Estatuto da Universidade Brasileira (Decreto n. 19.851 de 11/04/1931) que dá as bases para a criação das universidades públicas no país e que já no ano de 1934 faria a Universidade de São Paulo (USP) criar o seu primeiro curso de ciências sociais, contrastando com a Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo (ELSP) que havia lançado o seu curso de ciências sociais no ano anterior, enquanto a primeira era um curso de caráter extremamente acadêmico o segundo primava por formação para absorção do mercado em quadros da administração pública e privada.

1423

Em 1942, por meio da Reforma Capanema, a Sociologia deixou de ser obrigatória. Por meio da Lei e Diretrizes de Base da Educação (LDB), Nº 4.024, de 1961, retornou como obrigatória no ensino secundário e, em 1971, por meio da LDB, nº 5.692, passou a ser optativa. No ano de 1982, a Lei de nº 7.044, reabriu espaços para as disciplinas de Ciências Humanas, sem, contudo, tornar a Sociologia obrigatória. A partir daquele momento deu-se início a movimentos em vários estados da federação em favor do retorno da Sociologia no Ensino Médio (BODART, 2015; SILVA, 2016). Entre os anos de 1990 e a primeira metade dos anos 2000, encontramos diversas escolas públicas e privadas ofertando a disciplina de Sociologia, assim como leis estaduais incluindo-a como componente escolar do Ensino Básico. Esse retorno gradativo, ainda que bastante incipiente, foi a base para a inclusão oficial da disciplina no Ensino Médio nacional, assim como o desenvolvimento das primeiras propostas curriculares estaduais. No ano de 2008 a Sociologia retornou, por força de Lei, ao currículo nacional do Ensino Médio.

Nesse contexto de legitimação da disciplina no Ensino Médio, esse estudo se justifica pois levanta dados primários com profissionais em atividade no campo da educação pública, o que adquire importância como estratégia de planejamento e avaliação, de forma a construir uma educação de melhor qualidade e em consonância com as necessidades da vida moderna, pois no processo educacional, o professor e sua percepção de educação são fatores primordiais.

Como metodologia foram aplicadas entrevistas semi-estruturadas a profissionais em exercício, com formação em ciências sociais e posteriormente foi realizada análise de conteúdo de forma a explorar a percepção dos professores sobre sua formação, sua prática didática e os desafios do campo da sociologia no Ensino médio. Os resultados evidenciam a importância da disciplina e as principais problemáticas do trabalho na escola. Buscou-se contribuir para a consolidação da disciplina escolar e fomentar discussões e demais pesquisas sobre conteúdos escolares, práticas pedagógicas em Sociologia, e formação de professores.

## REFERÊNCIAS

BODART, Cristiano das Neves; CIGALES, Marcelo Pinheiro. Apresentação do dossiê especial História do ensino de Sociologia. *Revista Café com Sociologia*. V.4, n.3, 2015. Disponível em: <<http://revistacafecomsociologia.com/revista/index.php/revista/article/view/606>> Acesso em: 02 de abril de 2019.

MORAES, Amaury; Ensino de sociologia: Periodização e campanha pela obrigatoriedade. *Cad. Cedes, Campinas*, vol. 31, n. 85, p. 359-382, set.-dez. 2011



## **“GRUPO DE ESTUDOS SOBRE CULTURA DE IGUALDADE” – NOTAS SOBRE UMA EXPERIÊNCIA DE METODOLOGIA INTERDISCIPLINAR NO ENSINO MÉDIO EM UMA ESCOLA DE RIBEIRÃO DAS NEVES (MINAS GERAIS, BRASIL)**

NAYARA DE AMORIM SALGADO - DOUTORANDA EM SOCIOLOGIA PELA UFMG  
PROFESSORA DA REDE PÚBLICA DE EDUCAÇÃO  
NAYARADEAMORIM@HOTMAIL.COM

1425

**Palavras – chave:** Sociologia, professores, educação

Esse estudo busca analisar um projeto interdisciplinar realizado na Escola Estadual Alessandra Salum Cadar durante os anos de 2016 a 2018, localizada na cidade de Ribeirão das Neves, periferia da região metropolitana de Belo Horizonte (Minas Gerais, Brasil) que objetivou a construção de uma cultura de paz na escola através de uma metodologia dinâmica, didática e que impulsionou a autonomia dos alunos, numa tentativa de aliar a ciência a prática cotidiana escolar.

O projeto visou a realização de estudos sistemáticos sobre temas relacionadas as desigualdades sociais, a identificação de desigualdades no ambiente escolar e sua problematização e a criação de metodologias para realização de educação em direitos humanos.

Objetivou-se também proporcionar aos alunos conhecimento para identificar e criar estratégias de combate a práticas de desigualdades, onde as diferenças não sejam transformadas em desigualdades e a noção de democracia, equidade, alteridade e respeito fossem discutidos, de forma a transformar o ambiente escolar em um lugar promotor da liberdade e boa convivência. Além disso, foram desenvolvidas atividades de mobilização da comunidade escolar para a discussão sobre os temas relacionados a cultura de direitos humanos e a promoção da discussão sobre temáticas relevantes para os alunos sobre a realidade social e escolar que vivenciam.

A metodologia de trabalho utilizada foi composta por oficinas de formação, debates em grupo e intervenções culturais onde buscou-se a construção da cultura de

paz na escola, a partir de uma educação em Direitos Humanos, de forma que o ambiente escolar seja promotor da justiça e de uma educação que respeite a diversidade, além de tornar alunos e comunidade escolar, cidadãos conscientes do seu papel na transformação de uma sociedade mais justa e igualitária.

A dinâmica do projeto fundamentou-se com estudos de cunho exploratório de pesquisa bibliográfica acerca de temáticas ligadas a produção de desigualdades em várias esferas da vida social que afetam a vida escolar ou sugeridos por alunos e professores. A partir das pesquisas, foram realizadas rodas de conversa, debates e oficinas de formação sobre os temas escolhidos. Após esse momento de estudo e pesquisa coletiva, foram realizadas mobilizações na comunidade escolar, através de intervenções culturais, rodas de conversa abertas ao público da escola (organizadas de diferentes formas, por turno, modalidade de ensino, incluindo profissionais e comunidade escolar). Após as intervenções, o grupo se reunia para avaliação dos pontos positivos e negativos das ações e escolha de novas demandas para estudo e intervenção.

As oficinas de formação tiveram alguns procedimentos e conteúdos que foram essenciais para a realização exitosa das discussões e maior envolvimento dos alunos e profissionais da escola, como política, gênero, raça, juventudes, moda, religião e outros. O projeto impactou os alunos e profissionais da escola, além da comunidade escolar indiretamente ao promover maior debate das temáticas na escola, nas casas e até mesmo nas redes sociais.

Após três anos de trabalho, o projeto conseguiu resultados positivos na escola. Nota-se que o tema da igualdade foi inserido no cotidiano da comunidade escolar, os profissionais da escola têm sido envolvidos de várias formas no debate, que se torna mais comum, mesmo que ainda cercado de muito preconceito e desconhecimento. Foi possível observar que os participantes do grupo se envolveram com a temática e apontam para uma visão mais justa de mundo no que diz respeito à convivência na escola, além de se sentirem mais valorizados. Os professores ressaltaram a mudança de comportamento dos alunos que participaram das oficinas, que tem se tornado indivíduos conscientes dos preconceitos de gênero da sociedade e da escola, e também mais capacitados para lutar contra eles, alterando seus esquemas de percepção e influenciando em uma mudança de pensamentos e atitudes. Se o objetivo de uma educação baseada em Direitos Humanos implica em educar para respeitar, reconhecer, proteger e defender a dignidade de toda pessoa humana em todos os espaços de convivência social, formal, informal ou não-formal, temos como resultados que alunos, professores, família, enfim, toda a comunidade escolar tem tomado conhecimento e respeitado mais os direitos humanos, as liberdades fundamentais e as responsabilidades pessoais e coletivas, exercendo autonomia e criticidade. Os participantes do grupo de estudos adquiriram conhecimento para identificar situações de violência e de vulnerabilidade social, bem como desenvolver ações de promoção, proteção (normas de convivência, mediações, e conhecimento dos direitos e deveres) e defesa (apurar, tomar providências necessárias para proteger, defender e reparar). Os resultados científicos de projetos de ciências humanas são comprovados pela prática escolar, que aparece na relação entre acesso à informação e ao saber sistematizado articulando ações correspondentes que

resultem num processo cultural, envolvendo a dimensão ética - os valores e modos de ser e agir, a dimensão cognitiva – informação e formação em e para os direitos humanos e a dimensão político-cultural – atitudes, comportamentos e as práticas sociais e institucionais.

# RÁDIO E ESCOLA: UMA PROPOSTA DE MULTILETRAMENTOS NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

---

1428

**Palavras – chave:** Educação Profissional. Escrita. Rádio

## INTRODUÇÃO

Nos últimos tempos, discute-se bastante sobre a importância de ações pedagógicas com vista à formação do aluno cidadão, crítico, capazes de atuarem nas práticas sociais e no mundo do trabalho. Essas competências perpassam pelo prisma de aprendizados através dos multiletramentos proporcionados, sobretudo, através das novas tecnologias tão presentes na vida dos alunos.

Esta proposta pedagógica surgiu através das inúmeras indagações e inquietações que foram sedimentando no meu ofício de professor quando comecei a atuar âmbito da Educação Profissional, no curso Técnico em Computação Gráfica no Centro Territorial do Piemonte da Diamantina II, situado na cidade de Jacobina-Bahia que se localiza no território do Piemonte da Diamantina. A escolha do curso justifica-se devido as dificuldades de leitura/escrita apresentadas pelos alunos, no início do ano letivo, em 2018. Além disso, por perceber que a unidade de ensino a qual eu atuava, possuía equipamentos de rádio e não havia uma proposta pedagógica para fazê-la funcionar.

A Educação Profissional tem como função social promover o desenvolvimento do ser humano enquanto indivíduo pensante na sua condição de trabalhador e de sujeito inserido num contexto histórico e social. Conforme rege a LDB9494/96 em seu artigo 39, a qual define a Educação profissional “conjunto de políticas, programas e ações de educação, independentemente do nível e de sua relação com a escolaridade, que conduz ao desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva”.

Frente a isto, o debate exige necessidade de reflexão sobre a importância da formação leitora na contemporaneidade, de modo particular nesta modalidade de educação. A necessidade de uma prática ativa, significativa, ampla de ler: quer seja a palavra, imagem, ou o mundo. Já que bem defende Assunção (2009, p.47) “a leitura é uma prática que não sejamos homens-massa”.

Sendo assim compreender a necessidade de práticas pedagógicas em sala de aula, articulada com as práticas sociais e também com os documentos norteadores da Educação Profissional, é fundamental para a formação de um profissional de nível técnico que ultrapasse a preparação meramente técnica de uma mão de obra, e se torne aluno/leitor, crítico e atuante no mundo do trabalho, desmistificando dessa forma a dicotomia entre Ensino Médio e Educação Profissional.

As mudanças no modo de ler, escrever e circular informações é notável em todas as esferas sociais. Na escola, essa transformação é perceptível, e assim, novos desafios são postos ao processo de ensinar e aprender. Nessa vertente, Rojo advoga que “surgem novas formas de ser, de se comportar, de discursar, de se relacionar, de se informar, de aprender. Novos tempos, novas tecnologias, novos textos, novas linguagens” (ROJO, 2013 p.116).

Partindo dessa premissa, nos questionamos o qual sentido em trabalhar a leitura e escrita nesse contexto digital em que vivemos? Os estudos sobre letramentos na contemporaneidade têm se voltado para essa demanda, em especial Rojo (2013, p. 19). Esta autora discorre sobre esse assunto por diversas razões, dentre elas a multisssemiose e a multimodalidade presentes nos textos contemporâneos, as quais envolvem um conjunto de signos e diversas linguagens (imagem estática e em movimento, som, fala), várias mídias e suportes de circulação de textos e gêneros em diferentes esferas sociais; além disso, incluem as mudanças significativas ocasionadas pelos meios de comunicação e a circulação de informação nos meios analógicos e digitais. A autora supracitada enfatiza que “é a emergência histórica recente de novas mídias e de novas tecnologias que permitem novos usos concomitantes de linguagens ou semiose diversas” (ROJO, 2013, p.29).

Assim, esta proposta tem por objetivo geral: desenvolver práticas de multiletramentos por meio da rádio, numa abordagem didático-pedagógica, a fim de ampliar o nível de proficiência leitora dos alunos da Educação Profissional Integrada. Discorrendo sobre os seguintes objetivos específicos: 1- diagnosticar os níveis de leitura através da escala de proficiência do Sistema de Avaliação Baiano de Educação (SABE); 2- analisar o desempenho dos alunos nas habilidades avaliadas; 3- criar oficinas de leitura e escrita, a partir da integração de diferentes mídias digitais e impressas, visando a formação do leitor crítico; 4- Montar um plano de ação para o funcionamento da rádio escolar.

## METODOLOGIA

Tendo em vista sobre o enfoque da proposta, este trabalho se configurou como uma pesquisa qualitativa de caráter exploratório, pois ela visa compreender os fenômenos envolvidos no contexto da pesquisa.

Os instrumentos utilizados para coleta de informações foram: observação, diagnóstico - aplicação do teste elaborado pelo Sistema de Avaliação Baiano de Educação – SABE, através do programa AVALIE, isto é, avaliação da proficiência leitora e escrita dos alunos em larga escala. visando promover uma ação focada nas necessidades dos estudantes. Através forneceu indicadores para ações interventivas que

colaboraram com a melhoria da situação. Além disso, a necessidade de ajustar o planejamento da disciplina Língua Portuguesa a fim de desenvolver o pleno domínio da leitura, o linguístico/textual para o exercício profissional. Dentre as necessidades observadas através do diagnóstico aplicados aos alunos, três descritores foram selecionados:

## **DO2- IDENTIFICAR O PÚBLICO LEITOR DE UM TEXTO CONSIDERANDO SUA FORMA, ASSUNTO, TEMA, FUNÇÃO SÓCIO COMUNICATIVA, INDÍCIOS, INTENCIONALIDADE, GRÁFICOS.**

Esse descritor trata dos elementos relacionados ao suporte, a estrutura em que o texto aparece, ao gênero, tema e a finalidade sócio comunicativa. Ele requer dos alunos duas competências básicas, a saber: a interpretação de textos que conjugam duas linguagens – a verbal e a não-verbal – e o reconhecimento da finalidade do texto por meio da identificação dos diferentes gêneros textuais.

**1430**

## **D10- DISTINGUIR FATO DE OPINIÃO**

Este é um descritor bastante importante, porque indica uma proficiência crítica em relação à leitura: a de diferenciar informação de uma opinião sobre algo. Entende-se por fato algo relacionado a acontecimento quer no universo “Extratextual”, quer no universo textual, enquanto que opinião está relacionado ao mundo subjetivo. Ao avaliar este descritor, percebe-se que a maioria dos alunos não demonstrou ter domínio em distinguir afirmações baseadas em valores (opiniões) e afirmações baseadas em evidências (fatos), sobretudo quando se trata de textos dissertativos, nos quais determinados fatos e opiniões são expostos.

## **O5- IDENTIFICAR INFORMAÇÕES EXPLÍCITAS E IMPLÍCITAS EM UM TEXTO**

Por meio deste descritor os alunos demonstram não terem domínio em localizar informações evidentes no texto e, além disso, perceberem o sentido implícito de uma expressão, ou deduzirem com base em ideias pressupostas ou subentendidas no texto. Há uma complexidade um pouco maior quando se pensa em inferência de informações. Requer do leitor uma capacidade de construir a informação que está subjacente ao texto, partindo do contexto, ou seja do conhecimento prévio e das pistas linguísticas que o mesmo oferece. Para isso, faz-se necessário ler e compreender o que diz o texto, criar hipóteses para se chegar na compreensão e interpretação desejada.

## PLANO DE AÇÃO / INTERVENÇÃO

Visando a melhoria e o estímulo da leitura e escrita dos alunos deste curso, como também o funcionamento da rádio escolar neste espaço educativo, por entender que ela pode ser uma ferramenta pedagógica facilitadora das práticas de linguagens situadas nos diversos domínios sociais. Além disso, ela pode funcionar como meio de comunicação, informação e integração da comunidade escolar. Corroborando com os Parâmetros Curriculares Nacionais – Introdução “a mídia pode ser uma grande aliada no processo educacional: é importante aproveitar o conhecimento que ela propicia e propor trabalhos de reflexão sobre as programações, incentivando o olhar crítico”.(BRASIL, 1998, p. 120), criamos uma proposta de ação que desencadeava no funcionamento da rádio da escola, estruturada em cinco etapas definidas, a saber:

- Etapa 1 - Apresentação da proposta do plano de ação para a comunidade escolar.
- Etapa 2 - Realização de oficina visando à apropriação de gêneros textuais escritos.
- Etapa 3 – Realização de oficina com gênero musical para o desenvolvimento da sensibilidade e a percepção auditiva;
- Etapa 4 - Promoção de debates com profissionais de diversas áreas sobre temas transversais e/ou do interesse da comunidade escolar através da rádio;
- Etapa 5 – Construção do plano de ação para o funcionamento da rádio;

**1431**

O foco da proposta era perceber se e como o desenvolvimento das atividades que estavam sendo implementadas através das oficinas, daria aos alunos conhecimentos linguísticos e textuais necessários à efetivação da rádio?

## RESULTADOS ESPERADOS

Diante do exposto, as oficinas motivaram os alunos a pensarem a leitura enquanto prática construtoras de sentidos e a escrita com uma finalidade, isto é, criar roteiros e gêneros textuais para o funcionamento da rádio- CEEP -Felicidade que por sinal, estabelecia comunicação entre os membros da comunidade escolar, alegrava, animava os corredores da escola. Vale lembrar que, infelizmente a rádio não voltou a funcionar em 2019, devido à falta de recursos para manutenção dos equipamentos.

## REFERÊNCIAS

ASSUMÇÃO, Jéferson. O leitor vital e o leitor -massa, em Ortega Y Gasset. In: SANTOS, Fabiano; MARQUES NETO, José Castilho; ROSING, Tânia M. K. Mediação de leitura: discussões e alternativas para a formação de leitores. São Paulo: Global, 2009

BAHIA, Secretaria de Educação. Revista Pedagógica Linguagem Códigos e suas Tecnologias- AVALIE ENSINO MÉDIO. V.1 jan. /dez. 2013.

\_\_\_\_ Orientações e Diretrizes Pedagógicas e Curriculares da Rede Estadual da Educação Profissional e Tecnológica da Bahia. [http://semanapedagogica.educacao.ba.gov.br/wp-content/uploads/2019/02/diretrizes\\_curriculares\\_versao\\_digital.pdf](http://semanapedagogica.educacao.ba.gov.br/wp-content/uploads/2019/02/diretrizes_curriculares_versao_digital.pdf) . Acesso em, 16 de abril de 2019.

\_\_\_\_ Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996: estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996.

Parâmetros Curriculares Nacionais. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14\\_24.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf). Acesso em: 14 de fevereiro 2018.

ROJO, Roxane (org.). Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs. 1ª ed. São Paulo: Parábola, 2013.



# A BNCC E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DO ENSINO MÉDIO

PAGLIA, ROSÂNGELA DA SILVA CAMARGO - PUC - SP  
RSCAMARGO4@GMAIL.COM

1433

**Palavras-chave:** Formação de Professores, Ensino Médio, BNCC

## RESUMO

O presente trabalho trata da formação e seleção do professor do Ensino Médio do Século XXI, produto do nosso contexto sócio-histórico-cultural, analisando as contribuições do Século XX. A temática “formação de professores”, não se constitui em uma discussão nova nem tão pouco velha, ao contrário, vêm-se apresentando constantemente e entendemos que exista muito a ser investigado sobre a prática do profissional da Educação, principalmente nesse momento da implantação da BNCC. Será focalizada as ações instauradas atualmente, pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo e as escolas de ensino médio do município de Barueri. A hipótese que rege esta investigação é a de que há inconsistências e incoerências nas normas da esfera executiva do sistema de ensino que favorecem o agravamento de forças conservadoras cristalizadas de forma prática voltadas para as resoluções de problemas do cotidiano. As escolas estaduais de ensino médio do município de Barueri (SP), são o campo empírico desta pesquisa que se iniciou no primeiro semestre de 2019. O trabalho a ser apresentado pretende analisar os determinantes influenciadores desta formação que hoje encontra-se em sala de aula, agente transformador da nossa sociedade, explorando para este, o pensamento de alguns autores, dispondo assim, de elementos que possibilitem observar os lócus onde atualmente esta formação se dá, propiciando o entendimento dos momentos vividos e suas implicações para dias melhores e um futuro que pretendemos que seja diferente.

## INTRODUÇÃO

A formação do professor nunca foi tão analisada, nem tão questionada como atualmente, mas já na década de 90 no século XX, muitos pesquisadores, intelectuais e a própria sociedade, começou a indagar como deveria ser o professor de

Ensino Médio para século XXI, e sua atuação em sala de aula. Contudo, neste país de profundas desigualdades, como se coloca a escola perante as inovações? Ortega Y Gasset (1999, pg.118) em suas palavras “...a ciência é, sobretudo, a dignidade da Universidade, o próprio princípio que nutre a vida, e a impede de ser apenas um mecanismo vil”, nessa perspectiva, para a proposta de formação de professores aqui em análise, ainda que não se torne um cientista ou pesquisador, o professor precisa aprender a exercer sua profissão com comportamento ético.

Este estudo se insere, pois no grande tema da formação de professores. Inclui-se no amplo projeto “Escola: entre saberes, professores e alunos” que procura compreender a instituição escolar como subsídios das ciências sociais.

É necessário preparar adequadamente o professor, para que ele, implemente as transformações de que a escola carece, de forma que venha atuar na interface da anacronia e da contemporaneidade. O professor vem sentindo-se injustiçado, inseguro, perplexo e muito ansioso em face das mudanças propostas pela BNCC. “Não podemos inovar a educação como quem moderniza uma carroça, sem perceber que ela não é mais o veículo para os nossos dias”, conforme a comparação de Fábio Magalhães.<sup>1</sup>

A mudança na escola tem que ser profunda, dependendo de vontade política que conjugue a disponibilidade de recursos, estrutura e funcionamento renovado, assim como o adequado trabalho dos profissionais de ensino em sua prática pedagógica cotidiana. Para reverter a atual situação educacional brasileira, é preciso ir ao encontro da “Utopia”: Fazer com que nossos professores sejam seduzidos pelo desejo de crescimento, de profissionalização, responsabilizando-se pela sua auto formação.

O foco da pesquisa foi verificar a relevância do tema escolhido, por meio de revisão bibliográfica, identificando produções acadêmicas, períodos e obras pertinentes ao assunto. A Formação do Professor de Educação Básica, do Ensino Médio, questões tão antigas e tão presentes no nosso dia a dia, voltadas para os problemas, formação e a função do Ensino Médio para a vida dos nossos adolescentes, com a implantação da BNCC.

Tomar a escola como objeto específico de estudo reflete uma tendência internacional que podemos compreender mediante a grande necessidade de abarcar o fenômeno educacional de forma mais contundente. “Analisar a educação via escola no meu entender significa procurar apreender, práticas, currículo, saberes, cotidiano, contexto social, numa perspectiva relacional” Marin (2003 pag. 106).

Assim, considerada a escola como portadora e produtora de cultura, e, portanto, como recorde temático de significativa relevância nos estudos educacionais, definiu-se um campo de investigação no qual a docência, saberes e alunos surgiram como férteis temas de interesse. Essas diretrizes iniciais conferiram identidade e significado a esta pesquisa.

1 A citação feita por Fábio Magalhães, no IV Congresso Ibero Americano de Informática na Educação (1998) – Brasília – (RIBIE).

## DESENVOLVIMENTO

Para a consecução da preparação da pesquisa serão identificadas generalidades do sistema Estadual de Educação e singularidades próprias do contexto do Município de Barueri, situada na grande São Paulo.

A rede de Ensino Estadual da cidade Barueri é composta por 16 escolas, totalizando 13.819 alunos matriculados no ensino regular do Ensino Médio. Por esse motivo, consideramos que a escolha de quatro escolas do Ensino Médio do Município de Barueri, como campo empírico desta pesquisa é bastante apropriada para nossa análise.

A partir do mapeamento do Ensino Médio da cidade de Barueri, pretendemos trabalhar com dados existentes, obter informações da formação do professor que está em exercício, considerando os profissionais em exercício do ano de 2013, e sua análise frente a BNCC, como políticas públicas.

Num primeiro momento, será efetuada análise documental tomando-se os documentos oficiais, com vistas a compreender as questões implicadas neste projeto quanto a formação e contratação dos docentes para exercício.

No segundo momento, serão tomados os testemunhos como foco de análise. Para os professores das escolas selecionadas, que compõe a rede estadual de Barueri que responderão a um questionário padronizado, tempo de magistério e razões de ingresso no magistério e opinião da BNCC, quanto a formação do professor, utilizando a técnica do grupo focal

Desse universo diagnosticado, serão destacados aqueles professores cuja habilitação não corresponda à disciplina que leciona ou ainda aqueles que nem sequer possuem habilitação, para que possam ser confrontados com os dados colhidos na análise de documentos supracitada. O desenvolvimento das entrevistas e colheitas de dados estão em andamento desde o primeiro semestre de 2019.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS.

Podemos perceber as mudanças anunciadas na lei e documentos oficiais correlatos, uma complexidade enorme do papel do professor, assim como o grande retrocesso, com o Decreto-Lei 13.415/2017, que em seu Art.61, determina a formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, como fundamentos: o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades.

O professor é visto “como um agente cultural em permanente processo de aprendizagem profissional” Pereira (2004, pag. 29-30). Dele é solicitada a constante atualização de suas competências para lidar com as transformações da ciência e da tecnologia, bem como para desenvolver as competências e habilidades de seus alunos.

Há, no entanto, toda uma retórica de valorização do professor, e como consequências são concebidos programas de formação inicial, e continuada, visando ao seu desenvolvimento profissional. Afinal, entre as inúmeras dificuldades encontradas

na implementação da política educacional, deve se destacar o preparo inadequado dos professores cuja formação, de modo geral, manteve predominantemente um formato tradicional, que não contemplam muitas das características consideradas como inerentes à atividade docente.

Ciente de que estes e outros problemas podem colocar em xeque as políticas implementadas em nome de uma melhoria do ensino, importa refletir acerca da “desqualificação do professor” Palhano (1995), não como causa, mas como parte da atual crise educacional.

A delimitação deste objeto de pesquisa passa inevitavelmente por algumas temáticas específicas diretamente relacionadas com o professor, que constituí se em base significativa para a construção da problematização e para as inquietações que cercam esse profissional.

1436

## REFERÊNCIAS

- BRASIL, LDB. Lei 9394/96- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br).
- MAGALHÃES, Fábio. (Re) visitando o Construcionismo para a formação do Professor Reflexivo – IV. Congresso RIBIE, Brasília – 1992.
- MARIN, Alda Junqueira; AÍDA M.M. Silva & Maria I.M. de Souza – Orgs – Situações Didáticas, 2003. Pág. 106.
- ORTEGA Y GASSET, J; Missão da Universidade – Rio de Janeiro – RJ. Eduerj, 1999. Pág. 118.
- PEREIRA, A. Educação multicultural: teorias e práticas. Porto: Asa, 2004.
- PALHANO, Eleonor Gomes da Silva. O saber docente: apontamentos para uma discussão. Dissertação (Mestrado em História e Filosofia da Educação). Pontifca Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 1995.

# FORMAÇÃO DE PROFESSORES POR PROBLEMAS: EXPERIÊNCIAS E REFLEXÕES

DAVI GUTIERREZ ANTONIO – CEETEPS  
DAVI.GUTIERREZ@CPS.SP.GOV.BR

1437

**Palavras-chave:** Metodologias ativas; Profissionalização docentes; Educação.

## INTRODUÇÃO

Este manuscrito constrói uma sucinta reflexão sobre a prática de formar professores, mas não versa sobre seu sentindo amplo (inicial/continuada e em diferentes lócus), mas se volta a uma experiência pessoal vivida no centro de formação continuada de professores do Centro Estadual de Educação Tecnológica “Paula Souza” (CPS), e na contribuição parcial ao seu programa de formação continuada. Assim, problematizamos um recorte: Entre as áreas de formação a de Geografia e suas transdisciplinaridades, na sua história de 50 anos, os 10 últimos. E para problematizar esta pequena colaboração partimos de Paulo Freire: *Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção*. (FREIRE, 1996, p.47), a partir desta afirmação, reproduzida a exaustão em trabalhos acadêmicos, questionamos, deve a formação continuada docente ser bancária? Nesta trajetória apontamos que a formação em diferentes espaços, com diferentes metodologias (sejam as recentemente denominadas ativas, ou as baseadas em FREINET (2004 e 1969), DEWEY (1958, 1978 e 1980) e FREIRE (1996 e 2000), com os “conteúdos específicos” utilizados como pano de fundo, respondem a este anseio e conduz para interagir diretamente no *habitus* (BOURDIEU, 2007) e na sua formação profissional.

## PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para a realização dos objetivos do trabalho, optamos por um desenho metodológico que levasse em conta a importância da relação entre as formações e os professores, e que pudesse ainda contribuir na própria ação docente. Desta forma, os procedimentos fundamentaram-se na abordagem participativa (BRANDÃO, 1988, 1999), e neste sentido, a consideramos um compromisso que subordina à própria escrita.

Assim, construímos um desenho metodológico que analisa as formações ofertadas aos professores do CPS a partir dos trabalhos finais apresentados para a conclusão dos cursos (como planos de aulas, artigos e relatos de experiência), constituindo-se assim como fonte de dados principal e primária em relação ao contexto da própria formação em si. De um universo de 39 formações selecionamos um conjunto de 18, com o seguintes critérios:

- Formações presenciais ou semipresenciais;
- Com atividades finais “escritas” pelos professores;
- Formações de em média 40 professores-cursistas.
- As 18 formações selecionadas foram divididas em quatro abordagens:
  - Expositiva (2 formações);
  - Expositiva com prática de campo (4 formações);
  - Expositiva com prática (4 formações);
  - Por problematização (8 formações).

**1438**

Os trabalhos finais dos professores foram analisados de acordo as seguintes situações:

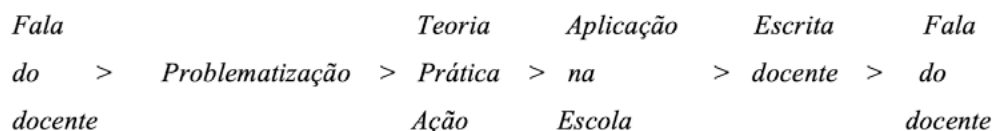
- Construção de Atividades Práticas com os Alunos;
- Construção de Projetos com alunos;
- Construção de aulas expositivas ou dialogadas;
- Uso de ambientes diferenciados;
- Uso predominante da sala de aula;

Assim, a análise ocorreu pelas práticas do professor retratadas em suas “entregas”, que por sua vez estavam associadas diretamente ao cotidiano escolar docente.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao longo da trajetória com a formação docente, propusemos e executamos cursos com diferentes enfoques, e de forma empírica construímos uma noção que ampliar o conhecimento do professor de forma expositiva, e mesmo com palestrantes com notórios saberes, não levava necessariamente aquele conhecimento à sala de aula, ou quando chegava, era somente um transbordo, continuávamos reproduzindo a educação bancária nos cursos de formação. Contudo, quando havia práticas (maquetes por exemplo) ou saída à campo, o panorama começa a se modificar e no momento que utilizamos a problematização (BARBEL 1995, 1998) nas formações, temos resultados muito mais interessantes, pois a proposta leva a outras questões, como o aprendizado pelo outro e com o outro e o ambiente na formação (quando havia trabalhos de campo) que era determinante. Pois ao considerarmos que quando o professor é o cursista ele não se despe de seus saberes e por isso deve ser o principal interlocutor da formação.

Esta concepção do professor como protagonista do seu processo de formação, foi observado assertivamente na análise dos diferentes escritos dos professores ao finalizarem suas formações. E a partir destas análises se propõe um desenho de formação:



A fala do professor, neste desenho, determina os tempos, os espaços e os saberes (dentro da proposta inicial) que a formação percorrerá, sendo uma forma inicial do professor se apropriar do curso. Problematizar é organizar a formação em torno de uma questão norteadora de caráter concreto, que permita o professor mobilizar seus saberes na construção da hipótese, do percurso de resolução e da solução em si, que em conjunto com outros docentes deve agir ativamente.

Após a problematização, surge um momento que alia a teoria/prática à ação de resolução do problema consiste também na apresentação ao professor de técnicas, instrumentos, insumos e procedimentos para sua ação docentes, cabendo a ele a aplicação e a decisão de utilização em seus espaços de ensino-aprendizagem, somente conhecendo outras possibilidades pode decidir com liberdade sobre qual usar.

No momento da aplicação na escola, constrói-se a autonomia do professor, pois a formação também ocorre no cotidiano escolar (de forma dialógica), sendo a formação contextualizada pelo próprio professor (sujeito da ação), ao aplicar a prática simultaneamente ao curso.

Escrever sobre a ação (teoria e prática) faz pensar e refletir sobre cada decisão que foi tomada, permitindo aprimorar o trabalho diário e adequá-lo às necessidades de aprendizagem dos discentes. Ligando-se a etapa da Fala, onde o curso deve ser analisado sobre esta luz.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O professor ao governar a própria formação, governa suas práticas e ações, muda assim, seu *habitus*, produzindo novas subjetividades que geram novos processos de ensino e aprendizagem nas escolas. Possibilidade ligada estritamente à formações baseadas em problemas, que aproximam o professor-cursista de saberes experienciais, uma conjunção de todo o esforço para a resolução de um problema, que leva todo um grupo de professores a mobilizar e utilizar seus saberes prévios, somando com novas propostas de práticas e conhecimentos, construindo assim o saber profissional.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BERBEL, N. N.: “Problematization” and Problem-Based Learning: different words or different ways? *Interface — Comunicação, Saúde, Educação*, v.2, n.2, 1998.
- BERBEL, N.A.N. Metodologia da Problematização: uma alternativa metodológica apropriada para o Ensino Superior. *Semina: Cio Soc./Hum., Londrina*, v.16. n. 2., Ed. Especial, p.9-19, out. 1995.
- BOURDIEU, P. A economia das trocas simbólicas (5a ed.). São Paulo: Perspectiva, 2007.
- BRANDÃO, C. R. Pesquisa Participante. 7a ed, São Paulo: Brasiliense, 1988.
- BRANDÃO, C. R. Repensando a Pesquisa Participante. 3ª ed, São Paulo: Brasiliense, 1999.
- DEWEY, J. A arte como experiência. In: DEWEY, John. Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1980. pp. 87-105
- DEWEY, J. Experiência y Educación. Buenos Aires: Editorial Losada, 1958.
- DEWEY, J. Vida e educação. Tradução e estudo preliminar por Anísio S. Teixeira. São Paulo: Melhoramentos; Rio de Janeiro, 1978.
- ELIAS, M. D. C. Célestin Freinet: uma pedagogia de atividade e cooperação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- FREINET, E. Nascimento de uma Pedagogia Popular – Métodos Freinet. Lisboa: Editorial Estampa, 1969.
- FREINET, E. Pedagogia do Bom Senso. Tradução: J. Baptista. Martins Fontes. São Paulo, 2004.
- FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. Educação como prática da Liberdade. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983



# A IMPORTÂNCIA DO LABORATÓRIO MULTIDISCIPLINAR DA ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO MÉDIO MANOEL ANTÔNIO DE CASTRO

JEISIANE SILVA DE SOUSA - IFPA CAMPUS ABAETETUBA  
E-MAIL: SOUZAJEISE2000@GMAIL.COM

NATANAEL CHARLES DA SILVA - IFPA CAMPUS ABAETETUBA  
E-MAIL: NATANAELCHARLES@GMAIL.COM

1441

**Palavras-chave:** Prática, laboratório multidisciplinar, educação.

## INTRODUÇÃO

Um laboratório de ciências escolar deve servir como um ambiente educativo onde os estudantes possam compreender melhor o que e como se faz ciência. Neste espaço houve oportunidades de realizar atividades educativas que lhes permitiram se apropriar de informações, habilidades e atitudes típicas de um cidadão cientificamente alfabetizado (CHASSOT, 2003), como exemplos, planejamento e realização de experimentos; problematização de situações; elaboração de relatórios e estudo individual sobre conhecimentos científicos envolvidos nas atividades em questão. Essa prática educativa visava uma culminância em uma aprendizagem significativa e, conseqüentemente, um desenvolvimento do raciocínio lógico e de uma postura racional e eticamente correta. E, é participando de atividades básicas de investigação científica que tais estudantes aprenderam a verdadeira importância e utilidade dos conhecimentos científicos.

## OBJETIVO

O presente trabalho visou à utilização do laboratório multidisciplinar nas aulas práticas de ciências biológicas tornando o espaço de referência para o ensino experimental, dando suporte na realização de feiras de Ciências e contribuindo com o trabalho pedagógico dos professores de escolas públicas.

## METODOLOGIA

O projeto que foi desenvolvido no laboratório multidisciplinar da Escola Manoel Antônio de Castro foi executado a partir da realização das seguintes etapas: 1ª Etapa: levantamento bibliográfico, 2ª Etapa: seleção de uma determinada turma da escola para a realização de aula prática, onde se realizou o experimento da extração do DNA da banana, a fim de levar à prática aquilo que foi repassado dentro da sala de aula; 3ª Etapa: aplicação de questionários, com perguntas objetivas com 10 questões relacionadas a prática que estavam realizando e ao uso do laboratório, onde este foi repassado e cobrado dos alunos após seu preenchimento com a finalidade de saber o que os alunos conhecem a respeito do laboratório e afins; e 4ª Etapa: seleção de alguns alunos para que fossem monitores voluntários no laboratório multidisciplinar, estes fizeram parte de uma equipe que teve como papel principal auxiliar os alunos com os experimentos e com construções de maquetes, além de organizar o laboratório, lavar as vidrarias, dentre outras funções.

1442

## RESULTADOS E DISCURSÕES

Paulo Freire afirma que “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino” (2001, p.32). Para ele, o educador deve respeitar os saberes dos educandos adquiridos em sua história, estimulando-os a sua superação através do exercício da curiosidade que os instiga à imaginação, observação, questionamentos, elaboração de hipóteses e chega a uma explicação epistemológica. O autor destaca que é necessário refletir criticamente sobre a prática educativa para evitar a reprodução alienada, criando possibilidades para o aluno produzir ou construir conhecimentos: “... ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ao a sua construção” (2001, p. 52). O professor deve estimular o ato de pesquisar para que o aluno passe a ser sujeito e não apenas objeto da nossa história. No referido projeto, após a realização do experimento da extração do DNA da banana realizado com os alunos de uma determinada turma da escola, percebeu-se que os alunos envolvidos despertaram maior interesse pelo conhecimento científico, após terem percebido a junção entre teoria e prática. Além disso, notou-se, também, interesse por parte dos professores de biologia, química e física refletindo, conseqüentemente, na efetivação da interdisciplinaridade entre as disciplinas mencionadas. Durante a aplicação deste experimento, foi repassado para os alunos um questionário com 10 questões onde, em algumas delas, foi percebido, por meio de dados estatísticos, que cerca de 90% dos alunos nunca haviam feito aula prática em um laboratório; 96% dos alunos conseguiram observar o DNA da banana e compreender melhor e na prática o assunto antes repassado em sala de aula; e 98% dos alunos marcaram ser importante o uso do laboratório para tais práticas e que tinham a pretensão de voltar mais vezes. Com a seleção de alunos monitores, houve a criação de diversos projetos fomentadas e desenvolvidas a partir do Laboratório Multidisciplinar e que foram apresentados em feiras de ciências e afins. Além disso, a construção de maquetes possibilitou aos alunos e contribuintes

um gosto pelas práticas laboratoriais E, como culminância, as atividades contribuíram para a melhoria da qualidade da educação desenvolvida no âmbito do Colégio Manuel Antônio de Castro.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabe-se que o ensino de ciências na escola tem sido discutido em vários aspectos, haja vista, a necessidade deste no contexto escolar. Quanto a isso, observou-se uma grande deficiência para o desenvolvimento das aulas práticas, tanto por parte da escola que não desfruta de todos os materiais necessários para a realização de determinado experimento, quanto por parte dos professores que não costumam utilizá-los em suas aulas. As aulas experimentais são muito importantes nas aulas de Biologia e outras disciplinas e o professor deve fazer uso de tais práticas. Entende-se, que nem todas as escolas públicas tem um local apropriado para este fim, no entanto, na escola Manuel Antônio de Castro foi possível o desenvolvimento deste projeto, pois apresenta um laboratório Multidisciplinar para realizar experimentos que são bem úteis para a compreensão do conteúdo de Biologia, contribuindo assim, para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem de cada aluno da referida escola.

**1443**

## REFERÊNCIAS

- CHASSOT, Attico. Alfabetização científica: questões e desafios para a educação. 3 ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2003. 440.
- WEISSMANN, H. Didática das ciências naturais: contribuições e reflexões. Porto Alegre: ArtMed, 1998.
- FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

# UMA EXPERIÊNCIA FORMATIVA EM EDUCAÇÃO CIENTÍFICA NA REDE PÚBLICA DO ESTADO DA BAHIA

ADELSON SILVA DA COSTA, GEOTEC  
ADELSONGEOTEC@HOTMAIL.COM

ANDRÉIA DOS SANTOS SOUSA, GEOTEC  
ANDREIA.SOHIS@GMAIL.COM

PAULO SÉRIO RODRIGUES DA SILVA, GEOTEC  
[BLACKPAULO71@GMAIL.COM](mailto:BLACKPAULO71@GMAIL.COM)

GILNAR COUTO DE OLIVEIRA, GEOTEC  
OLIVEIRAGILNAR2014@GMAIL.COM

1444

**Palavras-chave:** Hermenêutica. GEOTEC. Experiência.

## RESUMO

O presente artigo almeja compreender o fenômeno da experiência formativa, tendo como base filosófica/epistêmica a Hermenêutica, a partir da pesquisa realizada, pelos autores deste trabalho, no âmbito do Grupo de Pesquisa Geotecnologias, Educação e Contemporaneidade (GEOTEC), tendo como lócus de pesquisa escolas públicas da Bahia, em parceria com este grupo de pesquisa. Este projeto teve a denominação de “A Rádio da Escola na Escola da Rádio, vislumbrando, a partir da pesquisa aplicada, os alunos do Ensino Médio se compreenderem pesquisador através da educação científica júnior, como também a compreensão e uso das tecnologias e geotecnologias para entenderam o processo histórico e geográfico que reconfigurou os bairros onde moram. Neste caminhar a pesquisa participante emerge como metodologia que caracterizava nosso trilhar metodológico, pois acolhia e regia nossas ideias sobre construção dialógica e colaborativa deste processo investigativo e formativo de ação formativa entre Universidade/Escola.

## INTRODUÇÃO

O Grupo de Pesquisa Geotecnologias, Educação e Contemporaneidade (GEOTEC), criado em 2009, faz parte de do quadro de pesquisa da Faculdade de Educação da

Universidade do Estado da Bahia (UNEB), que busca ações que ressignificassem o cotidiano de escolas públicas, a partir da parceria Universidade/ Escola, tendo como elementos conceituais as tecnologias/geotecnologias, a partir de sua interpretação imaterial humana e a educação como ação colaborativa/participativa, onde sujeitos (pesquisador-pesquisado) buscam, juntos, soluções para a crise que vive a educação contemporânea (ARENDRT, 2014), assim como possibilitar formação outra que ressignifique o modelo tecnicista que ainda desenha nossas escolas.

A parceria surge da necessidade de construir e compartilhar saberes experienciais (MACEDO, 2015), entre Universidade/Escola, com o objetivo de despertar o jovem estudante do Ensino Médio para pesquisa científica, bem como fazer com que este conheça os espaços de sua cidade, através do resgate da memória e história dos bairros de Salvador, sendo que cada jovem pesquisaria seu bairro, tecendo a narrativa oral de seus moradores e mapeamento do bairro com uso de tecnologias. Este projeto é coordenado na escola por um professor investigador do próprio colégio e supervisionado pela UNEB, através do GEOTEC.

O espaço da universidade é disponibilizado para atividades e apresentação de trabalhos dos pesquisadores juniores. Está dinâmica acontece no espaço destinado aos fóruns de encontros dos pesquisadores do grupo de pesquisa (da pós-graduação) oportunizando ao jovem experienciar um espaço até então distante do seu cotidiano. Concebe-se que esta proposta se configura como inovação na forma de fazer educação na escola pública, pois oportuniza novos caminhos formativos para professores e estudantes em uma escola que rotineiramente lhes privam de outras *artes de fazer* (CERTEAU, 2015).

[...] a sala de aula pode ser um espaço de pesquisa; construção de múltiplos conhecimentos; desenvolvimento de aprendizagem aliados às TIC e; gerador de práticas pedagógicas inovadoras que objetivem envolver, colaborativamente, toda a comunidade escolar na descoberta, conquista e possibilidades de ações significativas para a escola, bairro, cidade e para a vida de cada ser humano (HETKOWSKI, 2016, p. 10).

São estas práticas e inovações que abrem horizontes para novas experiências (MACEDO, 2015) na escola, que traz a possibilidade de uma reinterpretação daquele cotidiano marcado pelo viés instrumental de educação, modelo moderno que insiste em se perpetuar nas escolas. Podemos ainda afirmar que o professor “refém” deste sistema precisa de parcerias que lhe resgate o desejo por uma educação inovadora. Por isso apostar na inovação nesse cenário se constitui como uma ousadia importante e urgente.

## ABORDAGEM METODOLÓGICA

No caminhar da observação desvela-se para nós a uma abordagem de cunho participante sustentada na Hermenêutica da interpretação de grupos humanos (GADAMER, 2015), pois buscamos compreender a re-construção da experiência formativa através da iniciativa do GEOTEC em escolas públicas.

Para tal empreitada, uma investigação empírica do Projeto de Educação Científica foi crucial para tal pretensão. Esta proposição metodológica busca demonstrar que o imbricamento pesquisador-pesquisado caracteriza a pesquisa participante. Há o engajamento, a solidariedade entre ambos, no lócus, de forma intensa que os processos empíricos da pesquisa se confundem com a própria ação do pesquisador na prática como docente, pois os autores deste trabalho são pesquisadores do GEOTEC e orientadores dos pesquisadores juniores.

Ainda que apostemos na investigação da prática da Educação Científica, somos cientes de que: o conhecimento científico e o popular articulam-se criticamente em um terceiro conhecimento novo e transformador (BRANDÃO, 2006, p. 42).

## RESULTADOS E DISCUSSÕES:

1446

A imersão no lócus de pesquisa nos habilita afirmar que a atividade de educação científica na rede pública, se revela como uma experiência exitosa neste cenário de escola pública na cidade de Salvador/Ba. Os pesquisadores Jr tem uma postura crítica e um modo de compreender ciência de uma maneira que difere da forma simplista que é ensinada na escola e nos livros didáticos, estes jovens buscam compreender sua escola, a educação, a sociedade, o mundo e os problemas que o acarreta.

O projeto funciona na escola e na universidade, em salas alocadas pelo GEOTEC junto à UNEB, neste espaço são realizadas atividades lúdicas e de dinâmicas de grupo para estimular os alunos, o que revela a inovação da atividade.

Acreditamos que é necessário “novos” olhares de outros grupos de pesquisas e gestores escolares para estes projetos como singular experiência de educação não formal no espaço formal da escola, por isso propomos criar fóruns de discussão sobre a educação científica e seus desdobramentos como uma nova experiência de educação nas escolas.

## IN-CONCLUSÃO

In-concluimos este artigo, pois quando nos propomos discutir o fenômeno da experiência humana, a partir da discussão hermenêutica, aprendemos que este fenômeno é in-conclusivo assim como é a vida, não se esgota com a morte.

Propomos a heterarquia do diálogo entre professor e aluno para romper com a verticalidade do ensino, onde todos são sabedores de algo valioso e jamais ignorado, professores e estudantes constroem juntos as pesquisas e escrevem “o livro científico de suas vidas”, é um momento único na educação é uma experiência (GADAMER, 2015) que possibilita dizer que naquele momento a vida destes sujeitos se faz significante e com sentido.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARENDT, Hannah. Entre o Passado e o Futuro. Trad. Mauro W. Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 2014.

BRANDÃO, C. R. e STRECK, D. R. Pesquisa Participante: o Saber da Partilha. 2. ed. Aparecida: Ideias & Letras, 2006.

CERTEAU, Michel de. A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 2015.

GADAMER, H-G. Verdade e método: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. Trad. Enio Paulo Gianchini: 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

HETKOWSKI, T. M. A Rádio da Escola na Escola da Rádio: Resgate e Difusão de Conhecimentos Sobre os Espaços da Cidade de Salvador - BA. Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia: Salvador - BA, 2011. Disponível em: [www.fapesb.ba.gov.br](http://www.fapesb.ba.gov.br). Acesso em: 15 abr 2016.

MACEDO, Roberto Sidnei. Pesquisar a Experiência: Compreender/Mediar Saberes Experienciais. Curitiba: CRV, 2015.

# COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR REFLEXIVO

VANESSA DE SOUZA LEMOS – UNEB  
VANESSALEMOS.EDUCACAO@GMAIL.COM.BR

CLÁUDIA PARANHOS DE JESUS PORTELA – UNEB  
CLAUDIAPARANHOS3@GMAIL.COM

1448

**Palavras-chave:** Coordenação pedagógica.  
Professor Reflexivo. Ensino Médio.

## RESUMO

O estudo tem como objetivo investigar como a atuação da coordenação pedagógica pode contribuir para a formação de professores reflexivos no Ensino Médio. A pesquisa bibliográfica teve como resultado a realização da atividade complementar como recurso pedagógico essencial para a reflexão da prática docente.

## INTRODUÇÃO

O Ensino Médio na rede pública é de competência do Estado conforme a Lei de Diretrizes e Base (LDB) nº 9394/1996. O Ensino Médio tem duração mínima de três anos e é a última etapa da Educação Básica. Suas finalidades, conforme a LDB nº 9394/1996, são: consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental; preparar o educando para o trabalho e a cidadania; aprimorar o educando como pessoa humana; e compreender os fundamentos científicos-tecnológicos.

E, com a Lei nº 13.415/2017 instituída em todo o país, o Ensino Médio sofreu alterações na sua estrutura. O tempo mínimo do estudante na escola foi ampliado de 800 horas para 1.000 horas anualmente e o currículo passou por modificações, sendo mais flexível, possibilitando a escolha de itinerário formativo focado em alguma área do conhecimento.

A reforma do Ensino Médio na Bahia foi iniciada em 2019 com o Plano de Flexibilização do Ensino Médio, documento que faz previsão das despesas mediante o orçamento disponibilizado e os itinerários formativos que serão ofertados;



execução do módulo Projeto de Vida na disciplina Redação no 1º ano do Ensino Médio; e com formação para a coordenação pedagógica das unidades escolares na modalidade semipresencial.

A coordenação pedagógica recebeu a atribuição de articular a Reforma do Ensino Médio nas unidades escolares, embora seja uma função recém chegada em um grande percentual de unidades escolares, pois era uma função escassa na rede estadual. Portanto, esse trabalho surge da prática da pesquisadora como coordenadora pedagógica na rede de ensino da Bahia em uma unidade escolar de médio porte com oferta do Ensino Fundamental II, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos. A unidade situada em Salvador, no bairro de Cajazeiras X, tem 83,09% da população declarada como parda ou preta CONDER (2016).

A escola possui 11 salas de aula, das quais 4 são ocupadas com turmas do Ensino Médio regular no turno matutino e 3 no turno vespertino. A escola possui 35 docentes, dos quais 16 atendem ao Ensino Médio, todos licenciados com pós-graduação *lato sensu*, exceto um docente com *stricto sensu*. Perante a Reforma do Ensino Médio no Brasil e a formação docente da referida unidade escolar, nasce o questionamento: como a coordenação pedagógica pode contribuir para a formação dos professores no Ensino Médio?

Ghedin (2012) fala de um tecnicismo na formação de professores que sofre uma orientação pragmática, da qual a técnica e o modelo epistemológico de conhecimento destoam. Geralmente, há uma relevância epistemológica em detrimento da prática na formação de professores. (GHEDIN, 2012, p. 148). Logo, o estudo pretende analisar como a atuação da coordenação pedagógica pode contribuir para a formação de professores reflexivo, verificando inicialmente a função da coordenação pedagógica a partir das legislações educacionais e, em seguida, buscando identificar os elementos necessários à formação do professor reflexivo.

1449

## METODOLOGIA

A pesquisa de abordagem qualitativa será por meio de pesquisa bibliográfica.

## DISCUSSÃO

A coordenação pedagógica no Estado da Bahia faz parte do quadro de magistério do Ensino Fundamental e Médio, conforme a Portaria nº 5.872/2011, “a coordenação pedagógica tem por finalidade o acompanhamento da dinâmica pedagógica da unidade escolar, bem como o aperfeiçoamento dos seus processos de ensino e de aprendizagem”.

Esta mesma Portaria nº 5.872/2011, no artigo 27, em consonância com a Lei estadual nº 8.261/2002 que dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público do Ensino Fundamental e Médio do Estado da Bahia, enumera 7 (sete) atribuições do coordenador pedagógico (I a VII), dentre as quais, 2 (duas) merecem destaques, pois são pertinentes ao processo de formação docente, conforme a seguir:

I - articular e participar da elaboração, implementação, acompanhamento e avaliação do projeto político-pedagógico na unidade escolar;

II - coordenar e acompanhar as atividades dos horários de Atividade Complementar na unidade escolar, viabilizando a atualização pedagógica em serviço;

Logo, as atribuições supracitadas da coordenação pedagógica são essencialmente de planejamento e execução da formação docente em serviço. Valladares (2012, p. 230) afirma que “as reflexões são mais eficazes quando realizadas por um grupo” ao tratar da formação do professor reflexivo e autônomo.

O conceito de professor reflexivo, iniciado por Donald Schön, na década de 1980, que emerge da crítica à redução do conhecimento docente à técnica, foca especialmente na epistemologia da prática, o qual “o profissional não aborda um problema como cópia de uma teoria geral, e sim utilizando a intuição, analogias e metáforas, ou seja, usa seu conhecimento tácito já automatizado devido a reflexões e experimentações anteriores” (VALLADARES, 2012, p. 217).

Porém, o conceito de professor reflexivo de Schön é questionado por Zeichner; Contreras (1992, 1997 apud Valladares, 2012) porque a reflexão do professor não transpassa os muros da sala de aula e da prática imediata. Acrescenta ainda que a prática reflexiva implica o docente em um contexto de ação, participar e tomar decisões frente a elas de forma autônoma comprometidos com o perfil de seus alunos. Valladares (2012), sugere dois eixos para a formação de professores: a reflexão enquanto prática social e o trabalho com textos produzidos por professores do ensino secundário.

1450

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, o encontro de atividade complementar na unidade escolar com a coordenação pedagógica com os professores dialoga com as perspectivas apontadas por Valladares (2012), afinal é o momento de formação em serviço que prevê o contexto social do estudante, a discussão coletiva e a autonomia do docente.

O estudo com o objetivo de analisar como a atuação da coordenação pedagógica pode contribuir para a formação de professores reflexivos trouxe como possibilidade a atribuição de coordenar a atividade complementar como um evento propício à coletividade. Além disso, o encontro coletivo de formação é pertinente para a reflexão do professor, bem como para valorar sua produção textual enriquecida de saberes práticos, fundamentado em teorias pedagógicas, considerando o contexto social.

## REFERÊNCIAS

Bahia. Portaria nº 5.872 de 15 de julho de 2011. Aprova o Regimento Escolar das unidades escolares integrantes do Sistema Público Estadual de Ensino e dá outras providências.

Brasil. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

\_\_\_\_\_. Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007.

CONDER. Painel de informações: dados socioeconômicos do município de Salvador por bairros e prefeituras-bairro. 5ª ed. Salvador: CONDER INFORMS, 2016. Disponível em: <[http://www.informs.conder.ba.gov.br/wp-content/uploads/2016/10/1\\_INFORMS\\_Painel\\_de\\_Informacoes\\_2016.pdf](http://www.informs.conder.ba.gov.br/wp-content/uploads/2016/10/1_INFORMS_Painel_de_Informacoes_2016.pdf)>. Acesso em: 30 maio 2019.

GHEDIN, Evandro. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs.). 7. Ed. São Paulo: Cortez, 2012.

VALADARES, Juarez Melgaço. O professor reflexivo diante do espelho: reflexões sobre o conceito de professor reflexivo. In: Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs.). 7. Ed. São Paulo: Cortez, 2012.

# RODAS DE CONVERSA: DESNATURALIZANDO GÊNERO E SEXUALIDADES NOS CURSOS PROFISSIONALIZANTES

MARIA LUISA FURLIN BAMPI – FACULDADE SENAI RIO – UERJ/FFP  
LUISA.BAMPI@UOL.COM.BR

VIRGINIA GEORG SCHINDHELM – UFF/INFES  
PSICOVIR@TERRA.COM.BR

1452

**Palavras chave:** Educação Profissional; diversidade; gênero e sexualidades.

## INTRODUÇÃO

O trabalho tem como objetivo analisar narrativas e reflexões coletadas nas Rodas de Conversas realizadas pelo Programa SENAI de Ações Inclusivas na Educação Profissional com o tema Gênero, visando promover condições de equidade, que respeitem e valorizem a diversidade nas escolas. A partir das narrativas de gestores em escolas de ensino técnico, buscamos compreender os espaços educacionais como provedores de ambientes culturalmente construídos e estruturados por múltiplos elementos e linguagens carregados de valores e significados. A metodologia utilizada é de natureza qualitativa com foco nas narrativas, que segundo Clandinin e Connelly (2015) são os melhores modos de representar e entender a experiência.

## DESENVOLVIMENTO

Nas observações e reflexões de gestore(a)s em Rodas de Conversas e nas atividades institucionais, o tema Gênero é sempre polêmico pelas múltiplas visões, crenças, tabus, interditos e valores que o envolvem. Pertence ao campo das representações, dos símbolos e das características sociais e historicamente atribuídas às diferenças entre sujeitos; inclui o sexo biológico e engloba construções sobre masculino/feminino produzidas em instâncias socioculturais e históricas pessoais. São atitudes, papéis, práticas ou características culturais que definem o ser homem/mulher numa sociedade; parece imutável, mas é objeto de constantes mudanças, afirma Jeffrey Weeks (2011). Para o autor, gênero é uma variável histórica e cultural,

potencialmente instável pela diversidade nos modos como as sociedades organizam diferenças sexuais. As instituições, crenças, ideologias e práticas sociais organizam relações entre homens/mulheres em sociedades e não são fixas no tempo e na história. Gênero é uma estrutura ampla e complexa na relação íntima com o campo das sexualidades segundo Connell (1995), porque remetem à dimensão humana que envolve palavras, imagens, corpo e fantasias em processos culturais e plurais (LOURO, 2001). Sexualidade e gênero são categorias com forte vínculo por serem construções histórico-culturais constituintes das subjetividades, por isso, instáveis e passíveis de transformações. Pode variar na história, nas culturas, nos grupos de uma mesma sociedade, e também na vida de sujeitos. Falamos de sexualidades, já que são concepções subjetivas construídas com especificidades e singularidades. A proposta do tema é identificar problemáticas contemporâneas associadas ao gênero e sexualidades, compreendendo a escola como lócus de invisibilização, exclusão, discriminação e outras formas de violência, relacionadas ao sexismo, à homofobia e às versões discriminatórias, que caminham a contrapelo das normatividades presentes neste ambiente e influenciam as práticas pedagógicas e as relações interpessoais desses espaços/tempos educativos.

A intenção do estudo é evidenciar as narrativas de gestore(a)s da Educação Profissional Tecnológica, que atuam em cursos modulares, concebidos pedagogicamente para construir competências e capacidades técnicas, sociais, organizativas e metodológicas para a atuação produtiva numa atividade profissional técnica, de modo a preparar jovens aprendizes para o trabalho na indústria e/ou para a iniciação profissional. Cursos esses, com o objetivo de promover a inclusão social e profissional a jovens de 14 a 24 anos, matriculados no Ensino Fundamental ou Médio. Qual a concepção de inclusão social relativa à gênero e sexualidades? As Rodas de Conversa evidenciaram modos de ser/estar, construções subjetivas e relacionais, manifestas por gestos, comportamentos e formas de apresentar-se como homem/mulher e que requer investimentos continuados em processos minuciosos, sutis e sempre inacabados no âmbito da cultura (LOURO, 2008). Discursos configuram histórias coletivas constituídas por normatividades, referências e marcas, padrões de masculinidades/feminilidades. Coletivos educacionais instituem-se por configurações diversas que apresentam construções históricas singulares afastadas de padrões, todavia excêntricas. Como refere Louro (2010), extravagante e esquisito, pois o centro se vincula à noção de universalidade, de unidade, de estabilidade, enquanto o diferente ocupa a posição do exótico, alternativo, acessório. Estamos preparados para lidar no cotidiano escolar com o inusitado e com o diferente? A escola é constituída por sujeitos com culturas próprias, que criam culturas institucionais partindo de suas próprias concepções pessoais. Assim, as instituições educativas também são produtoras de desigualdades, diferenças e distinções, (LOURO 2008), e dividem os que a integram em múltiplos mecanismos de classificação, ordenamento e hierarquização; os espaços, currículos, docentes, discentes, regulamentos, avaliações, de forma explícita ou implícita produzem as diferenças entre os sujeitos. As normas estão em todas as partes, são expressas por observações cotidianas e por recomendações que perpassam por todos, servem como referências, naturalizam-se e tornam-se normais. Tudo que não se enquadra no padrão da normalidade fica

marcado pela sua diferença. Pensamos, então, que a diferença não é natural, todavia se naturaliza ao ser produzida por processos discursivos e culturais; a diferença é ensinada nas escolas por políticas e saberes legitimados e reiterados por variadas práticas e pedagogias culturais. Viver diferentes sexualidades em espaços educativos implica reconhecer múltiplas formas ensaiadas e ensinadas nas culturas de experimentar prazeres e desejos, de dar e receber afetos, de amar e ser amado (LOURO, 2008). Essa variedade assusta, desestabiliza, foge de controles e de normas, por isso descontroem certezas, verdades e padrões. Nossos estudos problematizam em espaços educacionais: (1) concepções constituídas que implicitamente negam as sexualidades (2) reflexões de atividades, reflexo de políticas públicas construídas em momentos sócio histórico culturais que se transformam com o tempo. Apoiamo-nos nas perspectivas histórico-cultural de Vigotski; nas teses de Butler (2018), problematizando as concepções de gênero como naturais ou comum a todos os grupos culturais e demais autores que se debruçam sobre os entrelaçamentos que perpassam pelos temas Educação, Diversidade, Gênero e Sexualidades.

1454

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando a relevância do tema gênero e sexualidades na educação, buscamos refletir sobre essas experiências sociais, para discutir modos de lidar com elas no cenário educacional. Nosso trabalho contribui para compreender a complexidade da arte de (con)viver na educação e profissionalização de jovens, ampliando leituras de mundo numa perspectiva emancipatória de práticas e pedagogias envolvidas pela diversidade sexual e de gênero. Tais reflexões promovem transformações conceituais e práticas que garantem direitos de todos à educação evitando a evasão e promovendo o sucesso acadêmico no ensino técnico profissional.

## REFERÊNCIAS

- BUTLER, Judith. *Corpos em aliança e a política das ruas: notas sobre uma teoria performativa de assembleia*, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.
- CLANDININ, D. Jean. CONELLY, F. Michael. *Pesquisa narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa*. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. 2ª edição rev. - Uberlândia: EDUFU, 2015.
- CONNELL, Robert W. Políticas da masculinidade. *Revista Educação & Realidade*, Porto Alegre: UFRGS, v. 20, n.5, jul/dez, 1995. p. 185-206.
- LOURO, Guacira Lopes. *Gênero e sexualidade e educação*. Uma perspectiva pós-estruturalista. 10ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- \_\_\_\_\_. Currículo, gênero e sexualidade: o normal, o diferente e o excêntrico. In: LOURO, Guacira Lopes. FELIPE, Jane. GOELLNER, Silvana Vilodre (orgs) *Corpo, gênero e sexualidade*. Um debate contemporâneo na educação. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- \_\_\_\_\_. *The languages of sexualitiy*. London: Routledge. 2011.

# O ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL DESCOLONIZADORA

JOÃO ALBERTO STEFFEN MUNSBERG – UNILASALLE, BOLSISTA CAPES  
PROF.JASM@GMAIL.COM

OTÁVIO NOGUEIRA BALZANO – UNILASALLE, BOLSISTA CAPES  
OTAVIOBALZANO@YAHOO.COM.BR

HENRI LUIZ FUCHS – UNILASALLE, BOLSISTA CAPES  
HENRILUIZFUCHS@YAHOO.COM.BR

GILBERTO FERREIRA DA SILVA – UNILASALLE, PESQUISADOR CNPQ  
GILBERTO.FERREIRA65@GMAIL.COM

1455

**Palavras-chave:** Educação intercultural descolonizadora;  
Ensino Médio Politécnico; protagonismo juvenil.

## INTRODUÇÃO

Este trabalho se constitui num recorte de uma densa investigação que analisou a implantação da proposta pedagógica do Ensino Médio Politécnico no Rio Grande do Sul, de 2011 a 2014, envolvendo 30 escolas, uma de cada cidade-sede de Coordenadoria Regional de Educação (CRE). Foram aplicados questionários com questões fechadas e uma aberta a 658 estudantes concluintes do ensino médio e a 30 professores coordenadores do Seminário Integrado, um de cada escola (MUNSBERG, 2015). Este estudo tem como objetivo analisar a proposta pedagógica do Ensino Médio Politécnico na perspectiva da educação intercultural descolonizadora.

Como suporte teórico, o processo analítico assentado no dialogismo articula-se com os conceitos basilares de Walsh (2013; 2017), especialmente no que diz respeito às interações humanas (experiências interculturais) observáveis na perspectiva da educação intercultural descolonizadora, e de Candau (2016).

Walsh (2013; 2017) fala em interculturalizar estruturas, instituições, relações e modos de pensar impregnados pela lógica racial, moderno-colonial-eurocentrada. Nesse sentido, a pesquisadora propõe trabalhar para a descolonização das mentes e a transformação das estruturas da colonialidade, isto é, trabalhar para a

“decolonialidade” – movimento contínuo na busca da descolonização. Descolonizar é desapegar-se da lógica da colonialidade e abrir-se a teorias e metodologias outras. É o que se busca com esta investigação.

## METODOLOGIA

Para análise dos dados da pesquisa, em toda sua amplitude, foram realizadas: a) análise documental, utilizando-se o documento-base “Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio” (SEDUC-RS, 2011); e b) análise dos relatos de estudantes e de professores, coletados por meio de questionário, com utilização da Técnica de Análise de Temática (TAT) proposta por Gibbs (2009) e Análise Discursiva Bakhtiniana (ADB), de Bakhtin (2003; 2014).

Conforme a TAT, a partir da leitura dos textos (discursos) é elaborado um rol de termos com base na frequência de palavras ou expressões. Utilizando-se o critério semântico, os termos são classificados em categorias e subcategorias. Passando da descrição para nível analítico, estabelecem-se os temas que servem de referência para a escolha e seleção dos enunciados de cada uma das quatro instâncias a serem analisados conforme a ADB. Eis as fontes de onde são extraídos enunciados correspondentes a cada uma: a) instância regulatória – documento-base da proposta pedagógica; b) instância discente – relatos de estudantes (questão aberta do questionário); c) instância docente – relatos de professores orientadores do Seminário Integrado (questão aberta do questionário); e d) instância teórica – textos de autores referentes aos códigos analíticos.

A escolha dos textos de cada instância leva em consideração categorias temáticas definidas *a priori*, isto é, a codificação de temas baseada em conceitos (GIBBS, 2009). Das categorias temáticas emergidas para análise, protagonismo juvenil e educação intercultural descolonizadora são analisadas neste recorte.

## ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Passa-se, agora, à análise de cada instância. A instância regulatória corresponde à Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul – SEDUC-RS, utilizando-se a “Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio – 2011-2014” como fonte de enunciado(s). Esta proposta pedagógica constitui-se numa tentativa de sistematização da formação dos jovens, preparando-os para a intervenção transformadora na/da realidade, o que evidencia o protagonismo juvenil. Trata-se, na visão dos idealizadores da proposta, de um outro fazer educativo.

A instância discente abarca enunciados extraídos de relatos de estudantes – questão aberta do questionário – acerca de uma situação de aprendizagem. O protagonismo juvenil é percebido especialmente no conjunto de práticas político-cidadãs. A análise dos relatos parece indicar que maior participação dos estudantes



no processo educativo corresponde a resultados mais significativos, com menores índices de evasão e reprovação e melhor desempenho escolar.

A instância docente compreende enunciados retirados dos relatos de professores orientadores do Seminário Integrado. O protagonismo dos estudantes também é ressaltado pelos docentes, destacando ações e/ou atividades em que os estudantes têm a iniciativa, visando a transformação da realidade.

A instância teórica compreende, também, enunciados relativos ao código analítico “educação intercultural descolonizadora”. Candau (2016) defende a perspectiva da interculturalidade crítica como concepção de educação intercultural, reforçando a necessidade de as práticas educativas buscarem o aprofundamento “[...] no processo de *interculturalizar a escola, o currículo e a sala de aula.*” (CANDAU, 2016, p. 349, grifo da autora). Educação intercultural pressupõe superar o individualismo, os velhos discursos, as estruturas excludentes e as posturas discriminatórias, em prol de um trabalho cooperativo, colaborativo, reflexivo e dialógico, possibilitando a convivência de realidades plurais e o questionamento de discursos hegemônicos, padronizações e binarismos.

1457

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada focou-se nos códigos analíticos “protagonismo juvenil” e “educação intercultural descolonizadora”, buscando articulações entre enunciados das quatro instâncias definidas.

O estudo permite concluir que: a) a proposta pedagógica do Ensino Médio Politécnico apresenta potencial na perspectiva da educação intercultural descolonizadora; b) o protagonismo juvenil assume centralidade na proposta pedagógica e é percebido em enunciados das quatro instâncias; c) há inter-relação entre protagonismo juvenil e educação intercultural descolonizadora via atuação para transformação da realidade; e d) a interculturalidade constitui-se em estratégia fundamental para a descolonização da educação.

Entende-se que muito de uma possível e necessária mudança depende da atuação docente no espaço escolar, especialmente a sala de aula. Eis aí outro desafio em pauta: formação docente para a descolonização.

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. Estética da criação verbal. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

\_\_\_\_\_. Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. 16. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

CANDAU, Vera Maria (Org.). Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma educação “outra”? 1. ed. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016.

GIBBS, Graham. Análise de dados qualitativos. Porto Alegre: Artmed, 2009.

MUNSBERG, João Alberto Steffen. O ensino médio politécnico frente às demandas e perspectivas discentes. 2015. 193 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário La Salle, Canoas, 2015.

SEDUC-RS. Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul. Departamento Pedagógico – DP. Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio – 2011-2014. Porto Alegre: Seduc-RS, 2011.

WALSH, Catherine. (Ed.). Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re)vivir. Tomo I. Quito: Abya Yala, 2013.

\_\_\_\_\_. (Ed.). Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re) vivir. Tomo II. Quito: Abya Yala, 2017.

# UTILIZAÇÃO DE QR CODE COMO FERRAMENTA DIDÁTICA PARA O ENSINO DE BIOLOGIA ATRAVÉS DA COLEÇÃO ZOOLOGICA DO IFPA ABAETETUBA

MARLON RAMIRES DA COSTA LIMA – IFPA - CAMPUS ABAETETUBA  
RAMIRESLIMA9774@GMAIL.COM

1459

**Palavras-chave:** Qr Code, Ensino De Biologia, Coleções Zoológicas.

## INTRODUÇÃO

As Coleções Zoológicas exercem grande importância no meio científico e acadêmico. Pois, elas são utilizadas de várias formas, tanto para pesquisas e comprovação das espécies locais predominantes dos Biomas que se encontram, quanto para trabalhar de forma pedagógica por meio de exposição didática para os alunos. O Brasil é considerado um país extremamente diverso, e de fato, compreende a região mais rica do mundo para diversos táxons animais (MITTERMEIER, 1988; MARQUES; LAMAS 2006).

Tendo em vista a exposição didática dessas espécimes, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – IFPA campus Abaetetuba, disponibiliza visitas para as escolas da rede municipal e privada do município de Abaetetuba e região. Essa atividade tem por objetivo fazer com que os alunos conheçam e interajam de forma didática com a coleção zoológica, a qual contém na maioria de seus exemplares tópicos do bioma Amazônico. Considerando como base o conhecimento prévio que o aluno já possui sobre os animais da Amazônia e instigando-os a buscar novos conhecimentos, basea-se, portanto, na ideia de que o fator mais importante que influi na aprendizagem é aquilo que o aluno conhece. Isto deve ser averiguado e o ensino deve depender desses dados. (Ausubel, Novak e Hanesian, 1983). Partindo da observação de que em todas as visitas, os alunos sempre estavam portando celulares para fotografar os animais da coleção e também desejavam saber um pouco mais sobre cada um deles, especialmente dos animais típicos da Amazônia, e do fato de que o número de alunos sempre foi maior que o número de expositores, fazendo com que não consigamos explicar e tirar todas as dúvidas existentes, a solução encontrada foi criar uma fanpage no facebook para a coleção zoológica do IFPA,

na qual contém postagens sobre cada espécime da coleção, incluindo fotos, e dados sobre a espécie como: Nome científico, habitat, reprodução alimentação e algumas curiosidades. E, após isso, transformar o link URL de cada postagem em um código QR CODE, que foi impresso e anexado em forma de etiquetas em cada exemplar da coleção.

## METODOLOGIA

A Metodologia utilizada no presente trabalho foi dividida em etapas ao longo do desenvolvimento do mesmo. A Primeira ação foi realizar um levantamento do número de espécimes presentes no Laboratório de Biodiversidade e conservação – LABICON, e, também, a identificação delas por meio de seus níveis Taxonômicos, levando em consideração o número de tombamento e dados de coleta presentes nas etiquetas. A Segunda etapa consistiu em estudos bibliográficos na biblioteca do IFPA campus Abaetetuba e em artigos científicos encontrados no Google Acadêmico, sobre cada espécime, com a finalidade de descobrir informações sobre seu Habitat, alimentação, reprodução, saber se o animal está ameaçado de extinção e também sua importância para a natureza. Na terceira etapa o objetivo foi criar uma Fanpage no Facebook, através do acesso ao site <https://www.facebook.com>, com a intenção de ser utilizada para publicação dos dados e arquivos adicionais, sendo, dessa forma, compartilhados para o aprimoramento da interação dos alunos e visitantes com a coleção zoológica. A quarta etapa teve como finalidade a produção de mídias para as publicações, por exemplo, fotografia, edição e produção das imagens que foram fornecidas ao público em geral. Nessa fase, foi necessária à utilização de uma câmera fotográfica para fotografar todos os animais, logo após, as imagens foram editadas nos programas de computador Adobe Photoshop e Corel Draw. A quinta etapa foi de fundamental importância, pois foi o momento no qual fizemos a junção de todo o material das etapas anteriores, e também demos início às publicações na fanpage já criada, onde cada post foi destinado exclusivamente para uma espécime de animal, seguindo como estrutura das postagens: nome popular, nome científico, informações sobre habitat, alimentação, reprodução. Ademais, houve o anexo do número de tombamento e dados da origem do animal, juntamente com as fotos já editadas. A Sexta etapa iniciou-se após o término das postagens, onde foi copiado o link URL de cada postagem e convertido em QR CODE, no site <https://www.qr-code-generator.com>, esse convertimento gerou uma imagem no formato JPEG e PNG, que foi encaminhada para uma impressora a jato de tinta, para fazer a impressão em Papel Adesivo 300g, com os tamanhos variados. Após a impressão o papel precisou ser recortado e colado na base das vidrarias (animais conservados em meio líquido), e em forma de etiquetas anexadas nos animais Taxidermizados. Ao final de todas estas etapas, foi necessário que os professores, alunos e visitantes do LABICON tivessem em seus Smartphones qualquer aplicativo que fizesse a leitura de QR CODE, que são disponíveis em plataformas digitais como Play Store e Apple Store. Dessa maneira, no momento da realização da visita à

coleção zoológica, os mesmos poderiam ter acesso às informações disponibilizadas na página criada pelo projeto.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Analisando as especificações teóricas, o trabalho foi aplicado de forma que, através da tecnologia, pudéssemos instigar o aluno a aproveitar seus conhecimentos prévios como descritos na teoria da aprendizagem significativa de David Ausubel, e utilizá-los para buscar conhecimentos mais aprofundados sobre os animais da coleção. Desta forma, tornou-se possível contribuir e dinamizar o ensino de Biologia, tornando a visitação mais atrativa e assumindo um compromisso principalmente com a escola pública, de modo que vá auxiliar esse sistema de ensino brasileiro bastante precário.

1461

## CONCLUSÃO

Com a aplicação do projeto, foi comprovada a viabilidade e a facilidade da utilização deste recurso, sendo bem aceito e obtendo bastantes feedbacks dos alunos, que relataram como essa experiência proporcionada a eles era única e muito interessante. Também tivemos algumas considerações relacionadas ao fato de nem todos os alunos terem um smartphone no momento da visitação, tal dificuldade foi suprida uma vez que a fanpage fica disponível no facebook, proporcionando ao aluno acesso a qualquer momento.

## REFERÊNCIAS

- AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D., HANESIAN, H. *Psicología Educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas, 1983
- MARQUES, A. C.; LAMAS, C. J. E. Taxonomia zoológica no Brasil: estado da arte, expectativas e sugestões de ações futuras. *Papéis Avulso de Zoologia*, v. 46, p. 139–174, 2006.
- MITTERMEIER, R. A. Primate diversity and the tropical forest: Case studies from Brazil and Madagascar and the importance of the megadiversity countries. In: WILSON, E. O. (ed.). *Biodiversity*. Washington D.C.: National Academy Press, 1988. p. 145–154.

# SENTIDOS DO TRABALHO DOCENTE PARA OS PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO DAS ESCOLAS PÚBLICAS DO DISTRITO FEDERAL

ALESSANDRA BATISTA DE OLIVEIRA/SEEDF  
ALESSANDRATOMAZ75@UOL.COM.BR

1462

## RESUMO

Esse estudo propõe compreender quais os sentidos do trabalho docente para os professores do Ensino Médio das escolas públicas do Distrito Federal, diante do contexto da agenda neoliberal de reconfiguração e reformas desta etapa da Educação Básica. Para a construção da pesquisa temos como objetivos específicos:

1. Contextualizar o Ensino Médio no Brasil, buscando compreender os elementos sociais, históricos, políticos e econômicos fundantes na constituição dos sentidos e significados dessa etapa da Educação Básica;
2. Analisar a constituição do que é ser professor do Ensino Médio;
3. Identificar os sentidos e significados da atividade docente. A proposta metodológica dessa pesquisa se fundamenta no materialismo histórico dialético. Pretendemos construir um estado do conhecimento para apreendermos o que já foi pensado e produzido sobre o objeto a ser estudado. Como sistemática para a coleta e análise dos dados propõe-se a técnica de grupo focal e narrativa. Assumimos como premissa de estudos que os sentidos e significados do trabalho docente perpassam por interferências marcadas pelo processo sociohistórico e econômico da constituição do Ensino Médio no Brasil.

## INTRODUÇÃO

Esse estudo é um recorte de pesquisa de doutorado em processo de construção e ainda com resultados preliminares, porém diante do atual contexto político educacional o evento é um espaço oportuno para o debate acerca do tema, bem como apontamentos e contribuições para o desenvolvimento das futuras etapas do trabalho.

No cenário atual, o Ensino Médio é reconhecido no Brasil como uma etapa da Educação Básica, a partir da promulgação da Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Apesar de esse fato representar um avanço para a Educação no Brasil, só a partir de 2007, quando começou a vigorar o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) é que os sistemas de ensino passaram a contar com recursos financeiros para esse processo começar a se consolidar.

Assim, foram criados os programas de apoio como o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), Programas de Alimentação Escolar (PNAE) e de Transporte Escolar (PNAT), que, embora importantes, acontecem em contextos contraditórios que por si só, não garantem as condições exigidas para uma política pública de acesso, permanência e efetiva aprendizagem dos estudantes no Ensino Médio.

Para entendermos melhor esse cenário, é preciso destacar a dualidade existente no processo histórico de constituição da formação que o Ensino Médio deve oferecer aos seus alunos. Sendo assim, surge a grande questão: o Ensino Médio deve oferecer uma formação propedêutica ou técnica que prepare o aluno para o trabalho? Historicamente isso nos revela que existem na sociedade moderna, e em específico a brasileira, uma educação para atender as diferentes classes sociais, onde nesse campo de disputa do conhecimento as classes dominantes se encontram em uma condição extremamente favorável.

No Brasil, esse dualismo encontra raízes em toda sociedade brasileira, fruto do nosso processo de colonização marcado por uma sociedade escravagista e que não reconhecia o trabalho manual. Esse fato gerou na sociedade brasileira um grande número de analfabetos e só a partir da metade do século XX, as elites intelectuais começaram a se preocupar com a educação do povo e o Estado começou a pensar em políticas públicas para resolver esse problema.

O Ensino Médio no cenário nacional e no Distrito Federal tem sido pauta de debates e agendas em diferentes espaços sociais, principalmente diante de dados estatísticos como as altas taxas de reprovação e evasão escolar e baixos resultados demonstrados por meio do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). A reorganização do tempo/espço proposta pela Secretaria de Educação do Distrito Federal, a discussão do Currículo em Movimento e o Pacto Nacional para o Fortalecimento do Ensino Médio (PNEM) surgem na tentativa de mudar esse cenário, coadunando com políticas educacionais implementadas no país.

Tais reformas propõem a necessidade de redefinição do trabalho docente para atender as novas propostas educacionais, que no caso do Ensino Médio estão centradas na necessidade de mudar os objetivos em direção ao desenvolvimento de habilidades e competências nos alunos, que os ajudem a desenvolver a cidadania e prepará-los para o mercado de trabalho. Essa concepção é contraditória diante do método de análise que o estudo se propõe a realizar, por oferecer uma formação com um caráter instrumental, estritamente utilitário. Coadunamos com uma formação humana integral e emancipadora, proposta por importantes estudiosos como Mészáros (2008), sob a ótica de que a educação não é um negócio, não é uma mercadoria, é criação e atividade humana, e direito historicamente construído e

conquistado. Nesta perspectiva, a educação não deve se limitar a qualificar para o mercado, mas sim para a vida.

As políticas públicas de formação continuada que se concretizam em programas de formação tal como o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNEM), tem como eixo norteador o trabalho pedagógico docente na busca de construir elementos da reformulação dessa etapa de educação. Cada vez mais essas políticas vêm buscando traçar um perfil profissional desejável para o professor pautado nas competências do trabalho docente.

Essa ação pode se distanciar de uma formação humana integral, que possibilite aos professores e alunos as condições intelectuais necessárias para a construção de conhecimentos sólidos para a emancipação humana. Apoiamo-nos em Saviani e Duarte (2012), ao advertir que o processo de formação humana é um contínuo movimento de apropriação das objetivações humanas que são produzidas ao longo da história, e que precisamos abolir os entraves que a sociedade capitalista vem impondo sobre o desenvolvimento livre e universal do ser humano e de sua formação.

Para Marx, essa relação do homem com o trabalho é marcada por um processo de transformação do mundo e de si mesmo por meio do trabalho e da práxis. Entretanto, nesse movimento de humanização e transformação do homem e da natureza, esse trabalho pode se tornar alienado. Nessa compreensão de trabalho, Marx aponta três níveis de alienação: o primeiro se dá na relação do trabalhador em seu objeto, pois quanto mais o trabalhador produz, mais valor ele cria e menos ele passa a valer; o segundo nível se dá no processo de produção, quando o trabalhador exerce o trabalho de forma forçada, não para atender necessidades diretas, mas como meio para suprir outras necessidades. Por último, é a alienação do ser humano, isto é, acontece um processo de “desumanização”, onde o homem trabalha somente pela sobrevivência perdendo sua atividade vital consciente:

A atividade vital consciente distingue o homem da atividade vital dos animais: só por essa razão ele é um ente-espécie. Ou antes, é apenas um ser auto-consciente, isto é, sua própria vida é um objeto para ele, porque ele é um ente-espécie. Só por isso sua atividade é atividade livre. O trabalho alienado inverte a relação, pois o homem, sendo um ser autoconsciente, faz de sua atividade vital, de seu ser, unicamente um meio para sua existência (MARX, 1844, p.24).

Assim, o trabalho docente acaba inserido na lógica de produção e de trabalho atendendo as exigências do mercado capitalista, como aponta Curado Silva e Limonta (2014):

Parece retórica, mas compreendemos ser necessário afirmar que o trabalho do professor, a prática pedagógica, é trabalho determinado pelas condições objetivas do processo de produção do ensino, que por sua vez é subordinado ao processo mais amplo de produção. Nesse sentido, o trabalho docente, mais do que resultado de um conjunto de determinantes advindas do processo de formação, se constrói sobre o modo de produção e organização do trabalho em geral. (CURADO SILVA; LIMONTA, 2014, p.12).



Há um contexto de uma agenda de mercantilização da educação, e de responsabilização por parte dos profissionais da educação quanto aos fracassos escolares,

no interior de um movimento global de reforma da educação que pode mais padronização, testes e responsabilização (accountability) na educação, atropelando a diversidade e os Estados nacionais, já que o capital financeiro rentista (criador do neoliberalismo) opera de forma supranacional” (FREITAS, 2018, p. 11-12).

Diante dessas determinantes, questionamos sobre quais são os sentidos do trabalho docente para os professores de Ensino Médio das escolas públicas do Distrito Federal, diante do contexto da agenda neoliberal de reconfiguração e reformas desta etapa da Educação Básica?

A partir de tal indagação, assumimos como premissa de estudos a reflexão de que os sentidos e significados do trabalho docente perpassam por interferências marcadas pelo processo sociohistórico e econômico da constituição do Ensino Médio no Brasil e da agenda neoliberal de reconfiguração do trabalho e reformas desta etapa, conflitantes com a realidade vivenciada no cotidiano escolar.

1465

## JUSTIFICATIVA E OBJETIVOS

Dada a grande interferência das reformas educacionais na escola pública, na sala de aula e na docência, conhecer o sentido do trabalho para os professores que atuam nessa etapa da Educação Básica é de suma relevância, visto que por meio das vivências desses sujeitos poderemos desvelar elementos que nos aproxime da aceitação dessa realidade. Esse movimento pode conduzir a um debate epistemológico que fortaleça e de um sentido de valorização ao trabalho docente.

O fio condutor para a realização desse trabalho surge no processo de formação no mestrado que teve como objetivo conhecer os sentidos da formação continuada do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio/PNEM atribuídos pelos professores da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) que participaram dessa formação no ano de 2014. Como sistemática para a coleta de dados, e com o objetivo de analisar os sentidos elaborados pelos professores da SEEDF que participaram dessa formação, foi utilizada como instrumento metodológico a técnica de entrevistas semiestruturadas.

Ao analisar as entrevistas com dez professores da SEEDF previamente selecionados, de diferentes escolas do DF, buscamos entender os sentidos e significados que os professores que participaram do PNEM atribuíram a essa formação. Conseguimos apreender algumas categorias de análise como: a formação percebida como atualização; a perda do sentido do trabalho docente; o baixo impacto da formação; ausência de formação específica para o Ensino Médio; descontinuidade da formação e o reconhecimento do professor. Diante da análise dessas categorias várias outras inquietações foram emergindo e a partir daí surgiu a proposta desse estudo sobre o sentido do trabalho docente para os professores que atuam no Ensino Médio nas escolas públicas do Distrito Federal.

Considerando que estamos diante de uma reforma do Ensino Médio que foi aprovada pelo Congresso Nacional, em 2017 e automaticamente homologada pela Presidência da República, no qual, o Ministério da Educação apresenta como principais mudanças na estrutura do Ensino Médio, a ampliação do tempo mínimo do estudante na escola de 800 horas para 1.000 horas anuais (até 2022), a definição de uma nova organização curricular, mais flexível, que contemple uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a oferta de diferentes possibilidades de escolhas aos estudantes, os itinerários formativos, com foco nas áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional.

A referida reforma tem dividido opiniões e gerado uma discussão bastante acirrada entre as instituições educacionais, pesquisadores da educação, docentes, estudantes, governo e sociedade civil. Para Kuenzer (2005), o que vem acontecendo na educação é a lógica da inclusão excludente, pois as estratégias de inclusão na educação escolar correspondem aos padrões de qualidade que permitem a formação de sujeitos, aptos para superar as demandas do capital, ampliando o acesso. Simultaneamente, essas estratégias são excludentes devido a ocorrência de reprovação, ausência de condições de permanência na escola, evasão, falta de professores de diversas áreas, entre outras. Nesse sentido, o conhecimento torna-se esvaziado e fragmentado, comprometendo diretamente o processo de aprendizagem dos estudantes de diversos níveis de educação escolar.

Um ponto de grande polêmica desta reforma se refere à formação do professor para atuar no Ensino Médio, o texto diz que os professores poderão ser contratados sem diploma na disciplina que irão ministrar, é o que se denomina “o notório saber”. Para Kuenzer (2005, p. 12):

[...] o trabalho da maioria está cada vez mais desqualificado, intensificado e precarizado, como resultado do novo regime de acumulação. Do que se conclui que, do ponto de vista da gestão empresarial, a recomposição da unidade do trabalho não passa de ampliação de tarefas do trabalhador, sem que isto signifique uma nova qualidade na formação, de modo a possibilitar o domínio intelectual da técnica.

A partir da nova forma de organização social capitalista, nesse contexto do mundo do trabalho é que a nova reforma do Ensino Médio se realiza que segundo Kuenzer (2005, p. 80),

[...] esta nova forma de organização e gestão do trabalho, aparentemente amplia o conteúdo do trabalho ao substituir a linha pela célula de produção, onde um trabalhador cuida de várias máquinas, na verdade, cada vez mais esvazia sua atividade, reduz os requisitos de qualificação e intensifica o uso da força de trabalho, explorando-o ainda mais.

Em meio a esse cenário, buscar compreender quais os sentidos que os professores atribuem ao seu trabalho e identificar elementos que constituem a identidade dos docentes que atuam nessa modalidade de ensino, assumidas como etapas para esta pesquisa, pode ampliar esse diálogo para que nesse processo dialético, material e contraditório possamos ir além da aparência e caminharmos em direção à

essência do objeto a ser estudado, elaborando um pensamento dos fenômenos que concretizam a realidade da educação brasileira.

A nossa proposta é a de buscar, então, inferir algumas das múltiplas determinantes que constituem o trabalho docente, entendendo este como uma categoria fundante da constituição e sociabilidade humana. Pois, é por meio do trabalho que o homem se relaciona com os outros homens e com a natureza, transformando-a e a si próprio em interação com os outros homens, como reafirmam Curado Silva e Limonta, (2014). Nessa linha de pensamento, entendemos que a construção de qualquer projeto de formação de professor precisa considerar a materialidade do trabalho, partindo da compreensão que os sujeitos são produzidos e produtores do trabalho e que as mudanças nas relações das atividades humanas podem transformar a realidade podendo estar devidamente intencionada a um aparato classista e ideológico.

Ao buscarmos os sentidos do trabalho docente para os professores do Ensino Médio, partimos da premissa que o trabalho é ontológico, portanto, um elemento central em todo o desenvolvimento das forças produtivas. Assim, o ato de produção e reprodução da vida humana se realiza no trabalho, pois, a partir do trabalho, em sua cotidianidade, o homem se torna ser social, distinguindo-se de todas as formas não humanas. Para Antunes (2013), ao mesmo tempo em que o trabalho é fundante na vida humana por ser condição para sua existência social, também pode se configurar de outra forma quando se restringe exclusivamente ao trabalho laboral, numa relação de alienação e exploração que estão bem presentes na sociedade capitalista.

[...] o que deveria ser fonte de humanidade se converte em desrealização do ser social, alienação e estranhamento dos homens e mulheres que trabalham. E esse processo de alienação do trabalho não se efetiva apenas na perda do objeto, no produto do trabalho, mas também no próprio ato de produção, que é resultado da atividade produtiva já alienada (ANTUNES, 2013, p.8).

Dessa forma, quando nos referimos ao trabalho do professor e as condições do trabalho docente, não podemos negligenciar que esse trabalho se constitui sob condições históricas, sociais, políticas e econômicas. Nesse sentido, acaba por se subordinar à lógica de produção do capital, abarcando mais do que resultado de um conjunto de determinantes advindas do processo de formação, construído sobre o modo de produção e organização do trabalho em geral (CURADO SILVA; LIMONTA, 2014).

Diante dessa ótica pela qual nos baseamos a realização desta pesquisa sobre a temática, pautamos como objetivo geral compreender quais os sentido do trabalho docente para o professores de Ensino Médio das escolas públicas do Distrito Federal, diante do contexto da agenda neoliberal de reconfiguração e reformas desta etapa da Educação Básica.

Para conhecermos quais os sentidos do trabalho docente para o professor do Ensino Médio, assumimos como objetivos específicos: (1) Contextualizar o Ensino Médio no Brasil, buscando compreender os elementos sociais, históricos, políticos e econômicos fundantes na constituição dos sentidos e significados dessa etapa da Educação Básica; (2) Analisar a constituição do que é ser do professor do Ensino Médio; (3) Identificar os sentidos e significados da atividade docente.

Em diálogo como nossa premissa de estudo, entendemos que ao desvelar os sentidos do trabalho docente para os professores do Ensino Médio, estes podem ser particulares e singulares ao professor, ao mesmo tempo em que constitui a totalidade desse movimento, revelando a situação de muitos outros, e a interação objetiva-subjetiva dos processos. As expressões dos professores podem nos aproximar de uma leitura mais ampla e crítica da realidade do trabalho docente, bem como oferecer subsídios para contrapor à lógica do mercado e a caminhar na direção de uma práxis emancipadora.

## REFERENCIAL TEÓRICO

Para compreendermos os sentidos do trabalho docente no Ensino Médio a partir do processo de reconfiguração do significado da modalidade na Educação Básica, vamos partir da concepção de autores marxistas, na busca de elementos para a compreensão do trabalho docente. Procedendo da compreensão do trabalho como ontológico, portanto como categoria fundante do ser social, logo é fundamento da vida social. Como afirma Antunes (2009, p. 142), “o trabalho tem, portanto, quer em sua gênese, quer em seu desenvolvimento, em seu *ir-sendo* e em seu *vir-a-ser*, uma intenção ontologicamente voltada para o processo de humanização do homem em seu sentido amplo”.

Nesse sentido, o trabalho docente se constitui por múltiplas determinantes, e conseqüentemente, está subordinado ao processo de produção do sistema capitalista. Antunes (2009, p.142) reafirma ainda que “o sentido do trabalho que estrutura o capital acaba sendo desestruturante para a humanidade; na contrapartida, o trabalho que tem sentido estruturante para a humanidade é potencialmente desestruturante para o capital”. É nesse cenário de contradições que propomos conhecer o trabalho do professor que atua no Ensino Médio.

Nessa conjuntura, o trabalho docente vai se constituindo diante das condições estruturais da escola e da sociedade, como o cotidiano e a própria função da escola, e até mesmo pelas conjunturas sociais, as novas determinações que estão sendo postas ao professor e ao trabalho docente vão se configurando em concretas e variadas formas de desvalorização e precarização do trabalho docente.

Assim, as condições de trabalho em que os professores estão submetidos, podem implicar no desenvolvimento de sua profissão e carreira docente.

[...] os impactos dessa sobrecarga de trabalho produzem efeitos visíveis na saúde física e mental do trabalhador da Educação. Assolado por cobranças de produtividade, eficiência, empreendedorismo, criatividade, compromisso com a escola, o professor é obrigado a desenvolver um senso de sobrevivência que, não raro, o transforma em um sujeito competitivo que investe suas energias na tentativa de superar a solidão, a culpa, o fracasso, a impotência, a incompetência, as incertezas (OLINDA e SHIROMA, 2007, p. 537).

Considerando os apontamentos que fizemos até o momento e as mudanças ocorridas nas condições do trabalho docente nas últimas décadas, não há como

negar que as políticas de valorização do professor estão condicionadas à lógica do capital. O perfil profissional desejável para a reprodução desse sistema vem sendo construído e consolidado ao longo dos últimos tempos. Isso significa dizer que as políticas educacionais estão subjacentes às formas de regulação e de submissão docente às novas condições de trabalho da sociedade capitalista, e acabam marcando um cenário onde as condições de trabalho, a intensificação e a responsabilização fazem com que o professor não se reconheça nesse processo.

Paralelamente, estabelecer um diálogo com Vigotski e Bakhtin, para entendermos o sentido desse trabalho. Esses autores conversam entre si e trazem uma abordagem marxista da linguagem, bem como suas relações com a sociedade e o trabalho, articulada com os diversos fenômenos que compõem a construção do pensamento do sujeito, estabelecendo uma sintonia na relação entre o significado e o sentido das palavras.

Ao buscar revelar o sentido que os professores do Ensino Médio atribuem à docência, a partir do entendimento da complexidade do processo de construção da linguagem e do pensamento humano, onde existe uma teia de relações entre palavra, significado e sentido, signo, premissa ideológica, estrutura social, política e econômica que precisamos mediar para promover o diálogo. Assim, com base no entendimento em Vigotski (2010) de significado, quando afirma que a palavra sem significado é som vazio e não pertence ao reino da linguagem. E ainda estabelece que não podemos falar de significado da palavra tomado separadamente. O que significa? Linguagem ou pensamento? Ele é ao mesmo tempo linguagem e pensamento porque é uma unidade do pensamento verbalizado (VIGOTSKI, 2010).

A palavra, segundo Bakhtin (2014), adentra nas relações entre os indivíduos, do cotidiano, políticas, ideológicas, entre outras. Nessa lógica, a relação entre o pensamento e a palavra é reconhecida como um processo dinâmico onde ocorre a materialização do pensamento. Assim, o significado é uma unidade da palavra que não é uma coisa, mas a representação mental dessa coisa, ou seja, um fenômeno do pensamento. O significado é o conceito, que por sua vez não pode ser construído separadamente ao representar uma unidade do pensamento verbalizado, pois ele é linguagem e ao mesmo tempo pensamento. É importante destacar a multiplicidade de significados que as palavras podem ter, dependendo, é claro, dos diferentes contextos que elas podem ser inseridas.

O homem constrói sua subjetividade por meio de elementos da realidade objetiva. É nesse processo de subjetivação e objetivação que o sujeito constrói ou se apropria dos significados, que são construções históricas e sociais, que vão constituir os sentidos, constituindo sua visão de mundo e seu modo de ser, pensar, sentir e agir. Nesse processo de construção é que queremos conhecer o sentido do trabalho para os professores que atuam no Ensino Médio, por meio de suas narrativas, fazendo um diálogo com o momento da carreira desse docente.

Desse modo, os significados que são construídos e transmitidos ao longo de todo percurso histórico são internalizados pelos indivíduos na sociedade, compondo, assim, a sua dimensão subjetiva. Assim, as bases formativas e as vivências ao longo da carreira podem inferir nos sentidos que os professores do Ensino Médio atribuem ao trabalho docente e como eles se reconhecem na sua profissão.

Os significados aparecem ao homem como um caráter particular, individual. Porém, esse aspecto individual é que constitui a categoria sentido. Esse movimento de internalização e externalização em que os indivíduos se apropriam dos significados sociais é o que constitui os sentidos. A linguagem é um elemento fundante para a compreensão dos sentidos, pois é por meio dela, que o indivíduo expressa sua subjetividade e objetividade.

O estudo, ao propor narrativa e grupo focal como instrumentos metodológicos para coletas de dados, considera indispensável que essas falas ou mensagens, sejam verbais, silenciosas ou simbólicas, envolvem todo um processo de construção histórica da humanidade, assim como, as condições econômicas e socioculturais em que esses sujeitos estão inseridos. Vale destacar:

O significado de um objeto pode ser absorvido, compreendido e generalizado a partir de suas características definidoras e pelo seu corpus de significação. Já o sentido implica a atribuição de um significado pessoal e objetivado que se concretiza na prática social e que se manifesta a partir das Representações Sociais, cognitivas, subjetivas, valorativas e emocionais, necessariamente contextualizadas (FRANCO, 2012, p. 13).

1470

Cabe destacar que a apreensão dos sentidos é uma tarefa difícil, por não se revelar facilmente, e muitas vezes mostrar uma intenção na aparência, e uma ideologia implícita em sua essência – percebidas ou não pelo sujeito locutor – ou seja, muitas vezes, nem os próprios sujeitos a conhecem. Essas expressões podem estar cheias de contradições, mediações e múltiplas determinações que limitam a nossa compreensão da totalidade das vivências e de todo processo histórico e social em que esses professores se constituíram, ou se constituem como docentes.

## PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A proposta teórico metodológica da pesquisa se baseia no materialismo histórico dialético, conforme viemos delimitando ao longo da ideia de realização desta pesquisa, para compreender e investigar os sentidos do trabalho docente para os professores do Ensino Médio das escolas públicas do Distrito Federal. Para Frigotto (2001), Netto (2011) e Gamboa (2012), esse método de análise permite uma apreensão radical (que vai à raiz) da realidade, dando conta da totalidade, do específico, do singular e do particular, sob desmembramentos diacrônicos e anacrônicos do objeto em questão. Está vinculado a uma concepção de realidade, de mundo e de vida no seu conjunto. Constitui-se numa espécie de mediação no processo de aprender, revelar e expor a estruturação, o desenvolvimento e a transformação dos fenômenos sociais.

Assim, no materialismo histórico dialético, a relação sujeito e objeto são compreendidos como uma relação dialética, como Rêses, Sousa e Curado Silva afirmam:

O conhecimento científico, decorrente da relação dialética entre o sujeito e objeto tem como compromisso o desvelamento da realidade, possibilitando a apreensão dos seus nexos constitutivos. O caminho do conhecimento, portanto, parte da

aparência para a essência, essencialidade que é histórica e aberta e que constitui uma verdade histórica (RÊSES; SOUSA; CURADO SILVA; 2016, p. 29).

Essa perspectiva se efetiva no campo educacional pela práxis, isto é, unidade de teoria e prática na busca da transformação e de novas sínteses no plano do conhecimento e no plano da realidade histórica. O materialismo histórico dialético é apoiado num tripé em movimento: de crítica, de construção do conhecimento “novo”, e da nova síntese no plano do conhecimento e da ação, ou seja, a práxis em sua dimensão transformadora.

Segundo Netto (2011), esse método de pesquisa propicia o conhecimento teórico, partindo da aparência e visa alcançar a essência do objeto. Alcançando a essência do objeto, o pesquisador reproduz, no plano ideal, a essência do objeto que investigou. Nesse processo, os instrumentos e também as técnicas de pesquisa são os mais variados, desde a análise documental até as formas mais diversas de observação, levantamento de dados, etc.

A escolha pela abordagem do materialismo histórico dialético se dá por assumirmos a posição pelo reconhecimento da ciência como um produto da história e da ação humana. Nessa perspectiva, o método caracteriza-se pelo movimento do pensamento por meio da materialidade histórica da realidade humana nas suas relações sociais. Assim, o sentido do trabalho docente para os professores que atuam no Ensino Médio no DF são construídos por meio de um processo de construção social e histórica. E, nessa construção se fundamentam as principais categorias do método: a matéria, a consciência e a prática social.

No primeiro momento da pesquisa, pretende-se realizar uma revisão bibliográfica sobre o trabalho docente para o professor do Ensino Médio, no intuito de conhecer, estudar e pesquisar o que já foi produzido sobre o objeto a ser estudado. Até mesmo para pensar onde o estudo pode avançar na construção do conhecimento sobre a temática. Assim, construir o estado do conhecimento da pesquisa e nesse processo desenhar o objeto, com a definição da problemática e delinear os objetivos da pesquisa, bem como as bases metodológicas que fundamentaram o estudo.

No segundo momento será realizado um estudo teórico, cuja proposta é construir um diálogo articulado com as reformas educacionais e as políticas que estão em curso que pretendem realizar uma reforma curricular do Ensino Médio, bem como suas implicações para o trabalho do professor que atua nessa etapa de ensino na SEEDF. Nesse percurso, contextualizar essa etapa do ensino no Brasil, buscando elementos sociais, históricos, políticos e econômicos que são significativos na compreensão dessa realidade, e que contribuiriam para a análise do objeto da pesquisa.

Por último, como sistemática para a coleta de dados e com o objetivo de analisar o sentido do trabalho docente no Ensino Médio para os professores da SEEDF, serão utilizadas como instrumentos metodológicos a narrativa e grupo focal. Fizemos a opção por trabalharmos com esses instrumentos de coletas de dados e núcleo de significação partindo da compreensão que os relatos das experiências de vida e de trabalho dos professores, que são sujeitos históricos, possam permitir a construção e desconstrução de conceitos e práticas pedagógicas, num movimento dialético e contraditório, que conduza ao processo de formação humana e profissional desse

docente sem desconsiderar o contexto social, histórico, político e econômico em que esse ser humano e ser profissional se constituiu ou se constitui.

- Alguns critérios serão propostos para delinear a pesquisa, apresentando o seguinte contexto:
- Rede pública – Secretaria de Educação do DF;
- Educação básica – Ensino Médio;
- Sujeitos - professores efetivos que atuam no Ensino Médio na SEEDF;
- Uma Escola de Ensino Médio em cinco Coordenações Regionais de Ensino (CRE's) diferentes (escolas que são tradicionais em trabalhar com essa etapa de ensino);
- Coordenações Regionais de Ensino escolhidas: Plano Piloto, Ceilândia, Gama, Sobradinho e São Sebastião (que são localizadas em diferentes espaços geográficos do Distrito Federal (DF) e apresentam características socioeconômicas distintas);
- Critérios na escolha dos professores: um professor por cada área de conhecimento (línguas, matemática, ciências humanas e ciências da natureza);

1472

Diante do exposto, ratificam-se os grandes desafios que estão postos para o Ensino Médio e, conseqüentemente, para o trabalho e a formação continuada de professores da Educação Básica. É preciso compreender os limites e as possibilidades nesse contexto, para avançarmos no debate e na construção de políticas educacionais que coadunem na construção de uma educação com uma concepção de emancipação humana.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Ricardo (org.). *A Dialética do trabalho: escritos de Marx e Engels*. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

\_\_\_\_\_. *Os Sentidos do Trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. 2. Ed. São Paulo, SP: Boitempo, 2009.

BAKHTIN, Mikhail M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem*. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 16ª ed. São Paulo: Hubitec, 2014.

CURADO SILVA, Kátia Augusta Pinheiro Cordeiro; LIMONTA, Sandra Valéria. *Formação de professores em uma perspectiva crítico-emancipadora: a materialidade da utopia*. In: CURADO SILVA, K.A.P.C.da; LIMONTA, S.V. (Org.) *Formação de professores na perspectiva crítica: resistência e utopia*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2014.

FRANCO, Maria Laura P.B. *Análise de Conteúdo*. Brasília, 4ª edição: Liber Livros, 2012.

FREITAS, Luiz Carlos de. *A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias*. São Paulo: Expressão popular, 2018.



FRIGOTTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. Metodologia da Pesquisa Educacional. 12ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GAMBOA, Silvio Ancízar Sanchez. A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto. In: FAZENDA, I. Metodologia da Pesquisa Educacional. 12ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

KUENZER, Acácia Zeneida. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval & SANFELICI, José Luis (Org.). Capitalismo, trabalho e educação. 3. ed. Campinas: Autores Associados, HISTEDBR, 2005. p. 77-95.

MARX, Karl. Manuscritos econômico-filosóficos. 1844. Disponível em: <<https://www.marxists.org/portugues/marx/1844/manuscritos/index.htm>>. Acesso em: 04 Maio. 2018.

NETTO, J. P. Introdução ao estudo do método de Marx. 1ª. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton (Orgs.). Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar. Campinas: Autores Associados, 2012.

VIGOTSKI, Lev Semiónovich. Pensamento e Linguagem. Tradução de Paulo Bezerra. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

# EDUCAÇÃO DO CAMPO E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: TERRITORIALIDADES EM CONSTRUÇÃO PARA UMA FORMAÇÃO HUMANA

ÂNGELO RODRIGUES DE CARVALHO, UNB E IFPA – CAMPUS CASTANHAL  
E-MAIL: ANGELOEAFCPA@YAHOO.COM.BR

1474

**Palavras-chave:** Educação do Campo; Educação Profissional; Espaço de possibilidades.

## INTRODUÇÃO E QUESTÃO PROBLEMA

Frente as novas realidades do mundo agrário brasileiro, entende-se como necessidade a construção de um novo projeto de educação, que esteja voltado a realidade sócio-histórica e cultural dos sujeitos do campo, favorecendo à uma formação profissional ampla, ou seja, para a vida, e não apenas para o mercado de trabalho.

Desta forma, pensamos que para uma mudança do modelo educacional vigente nas escolas de formação profissional, é imprescindível o diálogo com Educação do Campo, a fim de que, se perceba uma integração e interação entre os sujeitos, com inclusão e participação dos sujeitos coletivos do campo. Uma educação que seja inclusiva e participativa, necessita ser democrática, oxalá libertária.

Neste sentido, o modelo de educação que defendemos aqui, não se trata da educação com o viés neoliberal, onde os sujeitos da classe trabalhadora são simplesmente reduzidos a mais uma peça do sistema produtivo. Defendemos portanto, um projeto de educação que considere a história do território dos seus educandos, que se coadune com a realidade histórica e sociocultural dos sujeitos coletivos do campo.

Nessa perspectiva, argumentamos que “só há sentido em se discutir uma proposta educacional específica para as necessidades dos trabalhadores do campo se houver um projeto novo de desenvolvimento para o campo, que seja parte de um projeto nacional”. (ARROYO, et al, 2004, p. 13).

Discorrendo sobre o/um projeto de sociedade Silva (2014) salienta que, “o projeto pode ser conservador ou transformador e, por isso, também contraditório entre formar para o mercado de trabalho ou para uma perspectiva omnilateral. (SILVA,

2014, p. 24). Temos ciência que, o processo educacional assim como pode favorecer e promover a libertação do ser humano, das amarras da ignorância e das sombras da escuridão, também pode, por outro lado, promover o seu aprisionamento, aprofundando o processo de estranhamento/alienação em que está submetido e vive.

Assim sendo, a educação que defendemos traz em seu sentido e bojo, princípios que estão ligados diretamente ao respeito à vida; trata-se, pois, de um projeto de educação onde e em que se promova a construção de outro capítulo da história dos sujeitos coletivos do campo, onde eles mesmos sejam os protagonistas desta história de lutas e sonhos, lágrimas e enfrentamentos, mas também de realização e materialidade.

O modelo de educação que tem como sujeito o Estado, resulta no controle do sistema educacional pela lógica do pensamento da classe burguesa, ou seja, valoriza-se enquanto concepção de conhecimento o ideário hegemônico da classe dominante, isto é, sua visão de mundo, e conseqüentemente, o seu ideário cultural, acaba por ser aceito, reproduzido, logo, compartilhado pelos sujeitos das classes menos favorecidas. Pois afinal, como é sabido, a “educação burguesa foi edificada como instrumento de dominação e subjugação das classes subordinadas e expropriadas dos meios de produção” (FERNANDES; ANDRADE, 2016, p. 285-286).

“A educação oferecida pelo Estado é um projeto de dominação que separa o ato educativo do contexto social de seus indivíduos. Isso anula ou reduz o senso crítico de seus sujeitos, pois a educação não dialoga com a realidade concreta e a materialidade da vida, o que a torna uma abstração idealista”. (FERNANDES; ANDRADE, 2016, p. 287).

De certo que, a educação do modo de produção capitalista e, por conseguinte, sua visão de sociedade, sempre esteve profundamente marcada pelo estabelecimento de um dado padrão de se pensar e imaginar o espaço, entendido como único e universalizado, onde todas as relações fossem/são possíveis, produto da forma de organização socioespacial, a partir dos interesses do capital.

Segundo Harvey (2005)

[...] o capitalismo se esforça para criar uma paisagem social e física da sua própria imagem, e requisito para suas próprias necessidades em um instante específico do tempo, apenas para solapar, despedaçar e inclusive destruir essa paisagem num instante posterior do tempo. As contradições internas do capitalismo se expressam mediante a formação e reformação incessantes das paisagens geográficas. Essa é a música pela qual a geografia histórica do capitalismo deve dançar [...]. (HARVEY, 2005, p. 148).

Nota-se portanto, que o modo capitalista de produção não tem apenas uma lógica de promover a organização do espaço, mas uma história de se pensar e se reorganizar socioespacial e territorialmente. E isso, serve também para o modelo de educação, organizada e promovida de forma distante dos seus principais atores e sujeitos, os educandos e educadores. Deste forma, os sujeitos sempre foram – e serão – inevitavelmente atingidos material e imaterialmente, por suas políticas, que

não atende e nem entende a reprodução material de vida dos sujeitos, nem mesmo seus sonhos e símbolos, em síntese, sua memória/existência.

Logo, é pois, necessário promover a construção de uma educação que contribua e favoreça para uma lógica de relações sociais, em que não seja dissociada do território material e imaterial dos sujeitos coletivos, para que se efetive uma inclusão dos excluídos e se materialize o desenvolvimento integral das pessoas, de suas vidas, de suas culturas. Assim pois é, essa a educação que a Educação do Campo defende e acredita ser possível construir.

Assim sendo, a questão problema levantada nesse trabalho ora apresentado, reflete sobre: Qual a importância e a contribuição da Educação do Campo no processo de formação dos educandos da Educação Profissional?

O questionamento aqui apresentados parte da premissa de que a Educação do Campo pode possibilitar, dentro de suas condições e realidades, no diálogo e, por conseguinte, à construção de uma formação humana e profissional, a partir da ação reflexão dos princípios dos movimentos sociais camponeses; onde o campo possa ser compreendido enquanto espaço de possibilidades, de construção/produção de um novo território, fruto das relações sociais ensejadas pelos movimentos socioterritoriais, fazendo com que seus sujeitos se sintam e se vejam enquanto agentes históricos, construtores de sua própria realidade.

Contudo, temos ciência que essas reflexões dependem e estão sujeitas às constantes mudanças que o campo e seus sujeitos vivem cotidianamente, visto sua inerente dinamicidade necessitando do repensar crítico permanente.

## PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Dentre os procedimentos metodológicos adotados, podemos destacar desde as entrevistas semiestruturadas, até a observação participante; tais procedimentos, buscam compreender não apenas o modo, mas sim a história de vida dos sujeitos do campo, percebendo as realidades/contradições e as necessidades dos mesmos em seus respectivos lugares de moradia, ou seja, nos seus espaços de vivência.

No que tange aos procedimentos técnicos-operacionais da pesquisa, destacamos a realização da revisão bibliográfica acerca das temáticas centrais, bem como a coleta de dados a partir da pesquisa documental e de campo, e em último plano, mas não menos importante a transcrição e análise das entrevistas realizadas.

Salientamos que a Educação do Campo percebe em seus pressupostos teórico-metodológicos a orientação e a busca pela transformação da realidade rural, entendendo como meta e princípio a construção de um outro projeto político de sociedade, onde o projeto de educação profissional seja produto das ações e reflexões educacionais produzidas e em produção pelos próprios sujeitos do campo, entendidos, portanto, enquanto protagonistas históricos.

Na reflexão de Silva (2014) “um projeto político de tal magnitude certamente poderá nos conduzir às mudanças estruturais tão necessárias no atual momento histórico”. Nesse sentido, muito mais do que se respeitar e reconhecer o direito a ter direitos da diversidade dos sujeitos coletivos do campo, é fundamental e imprescindível a

valorização dos saberes e conhecimentos dos povos do campo, das águas e florestas que formam e compreendem a Amazônia paraense e os demais territórios brasileiros; pois “a elevação moral e intelectual do nosso povo nos dará conteúdo e ânimo para concretizar uma existência melhor para todos e cada um”. (SILVA, 2014, p. 26).

É importante salientar que, o presente trabalho advém de outro trabalho anteriormente realizado por nós no âmbito do IFPA Campus Castanhal, tendo como sujeitos de pesquisa os educandos da turma do Programa Nacional de Educação na reforma Agrária / PRONERA; após iniciar os trabalhos com o PRONERA que, desde então temos buscado, contribuir com a construção de uma outra história da educação para os jovens trabalhadores do ensino técnico profissional do campo, uma vez que, a se considerar o referido programa, verifica-se a proposição de mudança da matriz tecnológica presente, e ao mesmo tempo, tem-se uma enorme possibilidade na “reelaboração e construção de uma nova maneira de se relacionar com a natureza na produção agrícola”. (MOLINA, 2003, p. 136).

1477

Pois como bem confirma Molina (2003) o PRONERA

“[...] é uma demonstração concreta das possibilidades de ampliarmos as oportunidades de inclusão e justiça social, por isso, ele pode ser tomado como referência para se pensar em políticas públicas de educação porque ele nasce conjugado com o esforço de lutar pela sustentabilidade dos povos do campo, do seu espaço, da sua paisagem, do seu imaginário, da unidade da terra que nos une por objetivos comuns”. (MOLINA, 2003, p. 133).

É importante, pois, entender que,

[...] no sistema capitalista em que a desigualdade faz parte de sua natureza, é preciso ter estratégias de resistência e defesa de seus territórios e da territorialização. É por essa razão que camponeses e capitalistas disputam territórios e modelos de desenvolvimento. (FERNANDES, 2016, p.4).

Diante de tal realidade, que compreende a expansão das práticas do agronegócio, é imprescindível ao campesinato que, se formule novas formas de pensar e elaborar estratégias de resistências ativas, que sejam vitais para inibir um maior avanço das práticas capitalistas no campo paraense e, sobretudo, brasileiro.

Destarte, o simples propósito desta nossa pesquisa é contribuir para com trabalhos e projetos, que compartilhem e busquem reunir forças e interesses dos mais diversos setores da sociedade acadêmica, para que como sustenta Fernandes (2016), juntos com os Movimentos Sociais camponeses possam somar aos objetivos de promover a construção de um projeto de educação profissional, inclusivo, que sirva a “manutenção da existência do campesinato com qualidade de vida e respeito às suas identidades e culturas”. (FERNANDES, 2016, p.2).

## JUSTIFICATIVA

A educação nas áreas rurais do Brasil se apresenta enquanto uma realidade deficiente não apenas do ponto de vista da escolarização, mas, sobretudo, da formação

profissional dos sujeitos do campo. Esta formação, ao nosso ver, deveria e deve estar voltada a realidade sócio-histórica dos seus sujeitos, para que seja possível a construção de um projeto educacional, que integre de fato e de direito os sujeitos que vivem e se reproduzem na e da terra.

De acordo com as últimas pesquisas do IBGE (2010), 29,8% da população adulta – 15 anos ou mais -, que vive no meio rural é analfabeta, enquanto no meio urbano essa taxa é de 10,3%. Com base nesses índices é possível inferir que o analfabetismo no meio rural brasileiro se apresenta preocupante. Neste sentido, verifica-se a existência de um desafio aos sujeitos do meio rural/agrário, em especial aos educandos (as) trabalhadores (as) da educação profissional do campo, a fim de construir um desenvolvimento de seus territórios, que de fato atenda os anseios e suas necessidades culturais e histórico-geográficas.

Neste sentido, o trabalho traz como debate a proposta de educação gestada no seio dos movimentos sociais do campo, como alternativa a dinâmica da educação profissional existente e dominante no território nacional, e que ora estar em vigor nos cursos técnicos de agropecuária ofertados nos Institutos Federais. Assim, busca-se refletir sobre que contribuições a Educação do Campo pode trazer à formação profissional dos educandos (as) nos espaços acadêmicos da educação profissional vigente.

Nestes termos, o pensar geográfico sobre a importância da Educação do Campo, assume um papel relevante no processo de formação dos educandos, pois possibilita a percepção e o conhecimento do espaço construído/vivido pelos mesmos, compreendendo “o espaço como uma produção aberta e contínua” (MASSEY, 2015, p. 89). Afinal, o espaço é a sociedade (SANTOS, 1996), logo, constitui a matriz na qual as novas ações substituem as ações passadas. É nele, portanto, presente, porque passado e futuro.

É válido salientar que, a experiência advinda com a turma do PRONERA, entre os anos 2006 a 2010, possibilitou o conhecimento e a construção de uma nova prática política pedagógica, com base nos princípios da Educação do Campo, o que irá se tornar no alicerce para o diálogo no processo de proposição de novas territorialidades com Educação Profissional, em que esta, possa estar voltada à realidade dos sujeitos que a mesma atende em sua formação.

Em seus estudos Carvalho (2009) argumenta

A turma do Pronera no interior da escola (...) veio trazer uma nova dinâmica no que tange o pensar da prática educativa, uma vez que o trabalho com a Pedagogia da Alternância imprimiu um outro olhar e uma nova forma de ver e entender o processo de ensino-aprendizagem, ou seja, a educação como um todo. Uma vez que *a Alternância vai e vem ao encontro dos anseios de formação intelectual e humana* dos atores envolvidos no processo educacional, possibilitando o desenho e materialidade de uma consciência política necessária a todos os sujeitos, a partir dos eixos temáticos que norteiam o processo de ensino-aprendizagem. (2009, p. 78.).

Desse modo, este trabalho visa aprofundar o processo de formação humana-profissional de filhas (os) da classe trabalhadora do mundo rural/agrário,

voltando-se para suas próprias realidades históricas e especificidades socioespaciais e socioterritoriais.

Os princípios que sustentam e inspiram a Educação do Campo, foram produzidos e pensados a partir de e mediante as articulações das lutas e resistências dos Movimentos Sociais do Campo, requerendo produzir um conhecimento não enquanto um modelo acabado, devido estar constantemente em produção, mas um modelo de educação que esteja de acordo com as experiências e renovações das novas atividades e conhecimentos historicamente construídos, vividos e propostos pelos sujeitos, historicamente.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

A educação brasileira e, por conseguinte, a escola e o ensino estão em crise, fato que nos remete a uma reflexão acerca do papel desempenhado por ambas, no processo de ensino-aprendizagem vigente e dominante no país.

1479

Considerando o avanço do capital em direção ao campo e, por sua vez, as mudanças provocadas por este no espaço agrário, é possível afirmar que, a diversidade do território rural brasileiro é permeada, cada vez mais, por desigualdades e complexidades nas suas relações sociais e econômicas; nesse interim são geradas expulsões, ao mesmo tempo em que “a complexidade tende a produzir brutalidades elementares com demasiada frequência” (SASSEN, 2016, p. 10).

De acordo com Caldart (2010)

[...] no Brasil, de modo geral, os cursos técnicos em agropecuária ou correspondentes e os cursos superiores de Agronomia e correlatos, não são voltados ou pedagogicamente organizados para formar agricultores. Mesmo quando são os próprios camponeses ou seus filhos que conseguem ter acesso a estes cursos, se entende que seu objetivo é deixar de ser camponeses ou deixar de ter como trabalho a produção agrícola. (CALDART, 2010, p. 236).

Segundo Casali (2006) os “*Caminhos para uma educação no Campo*” mostra que a escola de hoje, no sistema educacional brasileiro, não prepara as crianças e muito menos os jovens para o mundo urbano e nem para o mundo do campo. Mas sim para serem subservientes à lógica do capital. Enquanto as escolas agrotécnicas e os cursos de agronomia preparem jovens, quase todos oriundos do campo, para servir as multinacionais e as regras do agronegócio, a educação continuará distante do sentimento sociocultural que faz parte da comunidade camponesa.

Nestes termos, o modelo de educação profissional existente e dominante nas escolas técnico-profissionais brasileiras não possibilita a inclusão social e a formação continuada dos (as) educandos (as), em especial, daqueles (as) que residem no campo. Daí a necessidade de se buscar construir um outro modelo de educação alternativo aos sujeitos coletivos do campo. Para que assim seja possível romper com as amarras que se estabeleceram há décadas na nossa educação e que dificultam a transformação e o desenvolvimento sociocultural necessário ao mundo da vida. Afinal, a educação é importante para construção de um projeto político-social

alternativo porque a superação da alienação só pode ser feita por meio de uma *atividade autoconsciente, conforme aponta* Cherobini (2011).

Assim sendo, a educação profissional do campo se constitui enquanto uma estratégia para a produção e a construção de território agrário que integre e não fragmente, possibilitando, desta forma, uma inclusão ao invés de uma exclusão aos homens e mulheres, crianças, jovens e adultos do campo, das águas e das florestas.

Desta forma, observa-se que as estratégias para se promover a reprodução da lógica capitalista, o Estado lança mão de estratégias que inclui os modelos de educação, as modalidades de ensino e os discursos de desenvolvimento. Portanto, é importante que nos espaços acadêmicos de formação humana e profissional, possa se promover alternativas de resistências às investidas das ingerências capitalistas capitaneadas por gestores e sujeitos que compõem os espaços das relações sócio educacionais.

Entendemos então que, o conhecimento na Educação do Campo precisa ser pensado, ensinado e construído tendo e entendendo o trabalho enquanto princípio educativo e esteja relacionado diretamente com prática social.

Para Ciavatta (2005) esta proposta busca garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador, o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política.

Daí que o projeto político-pedagógico da Educação do e no Campo precisa estar atento para os processos produtivos que conformam hoje o ser trabalhador do campo, e participar do debate sobre as alternativas de trabalho e opções de projetos de desenvolvimento locais e regionais que podem devolver dignidade para as famílias e as comunidades camponesas. É assim pois, que entendemos a possibilidade de transformação da realidade, a partir do desenvolvimento territorial rural, construído e em construção pela via da Educação do Campo, uma vez que,

Afinal,

“...os homens são seres de práxis. São do quefazer, diferentes, por isto mesmo, dos animais, seres do puro fazer. Os animais não “admiram” o mundo. Imergem nele. Os homens, pelo contrário, como seres do quefazer, “emergem” dele e, objetivando-o, podem conhecê-lo e transformá-lo com seu trabalho”. (FREIRE, p.143)

Assim, a transformação advinda das ações do trabalho dos homens e mulheres que habitam os campos e as cidades, necessita ser uma transformação radical, e não há transformação radical sem base teórica, sem ação e reflexão. Significa dizer, portanto, que a transformação radical não se faz com verbalismos e simples ativismos, ela se dá somente com práxis, que por sua vez, deve incidir diretamente nas estruturas a serem transformadas.

Daí que, conforme nos ensina Freire “O esforço revolucionário de transformação radical destas estruturas não pode ter, na liderança, homens do quefazer e, nas massas oprimidas, homens reduzidos ao puro fazer”. (FREIRE, p. 144. Grifos do autor).

Pensar isso do ponto de vista pedagógico mais amplo, enquanto processos de humanização-desumanização dos sujeitos, e pensar como estes processos podem/devem ser trabalhados nos diferentes espaços educativos do campo, deve permear



as táticas e estratégias de um novo processo educacional para a construção do modelo de desenvolvimento territorial rural viável aos sujeitos do campo.

Nessa perspectiva, a educação profissional do campo terá tanto mais lugar no projeto político e pedagógico da Educação do Campo se não se fechar em si mesma, vinculando-se com outros espaços educativos e políticas de desenvolvimento no e do campo, com a dinâmica social em que estão inseridos seus sujeitos. Deste modo, a educação profissional do campo irá cumprir com sua vocação universal de ajudar no processo de humanização das pessoas, libertando-as como sujeitos do seu tempo histórico.

Segundo Arroyo apud Morigi (1999, p. 8) no prefácio da obra *Por uma educação básica no campo*,

O Brasil não tem podido ficar surdo ao movimento social do campo pelo que incomoda, questiona e afirma – o direito à terra, ao trabalho, à dignidade, à cultura, à educação – também os educadores e as políticas públicas, os currículos, a gestão escolar e a formação de professores não poderão mais ficar surdos ao conjunto de práticas inovadoras, sérias, que emergem colocadas ao movimento social e cultural do campo. (ARROYO, apud, MORIGI, 1999, p. 8).

1481

Pois, a prática histórica do Estado brasileiro de pensar e em organizar a educação para os trabalhadores do campo segundo os interesses da maximização do capital, é que faz, contraditoriamente, nascer sua denúncia e um novo projeto de educação, a Educação do Campo, constituída a partir da luta social, da reflexão coletiva, de práticas educativas alternativas e de resistência da luta e da construção da Reforma Agrária dos Movimentos Sociais do Campo, não é e nem se limita a luta pela terra, mas também a luta pela educação, como parte de um projeto político e social muito maior, um projeto de vida e de nação.

## CONCLUSÃO

Diante da realidade observada, no que tange ao modelo de educação profissional praticada nos espaços acadêmicos é urgente entendermos que,

A Educação Profissional do Campo não é a mesma coisa que escola agrícola. Ela inclui a preparação para diferentes profissões que são necessárias ao desenvolvimento do território cuja base de desenvolvimento está na agricultura: agroindústria, gestão, educação, saúde, comunicação, mas sem desconsiderar que a produção agrícola é a base da reprodução da vida e, por isso, deve ter centralidade na formação para o trabalho do campo. (CALDART, 2010, 236).

Desta forma, entendemos então que, a Educação do Campo se inscreve enquanto uma clara alternativa de construção e transformação do modelo de educação profissional dominante e produzido pelas escolas de formação técnica-profissional do país.

A Educação do Campo apresenta enquanto um dos seus princípios que permeia sua prática, a Pedagogia da Alternância, que se apresenta como possibilidade de

transformação sociocultural e, é parte integrante de uma educação de resistência e radical, porque libertadora, em que se entende o trabalho, a ciência, a pesquisa e a tecnologia como instrumentos e ferramentas a serviço da vida e não, simplesmente, da lógica do capital.

Entendemos que só mediante um projeto de educação profissional pensado e construído pelos sujeitos coletivos do campo, a luta da massa campesina contra os agrotóxicos, a exploração e expropriação do trabalho, conseguirá sua materialidade concreta. Pois, nestes termos, acreditamos que, “a construção de um projeto camponês de desenvolvimento territorial para sua autonomia é fundamental para a melhoria da qualidade de vida, pois há um aumento de sua capacidade de resistência” (FERNANDES, 2016, p.22).

Assim sendo, pensamos que, o projeto de formação humana na educação profissional, produto da luta e das ações reflexões dos movimentos sociais camponeses, apresenta enquanto estratégias a defesa da Educação do Campo, logo, da luta pela reforma agrária, da luta pela terra e território e dos movimentos socioterritoriais do campo.

1482

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário. Secretaria de Desenvolvimento Territorial. *Marco referencial de apoio ao desenvolvimento de territórios rurais*. Brasília: SDT/MDA, 2005.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. *Referências para a gestão social dos territórios rurais: guia para a organização social*. Brasília: SDT/MDA, 2006.

CALDART, R. S. *Educação Profissional na perspectiva da Educação do Campo*. In: CALDART, R. S.; FETZNER, R. A.; RODRIGUES, R.; FREITAS, L. C de. *Caminhos para transformação na escola: reflexões desde práticas da licenciatura em Educação do Campo*. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010, pp. 229-241.

CARVALHO, A. Rodrigues de. *A Pedagogia da Alternância no Ensino Técnico Agrícola – a experiência do Pronera na Escola Agrotécnica Federal de Castanhal – Estado do Pará*. 2009. Dissertação (Mestrado Educação Agrícola). Seropédica: UFRuralRJ, 2009.

CIAVATTA, Maria. “A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade”. In: FRIGOTTO, G; CIVIATTA, M. & RAMOS, M. (Orgs). *Ensino médio integrado; concepções e contradições*. São Paulo. Cortez, 2005. pp. 83-105.

FERNANDES, Bernardo M. *A Educação Básica e o movimento social do campo*. Por uma educação básica do campo. Brasília, DF, 1999. Coleção Por Uma educação Básica do Campo.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática pedagógica*. São Paulo. 26ª ed. Paz e Terra, 2003 (Coleção Leitura).

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do Oprimido: (o manuscrito)*. 1ª ed. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire: Universidade Nove de Julho (UNINOVE): Ministério da Educação (MEC), 2013.

GADOTTI, Moacir & ROMÃO, José E. (Orgs.). *Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta*. São Paulo. 5ª ed. Cortez, 2002. (Guia da Escola Cidadã. Instituto Paulo Freire, nº. 5).

HARVEY, D. *A produção capitalista do espaço*. São Paulo: Annablume, 2005.

KOLLING, Edgar J; CERIOLO, Paulo R.; osfs & CALDART, Roseli S (orgs.). *Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas*. Brasília, DF: articulação nacional Por Uma educação do Campo, 2002.

MASSEY, Doreen B. *Pelo espaço: uma nova política da espacialidade*. 5ª ed. Rio de Janeiro. Bertrand Brasil, 2015.

MOLINA, M. C. *A contribuição do PRONERA na construção de políticas públicas de Educação do Campo e desenvolvimento sustentável*. Tese de Doutorado. Brasília: Universidade de Brasília, 2003.

MORIGI, Valter. *Escola do MST: uma utopia em construção*. Porto Alegre. Mediação, 2003.

ROMANELLI, Otaiza de O. *História da Educação no Brasil (1930/1973)*. Petrópolis, RJ. 15ª ed. Vozes, 1993.

SANTOS, Milton. *A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção*. São Paulo. 4ª ed. 2 reimpr. EDUSP, 2006 (Coleção Milton Santos; 1).

SASSEN, Saskia. *Expulsões: brutalidades e complexidade na economia global*. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 2016.

SILVA, Kátia A. C. P. C da. A formação de professores na perspectiva crítico-emancipadora. In: *Linhas Críticas*: revista da Faculdade de Educação. Universidade de Brasília/Brasília: FE/UnB, 2011, pp. 13-31.

SILVA, Kátia A. C. P. C da; LIMONTA, S. V. Formação de professores em uma perspectiva crítico-emancipadora: a materialidade da utopia. In: *Formação de professores na perspectiva crítica: resistência e utopia*. SILVA, Kátia A. C. P. C da; LIMONTA, S. V. (Orgs.). Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2014, pp. 11-28.

SCALABRIN, Rosemeri & CORDEIRO, Georgina K (orgs.). *Educação Cidadã: a experiência do PRONERA na transamazônica*. Belém. Nossa Gráfica, 2005.

# A POPULARIZAÇÃO DA CIÊNCIA NO ENSINO MÉDIO: ESTRATÉGIA CURRICULAR DE ENSINO EM MEIO A RESISTÊNCIA.

RÊMULO VELOSO DOS SANTOS, UNEB  
REMULOVELLOSO@YAHOO.COM.BR

ADELSON SILVA DA COSTA, UNEB  
ADELSONGEOTEC@HOTMAIL.COM

PAULO SÉRGIO RODRIGUES DA SILVA, UNEB  
BLACKPAULO71@GMAIL.COM

1484

**Palavras-chave:** Ciência. Ensino Médio. Currículo.

## INTRODUÇÃO

O conhecimento científico tem um relevante papel de destaque em nossa sociedade, muito embora haja discussões a respeito da paridade das distintas formas de produção de conhecimentos e suas equivalências no que diz respeito à validade e aplicabilidade em seus respectivos contextos na condução da vida produtiva e a (trans)formação da sociedade e da natureza (FRÓES BURNHAM, 2013). Necessário nos é fazer uma reflexão acerca destes pontos equivalentes e divergentes do papel na ciência na busca do conhecimento.

A relação entre a ciência e a educação acontece de maneiras e finalidades diversas, com o objetivo de promover um espaço de aprendizagem com mais autonomia, criticidade e colaboração.

A principal relação da ciência com a educação é de trazer a público, um conhecimento que era restrito, mas que por meio de uma popularização, obtemos um acesso.

No Brasil é possível perceber esse movimento através das mais diversas estratégias como promoção de eventos (Sociedade Brasileira Para o Progresso da Ciência (SBPC) Jovem; Encontro de Jovens Cientistas da Bahia; Encontro dos fazedores da Rádio, feiras (Feira Brasileira de Ciências e Engenharia - FEBRACE; Feira de Ciências da Bahia - FECIBA; Feira dos municípios e Mostra de Iniciação Científica - FEMMIC; Prêmio Jovem Cientista (PJC) - CNPQ), programas de iniciação/educação científica, promovido por instituições públicas (Programa de Vocação Científica – PROVOC, Programa Social de Educação e Vocação Científica Ciência, Arte e Magia - CAM; Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica para o Ensino

Médio das escolas públicas - PIBIC-EM, Programa de Popularização das Ciências – Popciências) e editais de fomento (Edital 029/2010 – Popularização da Ciência – Educação Científica/FAPESB; Olimpíadas de Ciências/FAPESB; Edital 014/2016 – Prêmio Bahia Pela Diversidade – Edição Mulheres nas Ciências/FAPESB; Chamada Pública 001/2013 – Programa de Bolsas de Iniciação Científica Júnior – ICJ FAPESB/CNPQ), sendo este o tema deste trabalho.

Diante do exposto o objetivo deste trabalho é compreender como a pesquisa científica, dentro do currículo escolar, pode ser ferramenta essencial para popularização da ciência, bem como pode romper com o ensino tradicional tornando a aprendizagem mais significativa e estimulante para o corpo discente.

## METODOLOGIA

1485

Trazer a pesquisa para dentro da escola não é uma tarefa fácil, principalmente quando os próprios atores escolares são os protagonistas deste processo e não somente objeto. Para tanto pensar este trabalho nos enche de esperança, sugerindo que podemos trazer uma proposta curricular diferente e aderente para todo. Um processo democrático e colaborativo.

A perspectiva metodológica desta pesquisa é utilizarmos uma abordagem participante, pois sendo condutores deste, somos também partícipes do espaço, atuando como professores na educação básica da rede pública de educação.

A relação tradicional de sujeito-objeto entre investigador-educador e os grupos populares deve ser progressivamente convertida em uma relação do tipo sujeito-sujeito, a partir do suposto de que todas as pessoas e todas as culturas são fontes originais de saber, e que é da interação entre os diferentes conhecimentos que uma forma partilhável de compreensão da realidade social pode ser construída através do exercício da pesquisa. (BRANDÃO, 2006, p. 42).

Faremos uma reflexão acerca da educação científica no espaço escolar, promovendo uma mudança significativa na busca do conhecimento, objetivando uma aquisição de autonomia por parte dos estudantes, bem como mostrando aos docentes novas possibilidades no fazer educacional.

Pensar a educação científica como parte dos itinerários formativos em uma nova matriz curricular para o ensino médio, construída colaborativa e democraticamente dentro da nossa unidade escolar, torna o ensino médio desafiador e altamente resistente, onde os próprios estudantes também participam da proposta de construção e escolha do que estudar.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

O objetivo de pensar a pesquisa no ensino médio é levar o educando a ter mais autonomia no processo de ensino e aprendizagem, fazendo com que ele reflita a respeito dos conteúdos e suas interlocuções, bem como aprenda a trazer resolutividade

para os problemas apresentados, de maneira consciente e crítica, de acordo com o meio em que está inserido.

A resistência consiste em acessar um espaço que normalmente só veríamos no ensino superior. A pesquisa na educação básica ainda é pouco discutida na literatura, e isso mostra como este espaço é ainda vago para a educação básica.

Sabemos que a produção do conhecimento é uma atividade relevante para o aprimoramento da ciência e da tecnologia, onde este aprimoramento trará avanços em todas as áreas da nossa sociedade, desde a educação, passando pela saúde e se estendendo até a cultura e o lazer, tornando a pesquisa científica um fator importante para o desenvolvimento humano e social e para a elevação da expectativa de vida. Países que investem mais em ensino e pesquisa comprovadamente tem uma elevação tanto na expectativa de vida, quanto em número de riquezas, mas com isso, relegam países com pouco ou nenhum investimento nesta área, a uma imersão na pobreza. (ZANCAN, 2000).

A partir desta modalidade educacional delineada para nossa sala de aula, poderemos levar os nossos discentes a refletir sobre o processo social e fazer reflexões mais críticas a respeito dos problemas que nossa sociedade possa vir a apresentar.

1486

## CONCLUSÃO

Dentro do espaço em que é utilizado o ensino através da educação científica o que vai prevalecer é o questionamento e a busca de resposta para a curiosidade. Isso nos fornece uma possibilidade que o educando, o participante da educação científica, busque através de um método, resolver as questões que lhes aparece.

Sabemos que o ensino por investigação não é nenhum milagre no processo de aprendizagem, ele também tem seus problemas e com certeza, muitas dúvidas no uso por parte dos docentes, mas não podemos descartar as diversas possibilidades da educação científica como um potencializador de um ensino da qualidade que desejamos.

O jovem que tem acesso à pesquisa desenvolve o senso criativo e crítico, o papel questionador, busca conhecimento, é autodeterminado, tem participação social e pode dialogar sobre os diversos assuntos de forma consciente, em busca de melhoria de seu aprendizado, cria hipóteses, alimenta-se da dúvida, sugere explicações e revisões de seus conceitos.

É preciso sugerir mudanças nos formatos de ensino tradicionais que existem hoje, onde as aulas são um pouco monótonas, pouco estimulantes e com espaços onde há pouca motivação. A sala de aula deverá ser lugar de produção, renovação e construção de conhecimento, aperfeiçoando trabalhos em coletividades e aprimorando os indivíduos em suas esferas intelectual, ética e social.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRANDÃO, C. R. e STRECK, D. R. Pesquisa Participante: o Saber da Partilha. 2. ed. Aparecida: Ideias & Letras, 2006.

FRÓES BURNHAM, T. Análise Contrastiva: memória da construção de uma metodologia para investigar a tradução de conhecimento científico em conhecimento público. *Revista de Ciência da Informação* - v.3, n.3, p.16, jun. 2002. Disponível em: [https://repositorio.ufba.br/RI/UFBA/Faculdade de Educação/FACED](https://repositorio.ufba.br/RI/UFBA/Faculdade%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o/FACED), com acesso em: 05.06.2019.

ZANCAN, GLACI T.. Educação científica: uma prioridade nacional. *São Paulo Perspec.* [online]. 2000, vol.14, n.3, pp.3-7. ISSN 0102-8839. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-88392000000300002>. com acesso em: 05.06.2019.

# UMA EXPERIÊNCIA DE IMPLANTAÇÃO DE ITINERÁRIO FORMATIVO NO ENSINO MÉDIO DA REDE PÚBLICA

ANDRÉIA DOS SANTOS SOUSA, GEOTEC  
ANDREIA.SOHIS@GMAIL.COM

ADELSON SILVA DA COSTA, GEOTEC  
ADELSONGEOTEC@HOTMAIL.COM

ESIEL PEREIRA SANTOS, GEOTEC  
ESIEL3@BOL.COM.BR

GILNAR COUTO DE OLIVEIRA, GEOTEC  
OLIVEIRAGILNAR2014@GMAIL.COM

1488

**Palavras-chave:** itinerário – educação básica – experiência

## RESUMO

A Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, traz a orientação de que o currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos nas áreas do conhecimento de linguagem, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e formação técnica e profissionalizante, cuja implementação deverá ocorrer até o ano de 2020, todavia, em 2018 uma instituição de educação básica da rede pública da capital baiana deu o primeiro passo, tornando – se pioneira nesse processo. Diante disso, buscou-se compreender e analisar as ações da instituição, a partir da perspectiva dos discentes, tendo como parâmetro o itinerário de ciências humanas e sociais aplicada, no intuito de identificar a metodologia utilizada para despertar nos jovens da educação básica o interesse pela pesquisa científica como forma de compreender e interferir na dinâmica dos grupos sociais.

## INTRODUÇÃO

A proposta de Reforma do Ensino Médio surge por uma exigência de permanência dos estudantes nesse nível de ensino, trazendo legalidade a esta reforma do ensino médio temos a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. O Artigo 36 da



lei supracitada apresenta em seu texto a orientação de que o currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos específicos, que serão definidos pelos sistemas de ensino, com ênfase em áreas de conhecimento.

Em 2018 ocorreu uma experiência pioneira de implantação da reforma curricular do ensino médio, em uma instituição da rede pública de ensino, no município de Salvador – Bahia. Baseado nesta experiência prática, buscamos compreender e analisar a implantação dos itinerários formativos, mais especificamente o de ciências humanas e sociais aplicadas, através da disciplina de Pesquisa Aplicada em História.

Entre os itinerários formativos implementados em 2018, podemos destacar como um caso de sucesso a disciplina Pesquisa Aplicada à História, nas turmas do 1º ano do Ensino Médio, que possui como objetivo geral a introdução a Educação Científica à medida que exercita a curiosidade intelectual e recorre à abordagem própria das ciências, incluindo investigação, reflexão, análise crítica, imaginação e criatividade com foco na aprendizagem e produção de pesquisa.

Pesquisar a experiência seria o processo de compreensão/mediação dos saberes experienciais (MACEDO, 2015), como possibilidade para se compartilhar conhecimentos que acontecem no cotidiano escolar contemporâneo caracterizado por sujeitos pensantes e questionadores.

É necessário dialogarmos com os cotidianos dos alunos, a ser redesenhado com a institucionalização da Educação Científica, onde esta pode representar uma *tática* interessante para ressignificar as estratégias estabelecidas na escola, bem como potencializadora da criatividade e da autonomia que gera movimentos interessantes e inovadores à escola.

Logo, a pesquisa educacional precisa ser ampliada, pois as experiências educacionais nem sempre podem ser transportadas de uma realidade sociocultural para outra, exigindo que sejam estimuladas por investimentos apropriados. O desafio é criar um sistema educacional que explore a curiosidade das crianças e mantenha a sua motivação para apreender através da vida (ZACAN, 2000, p. 06).

Compreendemos a educação e seus desdobramentos, destacando a Educação Científica na escola pública como possibilitadora de uma concepção dialética, ou seja, uma perspectiva de mudança no cenário que está instituído e trazer o diálogo, o debate que envolve o que é instituinte e a crítica ao instituído, buscando a autonomia, criatividade e a produção do conhecimento para o cotidiano da escola, a qual ainda se encontra engessada por mecanismos positivistas no processo ensino-aprendizagem.

Dos desafios deste processo de implantação dos itinerários formativos, podemos destacar alguns: como fazer com que jovens, com faixa etária entre 14 e 15 anos, recém-chegados ao ensino médio se interessassem pela pesquisa; considerando a faixa etária e a dificuldade de deslocamento, dificilmente teriam possibilidade de desenvolver uma pesquisa que necessitasse buscar recursos e fontes fora do ambiente escolar; a preocupação dos estudantes com o excesso de matérias, já que com a inclusão dos itinerários passaram a ter 22 matérias; e a oferta de laboratórios e biblioteca.

Uma etapa fundamental é a socialização dos resultados da pesquisa, nesta etapa a Educação Científica surge em um cenário importantíssimo, não apenas para a produção de pesquisa no Ensino Médio, mas por tornar favorável, naquele momento, o estabelecimento do diálogo entre coordenação, professores e alunos. Ao finalizarem as pesquisas os alunos fizeram uma exposição no auditório do Colégio.

## ABORDAGEM METODOLÓGICA

A narrativa sobre a inserção da educação científica nos revela um estudo de caso, por possibilitar que se retrate uma dada realidade, influenciada por aspectos políticos e sociais mais amplos e por permitir a compreensão do processo de construção deste currículo, ao mesmo tempo, o seu produto, vez que, ambos ocorrem num tempo e espaço próprios.

A descoberta de novos e importantes elementos que permitam enfatizar a apreensão mais completa (e complexa) do objeto de pesquisa, contextualizando-o, a multiplicidade de dimensões e a inter-relação dos seus componentes na retratação da realidade, possibilitando, assim, generalizações é o que se pretende na pesquisa, caracterizando, como afirmam Ludke e André (1986), a abordagem do tipo estudo de caso.

A pesquisa com a experiência acontece e se concretiza no respeito e na compreensão do processo de construção de conhecimentos realizados no diálogo com o outro e sua legitimidade está além da compreensão puramente objetivista.

1490

## RESULTADOS E DISCUSSÕES:

Refletir sobre a vivência em sala de aula destes momentos iniciais de implementação dos itinerários formativos desvela oportunidades e significativas ponderações sobre novos vieses para o processo ensino-aprendizagem na Educação Científica no ensino médio.

Com esta experiência foi perceptível o quanto a Educação Científica pode contribuir na formação do estudante, promovendo experiências que valorizam o diálogo, trabalho em equipe, interdisciplinaridade, pensamento crítico e criatividade. O professor também passa por um processo de aprendizado, é necessário sair da zona de conforto e buscar novas práticas, além daquelas exercitadas nos anos anteriores, tentando mediar o aprendizado com foco na formação de futuros pesquisadores.

Para que as instituições de ensino possam realmente oferecer os itinerários formativos de forma adequada, considerando inclusive os interesses dos estudantes, é necessário que sejam superadas algumas limitações das condições de cada instituição de ensino.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 2017. Disponível em: Acesso em: 06 jun. 2018.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. Pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, Roberto Sidnei. Pesquisar a Experiência: Compreender/Mediar Saberes Experienciais. Curitiba: CRV, 2015.

ZANCAN, Glaci T. Educação Científica: uma prioridade nacional. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso em: 20 abr. 2019.

# ATIVIDADES COMPLEMENTARES (AC's): ESPAÇO DE RESISTÊNCIA E RESIGNIFICAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO.

CIDICLÉIA GOMES DA SILVA SANTOS, UNEB/GEOTEC  
CIDOSNI1@GMAIL.COM

GILNAR COUTO DE OLIVEIRA, UNEB  
OLIVEIRAGILNAR2014@GMAIL.COM

PAULO SÉRGIO RODRIGUES DA SILVA, UNEB/GEOTEC  
BLACKPAULO71@GMAIL.COM

OSVALDO HENRIQUE OLIVEIRA DE JESUS, ESTÁCIO FIB  
OSVALDO295@HOTMAIL.COM

1492

**Palavras-chave:** Resistência. Políticas Públicas. Educação

## INTRODUÇÃO

O presente texto busca desenvolver um estudo com base na experiência de práticas pedagógicas desenvolvidas nas Atividades Complementares – AC's, com os professores, após a recomendação da Secretaria de Educação da Bahia – SEC, para implantação do Novo Ensino Médio, a partir da aprovação da Lei n.º 13.415/2017. A proposta consiste em os estados elaborarem a sua proposição de itinerários formativos de que trata a referida Lei e a Bahia vem realizando essa construção em parceria com as escolas que já receberam o incentivo financeiro para construção da mesma, denominada Plano de Flexibilização Curricular - PFC.

Sendo assim, as AC's se constituem em espaços de resistência, no momento em que, é utilizada pela gestão pedagógica, como lugar no qual vários processos formativos acontecem, inclusive de articulação de propostas educacionais que precisam ser melhor refletidas para sua implantação. Não por acaso, Gatti (2003), já alerta quanto a propostas/programas que nascem sem o processo de colaboração e troca de saberes e principalmente não consideram aspectos psicossociais.

Desta forma, foi oportunizado aos professores a discussão de uma implementação da Lei que nasce a partir de uma medida provisória, pouco discutida com as representações da classe dos educadores. Neste contexto, a utilização dos horários de AC's para o fortalecimento do movimento de resistência aos “pacotes prontos”

que historicamente dominavam o cenário educacional, concedeu novo olhar a professores e a coordenação pedagógica com o objetivo de implementar propostas que retratem a realidade da comunidade escolar. Surge então a indagação: como os espaços de AC's conferem a equipe pedagógica da escola, o papel de protagonista em relação as políticas públicas, através da resistência e resignificação de tais propostas?

## METODOLOGIA

O desenvolvimento desse estudo foi revelando-se como um estudo de caso, por possibilitar a pesquisa a casos concretos. Os procedimentos metodológicos adotados neste estudo possui uma abordagem de pesquisa qualitativa. Para Robert Yin (2001) deve-se dar preferência ao Estudo de Caso quando: as perguntas da pesquisa forem do tipo 'como' e 'por que'; quando o foco do interesse for um fenômeno contemporâneo.

**1493**

Sendo assim, este estudo de caso tem como sujeitos os professores da educação básica, de uma escola estadual, que atuam no Ensino Médio, incubidos da construção de uma proposta curricular para implementação do Novo Ensino Médio. Os professores se reúnem por área do conhecimento, sob a coordenação pedagógica da escola.

Inicialmente, foi proposto o conhecimento da proposta, através da leitura dos documentos já publicados como a Atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, os Referenciais para elaboração dos itinerários formativos e a própria Lei n.º 13.415/17. Após as semanas de leituras e debates, foram iniciadas as estratégias para construção das Disciplinas que iriam compor a estrutura dos itinerários formativos.

Nesses momentos de construção, os debates muitas vezes se acirraram, com a resistência de alguns professores. No entanto, com o caminhar dos encontros, foi se fortalecendo outras formas de resistências como a de construir propostas a partir da realidade de cada escola, mais contextualizadas com as necessidades daqueles estudantes e não apenas para obedecer o que vinha determinado pela SEC. Percebe-se com essa prática o exercício do ser político, que é o professor e como suas ações interferem diretamente no processo ensino-aprendizagem.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

As questões que motivaram esse estudo dão conta de que o trabalho de valorização dos momentos de AC's, aos poucos, conduz o professor a ter um olhar de resignificação sobre sua prática que, em articulação com outros colegas, podem subverter práticas autoritárias e sem envolvimento com a realidade de cada comunidade escolar.

Foi possível também entender que o envolvimento docente só se consolida, no momento em que, este se percebe partícipe do processo. Para Gatti (2003), as questões psicoemocionais da formação docente, precisam ser levadas em consideração

ao se efetivar propostas, e desta forma, lutar contra os “pacotes prontos” que não escuta aqueles e aquelas que estão “no chão” da escola.

Sendo assim, é preciso que as reuniões em AC’s comecem a subverter as ações tradicionais de reprodução de métodos que por si só, já não dão mais conta da dinâmica do processo educativo e que “novas” formas precisam ser assumidas, tornando-se urgente a reflexão sobre a prática.

Dessa forma, tais encontros precisam desenvolver processos formativos que “visem a apropriação da autonomia docente, o exercício de práticas inovadoras e reflexivas, que potencializem o trabalho pedagógico e considerem análises crítico-reflexivas na criação de solução aos problemas sociais” (HETKOWISKI, 2004, p.10).

Assim, as práticas pedagógicas desenvolvidas nas AC’s precisam assumir dimensões para além do “fazer”, é necessário que estas sejam entendidas a partir do agir reflexivo do professor em relação a sua prática. Elas devem ser colaborativas, participantes, engajadas e acima de tudo críticas. As práticas precisam do diálogo fecundo, crítico e reflexivo. Para FRANCO (2017, p.613) “estas práticas se estabelecem e se organizam em torno de intencionalidades previamente estabelecidas e caminham por entre resistências e desistências”.

Face o exposto, as práticas pedagógicas devem ser analisadas a partir desse processo dinâmico, que não está restrito apenas às reuniões semanais em AC’s ou ao fazer da sala de aula, mas envolve todo contexto de professores e alunos, suas vivências e experiências, suas formações que aos poucos, vão se evidenciando e interferindo diretamente nas práticas educativas.

1494

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Muitas são as limitações desse estudo, que teve o objetivo de acrescentar mais uma possibilidade, dentre muitas, ao se falar em movimentos de resistência diante das políticas educacionais para o Ensino Médio. Trabalhos dessa natureza deverão ser ampliados, para que novos autores que corroborem com a temática, compartilhem suas experiências e mostrem a dinamicidade do fazer escolar. Com isso outros caminhos precisam ser apontados para ajustes da proposta e adequação a cada público e espaço, em que ela se constitua enquanto prática.

## REFERÊNCIAS

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 601-614, jul./set. 2015. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ep/v41n3/1517-9702-ep-41-3-0601.pdf> Acesso em: 25 Abr 2018;

GATTI, Bernadete A. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. *Cadernos de Pesquisa*, n. 119, julho/ 2003. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/cp/n119/n119a10> Acesso em 01 Maio 2018

HETKOWSKI, T. M. Políticas públicas: tecnologias da informação e comunicação e novas práticas pedagógicas. [Tese]. 2004. Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação. Salvador: UFBA, 2004. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/11044/1/Tese%20Tania%20Hetkowsky.pdf>. Acesso em: 26 Nov. 2017.

YIN, Robert K. – Estudo de Caso – Planejamento e Método. Trad. Daniel Grossi. 2ª Ed. Porto Alegre. Bookman, 2001.

## A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL BRASILEIRA NA ANC E NA LDB

MARA FRANCO DE SÁ - UFPI  
MARAFRANCOSA@GMAIL.COM

1496

**Palavras-chave:** Educação e política. Educação profissional. Educação e Constituinte.

A pesquisa analisa as concepções em disputa acerca da educação profissional em dois momentos distintos: durante a Assembleia Nacional Constituinte, de 1987; e no debate legislativo que resultou na Lei nº 9394/96.

No que se refere aos procedimentos metodológicos, a abordagem da pesquisa é qualitativa. No que tange aos procedimentos metodológicos, adotamos a pesquisa documental como técnica de coleta de dados. A primeira etapa da análise documental ocorreu a partir da leitura das atas da Subcomissão de Educação, Cultura e Esportes que tratavam do nosso objeto de estudo. Sobre a LDB, analisamos as reuniões ocorridas, em 1990, na Câmara dos Deputados.

Para a realização da constituinte surgiram duas propostas. A primeira defendia a uma Assembleia Nacional Constituinte exclusiva. A segunda, advogava que o Congresso Nacional assumiria as funções de um Congresso Constituinte até a promulgação da Constituição, sendo esta a vencedora e que transformou em constituintes os 512 deputados federais, eleitos em e os 82 senadores eleitos, em 1986. Assim, as migrações partidárias ocorridas após os anos de 1970 e a vitória do Congresso Constituinte transformaram os antigos aliados do período autoritário em constituintes.

Durante os debates da Constituinte, a educação profissional foi abordada mais especificamente como uma possibilidade de oferta do 2º grau. A defesa da continuidade de modalidade formativa voltada às necessidades econômicas esteve presente na proposta do PFL/PE, que defendeu a prioridade de financiamento às escolas técnicas que ofertassem cursos voltados ao mercado de trabalho e às necessidades regionais. Dessa preocupação, emergiu a recomendação do retorno da obrigatoriedade da habilitação profissional em cursos de 1º e 2º graus. A referida preocupação



esteve presente nas sugestões da bancada do Centrão na Constituinte, a partir da representação do PFL do Rio de Janeiro.

É importante afirmar que embora a educação profissional não tenha sido explicitamente anunciada no texto constitucional de 1988, a presença dos movimentos sociais gerou resultados, pois a formação para o trabalho foi garantida enquanto um direito nos Artigos 205 e 214 da Constituição Federal de 1988.

No que se refere à tramitação da LDB, as audiências públicas demonstram que a proposta de formação técnica-profissional foi questionada durante as discussões dos substitutivos, em especial diante da dúvida quanto à dualidade de sistemas de ensino e a possibilidade de extinção das escolas técnicas. Sobre essa questão, o deputado Jorge Hage esclareceu que, “[...] Dentro do sistema regular, trata-se da educação básica e, adicionalmente, da educação profissional, enquanto fora do sistema regular, é a formação técnico profissional no estilo SENAI-SENAC” (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 1990a, p. 25).

Nas audiências públicas, os debates representativos acerca da ruptura com o modelo de educação dual se explicitaram nas falas dos integrantes do FNDEP e de parlamentares que propuseram que o Estado assumisse a oferta pública e gratuita do ensino médio técnico, a partir do fortalecimento da integração curricular. A contraposição a essa proposta se evidenciou diante da resistência, especialmente, do PFL e do PTB da oferta pública e gratuita da educação profissional.

Da defesa da politecnia e o fortalecimento escola pública surgiram indicações de modificações ao substitutivo Jorge Hage. O projeto educativo proposto pelo FNDEP era incompatível com as sugestões e posicionamento político do Sistema S de ensino, que defendia a manutenção do financiamento público às instituições privadas e a ausência de controle estatal de suas atividades.

Na longa tramitação da LDB, a proposta defendida pelas entidades acadêmicas e científicas para a educação profissional foi desconstruída. O PL 101/93, na sua primeira versão, manteve as propostas apresentadas à Câmara dos Deputados. No entanto, durante a tramitação da LDB, seu conteúdo foi alterado pelo substitutivo Darcy Ribeiro, que apresentava uma proposta de educação profissional desvinculada da formação geral.

Diante do exposto, afirmamos que as concepções em disputa sobre a educação profissional apontam o jogo de forças políticas presentes no contexto da redemocratização brasileira, assim como nos períodos posteriores com a discussão da LDB, sendo que as entidades acadêmicas e científicas cumpriram um importante papel na luta em defesa da escola pública para todos. A atuação dessas entidades, juntamente aos movimentos sociais, sindicais e aos políticos que partilhavam da mesma perspectiva das entidades em questão, foi fundamental na luta contra a manutenção e exclusividade das propostas conservadoras em educação.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, Leonardo Augusto de Andrade. *História Constitucional brasileira: mudança constitucional, autoritarismo e democracia no Brasil pós-1964*. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2016.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. *Transcrição da 79ª Reunião da Subcomissão de Educação e Esportes da Câmara dos Deputados, Brasília, 1990a*. (Mimeografado).

FÓRUM NACIONAL EM DEFESA DAS ESCOLAS PÚBLICAS. *Projeto Educativo para Assembleia Nacional Constituinte*. In: *DIÁRIO DA ASSEMBLEIA NACIONAL CONSTITUINTE*, Brasília, Gráfica do Senado, 1987.

LIMA, Luziano Pereira Mendes de. *A atuação da esquerda no processo constituinte (1986-1989)*. Brasília, Câmara dos Deputados, 2009.

# AS PRÁTICAS DE LEITURA NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA: A ESCOLHA DOS TEXTOS, A AFETIVIDADE E A MEDIAÇÃO DOCENTE

PROF. ME. CRISTINA VICENTE DA SILVA - UESC  
CRISVICENTE\_1@YAHOO.COM.BR

PROF. ME. MARIA GORETTI DOS SANTOS SILVA - CMLEM  
GO23SS@YAHOO.COM.BR

1499

**PALAVRAS-CHAVE:** Afetividade. Escolha de textos. Mediação docente.

## INTRODUÇÃO

O ato de ler precisa levar em conta o universo que envolve o leitor e suas experiências vivenciadas, de forma a contribuir para o reconhecimento de si no texto lido, pois a leitura é um fator de grande relevância para a transformação social dos sujeitos. Além do mais, quando no processo de leitura se faz possível estabelecer pontes com a realidade do leitor, o texto passa a construir sentido para quem o lê. Por isso, a importância de que as práticas leitoras na escola sejam repensadas, considerando as vivências do leitor, sua linguagem e a afetividade no percurso de sedimentação do ato de ler.

Entretanto, observamos a marca da herança dualista no desenvolvimento das atividades pedagógicas. Notoriamente, vemos que todo trabalho educacional é desenvolvido, objetivando aspectos cognitivos, logo a afetividade não é um fenômeno a ser contemplado nesse processo. Leite (2011, p.31) afirma que “[...]os currículos e programas desenvolvidos, nos diferentes momentos da nossa política educacional, centraram-se no desenvolvimento da dimensão racional-cognitiva, através do trabalho pedagógico em sala de aula, em detrimento da dimensão afetiva”.

Ainda, com o advento das novas tecnologias, o professor pode fazer uso dos diversos gêneros e tipos textuais que circulam no cotidiano do leitor/aluno, que vão desde uma postagem nas redes sociais, até um texto em prosa mais canônico, podendo explorar os gêneros e tipologias textuais nas aulas de Língua Portuguesa (LP), a fim de contribuir para que a leitura seja algo envolvente e estimulante.

Nós, professores de LP temos observado como os alunos apresentam dificuldades em ler, pois se sentem desmotivados. Por isso, vemos como é significativo para nossas práxis escolares, discutirmos sobre o tema da leitura em sala de aula, enquanto elemento auxiliador no processo ensino-aprendizagem, para fomentar a reflexão crítica do aprendiz através da prática da leitura de maneira a alcançar o interesse do leitor.

Propomos como objetivo geral investigar como se dá o processo de seleção dos textos utilizados pelo professor nas atividades de leitura nas aulas de LP, para propormos um minicurso para professores em que sejam abordadas teorias pertinentes à prática cotidiana da sala de aula, sobre afetividade no que concerne a práxis de leitura, tomando por base o critério da mediação pedagógica e a aplicabilidade nas aulas.

Para tanto, este trabalho se justifica pela necessidade de observarmos os critérios de escolhas dos textos (tipos e gêneros) que são utilizados nas aulas de LP, verificando se tal processo de seleção influencia no desejo do aluno de ler, e por meio de um minicurso para formação docente, contribuir com o desenvolvimento da leitura aliado ao fator afetividade.

Pretendemos, contribuir com o estudo sobre a importância das escolhas dos textos trabalhados na escola, como um meio para o fomento de práticas leitoras que sejam significativas para o aprendiz/leitor, especialmente através da utilização de vários gêneros textuais. Esperamos que esses conhecimentos auxiliem para a ampliação das possibilidades de leitura no ensino de LP.

1500

## METODOLOGIA

A presente pesquisa traz como objeto de estudo os critérios de escolhas de textos nas aulas de Língua Portuguesa, pois nós professores de LP, sentimos a necessidade de melhor contribuímos para a elaboração de aulas que fomentem práticas leitoras, para despertar o prazer do aprendiz pela leitura e suscitar a afetividade nas relações do sujeito com o objeto do saber e com o outro, pois “ler é construir sentidos” (CAVALCATI, 2015, 13). Com base no objetivo, inicialmente, fizemos um levantamento bibliográfico, analisando textos que abordavam os temas leitura, suas concepções, modelos e estratégias em sala de aula, bem como aspectos relacionados à afetividade e mediação entre os sujeitos partícipes da construção do saber. Em seguida aplicamos uma pesquisa de campo, a qual nos possibilitou gerar discussões junto a docentes e discentes sobre a escolha dos textos, os quais são trabalhados no ambiente escolar, buscando auxiliar para um percurso educacional mais crítico e reflexivo.

Após todo estudo teórico aliado às análises dos materiais coletados – entrevistas semiestruturadas com professores e aplicação de questionários a discentes – elaboramos um minicurso com base na investigação realizada, tendo por objetivo geral expor, para os docentes de Língua Portuguesa (LP), teorias pertinentes à leitura e à afetividade, tomando por base o critério da mediação pedagógica e a aplicabilidade na práxis cotidianas da sala de aula.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

Na escola, a construção de sentidos também emerge através do momento cuja leitura é proposta de maneira crítica e reflexiva, em um processo, segundo Vygotsky (1996) de interação entre o objeto e o sujeito do conhecimento, por meio da mediação. Contudo, ao tratarmos das aulas de LP, especialmente no que tange à leitura, vemos, de modo geral, um posicionamento imperativo do docente, pois este ainda assume o papel de detentor do saber e por isso, dita as regras de como as aulas devem ser conduzidas, sem considerar a “voz” do aprendiz, que será o leitor, o qual poderá ou não interagir ativa e prazerosamente com o objeto do saber: o texto.

Quando o docente se projeta nessa plataforma autoritária, a tendência é de que haja um sentimento de repulsa ao objeto que proporcionaria a sedimentação de novos saberes, pois “é o modo de agir do professor em sala de aula, mais do que suas características de personalidade que colabora para uma adequada aprendizagem dos alunos” (ABREU & MASETTO, 1990, p.115).

Assim como a mediação pedagógica deve ser uma prática docente que sirva de andaime no processo de construção do conhecimento, o professor deve buscar estratégias de ensino-aprendizagem que instiguem aos aprendizes a gostarem mais de ler, sobretudo no contexto escolar. Quando a escola suscita atividades que desenvolvam o hábito por ler, está estimulando, através de práticas mediadoras, a promoção de ações que incentivem a interação entre leitores e seus interlocutores.

Por isso, acreditamos na importância da formação continuada para os momentos de reflexão, pois sabemos que o professor necessita estar em contínuo processo de ponderação acerca de seu fazer pedagógico, já que estamos imersos em uma sociedade que se transmuta constantemente.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreendemos a importância de contribuirmos com o docente a fim de que haja um momento de formação continuada sobre a leitura em sala de aula, estratégias, concepções, modelos, afetividade e mediação, para que seja possível a percepção de que existem formas de desenvolver a leitura em sala de aula, observando o gosto do aluno sobre aquilo que ele gostaria de ler e não somente sobre o que o professor quer que o aluno leia.

Quando há interação entre professor e aluno, estes se aproximam mais, emergindo então laços afetivos mais estreitos, o que favorece para que o ato de ler na escola ocorra de modo mais eficaz. De acordo com Almeida (1999, p.29), “a inteligência não se desenvolve sem afetividade, e vice-versa, pois ambas compõem uma unidade de contrários”.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Maria C.; MASSETO, Marcos Tarciso. O professor universitário em sala de aula. São Paulo. MG Editores Associados, 1990.

ALMEIDA, A. R. S. A emoção na sala de aula. Campinas: Papyrus, 1999.

CAVALCANTI, J.R. Professor, leitura e escrita. 1ed. São Paulo: Contexto, 2015.

LEITE. (org.). Afetividade e práticas pedagógicas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

VYGOTSKY, L.S. O desenvolvimento psicológico na infância. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

# A POPULARIZAÇÃO DA CIÊNCIA NO ENSINO MÉDIO: ESTRATÉGIA CURRICULAR DE ENSINO EM MEIO A RESISTÊNCIA.

RÊMULO VELOSO DOS SANTOS, UNEB  
REMULOVELLOSO@YAHOO.COM.BR

ADELSON SILVA DA COSTA, UNEB  
ADELSONGEOTEC@HOTMAIL.COM

PAULO SÉRGIO RODRIGUES DA SILVA, UNEB  
BLACKPAULO71@GMAIL.COM

1503

**Palavras-chave:** Ciência. Ensino Médio. Currículo.

## INTRODUÇÃO

O conhecimento científico tem um relevante papel de destaque em nossa sociedade, muito embora haja discussões a respeito da paridade das distintas formas de produção de conhecimentos e suas equivalências no que diz respeito à validade e aplicabilidade em seus respectivos contextos na condução da vida produtiva e a (trans)formação da sociedade e da natureza (FRÓES BURNHAM, 2013). Necessário nos é fazer uma reflexão acerca destes pontos equivalentes e divergentes do papel na ciência na busca do conhecimento.

A relação entre a ciência e a educação acontece de maneiras e finalidades diversas, com o objetivo de promover um espaço de aprendizagem com mais autonomia, criticidade e colaboração.

A principal relação da ciência com a educação é de trazer a público, um conhecimento que era restrito, mas que por meio de uma popularização, obtemos um acesso.

No Brasil é possível perceber esse movimento através das mais diversas estratégias como promoção de eventos (Sociedade Brasileira Para o Progresso da Ciência (SBPC) Jovem; Encontro de Jovens Cientistas da Bahia; Encontro dos fazedores da Rádio, feiras (Feira Brasileira de Ciências e Engenharia - FEBRACE; Feira de Ciências da Bahia - FECIBA; Feira dos municípios e Mostra de Iniciação Científica - FEMMIC; Prêmio Jovem Cientista (PJC) - CNPQ), programas de iniciação/educação científica, promovido por instituições públicas (Programa de Vocação Científica – PROVOC, Programa Social de Educação e Vocação Científica Ciência, Arte e Magia - CAM; Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica para o Ensino

Médio das escolas públicas - PIBIC-EM, Programa de Popularização das Ciências – Popciências) e editais de fomento (Edital 029/2010 – Popularização da Ciência – Educação Científica/FAPESB; Olimpíadas de Ciências/FAPESB; Edital 014/2016 – Prêmio Bahia Pela Diversidade – Edição Mulheres nas Ciências/FAPESB; Chamada Pública 001/2013 – Programa de Bolsas de Iniciação Científica Júnior – ICJ FAPESB/CNPQ), sendo este o tema deste trabalho.

Diante do exposto o objetivo deste trabalho é compreender como a pesquisa científica, dentro do currículo escolar, pode ser ferramenta essencial para popularização da ciência, bem como pode romper com o ensino tradicional tornando a aprendizagem mais significativa e estimulante para o corpo discente.

## METODOLOGIA

1504

Trazer a pesquisa para dentro da escola não é uma tarefa fácil, principalmente quando os próprios atores escolares são os protagonistas deste processo e não somente objeto. Para tanto pensar este trabalho nos enche de esperança, sugerindo que podemos trazer uma proposta curricular diferente e aderente para todo. Um processo democrático e colaborativo.

A perspectiva metodológica desta pesquisa é utilizarmos uma abordagem participante, pois sendo condutores deste, somos também partícipes do espaço, atuando como professores na educação básica da rede pública de educação.

A relação tradicional de sujeito-objeto entre investigador-educador e os grupos populares deve ser progressivamente convertida em uma relação do tipo sujeito-sujeito, a partir do suposto de que todas as pessoas e todas as culturas são fontes originais de saber, e que é da interação entre os diferentes conhecimentos que uma forma partilhável de compreensão da realidade social pode ser construída através do exercício da pesquisa. (BRANDÃO, 2006, p. 42).

Faremos uma reflexão acerca da educação científica no espaço escolar, promovendo uma mudança significativa na busca do conhecimento, objetivando uma aquisição de autonomia por parte dos estudantes, bem como mostrando aos docentes novas possibilidades no fazer educacional.

Pensar a educação científica como parte dos itinerários formativos em uma nova matriz curricular para o ensino médio, construída colaborativa e democraticamente dentro da nossa unidade escolar, torna o ensino médio desafiador e altamente resistente, onde os próprios estudantes também participam da proposta de construção e escolha do que estudar.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

O objetivo de pensar a pesquisa no ensino médio é levar o educando a ter mais autonomia no processo de ensino e aprendizagem, fazendo com que ele reflita a respeito dos conteúdos e suas interlocuções, bem como aprenda a trazer resolutividade



para os problemas apresentados, de maneira consciente e crítica, de acordo com o meio em que está inserido.

A resistência consiste em acessar um espaço que normalmente só veríamos no ensino superior. A pesquisa na educação básica ainda é pouco discutida na literatura, e isso mostra como este espaço é ainda vago para a educação básica.

Sabemos que a produção do conhecimento é uma atividade relevante para o aprimoramento da ciência e da tecnologia, onde este aprimoramento trará avanços em todas as áreas da nossa sociedade, desde a educação, passando pela saúde e se estendendo até a cultura e o lazer, tornando a pesquisa científica um fator importante para o desenvolvimento humano e social e para a elevação da expectativa de vida. Países que investem mais em ensino e pesquisa comprovadamente tem uma elevação tanto na expectativa de vida, quanto em número de riquezas, mas com isso, relegam países com pouco ou nenhum investimento nesta área, a uma imersão na pobreza. (ZANCAN, 2000).

A partir desta modalidade educacional delineada para nossa sala de aula, poderemos levar os nossos discentes a refletir sobre o processo social e fazer reflexões mais críticas a respeito dos problemas que nossa sociedade possa vir a apresentar.

1505

## CONCLUSÃO

Dentro do espaço em que é utilizado o ensino através da educação científica o que vai prevalecer é o questionamento e a busca de resposta para a curiosidade. Isso nos fornece uma possibilidade que o educando, o participante da educação científica, busque através de um método, resolver as questões que lhes aparece.

Sabemos que o ensino por investigação não é nenhum milagre no processo de aprendizagem, ele também tem seus problemas e com certeza, muitas dúvidas no uso por parte dos docentes, mas não podemos descartar as diversas possibilidades da educação científica como um potencializador de um ensino da qualidade que desejamos.

O jovem que tem acesso à pesquisa desenvolve o senso criativo e crítico, o papel questionador, busca conhecimento, é autodeterminado, tem participação social e pode dialogar sobre os diversos assuntos de forma consciente, em busca de melhoria de seu aprendizado, cria hipóteses, alimenta-se da dúvida, sugere explicações e revisões de seus conceitos.

É preciso sugerir mudanças nos formatos de ensino tradicionais que existem hoje, onde as aulas são um pouco monótonas, pouco estimulantes e com espaços onde há pouca motivação. A sala de aula deverá ser lugar de produção, renovação e construção de conhecimento, aperfeiçoando trabalhos em coletividades e aprimorando os indivíduos em suas esferas intelectual, ética e social.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRANDÃO, C. R. e STRECK, D. R. Pesquisa Participante: o Saber da Partilha. 2. ed. Aparecida: Ideias & Letras, 2006.

FRÓES BURNHAM, T. Análise Contrastiva: memória da construção de uma metodologia para investigar a tradução de conhecimento científico em conhecimento público. *Revista de Ciência da Informação* - v.3, n.3, p.16, jun. 2002. Disponível em: [https://repositorio.ufba.br/RI UFBA › Faculdade de Educação › FACED](https://repositorio.ufba.br/RI/UFBA/Faculdade%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o/FACED), com acesso em: 05.06.2019.

ZANCAN, GLACI T.. Educação científica: uma prioridade nacional. *São Paulo Perspec.* [online]. 2000, vol.14, n.3, pp.3-7. ISSN 0102-8839. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-88392000000300002>. com acesso em: 05.06.2019.

# O TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: UMA COMPREENSÃO DA PRÁTICA DE ENSINO DE PROFESSORES DO PROGRAMA NACIONAL DE ACESSO AO ENSINO TÉCNICO E EMPREGO - PRONATEC

ANA CAROLINA SANTOS DE LIMA (UFBA)  
SANTOSDELIMA1@GMAIL.COM

LILIAN SANTANA DOS SANTOS (UFBA)  
LILIANSANTANA2@YAHOO.COM.BR

1507

**Palavras-chave:** Educação Profissional e Tecnológica. PRONATEC. Praticadocente.

## INTRODUÇÃO

O trabalho discute a prática docente a partir da recontextualização do documento legislativo que prevê o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego –PRONATEC - para construção do discurso pedagógico dos professores que atuaram no programa, face aos constrangimentos impostos pelas determinações de trabalho e possibilidades reflexivas dos docentes. Constrangimentos que ocorrem em situação de trabalho, desenvolvem-se nas relações de poder e de violência simbólica em contextos institucionais.

A prática docente mobiliza saberes formais, curriculares, experienciais e possibilita a participação dos professores em uma comunidade de prática constituindo uma cultura profissional.

O discurso pedagógico segundo Bernstein (1996) constitui três campos:*campo de produção*, no qual novos discursos são construídos;*campo de recontextualização*, que se apropria de discursos do campo de produção e transforma em discursos pedagógicos e *campo de reprodução*, em que ocorre a prática pedagógica.

A partir da prática, os professores constroem o discurso pedagógico, considerado um princípio recontextualizador que refocaliza outros discursos para aquisição e transmissão, construindo sua própria ordem.

## METODOLOGIA

Foi adotada a pesquisa qualitativa de inspiração etnográfica que permite o contato direto do pesquisador com o campo, a reconstrução dos processos e das relações que configuram as experiências diárias e se estabelecem em um determinado contexto. (ANDRÉ, 1995)

A pesquisa etnográfica inicia com a elaboração dos dispositivos contendo perguntas exploratórias e postulados que são construídos com base em uma leitura especializada das experiências de vida e do senso comum do pesquisador. (RICARDO, 2008)

Uma das técnicas utilizada nessa pesquisa foi a observação participante. Esta se caracteriza:

[...] por um período de interações sociais intensas entre o pesquisador e os sujeitos, no meio destes. No decurso desse período, dados são sistematicamente coletados [...]. Os observadores mergulham pessoalmente na vida das pessoas. (LAPASSADE, 2005, p.69)

1508

A pesquisa se deu em uma instituição de ensino privado cuja missão é promover a Educação Profissional e Tecnológica - EPT - e contribuir para elevar a competitividade da indústria brasileira.

O instrumento utilizado foi um roteiro semiestruturado no qual os sujeitos da pesquisa, quatro docentes da instituição com formação técnica e graduação, permitiram que suas experiências fossem explicitadas com o objetivo de propor reflexões acerca do currículo e contribuir na elaboração de políticas públicas para a Educação Profissional e Tecnológica.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados da pesquisa foram apresentados e discutidos na perspectiva bernsteiniana, relacionando-os às categorias principais: discurso pedagógico, recontextualização, saber profissional e prática docente.

A concepção pedagógica que orienta o currículo da instituição é a Pedagogia das Competências que se caracteriza pela presença de esquemas, considerado por Piaget (*apud* LOPES e MACEDO, 2011) como o que há de invariante em uma ação ou operação.

Com isso, compreende-se a recontextualização da política do PRONATEC a partir do discurso pedagógico de professores da EPT, pois segundo Caria (2010) existe uma dualidade na atividade laboral que, por um lado, gera constrangimentos para os trabalhadores e cidadãos e por outro, possibilidade de romper com esse quadro, criar ressignificações práticas e o saber profissional.

Neste sentido, o relato do professor 4 assevera que:

[...] não tem como não validar o conhecimento prévio do aluno porque é esse conhecimento que vai fazer a aula fluir, porque se eles já trazem um conteúdo e eu já tenho as próprias respostas, eu dou espaço para as dúvidas, e eu acho que as dúvidas têm que surgir porque ele tem o conhecimento prévio que normalmente

vem das experiências das práticas, mas eles não sabem traçar um limite entre o que é teórico e o que é prático. Então eu sempre dou espaço pra que eles percebam e tenham a percepção deles, que aquilo que eles sabem na prática que eles aprenderam com os pais, com os avós enfim, com a vida, com os amigos; que existe um determinado caminho temático, teórico dentro da minha disciplina, [...]. (P4).

Sobre esse aspecto, o professor 2 afirma que “A grande sacada do ensino técnico, que eu sempre falo com os meus colegas, é você saber contextualizar com a vida do aluno para fazê-lo entender o conteúdo e não se sentir distanciado dele” (P2).

Sobre o fazer docente como atividade contextualizada e recontextualizadora é possível identificar, nas narrativas do professor 1, a presença do discurso regulativo ao afirmar que “O cidadão não ter um trabalho e não ter de onde tirar um sustento e não ter sonhos, porque ele precisa sonhar e para sonhar, ele tem que trabalhar. Quem que vai sonhar sem dinheiro no bolso?” (P1).

Ainda sobre o discurso regulativo, P1 aponta o PRONATEC como forma de inclusão social e diz:

[...] é você não perder de vista esse pessoal, é você não perder pro marginal que está lá fora esperando pra convidá-lo pra ser o seu sócio em uma boca de drogas, então isso pra mim é fundamental. Foi uma virada né, quando eu sair da escola secular e entrei aqui na escola profissional. Tenho dificuldades, não é o paraíso não, o tempo todo não. Muitos desafios todos os dias (P1).

1509

## CONCLUSÕES

Os professores trazem em suas narrativas, o discurso regulativo que é moral, cria ordem e identidade, o que contribui para a construção do discurso pedagógico. Colocam o PRONATEC como um modo que dignifica e traz aspectos simbólicos, políticos e subjetivos na formação dos sujeitos.

A prática docente é caracterizada pela sua ação a partir de políticas públicas para essa modalidade e respondem às necessidades e expectativas de um público que, em sua maioria, como salienta Arroyo (*apud* FARTES, 2000), é composto pelos sujeitos marginalizados e excluídos dos espaços e bens da cidade: os trabalhadores rurais e domésticos, os que atuam no mercado informal e os desempregados com histórico de insucesso na escola regular ou que compõem o número das estatísticas de evasão dessa escola.

Assim, emerge o saber profissional caracterizado a partir de uma atitude reflexiva que explicita linguagens silenciadas e possibilita ao docente romper com o paradigma tecnicista que orientava a sua prática e assim promover a construção da sua autonomia e dos seus alunos e uma intervenção em sua experiência formativa, mediante a percepção de como reconstrói, reinventa e repolitiza o seu trabalho.

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Etnografia da prática escolar*. Campinas, São Paulo: Papirus, 1995.

BERNSTEIN, Basil. *A estruturação do discurso pedagógico: classe, código, controle*. Petrópolis: Vozes, 1996.

CARIA, Telmo. *A mobilização de conhecimento em situação de trabalho profissional*. In: *Currículo, Formação e Saberes Profissionais a (re)valorização epistemológica da experiência*. Salvador, Bahia:EDUFBA, 2010. P. 165-185.

FARTES, Vera Lúcia Bueno. *Aquisição da qualificação: a multidimensionalidade de um processo contínuo*. 2000. 260f. Tese (Doutorado) Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação - UFBA/FACED, Salvador, 2000.

LAPASSADE, Georges. *As microssociologias*. Brasília: Líber livro editora, 2005.

LOPES, Casimiro Alice; MACEDO, Elisabeth. *Conhecimento escolar e discurso pedagógico*. In: *Teorias de Currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.

RICARDO, Bortoni Stella Maris. *O professor pesquisador. Introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

# “O ENSINO MÉDIO MUDOU?”: O “NOVO” ENSINO MÉDIO E AS ÁREAS DE CONHECIMENTO

SANDRA REGINA MENDES  
UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA (UNEB)  
SRMENDESBA@GMAIL.COM

1511

**Palavras-chave:** Ensino Médio; Áreas de Conhecimento; Ciências Humanas

## INTRODUÇÃO

A visão catastrófica sobre o ensino médio (EM), compartilhada por diversos educadores nos últimos anos, ganhou espaço na mídia e contribuiu para a construção da imagem de sua inocuidade. Nesse cenário, a sociedade, começou a apoiar e exigir mudanças imediatas. Foi aproveitando-se desse contexto, fragilizado pelo *impeachment* da Presidenta Dilma Roussef, que o Governo de Michel Temer lançou uma reforma para o EM através de Medida Provisória (n. 746/16), transformada na Lei n. 13.415/17, em 16/02/2017, batizada de “Novo Ensino Médio”. A proposta seguiu um caminho alheio aos trâmites democráticos, pois se construiu de forma unilateral sem participação e debates entre os profissionais de Educação, universidades, associações representantes dos educadores e por essa razão tem sido criticamente denominada “Contrarreforma do Ensino Médio”.

Frente às críticas recebidas, o Ministério da Educação (MEC) começou a fazer um trabalho midiático buscando convencer a sociedade dos benefícios da proposta, veiculando várias propagandas a respeito do “novo Ensino Médio”. Nelas é evidenciada a liberdade dos estudantes escolherem seu processo de formação. Essa “liberdade” anunciada seria possível porque agora o currículo passa a ser composto por uma formação geral básica e por itinerários formativos, organizadas em áreas de conhecimento. Este trabalho objetiva discutir o lugar da área de conhecimento no “Novo Ensino Médio”, problematizando a sua centralidade na proposta curricular atual.

## METODOLOGIA

Em um primeiro momento foi efetivada uma pesquisa bibliográfica ampla sobre os temas currículo e áreas de conhecimento, buscando compreender o estado da arte e o campo conceitual. O segundo momento da pesquisa se concentrou na coleta e análise das fontes primárias: legislação e documentos norteadores da organização da educação nacional e do Ensino Médio. As análises foram norteadas pelo campo teórico das políticas de currículo (LOPES; MACEDO, 2011) e do ciclo de políticas públicas (BALL, 2011).

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

A organização curricular por áreas de conhecimento está presente no ensino médio desde as Diretrizes de 1998, porém nem a resolução e nem o parecer deste documento trazem o conceito de “áreas de conhecimento”. Em 2012, o Ministério da Educação (MEC) apresentou uma proposta de reforma do EM e foram publicadas novas Diretrizes Curriculares Nacionais (Resolução nº 2/2012, CNE/CEB). O documento manteve a estruturação curricular por áreas, instituindo “quatro áreas do conhecimento, com tratamento metodológico que evidencie a contextualização e a interdisciplinaridade ou outras formas de interação e articulação entre diferentes campos de saberes específicos” (DCNs, 2012, Art. 8º, §1º), mas deixando explícito que “organização por áreas de conhecimento não dilui nem exclui componentes curriculares com especificidades e saberes próprios construídos e sistematizados [...] (DCNs, 2012, Art. 8º, §2º).

Porém, o currículo do “Novo” Ensino Médio”, composto pela formação geral básica prevista na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e por “itinerários formativos” que dialogam com as áreas de conhecimento, não define o lugar dos conhecimentos específicos. Na Lei 13.415/2018 e nas Diretrizes de 2018 (Resolução n. 3/2018) não existem a explicitação dos componentes das áreas, apenas uma sinalização sobre o que os “estudos e práticas” deverão contemplar dentro BNCC e dos itinerário formativos, restringindo a obrigatoriedade apenas de Língua Portuguesa e Matemáticas “em todos os anos escolares”. (Art. 11§7º.)

Portanto, nos documentos do “Novo Ensino Médio” não há uma definição sobre áreas de conhecimento, apesar da centralidade destas na organização curricular. Elas são apresentadas como uma novidade que será capaz de dirimir os diversos problemas que envolvem esse nível de ensino, apesar de figurarem no currículo do ensino médio desde a publicação das primeiras Diretrizes Curriculares, em 1998. Destarte, o que de fato é *novo* em relação as áreas de conhecimento no “Novo Ensino Médio”? O Ensino Médio de fato mudou?

## CONCLUSÕES

A perspectiva em relação áreas de conhecimento, evidente na análise dos documentos que fundamentam o “Novo Ensino Médio”, não se articula a ideia de “uma



relação entre particulares e totalidade que forma uma unidade” (BRASIL, 2013, p. 12), mas denota uma diluição das especificidades em benefício a uma generalização. Os documentos não asseguram, em nenhum momento, dispositivos que permitam evitar o esvaziamento de saberes, optando por uso de termos amplos como “estudos” e “práticas”, ao mesmo tempo que não nem asseguram espaços concretos de materialização dos mesmos e flexibiliza o currículo através de itinerários formativos que podem resultar em conhecimentos mínimos e mesmo compartimentados.

Entende-se que, a rarefação do significado e do papel das “áreas de conhecimento” abre perspectivas para distorções no processo de implementação do currículo e traz incertezas em relação aos componentes curriculares e suas especificidades e saberes próprios. Portanto, essa *mudança*, em um cenário de avanço de ideias conservadoras e de extrema direita, defendidas pelo Movimento “Escola Sem Partido”, que entende a escola como espaço de “ideologização”, é preocupante, pois pode-se utilizar as lacunas existentes para legitimar discursos que desqualificam a presença de determinados conhecimentos e, ao mesmo tempo, submeter e limitar a educação a demandas do mercado de trabalho, desconsiderando questões de diferenças e igualdade postas pelos movimentos sociais e que se relacionam diretamente com perspectivas de uma educação democrática.

1513

## REFERÊNCIAS

BALL, Stephen J. Ball; MAINARDES, Jefferson (orgs.). Políticas educacionais (questões e dilemas). São Paulo: Editora Cortez, 2011.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 1996.

\_\_\_\_\_. Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis n. 9.394, de 20 de novembro de 1996. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação (CNE)/Câmara de Educação Básica (CEB). Resolução n. 3, de 21 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação. Atualização das Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio, observadas as alterações introduzidas na LDB pela Lei n. 13.415/2017. Parecer CNE/CEB n. 3/2018, aprovado em 8/11/2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação (CNE)/Câmara de Educação Básica (CEB). Resolução n. 2, de 30 de janeiro de 2012. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 2012.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação (CNE). Resolução n. 3, de 26 de junho de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 1998.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio. Parecer CNE/CEB n. 3/1998, aprovado em 1/6/1998.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação (MEC). Parâmetros Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, 1998.

\_\_\_\_\_. Medida Provisória MPV/746. Brasília 22 de setembro 2016. Disponível em: [www.planalto.gov.br/civil](http://www.planalto.gov.br/civil). Acesso em: out/2016.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elisabeth. Teorias de Currículo. São Paulo: Editora Cortez, 2011.



## **EIXO 07**

Direito à Educação  
para a Diversidade:  
propostas e resistência

# DIVERSIDADE SEXUAL E GÊNERO NA ESCOLA: UMA QUESTÃO DE DIREITOS HUMANOS E DE CIDADANIA

MARIA EUGÊNIA BRÊTTAS VEIGA  
DOUTORANDA EM EDUCAÇÃO, UNIVERSIDADE LUSÓFONA DE HUMANIDADES E TECNOLOGIA  
BRETTASVEIGA@BOL.COM.BR

1516

**Palavras-chave:** gênero; heteronormatividade; direitos humanos

## INTRODUÇÃO

A sociedade brasileira tem sofrido profundos ataques quanto aos direitos humanos e sociais, que afetam os princípios fundamentais da cidadania, deixam marcas na democracia e, por consequência, atingem o processo educacional. Nesse contexto, afloram discriminações e preconceitos em relação às pessoas que têm uma orientação sexual considerada diferente, contra o que não se enquadra na heteronormalidade.

Escolheu-se abordar as discussões de gênero, pertinentes à sexualidade, na perspectiva fundamentada em direitos humanos, pelo desejo de preservar a cidadania do diferente, em que se prioriza uma abordagem pedagógica dos conteúdos desprovida de preconceitos, discriminações e crenças pessoais.

Dessa forma, este artigo tem por objetivo promover uma discussão crítica sobre diversidade sexual e questões de gênero na escola, no intuito de possibilitar o debate sobre práticas pedagógicas, embasadas em uma cultura de respeito em relação às manifestações da sexualidade, para tornar visível a violência desferida contra o diferente, contra o que não se enquadra nos padrões da heteronormatividade.

## METODOLOGIA

O estudo é uma investigação qualitativa, utiliza a técnica análise de conteúdo, à luz de uma perspectiva sócio-histórica, examinou-se livros, revistas e trabalhos de instituições nacionais e internacionais contemporâneos, sobre o tema proposto.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao longo da história, a escola não só transmite ou constrói conhecimento como também reproduz padrões sociais. Para Bourdieu “[...] a instituição escolar pode funcionar como uma imensa máquina cognitiva operando classificações que reproduzem as classificações sociais preexistentes” (BOURDIEU, 2001, p. 80).

Ao se pensar em direitos humanos, comprometeu-se em refletir na constituição de preceitos e concepções que permitam compreender que, independentemente de origem, credo, cor da pele, orientação sexual, faixa etária e classe social, todos os sujeitos – respeitadas as diferenças culturais, sociais, históricas, étnicas, religiosas – são passíveis de direitos e deveres.

Como afirma Hannah Arendt (1987, p. 188-189):

Se não fossem diferentes, [...] os homens [e as mulheres] não precisariam do discurso ou da ação para se fazerem entender. [...] Ser diferente não equivale a ser outro [...]. A alteridade é [...] um aspecto importante da pluralidade; é a razão pela qual todas as nossas definições são distinções e o motivo pelo qual não podemos dizer o que uma coisa é sem a distinguir de outra.

1517

Nessa perspectiva, “[...] a sexualidade é uma das dimensões do ser humano que envolve gênero, identidade sexual, orientação sexual, erotismo, envolvimento emocional, amor e reprodução” (ABRAMOVAY; CASTRO; SILVA, 2004, p. 29) e, portanto, não pode ser alienada das características humanas.

Segundo Deborah Britzman (1996, p. 74):

Não existe [...] uma identidade heterossexual lá fora, pronta, acabada, esperando para ser assumida e [...] uma identidade homossexual instável, mutável e volátil, uma relação social contraditória e não finalizada.

Ademais, Deborah Britzman (1999) afirma que “a sexualidade não segue as regras da cultura, mesmo quando a cultura tenta domesticar a sexualidade. Podemos insistir que a sexualidade é a própria alteridade” (p. 89). O conceito de alteridade é interessante para a análise da sexualidade no que diz respeito à valorização da diversidade.

Assim, parece improvável conceber a construção de um currículo que não leve em conta a alteridade como ponto essencial do reconhecimento à diversidade, bem como não pensar no estudo sobre a sexualidade inserido nos conteúdos das várias disciplinas da Educação Básica, uma vez que:

Essa presença da sexualidade no ambiente escolar independe da intenção manifesta ou dos discursos explícitos, da existência ou não de uma disciplina de “educação sexual”, da inclusão ou não desses assuntos nos regimentos escolares.” (LOURO, 1997, p. 81).

A escola, por essa perspectiva, não compreende mecanismos de justiça ou de transformação social. Os mecanismos democráticos que a escola reproduz

favorecem as camadas dominantes da sociedade. Assim como o espaço escolar demonstra muita fragilidade no trato da orientação sexual e identidade de gênero.

Nesse sentido, Jimena Furlani (2007) afirma que:

[...] em meio a disputas e relações de poder, as muitas instituições sociais, usando de seus discursos normativos, posicionam certos saberes como 'hegemônicos', muitas vezes transformando a diferença 'do outro' em desigualdade social. (p. 12).

Ao pensar dessa forma, destaca-se a importância da abordagem pedagógica mais crítica da Educação Sexual em sala, especialmente no tratamento que é dado à orientação sexual – homo, hetero e bissexual. Verifica-se o quanto a interferência de um currículo atento à formação escolar e à construção do sujeito social/sexual é válida para problematizar preconceitos e atitudes discriminatórias.

Ao refletir sobre essa questão, Candau (2011) acrescenta que, dentre a massa de excluídos que a evasão escolar produz, destacam-se negros, homossexuais, portadores de necessidades especiais. Desprovidas de uma certificação da educação formal, muitas dessas pessoas transformam-se em alvo fácil da vida marginalizada, às vezes miserável. Fato que comprova que ao epistemicídio segue-se o genocídio. Basta comparar as taxas de reprovação e de evasão escolar com as taxas de crescimento da criminalidade entre os jovens.

A escola é um espaço sociocultural rico em interações que precisa ajudar a desconstruir a opressão, a discriminação e os preconceitos, em que crianças, jovens e adultos vivem mergulhados por não se sentirem aceitos em suas escolhas sexuais.

1518

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após analisar os temas deste estudo, inferiu-se que o caminho para garantir a cidadania plena, para que o direito possa ser assegurado a todos e todas, no contexto educacional, é perceber a importância de lidar com a manifestação da diferença. Para isso, é indispensável que educadoras e educadores repensem suas práticas, de modo que, a partir do debate, possam surgir outros olhares sobre o corpo, a sexualidade, os comportamentos de gênero, a etnia, a classe social e a religião. O padrão da educação tem de ser pelo respeito à diferença, à pluralidade humana. A escola é um dos espaços para desconstruir padrões e mundos heteronormativos, para acolher amorosamente crianças, jovens e adultos, a fim de que se tenha sucesso no rendimento escolar, sepultando a evasão. A análise constatou que as políticas públicas são indispensáveis para a construção de uma escola mais justa, pacífica, livre do preconceito e da discriminação, na qual se permite o exercício da cidadania, em que se respeitam os direitos humanos.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia; SILVA, Lorena Bernadete de. *Juventudes e Sexualidade*. Brasília: UNESCO, 2004.

ARENDT, Hannah. A Condição Humana. Trad. Roberto Barroso. Rio de Janeiro: Forense - Universitária, 1987.

BOURDIEU, P. O poder simbólico. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

BRITZMAN, Deborah. Curiosidade, sexualidade e currículo. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). O corpo educado: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 83-111.

CANDAU, Vera Maria. Movimentos sociais processos de inclusão e educação. Revista Teias. v. 12. n. 24, p. 279-284, jan./abr. 2011.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FURLANI, Jimena. Gênero e Sexualidade nos materiais didáticos e paradidáticos. In: Educação para igualdade de gênero – salto para o futuro. Ano XVIII – Boletim 26 – Novembro de 2008, TV Escola, 2008.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, sexualidade e educação. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

# O DIÁLOGO INTERCULTURAL E A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM DIREITO E UMA NECESSIDADE PARA A EDUCAÇÃO

SAWANA ARAÚJO LOPES DE SOUZA - PPGE/UFPB  
E-MAIL: [SAWANA.LOPES@GMAIL.COM](mailto:SAWANA.LOPES@GMAIL.COM)  
BOLSISTA DA CAPES

RITA DE CASSIA CAVALCANTI PORTO - PPGE/PPGDH/UFPB  
E-MAIL: [RITACCPORTO@GMAIL.COM](mailto:RITACCPORTO@GMAIL.COM)  
COORDENADORA DO GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS DA PEDAGOGIA  
PAULO FREIRE (GEPFF/UFPB)

1520

**PALAVRA-CHAVES:** Interculturalidade. Relações  
étnico-raciais. Formação de Professores

## RESUMO

Desde 2016 estamos vivenciando um período resultante de um golpe jurídico e parlamentar (FREITAS, 2018; BRZEZINSKI (2018)). Esse período tem sido caracterizado pelo crescimento de movimentos conservadores e por ataques aos professores que estão atuando tanto na educação básica quanto no Ensino Superior. Esse conservadorismo está interferindo na formação de professores e, por sua vez, no diálogo intercultural e das relações étnico-raciais. Diante de todo esse cenário, este trabalho que está sendo desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFPB) no curso de doutorado, cujo objeto de estudo, visa refletir sobre o diálogo intercultural e das relações étnico-raciais. Esta investigação está embasada na ideia de que o nosso objeto de estudo está de algum a forma presente na formação dos professores por meio do trabalho pedagógico com os alunos e/ou através de um debate sobre as culturas por meio das investigações científicas desenvolvidas nas universidades. Estas temáticas precisam ser inseridas desde a formação inicial dos professores até a formação continuada para que haja um trabalho pedagógico de identificação deste jovem professor que está em formação com a sua cultura e com as demais culturas. O objetivo geral deste trabalho é mostrar que o diálogo intercultural e das relações étnico-raciais na formação de professores é hoje



reconhecido como um direito e uma necessidade da educação brasileira, que traz dificuldades práticas, cuja pesquisa científica tem um papel relevante a desempenhar. Metodologicamente, apresenta uma abordagem qualitativa que, segundo Minayo (2013, p.23) caracteriza-se pela “[...] empiria e pela sistematização progressiva de conhecimento[...]”. Além disso, é uma investigação bibliográfica, que consiste na busca do referencial teórico (CHIZOTTI, 2018), pois a presente pesquisa encontra-se na sua fase de levantamento da produção bibliográfica referente à temática em estudo. Teoricamente, compreendemos que o período neoconservador vai interferir na discussão para o diálogo intercultural e a educação das relações étnico-raciais na formação de professores, que é debate está assegurado na Constituição Federal de 1988 quando assevera sobre a autonomia das universidades (BRASIL, 1988). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN-Lei nº 9394/1996) também orienta sobre a formação inicial e continuada dos professores quando assevera sobre a obrigatoriedade de trabalharmos com a diversidade nos cursos de formação. A Resolução CNE/CP nº 02/2015, que trata das 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, estabelece, em consonância com aquela Lei, sobre a necessidade de problematizarmos na formação inicial de professores sobre a diversidade étnica que existe em nosso país. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (RESOLUÇÃO CNE/CP nº01/2004), por sua vez salienta também que “[...]As Instituições de Ensino Superior incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram, a Educação das Relações Étnico-Raciais [...]”. Dessa maneira, observamos que o diálogo intercultural e a educação das relações étnico-raciais estão, de fato, presentes como um direito nas políticas educacionais no Brasil, por meio de uma série de documentos da legislação brasileira. Do reconhecimento de que esse diálogo é um direito no país, entende-se também ser uma necessidade, pois esse direito somente é efetivado se a temática for implementada na realidade educacional. Muller e Coelho (2013, p.38) indicam meios pelos quais é possível suprir essa necessidade, ao afirmarem que “[...]deveria ser desenvolvida por meio de conteúdos, atitudes e valores, a serem estabelecidos pelas instituições de ensino e seus professores [...]”. Candau (2008, p.52) sugere que a efetivação daquele direito é uma necessidade porque pode “[...]promover uma educação para o reconhecimento do “outro”, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais”. Sabemos da existência de leis que asseguram esse debate na formação de professores, porém, precisamos de uma materialização dessa discussão na formação inicial e continuada de professores, o que representa uma construção autônoma e coletiva (FREIRE,1996). Embora a temática já seja reconhecida como um direito, sua implementação está permeada atualmente de dificuldades práticas. Como diversificar as formas de efetivação na formação de professores? A inserção de conteúdos, o incentivo a valores e atitudes naquele sentido são, de fato, caminhos para aquela efetivação, mas é importante que se busquem meios práticos de fazê-los. Quais conteúdos considerar e como os valores e atitudes podem ser efetivados pelos alunos? No que diz respeito aos conteúdos, é um meio importante

o conhecimento sobre a história afro-brasileira. Contribui para a difusão desse conhecimento a implementação de disciplinas obrigatórias nos Projetos Pedagógicos dos cursos de licenciatura. Quanto ao incentivo à construção de valores e atitudes, o conhecimento de danças africanas, o uso de teatros de marionetes, o desenvolvimento de livros didáticos pode ter uma importante contribuição. No entanto, todos esses conhecimentos demandam pesquisas científicas para se tornarem meios efetivos de implementação do diálogo intercultural e das relações étnico-raciais na formação de professores. Essas pesquisas podem viabilizar diferentes formas de implementação do diálogo intercultural e da educação das relações étnico-raciais, impedindo que essa temática seja silenciada em tempos neoconservadores.

## REFERÊNCIA

1522

BRASIL. Constituição do Brasil de 1988. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 13 fev. 2015.

\_\_\_\_\_. Lei de Diretrizes e Bases da Educação (nº9394/96). Disponível em: [www.mec.com.br](http://www.mec.com.br). Acessado em: 13 de abril de 2019.

\_\_\_\_\_. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Resolução nº 01/2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/atos-normativos--sumulas-pareceres-e-resolucoes?id=12816>>. Acesso em: 13 de abril de 2019.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CP Nº 2 de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em 13 de abril de 2019.

BRZEZINSKI, Iria (orgs.). Políticas de Formação do Magistério: ANFOPE em movimento. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2018

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. Revista Brasileira de Educação.v. 13 n. 37 jan./abr. 2008. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_issuetoc&pid=1413-247820080001&lng=en&nrm=iso/](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=1413-247820080001&lng=en&nrm=iso/). Acesso em 17 nov.2018

CHIZZOTTI, Antônio. Pesquisa em ciências humanas e sociais [livro eletrônico]. São Paulo: Cortez, 2018.

FIGUEROA, Mónica Noemí Cadena et. Al. Prioridades para operativizar la interculturalidad como eje transversal en la educación superior ecuatoriana. Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores. Año: V.Número: 3 Artículo nº 26.2018 Disponível em: <https://www.dilemascontemporaneoseduccionpoliticayvalores.com/>. Acesso em 26 nov.2018

FREITAS, L. C. A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. 23. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2013.

MÜLLER, Tânia Mara Pedroso; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. A lei nº. 10.639/03 e a Formação de Professores: trajetória e perspectivas. Revista da ABPN. v. 5, n. 11. p. 29-54. 2013. Disponível em: [file:///C:/Users/elope/Downloads/188-1-364-1-10-20170224\(2\).pdf](file:///C:/Users/elope/Downloads/188-1-364-1-10-20170224(2).pdf). Acesso em 20 dez. 2018

# A INCLUSÃO DOS DIREITOS DO ALUNO DO CAMPO AO INGRESSAR EM UMA ESCOLA URBANA EM SÃO FELIPE-BA

MARIA DAS DORES DE JESUS ANDRADE OLIVEIRA – FAMAM  
DORESAANDRADE@GMAIL.COM;

JULIANA GONÇALVES DOS SANTOS – FAMAM  
JULI.GONCALVES10@YAHOO.COM.BR

1524

**Palavras – chave:** Educação do campo. Políticas públicas. Inclusão dos direitos.

## INTRODUÇÃO

Os alunos do campo têm direito a uma educação que leve em consideração o seu modo de viver e que reconheçam sua identidade de sujeitos do campo. Assim devemos redirecionar o olhar à cultura, às características, às necessidades e os sonhos dos que vivem nesse meio, em busca da democratização do ensino, por meio da efetivação das políticas públicas para essa modalidade educativa.

Nesse sentido o que difere é o fato de que na educação do campo deve estar atrelado ao cotidiano, atendendo às necessidades da população camponesa. A educação do campo é fundamental para o reconhecimento e garantia dos direitos da população campesina de modo que contribui para discussão feita pela população do campo indicando para pauta seus interesses, histórias de vida.

Diante disso, surge a minha inquietação: Como a escola tem trabalhado a inclusão dos direitos do aluno do campo ao ingressar em uma escola urbana em São Felipe-BA?

Assim, o objetivo geral da pesquisa é: Compreender o fazer pedagógico da escola em relação à inclusão dos direitos dos alunos do campo como sujeitos de direitos em São Felipe-BA.

Já os objetivos específicos são: (a) Identificar se os instrumentos pedagógicos (PPP, planejamento) utilizados pelos professores atendem as especificidades dos alunos do campo; e (b) Conhecer se as práticas pedagógicas realizadas na escola contemplam os interesses dos alunos do campo.

## METODOLOGIA

Para a realização deste estudo adotamos como procedimentos metodológicos a abordagem qualitativa, pois segundo Michel (2005, p. 33) “Na pesquisa qualitativa, a verdade não se comprova de forma numérica ou estatística, mas sim de forma empírica através de análises bem detalhadas e com argumentações lógicas das ideias”.

A pesquisa foi realizada em uma escola da Rede Municipal em São Felipe – BA no Recôncavo Baiano e os sujeitos pesquisados foram quatro professores (as) e o gestor (a) da escola.

Entre os procedimentos utilizados para a coleta de dados optamos pela Entrevista semi-estruturada realizada com o (a) gestor(a), o (a) coordenador (a) pedagógico (a) e o(a)s quatro professores (as) que lecionavam na Escola da Rede Municipal de ensino em São Felipe-BA, lócus da investigação. Recorremos ainda, à análise documental levantando dados sobre como a escola inseria a educação do campo com seus alunos, e assim verificou se no projeto político pedagógico (PPP) da escola há informações sobre como as especificidades dos alunos do campo eram levadas em consideração. Pós as entrevistas e análise documental, foram realizadas as análises textuais.

1525

## RESULTADOS E DISCUSSÕES;

Para compreender o processo de atendimento as necessidades dos alunos do campo na escola pesquisada, buscou-se saber dos profissionais de educação o perfil escolar atendido, foi perguntado aos entrevistados se a escola recebe alunos vindos do campo. A esta pergunta todos responderam que 80% dos alunos são de origens camponesas. O estabelecimento escolar recebe sujeitos de várias localidades da zona rural como: Caboclo, Pitinga, Jenipapo, Barlavento entre outras, sendo possível observar a presença da diversidade de localidades na escola.

Ao observar este Art. 1º do CEE, n. 103/2015, determina que é necessário saber que as escolas do campo são as que estão situadas em localidades do campo de acordo o IBGE ou as que estão localizadas na área urbana desde que atenda uma grande quantidade de aluno do campo (BAHIA,2015). Partindo desse pressuposto, foi perguntado se na unidade escolar possui projeto político pedagógico (PPP) e se constava atenção específica para as demandas do processo de ensino e aprendizagem dos alunos vindos do campo. Todos respondentes declararam que existe o projeto político pedagógico.

Segundo a Resolução CEE n 103 à educação do campo ocorre de acordo com, livros e materiais didáticos, elaboração e adequação do projeto político pedagógico conforme a demanda da comunidade escolar, adequado às variedades de realidades existentes no campo. O educador deve buscar ampliar os conhecimentos, a partir da interação entre os saberes escolares e os saberes adquiridos na comunidade, possibilitando acesso a saberes diversos favorecendo a socialização dos conhecimentos.

No aspecto, avaliação das práticas educativas para abordagem dos direitos do aluno do campo, não verificamos a existência de uma abordagem que contemple esses

direitos, segundo os entrevistados, pois estes relacionam a educação do campo a natureza e ao espaço geográfico, mas não apresentam uma preocupação com o sujeito do campo e seu desenvolvimento. Percebe-se uma prática educativa desvinculada a realidade dos estudantes do campo. Essa constatação aponta para a falta de um planejamento pedagógico e de um currículo específico para realidade desses sujeitos.

Acreditamos que a escola precisa enxergar que por trás do aluno existe um ser humano, os educadores necessitam direcionar seu olhar sobre os educandos dinamizando a escola e as práticas pedagógicas para acompanhar a dinâmica do campo. Assim defendemos que um projeto de educação precisa incluir uma imagem mais ampla dos saberes e da cultura, uma visão digna do campo, o que será possível se colocarmos a educação, a ciência, a tecnologia, o conhecimento a cultura como direitos dos homens e das mulheres dos adolescentes e das crianças do campo, pois todos são sujeitos desses direitos. Dessa forma, teremos um projeto educativo com estrutura inclusiva, igualitária, que trate com respeito e dignidade os povos do campo que não cresça a exclusão dos que já são tão excluídos.

1526

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo buscou compreender o trabalho da escola em relação à inclusão dos direitos dos alunos do campo como sujeitos de direitos em São Felipe- BA, focalizando uma escola situada na área urbana que atende alunos vindos do campo.

Hoje, a educação do campo já conquistou um apoio jurídico firme e relevante, no campo da política educacional, para que os sujeitos que residem no campo consigam ter uma educação de qualidade, isto é uma educação condizente com suas necessidades. Entretanto, para que essa qualidade aconteça realmente, é preciso que as definições legais sejam colocadas em prática e não continuem apenas no papel. A legislação educacional precisa ser efetiva na realidade das escolas do campo

O estudo nos leva a refletir, sobre a importância dos princípios que orientam as escolas do/no campo atentarem para inclusão dos povos do campo, assim como o reconhecimento de sua condição de autor principal de sua história. Assim reafirmando seu comprometimento com a vida, a escola será um espaço para ajudar no processo de manter viva a memória das pessoas, valorizando conhecimentos suas manifestações culturais.

Os resultados dessa pesquisa mostram que há uma contradição entre o que está posto em prática nas escolas e o que está proposto nas Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo (2002) que asseguram a educação do campo com qualidade no espaço brasileiro. Contudo, os desafios ainda são presentes e dificultam o aprendizado significativo dos alunos.

## REFERÊNCIAS

BAHIA. Resolução CEE nº 103, de 28 de setembro de 2015. Dispõe sobre a oferta da educação do campo no sistema de ensino.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 1, de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

MICHEL, M. H. Metodologia e Pesquisa Científica em Ciências Sociais: um guia prático para acompanhamento da disciplina e elaboração de trabalhos monográficos. São Paulo: Atlas, 2005.

## DIVERSIDADE NAS AULAS DE INGLÊS DO ISF-UFS

NAYARA STEFANIE MANDARINO SILVA (UFS/CAPES)  
NAYARAMANDARINO@HOTMAIL.COM

1528

**Palavras-chave:** Inglês sem Fronteiras; Diversidade; Mulher.

### INTRODUÇÃO

O programa Inglês sem Fronteiras (IsF), do Ministério da Educação (MEC) em parceria com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), foi instituído através da portaria número 1466, de 2012, para solucionar a questão da falta de proficiência percebida com o programa Ciências sem Fronteiras, pois muitos alunos não possuíam o nível de inglês requerido para fazer intercâmbio. Com a portaria número 973/2014, o programa foi ampliado, incluindo outros idiomas, como francês, espanhol e português como língua estrangeira – sendo, a partir de então, denominado Idiomas sem Fronteiras. Além disso, o programa passou a enfatizar ainda mais a formação de professores (BRASIL, 2012; 2014). O IsF proporciona a professores-bolsistas – que devem ser graduandos, graduados ou pós-graduandos – experiências com o ensino de línguas, pois, além de ministrar aulas, eles também as planejam, trabalhando teoria e prática como indissociáveis. Dessa forma, este trabalho tem como objetivo analisar o modo pelo qual a diversidade de gênero foi trabalhada em uma aula de inglês do IsF. A revisão de literatura inclui Jordão (2013), Menezes de Souza (2011) e documentos oficiais como a BNCC (BRASIL, 2017). Trata-se de uma pesquisa qualitativa bibliográfica, caracterizada como pesquisa-ação (LAVILLE, DIONNE, 1999), que está ligada à prática e visa suscitar discussões que levem o professor a melhorar sua própria prática. O IsF oferece oportunidades para que esse tipo de pesquisa aconteça, contribuindo, dessa maneira, com a formação do profissional de letras que poderá atuar na educação básica.

### ANÁLISE

A aula em questão faz parte de curso de 48h de duração, cujo enfoque está na produção oral, especificamente em debates. O curso foi ofertado no início do ano



de 2019 para alunos e funcionários da Universidade Federal de Sergipe (UFS) cujo nível de proficiência era intermediário alto (B2, de acordo com o Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas – CEFR, padrão internacionalmente reconhecido que trata de níveis de proficiência). A BNCC (BRASIL, 2017, p. 241), ao discutir a língua inglesa, enfatiza a importância de “possibilitar a todos o acesso aos saberes linguísticos necessários para engajamento e participação, contribuindo para o agenciamento crítico dos estudantes e para o exercício da cidadania ativa”. Desse modo, é proposto que o ensino, além de envolver os aspectos linguísticos, também inclua as questões sociais que são indissociáveis da língua. Propõe-se que o objetivo de uma aula incorpore um tipo de diversidade (social, de idade, etc.). Na aula em questão, a diversidade de gênero foi escolhida.

A aula é iniciada com um *warm-up* em que os alunos observam logos de marcas. Em seguida, eles devem anotar se há marcas para homens e para mulheres (em caso afirmativo, quais delas). No fim da aula, eles devem ler suas repostas e pensar nos motivos que os levaram a escolhê-la. Nesse momento, já há o trabalho com o letramento crítico (LC), que, de acordo com Menezes de Souza (2011), consiste em refletir sobre os porquês e os modos como lemos textos. A atividade seguinte trata da exibição de comerciais de carros, que devem ser analisadas pelos alunos a partir das perguntas que os guiam a perceber como as pessoas no vídeo são associadas às características dos carros. O primeiro vídeo é estrelado por mães e donas de casa, e trata de uma minivan que é colocada como um carro para a família, enquanto o segundo é estrelado pelo ator Tom Hiddleston e apresenta um carro veloz e bonito. Após analisar os comerciais, os alunos devem discutir as diferenças em como homens e mulher foram retratados. Com essa atividade, a multimodalidade foi trabalhada com os vídeos, textos que incluem mais um modo – auditivo, visual e escrito, o que é destacado na BNCC (BRASIL, 2017). Buscou-se, também, trabalhar a partir da perspectiva do LC, que defende um conceito de língua como construção de sentidos, que são possíveis apenas por causa das ideologias que perpassam os discursos que, por sua vez, são socialmente construídos (JORDÃO, 2013). Como a língua e o social estão inteiramente ligados, deve-se trabalhar o idioma e as questões sociais que transparecem nos usos que fazemos dele, como, por exemplo, a escolha dos adjetivos utilizados para descrever os carros e as pessoas que participaram do vídeo.

Os alunos, então, assistem ao discurso da atriz Emma Watson em prol da campanha da Organização das Nações Unidas (ONU) HeForShe, em que explica o conceito de feminismo e defende que a desigualdade de gênero é um problema que não também afeta os homens. Após responder questões de compreensão voltadas ao vídeo, os alunos devem analisar uma das estratégias argumentativas utilizadas pela autora, considerando o foco em debate. São utilizadas histórias-exemplo, pois a autora reforça seus argumentos ao compartilhar suas experiências. Em seguida, os alunos leem alguns argumentos contra o feminismo e devem discutir, em trios, se concordam/discordam deles e por quais motivos. Por fim, eles devem debater sobre feminismo, utilizando histórias-exemplo. Nesse momento, os alunos falaram de suas próprias experiências e como elas os fizeram ver o assunto do modo que veem; trabalhou-se, desse modo, o linguístico (a produção oral) e o social (tanto na

discussão de uma questão que afeta todos, como na percepção de que nossas leituras de mundo são construídas socialmente, com as experiências vividas).

## CONCLUSÃO

Apesar de ofertar cursos no nível superior, o IsF possibilita a pesquisa-ação e o planejamento e desenvolvimento de aulas com base em textos teóricos que norteiam o ensino de línguas em escolas públicas, além de outras teorias que estão sendo produzidas no ambiente acadêmico, contribuindo, desse modo, com a formação do professor de línguas. No caso da aula analisada, percebe-se como os alunos foram capazes de utilizar a língua inglesa de forma competente para discutir e refletir sobre a desigualdade de gênero, questão social que afeta a sociedade em que estão inseridos; logo, houve fomento a criticidade para que esses alunos possam exercer a cidadania e agir em seus contextos. Além disso, ao poder compartilhar histórias, eles se sentiram mais à vontade e se mostraram abertos a ouvir e entender o ponto de vistas do outro.

1530

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.
- BRASIL, Portaria n. 1.444, de 18 de dezembro de 2012. Institui o Programa Inglês sem Fronteiras. *Diário Oficial da União*. Disponível em: <http://bit.ly/2lyrMzC>. Acesso em: 16 jun. 2018.
- BRASIL, Portaria n. 973, de 14 de novembro de 2014. *Institui o Programa Idiomas sem Fronteiras*. Disponível em: <http://bit.ly/2TOhDjy>. Acesso em: 16 jun. 2018.
- JORDÃO, C. M. Abordagem comunicativa, pedagogia crítica e letramento crítico – farinhas do mesmo saco? In: Rocha, C.H.; Maciel, R. F. (orgs.) *Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas*. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 69-90, 2013.
- LAVILLE, C.; DIONNE, J. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda.; Belo Horizonte: Editora UFMG. 1999.
- MENEZES DE SOUZA, L. M. T. O Professor de Inglês e os Letramentos no século XXI: métodos ou ética? In: JORDÃO, C.M.; MARTINEZ, J.Z; HALU, R.C. (Orgs.) *Formação (Des)formatada: práticas com professores de língua inglesa*. São Paulo: Pontes, p. 279-303, 2011.

# ANÁLISE DA DISGRAFIA: UM ESTUDO DE CASO EM ESCOLAS DO MUNICÍPIO DE PONTES E LACERDA

MÍRIAN DE JESUS CORREA – IFMT/PLC  
MIRIAN.CORREIA@PLC.IFMT.EDU.BR

EVERTON LUIZ JACINTHO ALVES – IFMT/PLC  
EVERTON\_LUIZ13@HOTMAIL.COM

FRANCISCO FAGNER MOREIRA – IFMT/PLC  
FAGNER.MOREIRA@PLC.IFMT.EDU.BR

CRISTIANE SILVA LEMES – IFMT/PLC  
CRISLMSO7O3@GMAIL.COM

1531

**Palavras-chave:** Disgrafia; Dificuldade de aprendizagem; Prática docente.

## INTRODUÇÃO

Conhecida popularmente como letra feia, a disgrafia consiste na dificuldade de aprendizagem relacionada à escrita e leitura, sendo está associada a um problema psicomotor. Crianças digráficas não conseguem recordar a grafia da letra para escrevê-la, ocasionando assim a dificuldade de aprendizagem, porém com as devidas intervenções pedagógicas, é possível desenvolver a habilidade da escrita e leitura.

O objetivo deste trabalho é analisar a concepção de professores da educação básica em relação a disgrafia, identificando suas percepções para trabalhar com esses alunos no contexto escolar, pois se as dificuldades de aprendizagem não forem superadas, elas se estendem por toda a vida estudantil do aluno.

A escola tem por missão possibilitar aos alunos a compreensão dos conhecimentos formais, tornando-se cidadãos críticos, assim é importante identificar o aluno digráfico, e iniciar um trabalho com apoio de múltiplos profissionais, no intuito de minimizar suas dificuldades, proporcionando aos mesmos a superação de suas dificuldades na aprendizagem.

## METODOLOGIA

A análise da disgrafia se deu através de uma pesquisa de campo, realizada em quatro escolas de educação básica no município de Pontes e Lacerda – MT. A

pesquisa foi pautada na abordagem qualitativa, pois levou em consideração a subjetividade dos entrevistados, em relação a prática pedagógica com o aluno digráfico. Os entrevistados não foram escolhidos previamente, sendo que sua participação se deu de maneira aleatória. A coleta dos dados realizou-se em três escolas públicas e uma de ensino particular, tendo por finalidade analisar a identificação, diagnóstico, tratamento e causas da disgrafia. Obteve-se então uma percepção de como a mesma é vista no ambiente escolar, e como é feita a abordagem desta pelos professores. A pesquisa bibliográfica deu-nos o aporte teórico, para refletirmos sobre os dados obtidos.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

Assim como em outros transtornos de aprendizagem o tratamento da disgrafia envolve vários profissionais tais como: Neurologista, Psicopedagogo, Fonoaudiólogo, entre outros, a medicalização desses alunos só é indicada caso haja outros transtornos envolvidos.

Sendo a disgrafia uma dificuldade na leitura e escrita, os alunos encontram percalços em acompanhar o ritmo da turma, necessitando dessa maneira de intervenções diferenciadas dos demais alunos da sala, pois os alunos com disgrafia costumam ser tímidos e calados tendo problemas de relacionamentos, no desenvolvimento de atividades e na interação com a comunidade escolar. Para Smith (2017, p. 15):

Embora as dificuldades de aprendizagem tenham-se tornado o foco de pesquisas mais intensas nos últimos anos, elas ainda são pouco entendidas pelo público em geral. As informações sobre dificuldades de aprendizagem têm tido uma penetração tão lenta que os enganos são abundantes até mesmo entre professores e outros profissionais da educação.

Nesse sentido percebe-se que apesar das discussões e pesquisas realizadas na área, ainda existe muitos enganos quando se trata das dificuldades de aprendizagem, pois a grosso é apenas ofertar ao aluno atividades diferenciadas, porém isso é um equívoco, pois as atividades diferenciadas devem ser acompanhadas de ações que possibilitem o aluno se tornar autônomo em relação a sua aprendizagem.

Assim, percebeu-se que os docentes entrevistados em sua maioria não estão preparados para trabalhar com alunos digráficos, como nos afirmou o Professor B “Não estamos preparados 100%, mas estamos preparados para observar o aluno, e buscar formas para compreender e entender a dificuldade”, porém em relação a desenvolver práticas pedagógicas, o mesmo expõe que há “esforço em conhecer e o interesse em ajudar e não excluir o aluno”, assim compreende-se a dificuldade em diagnosticar a disgrafia nos alunos, porém quando identificada os entrevistados buscam realizar intervenções que desenvolva as habilidades dos alunos e inclui-los na comunidade escolar.

Em contra partida os professores A e C disseram estar aptos para trabalhar com alunos digráficos, pois possuem atividades voltadas somente para eles, no entanto,

o professor C foi direto em dizer que não tem nenhum preparo para detectar a disgrafia e que a escola por sua vez não investe nos alunos simplesmente taxam como digráficos e os deixam de lado, o mesmo ainda disse que o problema vai além, os alunos são inseridos e não incluídos, a escola tem por objetivo ter alternativas que contribuirá para que o aluno digráfico se desenvolva no processo de ensino aprendizagem. Assim:

A política de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, na rede regular de ensino, não se resume apenas ao acesso à matrícula e a permanência desses alunos no mesmo espaço físico que os demais. É um desafio aos sistemas de ensino para que revejam seus paradigmas e encontrem alternativas educacionais que contribuam com o processo de ensino e aprendizagem dessas pessoas (SOUZA et al, 2006, p. 25).

Quando questionados sobre a quantidade de alunos identificados com disgrafia na escola durante a gestão atual, o Professor B afirmou não ter alunos com disgrafia na escola, já o professor A disse que existem: “vários casos”. Em contraponto o professor da escola C afirmou que: “Os professores confundem a disgrafia com erros ortográficos”.

Percebe-se a dificuldade que as escolas têm em diagnosticar os alunos, o professor A é voltado diretamente para o ensino médio, e o que é preocupante, visto que a disgrafia deveria ter sido identificada nas séries iniciais, tornando as intervenções com esses alunos mais difícil não só no em relação a aprendizagem, mas também em situações de bullying que podem se agravar com a evasão escolar dos mesmos.

De acordo com Freire (1979, p. 72):

A alfabetização não pode se fazer de cima para baixo, nem de fora para dentro, como uma doação ou uma exposição, mas de dentro para fora pelo próprio alfabeto, somente ajustado pelo educador.

Sendo assim deve-se, então, conviver, respeitar, tolerar, acolher e aceitar as diferenças, e para que isto aconteça se faz necessário que seja fomentado nas crianças desde a mais tenra idade e em todos os níveis da educação uma atitude de respeito para com os direitos das pessoas com deficiência. Somente dessa maneira, teremos adultos que valorizam e respeitam a igualdade como um direito básico de todo cidadão e não como algo que precisa ser conquistado.

## CONCLUSÃO

Considera-se que as discussões aqui apresentadas são importantes para a reflexão do professor, pois alunos digráficos ou com qualquer outra dificuldade de aprendizagem podem estar presentes na comunidade escolar e não ser identificados. Assim a formação continuada se torna necessária, pois é neste momento que ocorre as discussões e reflexões sobre a prática docente, construindo e modificando velhas práticas de ensino no intuito de promover a autonomia do aluno.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Maria; ALMEIDA, Amanda; ALMEIDA, Maykonn. Manual para Tratamento de Disgrafia, Disortografia e troca de Letras. 1.ed. São Paulo: Abril 2010.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

SMITH, Corinne. Dificuldades de aprendizagem de A a Z: um guia completo para pais e educadores [recurso eletrônico]. Porto Alegre: Artmed, 2007.

SOUZA, Adilson Florentino et al. A inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: deficiência física. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.

# RELATO DE UM AQUILOMBAMENTO NUMA ESCOLA PERIFÉRICA DE PORTO ALEGRE: EDUCAR PARA NÃO MORRER!

AUTOR:

CRISTINA CENTENO R. PAIM

CO-AUTORES:

ANA CAROLINA SILVEIRA DOS SANTOS

HELENA SOARES MEIRELES

JANAINA BARBOSA DA SILVA

VANESSA FELIX DOS SANTOS

SENADOR ALBERTO PASQUALINI

1535

**Palavras - chaves:** quilombamento-resistência- educação antirracista

## INTRODUÇÃO

O Coletivo Quilombelas é formado por professoras negras da EMEF Senador Alberto Pasqualini situada em Porto Alegre, Rio Grande do Sul. Tendo como objetivo criar dispositivos de intervenção nos espaços e tempos da escola, partindo das discussões sobre negritude e seus atravessamentos políticos, subjetivos, coletivos e identitários.

A escola localiza-se no bairro Restinga, um dos maiores bairros da capital, formado em 1967 sofreu processo de gentrificação e desterritorialização das Colônias Africanas ou Território Negros. A comunidade pobre - em sua maioria negra - se vê frente a violência sistemática do deslocamento e isolamento em espaço sem nenhuma estrutura. Apesar de todos problemas estruturais que dificultaram a vida de seus primeiros moradores, foi através de um empenho de sua comunidade que o bairro tornou-se oficial, via lei, em 1990. Segundo Censo 2010 (IBGE, c2019), os índices sobem para 38% e, apesar do significativo aumento da população, ocupa o segundo lugar entre os bairros da cidade em população negra.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Dentro deste contexto surge o Coletivo Quilombelas, um quilombamento de professoras negras cotistas da rede municipal de Porto Alegre com a proposta de ser um vórtice no curso da educação e gerar um movimento espiralar que atinja a

comunidade escolar para a prática da lei 10.639/2003 (BRASIL, 2003). Para tomar força, nos inspiramos na sugestão de Camargo (2018) e nos aquilombamos. Em suas palavras, se aquilombar é resistir em “busca libertária, abolicionista e antirracista, valorizando os aspectos territoriais e culturais” (Camargo, 2018, p. 122) de uma população: estamos nos referindo à população negra. Portanto, se aquilombar significa utilizar uma herança negra e brasileira como prática para a ampliação da “liberdade, luta, emancipação, dignidade humana, direitos culturais, [...] entre outros princípios igualitários e de cidadania” (ibidem).

É justamente no contexto político de sucateamento da educação e nos afetos reverberados diante da execução de uma mulher, representativa para as ditas minorias, a vereadora Marielle Franco, assim como pela necessidade de falar a respeito de questões inerentes a negritude, que o Coletivo se aquilombou e acionou dispositivos na primeira reunião com a comunidade escolar, em março de 2018. Foi feita uma intervenção político-poética a fim de provocar discussão sobre o genocídio da juventude negra, feminicídio, falta de recursos humanos, segurança na educação e efeitos na comunidade escolar.

A partir da intervenção, foi realizado o “Sarau Mix: Te vira Negra” propondo o contraponto ao treze de maio.. O Sarau foi vivenciado como espaço de prestígio e valorização da negritude, com oficinas e apresentações culturais artísticas protagonizadas pela comunidade escolar. Neste mesmo momento, também foi criado o mural permanente “Te vira, Negra”, construção para uma ambiência racial na escola.

O Sarau e o mural na escola foram uma visível aproximação dos estudantes com as professoras do Coletivo, pedidos para compor o mural com as atividades desenvolvidas em sala de aula, estudantes conectados com as letras das apresentações dos slammers e o Slam como ferramenta de trabalho, a partir de uma linguagem literária de produção textual dos alunos. Os três turnos da escola se tornam interligados a partir do Sarau e das oficinas realizadas neste dia. Assim, o Coletivo perpassa como uma “linha de costura” pelos tempos e espaços da escola.

Em setembro, realizamos a atividade denominada “Porongos: Os esquecidos serão exaltados”, em que o Coletivo teve seu primeiro momento eficaz, considerando a participação da comunidade escolar e a prática da educação antirracista. Exaltação do protagonismo escolar (negro) e o despertar para a abordagem da questão de gênero. Com isso, deu-se mais um passo para a diminuição de estereótipos, impedindo que “uma história se torne única”

O desfile de Porongos surgiu a partir da doação de roupas com tecidos africanos. Com a premiação, foi feita a ligação da atividade há um período obscuro da história do Rio Grande do Sul: o Massacre de Porongos. Capítulo polêmico da Revolução Farrroupilha, o Massacre (traição) de porongos dizimou os Lanceiros Negros (tropa formada por escravos), que buscavam liberdade ao lado dos Farrapos. A chacina foi o resultado de um traiçoeiro acordo entre o chefe dos farrapos e o comandante do exército imperial, Barão (futuro Duque) de Caxias.

Nesse contexto de valorização de uma parte da história que não foi contada e na busca pela valorização dos bravos soldados negros, foi feito um desfile que envolveu toda a comunidade escolar desde a trilha sonora (alabê Pingo Borel), passando por mães e professoras, até os alunos. Conforme esclarece SANTOS (2019) “ O protagonismo negro



é a capacidade de autoconfiança que desenvolvemos enquanto negro e dentro das comunidades negras. Capacidade de analisar e intervir na realidade a partir das formas de resistência cultural, religiosa e política mantida nos escravizados, nossos antepassados, contribuindo para a continuidade de uma visão de mundo e de modo de vida”.

Esta atividade abriu perspectivas para outros olhares e acolhimentos. O protagonismo deu-se também através das questões de gênero e de deficiências. As propostas do Coletivo abriram caminho para expressão da sexualidade e à produção de trabalhos manuais engajados. Pudemos perceber como o efeito do desfile reverberou nos adolescentes, pois eles passaram a participar de forma mais ativa, ocupando espaços em outros turnos da escola. Uma educação conectada com os direitos humanos e as identidades de gênero e raça, o aquilombamento de mulheres negras fortaleceu o espaço escolar, tornando-o libertário. “Não separemos o direito à educação dos demais. Ele só avança se garantida a pluralidade de direitos.”(ARROYO, 2019)

O Afro Tinga, realizado no mês da Consciência Negra objetivou trabalhar os valores civilizatórios (axé, circularidade, oralidade, musicalidade, memória, corporeidade, ludicidade, ancestralidade e religiosidade) através de oficinas que provocaram uma reflexão sobre o respeito à diversidade étnico-cultural, com a finalidade de promover uma educação antirracista.

1537

## CONCLUSÕES

As ações educativas do Coletivo abriram possibilidades de trabalhar as questões que cercam a negritude, estabelecidas na lei. Provocaram mudanças dentro e fora da escola, uma vez que a presença de professoras negras, alerta para o quesito representatividade e cria relações de afeto entre essas e a comunidade escolar. Aí está o caráter revolucionário do Coletivo: Na proposta de um novo projeto de sociedade, voltada para prática de uma educação antirracista.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. Pluralidade como condição para educação integral. Disponível em: <http://anovademocracia.com.br/> Acesso em 26 de maio de 2019.

BRASIL. Lei 10.639/2003, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília. Acessado em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/l10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm)

CAMARGO, Emiliano David de. Saúde mental e racismo: a atuação de um Centro de Atenção Psicossocial II Infantojuvenil. Dissertação (Mestrado) Psicologia Social. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2018.

IBGE. Censo Demográfico 2010 – Características Gerais da População. Resultados da Amostra. IBGE, 2003. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/> Acesso em 23 de maio de 2019.

SANTOS, Karen. Protagonismo Negro, Empoderamento e Representatividade. Disponível em: <https://www.jornalismo.com/> Acesso em: 26 de maio de 2019.

# INCLUSÃO: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE FUTUROS PROFESSORES DE CIÊNCIAS

MAÍRA SOUZA MACHADO – UFSB  
MAIRAMACHADO@UFSB.EDU.BR

MAXWELL SIQUEIRA – UESC  
MAXWELL\_SIQUEIRA@HOTMAIL.COM

1538

**Palavras chave:** Diversidade, Inclusão, Representações Sociais.

## INTRODUÇÃO

Em seus quase cinquenta anos de existência a teoria das representações sociais consegue se apresentar muito atrelada com a natureza das sociedades contemporâneas, de acordo com Sá e Arruda (2000) a teoria abrange aspectos que estão relacionados desde a apropriação de representações a partir das construções pessoais, históricas à uma construção imagética a partir do convívio social.

Em seu surgimento histórico recontado por Sá e Arruda (2000) a TRS despontou como uma resposta possível para os problemas que angustiavam os profissionais pesquisadores que haviam se dirigido para Europa para se aperfeiçoar. Buscaram então na Psicologia Social um conceito que abrangesse aspectos mais voltados para a concepção do ser humano como produtor de significados e que se modela e remodela a partir da sua bagagem cultural, das suas vivências, ideologias e interações.

Banchs (1986) apoiada em Moscovici, diz que os seres humanos são resultados de um constructo social, que vivem em constantes modificações. O estudo das representações tem o foco na maneira em que os seres humanos aprendem e entendem as coisas que os rodeiam, bem como, são responsáveis pela produção de informações e significados. Sendo assim, porque não pensarmos no processo de efetivação da proposta inclusiva que já fora sido proclamada desde a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) como um viés de construção social que precisa de uma modificação exequível na sociedade contemporânea?

Com a demanda cada vez maior de alunos com deficiência nas turmas regulares é necessário que o professor reveja suas práticas. Assim neste capítulo, com o intermédio das representações sociais apresentaremos um filtro do que os estudantes pensam sobre o processo de inclusão na escola regular. Alves-Mazzotti (2007)

indica que existe “um olhar psicossocial” que possibilita à pesquisa educacional um maior impacto sobre a prática pedagógica.

Dessa maneira, discutir sobre representações sociais numa perspectiva de educação inclusiva é buscar entender de que forma determinado grupo tem consolidado seus pensamentos à respeito de tal temática. Nesta pesquisa, este grupo são estudantes da Universidade Federal do Sul da Bahia, do penúltimo quadrimestre, estudantes da Universidade Estadual de Santa Cruz, quinto semestre e estudantes da Universidade da Bahia, sétimo semestre. O nosso objetivo geral consistiu em conhecer e analisar as representações sociais sobre inclusão que possuem os futuros professores de Ciências.

## REPENSANDO A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS NUMA PERSPECTIVA INCLUSIVA

1539

Conforme explica o professor Éder Camargo (2017) a inclusão tem sido apresentada com um paradigma que se aplica aos mais variados espaços físicos e simbólicos, sobretudo na escola, especialmente na área da educação em Ciências. De acordo com o referido autor, é importante que este ensino seja esclarecido e contextualizado de modo que permita reflexões sobre o fundamento das conquistas sociais para a promoção da cidadania de um povo “elemento indissociável da heterogeneidade que os caracteriza” (p.04).

Diversos autores (ROCHA-OLIVEIRA; MACHADO; SIQUEIRA, 2018; PLETSCHE, 2014; VILELA-RIBEIRO; BENITE, 2011) defendem a ideia de que para que a filosofia inclusiva seja realidade nas escolas públicas brasileiras é necessário uma reestruturação nos cursos de formação de professores.

Então nos deparamos com um desafio muito mais amplo. Como repensar a formação de professores de Ciências numa perspectiva inclusiva, num cenário com tantos ataques à educação pública?

De fato, quando assumimos o compromisso educacional, estamos indo na contramão dos paradigmas estabelecidos pelas classes dominantes e permitindo que os educandos construam pontes significativas de aprendizagem. É por esse viés que o Ensino de Ciências emerge como favorecedor do processo de emancipação social, física e cultural (BASSO; CAMPOS, 2018) pois à todo o tempo precisamos nos posicionar criticamente e tomar decisões que envolvam aspectos científicos.

## METODOLOGIA

Este estudo de abordagem qualitativa, se baseia no enfoque estrutural (ABRIC, 1994) das representações sociais. Os participantes foram oito estudantes do curso de Licenciatura Interdisciplinar de Ciências da Natureza da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), treze estudantes do curso de Ciências Biológicas da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) e vinte e quatro estudantes do curso de Ciências Biológicas da Universidade Estadual da Bahia (UNEB).

Os dados foram minuciosamente preparados para serem processados pelo software Ensemble de programmes permettant l'analyse des évocations (EVOC), construído na França por Pierre Vergés (ALMEIDA, 2011). A partir da expressão indutora “inclusão” e com o auxílio do software Evoc2000, foi possível obter uma relação de combinação da frequência de todas as palavras e as ordens médias das evocações das palavras citadas.

## RESULTADOS

Foram registradas 225 palavras evocadas. Sendo que a OME indica o grau de importância atribuído a cada palavra, ou seja, as palavras que se enquadrarem nas primeiras colocações são as de maior relevância. Optamos em utilizar frequências mínimas igual ou superior a três ( $\geq 3$ ) pois um termo ou conceito só é considerado como uma representação social quando compartilhados por um grupo (ALMEIDA, 2011), daí consideramos como sendo mais que dois sujeitos.

Neste estudo obtivemos o quadro 01 como resultado dos agrupamentos semânticos.

1540

QUADRO 01 – AGRUPAMENTOS SEMÂNTICOS PARA O TERMO INDUTOR: INCLUSÃO.

| Elementos Centrais – 1º Quadrante                                 |       |     | Elementos Intermediários– 2º Quadrante                          |       |     |
|---|-------|-----|---|-------|-----|
| Alta F e baixa Ordem Média de Evocações<br>$f > 6$ e $OME < 2,5$  |       |     | Alta F e alta Ordem Média de Evocações<br>$f > 6$ e $OME > 2,5$ |       |     |
| Grupo Semântico de palavras                                       | Freq. | OME | Grupo Semântico de palavras                                     | Freq. | OME |
| Formação  | 6     | 1,8 | Direito   | 6     | 2,8 |
| Amor  | 7     | 2,2 | Acessibilidade  | 19    | 2,6 |
| Respeito  | 15    | 2,3 | Igualdade   | 14    | 2,7 |
|   |       |     | Sociedade   | 9     | 2,7 |
|   |       |     | Escola  | 7     | 3,2 |
| Elementos Intermediários – 3º Quadrante                           |       |     | Elementos Periféricos– 4º Quadrante                             |       |     |
| Baixa F e baixa Ordem Média de Evocações<br>$f < 6$ e $OME < 2,5$ |       |     | Alta F e alta Ordem Média de Evocações<br>$f < 6$ e $OME > 2,5$ |       |     |
| Grupo Semântico de palavras                                       | Freq. | OME | Grupo Semântico de palavras                                     | Freq. | OME |
| Família   | 5     | 1,6 | Acolher   | 4     | 2,7 |
| Educação  | 5     | 1,8 | Adaptação   | 4     | 3,0 |
| Socialização  | 3     | 2,3 | Integração  | 4     | 3,0 |
|   |       |     | Necessário  | 3     | 3,0 |
|   |       |     | Oportunidade  | 4     | 3,2 |
|   |       |     | Incluir   | 3     | 3,6 |
|   |       |     | Preparo   | 3     | 3,6 |
|   |       |     | Compreensão   | 5     | 3,8 |
|   |       |     | Estrutura   | 3     | 4,0 |

Fonte: Dados da pesquisa 2019.

Em uma breve análise conseguimos visualizar que os termos *Formação*, *Amor* e *Respeito* estão localizados no núcleo central, com frequências maiores que 6 e OME menores que 2,5. Diante dessas informações e sabendo que o núcleo central é

formado por elementos que dão significado à representação (ABRIC, 1994) e determinam a prática do sujeito no seu mundo subjetivo e social (ALMEIDA, 2011) percebemos que os estudantes das licenciaturas já conseguem visualizar o processo de inclusão como uma necessidade advinda da formação de professores e que requer amor e respeito com o público diverso presente agora na sala de aula.

Os elementos intermediários indicam os seguintes agrupamentos: *Direito, Acessibilidade, Igualdade, Sociedade, Escola, Família, Educação e Socialização*, estes agrupamentos fornecem suporte ao núcleo central.

Por sua vez, os elementos do quadrante inferior direito compõe os elementos periféricos mais distantes, eles não constituem a organização da representação, mas possuem particularidades que confirmam o indicativo de relação com o termo indutor *inclusão*.

1541

## CONSIDERAÇÕES

Esta pesquisa objetivou explicitar quais as representações sociais sobre inclusão estão em evidência para licenciandos de três universidades públicas do interior da Bahia.

A análise das informações obtidas foi subsidiada pela Teoria das Representações Sociais proposta por Serge Moscovici (2015), bem como utilizamos os princípios da Teoria do Núcleo Central e a abordagem estruturalista proposta por Abric (1994). Esta articulação nos possibilitou analisar as representações do grupo de licenciandos e compreender que o processo de conscientização da filosofia inclusiva já está em processo de consolidação e apresenta sinais grande relevância para a formação de futuros professores. Não basta ter somente *amor e respeito*, é preciso que outros aspectos sejam discutidos na *formação* inicial para que os futuros docentes tenham minimamente embasamentos teóricos e práticos que sustentem suas práticas pedagógicas visando à inclusão das pessoas com deficiência.

## REFERÊNCIAS

ABRIC, J. C. *Pratiques Sociales et. Representations*. Paris, Presses Universitaires de France, 1994.

ALMEIDA, Diana Patrícia Gomes. *Constituição da identidade docente: o papel do mestrado em ensino de Ciências da UFRPE. (Dissertação de mestrado)*. Universidade Federal Rural de Pernambuco. Recife – Pernambuco, 2011.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. *Representações da identidade docente: uma contribuição para a formulação de políticas*. Ensaio, 15(27), 579-594, 2007.

BANCHS, Maria Auxiliadora. *Concepto de “Representaciones Sociales”: analisis comparativo*. Revista Costaricense de Psicología, nos. 8-9, p. 27-40, 1986.

BASSO, S. P. S.; CAMPOS, L. M. L. *Licenciaturas em Ciências e Educação Inclusiva: a visão dos/as licenciandos/as*. Revista Eletrônica de Educação, ahead of print, out. 2018.

MOSCOVICI, Serge. Representações Sociais: investigações em psicologia social. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes. 11. ed. 2015.

PLETSCH, M. D. Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual. 2 ed. Rio de Janeiro: NAU, 2014.

ROCHA-OLIVEIRA, R.; MACHADO, M. S.; SIQUEIRA, M. R. P. Formamos professores para educação inclusiva? Análise de publicações sobre formação de professores de Ciências/Biologia. Revista Brasileira Ensino de Ciência e Tecnologia, v.10, n.2, p. 1-23, maio/ago. 2017.

SÁ, Celso Pereira; ARRUDA, Angêla. O estudo das representações sociais no Brasil. Revista de Ciências Humanas, Florianópolis : EDUFSC, Edição Especial Temática, p.11-31, 2000.

UNESCO. Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Conferência Mundial de Educação Especial. Salamanca, Espanha, 1994.

VILELA-RIBEIRO, E. B.; BENITE, A. M. C. Professores Formadores de Professores de Ciências: o que influencia suas concepções sobre Inclusão? Alexandria Revista de Educação em Ciência e Tecnologia, 4(2), 127-147, 2011.

# O LIVRO DIDÁTICO COMO RECURSO PARA O ENFRENTAMENTO AO RACISMO

LORENA SOUSA OLIVEIRA  
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA  
LORESOUSA168@GMAIL.COM

SILVANO DA CONCEIÇÃO  
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA  
SILCONCEICAO@UESB.EDU.BR

1543

**Palavras-chave:** Racismo. Livro-didático. Escola.

## INTRODUÇÃO

Pensando sobre os mecanismos institucionais com os quais o racismo conta para ser perpetuado, observa-se, nesse trabalho, o lugar do livro didático pra se fazer tal enfrentamento. A ideia foi entender de onde partem as forças que propulsionam os discursos racistas a se manterem vivos na escola, ano após ano, e mesmo após a criação de legislação pensada com intuito de sanar esse problema educacional, como as leis 10.639/2003 e 11.645/2008.

Esse reconhecimento é mais do que fundamental no objetivo de contradizer, reescrever e recontar uma história que traz os negros e os índios como “os outros”. Baseando-se nas palavras de Foucault (apud APPLE, 1992, p. 77):

Se quisermos compreender como funciona o poder, basta que olhemos para as margens, basta que observemos os conhecimentos, a auto compreensão e a luta daqueles que foram relegados à condição de “os outros” por poderosos grupos dessa sociedade.

Com a publicação das leis supracitadas esperava-se que os livros didáticos, sendo um dos instrumentos mais utilizados no processo ensino aprendizagem pelos professores nas escolas públicas e privadas do Brasil, se tornassem uma peça-chave para a desconstrução de um passado historicamente pautado na exclusão, racismo, preconceito, invisibilidade e marginalização da população negra, e ajudassem a promover o reconhecimento do papel do negro para a formação da sociedade nacional. De acordo com Gomes (2012) descolonizar os currículos é muito mais do que mudar a perspectiva pedagógica, é a possibilidade de uma mudança epistemológica dentro da própria política educacional. Viemos com uma reprodução histórica

de um currículo vindo de fora, com uma proposta educacional que desconsidera as contribuições das culturas indígenas, africanas e afro-brasileiras, um currículo que não representa as diferentes contribuições para a formação da sociedade brasileira.

A questão norteadora do trabalho foi: de que maneira o livro didático do ensino fundamental, seção de História, incluiu o conteúdo de História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional?

## METODOLOGIA

Para a produção desse trabalho foi utilizada, além da revisão bibliográfica, uma pesquisa documental, uma vez que foi realizada a análise de dois livros didáticos, um do 4º (Coleção Porta Aberta/2014) e outro do 5º (Conectados/2018) ano do Ensino Fundamental, usados como recurso de ensino na Escola Municipal Dr. Joaquim Marques Monteiro de Jequié-BA.

1544

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

De início chamou a atenção a forma com que os negros/as estavam representados no livro da Coleção Porta aberta: ciências humana e da natureza. A primeira imagem que me deparei enquanto folheava o livro foi a fotografia do porão de um navio negreiro, os africanos ali transportados se encontravam com pouca vestimenta, os que estavam vestidos apenas cobriam as áreas genitais. Todos os corpos negros da ilustração possuíam um tipo físico musculoso. Havia uma criança de aparentemente um ano de idade que passava a impressão de ter um corpo adultizado (como um adulto em miniatura), duas mulheres negras, uma delas amamentando, dois homens brancos com bastante roupa, e outra pessoa branca carregando um homem negro desacordado, provavelmente para representar os africanos que morriam durante as travessias dos navios negreiros.

Não se pretende afirmar que os fatos expostos na imagem não deveriam ser contados, pelo contrário, isso deve estar nítido em nossa memória para que possamos entender que a situação que viemos atualmente assim como o lugar que ocupamos nela, entre outros aspectos são reflexos do passado que enfrentamos. O que quero dizer é que a forma com que se apresentam as situações vividas na escravidão no Brasil pode ser prejudicial à impressão que os leitores adquirem sobre a “história e cultura africana e afro-brasileira”.

Na página 21 da Coleção Porta Aberta encontra-se a informação sobre a África ser o berço da humanidade, um fato importante a ser destacado, pois enriquece a visão das pessoas a respeito da importância do continente africano. Porém, não há uma continuidade a partir dessa informação e a África e os africanos só voltarão a ser citados nas páginas que tratam sobre o início da escravidão de africanos no Brasil. Já no capítulo intitulado “O povo brasileiro”, tanto a história dos afro descendentes, quanto a história dos povos indígenas brasileiros são apresentadas, mas



a partir da escravidão e da chegada dos colonos no Brasil, ignorando-se a vida dos africanos em África. No capítulo “Heranças indígenas e africanas”, chama a atenção, positivamente, o fato do livro destacar sempre as danças, comidas e música como heranças dos africanos e dos indígenas. Sabemos da importância e necessidade em se expor esses fatos, uma vez que são heranças ricas e importantes, porém, falta um destaque maior as contribuições dos povos originários pra construção do povo brasileiro, falta uma positividade do caldeamento cultural que tivemos no Brasil desde a época da colonização.

O livro “Conectados”, o livro de história do 5º ano, faz sua primeira menção a algo relacionado aos africanos quando apresenta fatos sobre os egípcios, porém em momento algum é mencionado que o Egito está localizado na África, ou seja, a contribuição foi mencionada sem que a os créditos fossem reconhecidos, pois as pessoas que não tem conhecimento da localização do Egito no mapa se mantêm sem saber de sua localização.

Nesse livro o povo negro só aparece novamente em uma página que trata sobre os “Patrimônios Imateriais da Humanidade no Brasil” em que é destacada a roda de capoeira, descrita sem deixar que seja diminuída sua beleza e sua importância.

O povo negro aparece novamente no fim do livro para trazer a história do 13/05 e do 20/11. Com os títulos: “O 13 de maio e a comunidade negra” que fala sobre a lei áurea e “A construção do 20/11”, o livro procura destacar essa data como instituída para homenagear Zumbi dos Palmares, ao mesmo tempo em que sugere o 13 de maio como uma data para se refletir sobre o racismo brasileiro e a necessidade de vencê-lo.

1545

## CONCLUSÃO

É importante considerar a grandiosidade da cultura voltada à história afro-brasileira, buscar meios para constituir uma educação que conspire para o reconhecimento do papel que o povo negro teve para a construção e formação do Brasil.

A falta de protagonismos dos negros na história, acompanhada da escolha dos papéis mais subalternos para os mesmos, tanto na literatura infanto-juvenil, quanto nos livros didáticos é fonte da criação de estereótipos que causam ainda mais prejuízos à autoestima e à identidade de crianças negras.

Os livros didáticos analisados apresentam em seu conteúdo uma abordagem de aparição da cultura africana e afro brasileira, porém, ainda estão se adequando vagarosamente, ou seja, muitos de seus conteúdos estão abordados de forma fragmentada. Ou seja, há mudanças quanto à inserção dos conteúdos e das imagens, mas ainda é preciso transformações quanto à forma de abordagem e, principalmente, quanto à concepção de ensino voltada para a desmistificação do continente africano. Por fim, destacamos que o livro didático tornou-se um instrumento importante em sala de aula, porém, jamais deve ser o único material de amparo do docente para elaborar suas aulas e/ou atividades.

## REFERÊNCIAS

APPLE, Michael. “A política do conhecimento oficial: faz sentido um currículo nacional?” In: MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu. Currículo Cultura e sociedade. São Paulo: Cortez Editora. 1994.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 março de 2008. Disponível em: [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm). Acesso em: 30/05/2018.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 janeiro de 2003. [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm). Acesso em: 30/05/201.

GOMES, N. L. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. Currículo sem Fronteiras, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr. 2012.

# PROGRAMA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA - PROGEI: PESQUISA NA FORMAÇÃO DOCENTE

PATRÍCIA CARLA DA HORA CORREIA  
UNEB/PROGEI/PATRICIA@INCLUSAODAHORA.COM.BR

TATIANE MACEDO CARVALHO  
UNEB/PROGEI/TATIANE74MC@GMAIL.COM

MARIA HELENA CONCEIÇÃO VASCONCELOS  
UNEB/PROGEI/HELENPAZ2011@HOTMAIL.COM

1547

**Palavras-chave:** formação, inclusão, pesquisa

O Programa de Educação Inclusiva - PROGEI tem a finalidade de implantar e implementar ações para melhor inclusão da pessoa com deficiência na comunidade. Trabalhar, hoje, no Brasil, a Educação Especial na perspectiva inclusiva é uma necessidade, pois queremos garantir para todos a equidade, a igualdade de oportunidades e a educação em condições mais normais possíveis, apesar das diferenças de desenvolvimento de cada ser humano. Acreditamos, portanto, que o PROGEI contribui para tornar a escola acessível a todos, mais sensível e reconhedora dos seus direitos. Uma escola que possa buscar a construção e a aceitação de alteridades presentes. Assim, o PROGEI tem como objetivo geral formar profissionais da educação e pessoas da comunidade interessadas no atendimento ao indivíduo com deficiência, transtorno global de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação na educação, no trabalho, no esporte e no lazer, reiterando o objetivo da Universidade do Estado da Bahia que é o de desenvolver o ensino, a pesquisa e a extensão. Hoje o PROGEI conta com o auxílio do Edital PROEXT 2015, que financia as formações realizadas no grupo. Essas formações estão vinculadas a pesquisa na busca de refletir com os docentes e outros sujeitos novas estratégias que possam favorecer a inclusão. Para essa investigação utilizamos a pesquisa-ação e a pesquisa participativa onde o próprio ouvinte ao vivenciar a formação nos dá pistas de estratégias para a construção de uma formação que possa gerar práticas inclusivas, que de tanto acontecer possam de fato se configurar inclusão.

O que almejamos é construir uma inclusão compreensiva, considerando que essa inclusão ainda não é percebida, ainda é muito fluida e deve se constituir por práticas. Por inclusão compreensiva compreende-se:

[...] práticas de inclusão que se estabelecem a partir de determinadas contingências sociais, familiares e econômicas que permitirão que se tome decisões que ajustem os problemas e ambientes específicos próprios a cada situação, compreendendo assim a inclusão como fenômeno da relação cultural entre mundos distintos, quer sejam externos ou internos. (CORREIA, 2013)

Esta visão exige a organização de programas e estudos diversificados criando jurisprudência à medida que as situações vão sendo colocadas e nunca como um pacote pronto e acabado, mas sempre com a perspectiva de uma atuação respaldada em uma teoria que realmente guia a prática e considera as diferenças presentes em cada ser humano.

1548

Como eixos norteadores para uma inclusão compreensiva apresentam-se:

- Análise dos aspectos cotidianos e não cotidianos que organizam e mantêm os contextos (DUARTE, 1996);
- Apropriação da teoria sócio-histórico-cultural como fundamento científico que respalda a unidade entre o social, o psicológico, educacional e o cultural (VYGOTSKY, 1984; 1993; 1999);
- Diagnóstico da dinâmica das instituições sociais e organização de sistemas de influências educativas que integrem e ordenem a família, a escola e a comunidade como um todo (VYGOTSKY, 1984; 1993; 1999);
- Entendimento de que o gênero humano no processo de interação transforma e é transformado e que nunca passará despercebido (LUKÁCS, 1981);
- A convivência entre os seres humanos como estratégia para construção da história (MARKÚS, 1974);
- A humanização como um processo interminável de construção (DUARTE, 1996).

A inclusão compreensiva remete para uma inclusão mais democrática, uma vez que reconhece as dificuldades presentes nas limitações das pessoas com deficiência e busca compensá-las ou corrigi-las a partir de mudanças na estrutura da sociedade. Para tanto, deverá entendê-la como um processo de construção contínua e com raízes paradigmáticas a partir das condições sociais estabelecidas.

O processo de investigação se dá a partir da fusão de ações de extensão, ensino e pesquisa que chegam à comunidade interna e externa da Universidade de forma a contribuir com a formação da pessoa com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Em resposta ao que já foi pesquisado para a formação de professores, a partir das formações realizadas é considerar que o ensino seja humanístico, socializador, integrador e formador, adaptando o ensino ao aluno, quer seja com deficiência ou

não, considerando o conhecimento adquirido pelo aluno como os pré-requisitos para os demais conhecimentos que irá construir durante sua formação. Para esse feito, é necessário o docente considerar a natureza da aprendizagem, apreendendo o contexto e as condições em que esta ocorre, buscando a integração do saber, da pessoa e da ação, dinamizando as situações intencionais de aprendizagem e incluindo o outro no processo inclusivo, considerando, desta forma, o que já se sabe, se sente e aquilo sobre o que se atua, conduzindo o sujeito a um nível crescente de aperfeiçoamento.

Um dos pontos relevantes que se pode visualizar nas ações do PROGEI é a interrelação entre comunidade e universidade. Conseguimos fazer com que a comunidade externa à Universidade participasse de ações de extensão, modificando, principalmente, a sua atuação frente às pessoas com deficiência, contribuindo para uma sociedade mais inclusiva, pois esses são multiplicadores no lugar onde vivem. O PROGEI nasce com esta perspectiva de fazer valer na universidade este TRIPÉ, de forma a garantir efetivamente a formação profissional dos estudantes e professores, buscando nesta formação, acima de tudo, a formação de seres humanos mais conscientes do seu papel na sociedade.

1549

## REFERÊNCIAS:

CORREIA, P. C. DA Hora. *Modos de conviver do índio com deficiência: Um estudo de caso na etnia indígena Pankararé*. Tese. Bahia: UFBA/SSA, 2013

DUARTE, Newton. *Educação escolar, teoria do cotidiano e a Escola de Vygotsky*. Campinas: Autores Associados, 1996;

LUKÁCS, Georg. *Estética* – v. 3. Barcelona/México:Garijalbo, 1967.

\_\_\_\_\_. *Os princípios ontológicos fundamentais de Marx*. São Paulo: ciências Humanas, 1979;

\_\_\_\_\_. *Per una ontologia dell'essere sociale* – v. I, II\* e II\*\*. Roma: Riuniti. Tradução de Alberto Scarponi, 1981.

MARKUS, G. *Teoria do conhecimento no jovem Marx*. Tradução Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984;

\_\_\_\_\_. *Fundamentos da defectologia*. In: \_\_\_\_\_. *Obras Completas*. 2ª ed. La Habana: Pueblo Y Educación, 1999;

\_\_\_\_\_. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins, 1993.

# RACISMO NA ESCOLA: ACEITAR PARA SUPERAR

DEISE CARDOSO SANTOS SILVA  
DEISECARDOSOUE@GMAIL.COM  
UDE

1550

## INTRODUÇÃO

A presente produção é fruto de experiências pedagógicas realizadas em escola pública de ensino fundamental de Salvador com estudantes do 7º ano sobre suas vivências, entendimento ou percepção acerca do racismo no ambiente escolar. “Discriminação racial é uma ação, atitude ou manifestação contra uma pessoa ou grupo de pessoas em razão da sua cor” (BRASIL, 2006, p. 215-17).

Nota-se que a violência racial no ambiente escolar é uma prática que atenta contra o presente, deprecia o passado e coloca em risco o futuro, por isso que os educadores têm relevante participação no seu combate (MUNANGA, 2005). De acordo com (MOORE, 2007, p. 23) “o racismo retira a sensibilidade dos seres humanos para perceber o sofrimento alheio, conduzindo-os inevitavelmente à sua trivialização e banalização”.

Entende-se que a prática racista é principalmente uma expressão de desprezo por uma pessoa. “O racismo e o preconceito encontram-se no âmbito das doutrinas e dos julgamentos, das concepções de mundo e das crenças, a discriminação é a adoção de práticas que os efetivam” (GOMES, 2005, p. 99).

O trabalho em questão está circunscrito em um tema de suma importância por focalizar a educação para a diversidade, desafio complexo que envolve além de questões pedagógicas, antecedentes históricos de desigualdades, violações dos direitos humanos. Entende-se como ambiente escolar um espaço educacional propício para a construção de múltiplos conhecimentos e de afirmação das diversidades, a “Educação é uma das dimensões mais complexas e importantes da vida social” (MARTINS, 2012, p. 34).

“A diversidade”, devidamente reconhecida, é um recurso social dotado de alta potencialidade pedagógica e libertadora” (SILVA, 2010). Por ser um espaço pertencente ao contexto social, a escola também é afetada pelo racismo que existe na sociedade da qual ela faz parte, podendo, portanto, contribuir para a reprodução e manutenção de racismo e preconceitos. “Conhecer a realidade da escola – conscientização – e assumir o compromisso de intervir nos problemas – comprometimento

– são os dois passos decisivos para começar a abordar a questão da violência em uma escola [...]”, (FANTE, 2005, p. 97).

Cabe a escola, como formadora, a contribuição democrática de “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça [...] e quaisquer outras formas de discriminação.” (BRASIL, 2006, pg. 9). Objetivo: apreender a percepção dos alunos e alunas quanto a prática e existência racismo na escola.

## METODOLOGIA

O estudo tem enfoque qualitativo, realizado por meio de atividades pedagógicas como rodas de conversas, produção de textos, histórias em quadrinhos ou gibi e paródias musicais sobre o tema em questão, a fim de contextualizar, de forma artística e lúdica a recorrência e formas que o racismo se dá no espaço escolar. Sobre a abordagem qualitativa (TESCH, 1990) destaca que “utiliza-se de informações subjetivas, que podem se expressar em palavras ou de outras formas, como pinturas, fotografias, desenhos, filmes ou músicas”.

1551

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

Observa-se que existem manifestações de racismo no ambiente escolar. Dentro do referido, estudo, em sua maioria foi efetivada por meio de agressões verbais, principalmente direcionada à alunos e alunas negros negras. Os apelidos e insultos mais comuns se referem a depreciação de características físicas ou animalização das vítimas, a exemplo de “macaco”, “cabelo duro de bombril”, “nêga do bozó”, “nariz de batata”, etc. As agressões físicas se deram em menor proporção, a exemplo de “ser jogado na lixeira”, “receber tapas no pescoço”.

## CONCLUSÃO

O enfrentamento da violência expressada na forma do racismo se faz necessário, sendo uma responsabilidade coletiva, envolvendo todo o corpo escolar. Pela existência de crianças e adolescentes como atores das práticas em questão, e para que se consiga superá-las, a parceria entre a escola e a família é de suma importância, de acordo com Silva (2010, p. 161), “é necessário que a instituição escolar atue em parceria com as famílias dos alunos e com todos os setores da sociedade que lutam pela redução da violência em nosso dia a dia”. A mesma autora ainda acrescenta que a violência na escola é “um problema de saúde pública [...]”, (SILVA, 2010, p. 14).

O ambiente escolar também é um dos principais acessos para a superação de práticas racistas, discriminatórias, hostis e violentas como um todo, pois é um lugar de construção de relações pautadas no respeito e na formação de pessoas aptas a viver em sociedade de maneira democrática e cidadã.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

BRASIL. Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-raciais. Brasília: Secad, 2006.

FANTE, C. O fenômeno bullying: como prevenir nas escolas e educar para a paz. 2. ed. Campina, SP: Verus editora, 2005.

GOMES, N. L. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal 10639/2003. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

MARTINS, E. B. C. O. Serviço Social no âmbito da política educacional: dilemas e contribuições da profissão na perspectiva do Projeto Ético-Político. In: SILVA, M. M.J. (org). Serviço Social na Educação: teoria e prática. Campinas, SP: Papel Social, 2012.

MOORE, C. Racismo & Sociedade – Novas bases epistemológicas para entender o racismo. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007.

MUNANGA, K (org.). Superando o racismo na escola. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação, 2005.

SILVA, A. B. B. Mentres perigosas nas escolas Bullying. São Paulo: Fontanar, 2010.

TESCH, R. Pesquisa Qualitativa: Análises e Ferramentas. Nova Iorque: Falmer, 1990.



# VIVÊNCIA NA PRÁTICA EDUCATIVA V: NOVAS METODOLOGIAS DE ENSINO PARA EDUCAÇÃO NA DIVERSIDADE.

BRENO CARVALHO DA SILVA /IFPA  
BRENOCARVALHOO61@GMAIL.COM

1553

**Palavras-chave:** Docência. Metodologias de Ensino. Diversidade.

## INTRODUÇÃO

A partir dos anos 1990 a questão da diversidade vem ocupando um outro lugar dentro do discurso pedagógico. Com isso, salienta-se que a luta pelo direito às diferenças sempre esteve presente na história da humanidade mostrando-se inteiramente relacionada com a luta dos grupos e/ou movimentos que colocaram e continuam colocando em alvo um determinado tipo de poder, de “padrão” de homem, de política, de religião, de arte, de cultura, etc. Assim, a diversidade deve ser compreendida dentro do ambiente escolar como um dado social ao longo de nossa história. Com o passar dos anos, mudam-se conceitos, valores, modo de avaliar, enfim, e com isso muitas leis são criadas para que a educação como um todo contemple questões dessa natureza que se tornam pertinentes para a existência de uma educação mais inclusiva. Um dos exemplos é a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) que torna a educação pública, obrigatória e gratuita, assim, passando a transformar o ambiente escolar, visto que, cada vez mais a diversidade se faz presente neste âmbito. Nesse sentido, o presente trabalho desenvolvido a partir da disciplina Vivência na Prática Educativa V, buscou despertar o interesse do graduando em trabalhar a educação na diversidade dentro da sala de aula partindo dos diálogos estabelecidos no decorrer da disciplina. Nesse contexto, a pesquisa permitiu ir além dos tradicionais métodos de ensino, ultrapassando uma formação restrita em perspectiva mais tecnicista e partindo para a construção dinâmica e contextualizada de saberes específicos que possam ser mobilizados na prática docente (TARDIF, 2002) dos professores em formação inicial.

## METODOLOGIA

A metodologia se configurou em uma abordagem quali-quantitativa aplicada em uma turma de Licenciatura em Ciências Biológicas do Instituto Federal do Pará, campus Abaetetuba, do quinto semestre. O estudo foi desenvolvido, em um primeiro momento, a partir de pesquisas bibliográficas, a qual objetivava fornecer embasamentos teóricos para realização do trabalho a partir das leituras de artigos pertinentes para discussão. Em um segundo momento foram desenvolvidas dinâmicas didáticas que objetivava facilitar a escuta e/ou a observação, proporcionando reflexão e aprofundamento dos conteúdos discutidos, como forma de socialização do conhecimento. Ademais, também foi aplicado um questionário com dezoito perguntas de sim/não dentro das temáticas racismo, machismo/sexismo e LGBTfobia, e três perguntas abertas que diz respeito a compreensão de preconceito, discriminação e racismo com o objetivo de conhecer os sujeitos da pesquisa e seus conhecimentos diante as temáticas trabalhadas.

1554

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Todas as atividades descritas foram necessárias para compreensão dos saberes teóricos práticos para o exercício de uma educação inclusiva. A partir da leitura dos textos foi perceptível que todos os alunos se apropriaram de suas experiências pessoais e as relacionaram com a fundamentação teórica adquirida a partir das leituras, o que proporcionou uma interação ainda mais produtiva na discussão sobre a necessidade de educar em meio a diversidade. Assim como a sociedade, a educação não é estática e está sujeita a inúmeras transformações ao longo do tempo, principalmente, mudanças reverberadas a partir de costumes sociais. Com isso, é fundamental aprender a como se trabalhar com questões que envolvam as diferenças, pois é impossível ensinar sem aprender, assim como não é possível ensinar sem saber para quem se está ensinando. A realização de dinâmicas mostrou-se como uma metodologia alternativa para se trabalhar diversidade em sala de aula, a partir das mesmas os alunos externalizaram, involuntariamente, seus preconceitos e estereótipos dando espaço para discussão sobre a necessidade de combatê-los. Entretanto, mesmo em meio a diversidade e sendo conhecedores da mesma, muitas escolas e profissionais da educação ainda aderem um modelo educacional bancário, muito criticado por Freire (1996), onde cabe ao professor total autonomia do conhecimento, a voz, a vez e a verdade, quando, por outro lado, cabe ao aluno somente a passividade e o silêncio. Isso tudo corrobora com a afirmação de Piaget (1994) de que a atitude do professor dentro de sala de aula é importante, seja para transformação da mesma em uma “monarquia absoluta”, quanto para a formação de cidadãos livres e autônomos através de suas atitudes democráticas e inclusivas. A partir da sistematização dos dados obtidos nos questionários foi possível perceber que apesar de 100% dos alunos entrevistados, que responderam aos questionários, afirmarem que existe segregação racial nas universidades e instituições de ensino, ainda sim 10% afirmaram que nunca presenciaram alguma atitude racista. Se tratando de machismo/sexismo, 65% afirmaram já terem julgado uma mulher como

“puta e/ou vagabunda” por já ter ficado com várias pessoas, 60% já julgaram negativamente uma mulher pelo tamanho da roupa, 45% já duvidaram de uma mulher poder ser amiga de um homem e 65% já chamaram um homem de “mulherzinha”. Quando questionados sobre LGBTfobia, 50% afirmaram já terem usado a frase “que desperdício” se referindo a um homossexual, 65% já usaram a frase “eu até tenho amigos gays” e 5% já chamou um homossexual de “viadinho” na intenção de ofender. Quando analisadas as questões abertas presentes no questionário percebeu-se que 55% dos entrevistados compreendem o conceito de preconceito, 45% não, 65% compreendem o conceito de discriminação, 35% não e 90% compreendem o conceito de racismo, 10% não. Com base nisso, é notório que a escola não pode ser pensada como um ambiente separado da sociedade, pelo contrário, ela é tão inteiramente relacionada com as ideologias e formas de relacionamento entre indivíduos e grupos quanto qualquer outra instituição social.

1555

## CONCLUSÃO

Desta maneira, compreende-se que o fomento de novas possibilidades de se trabalhar diversidade no ambiente escolar possibilita aos licenciandos um maior aprendizado durante sua formação, no qual o mesmo contemplará em meio as suas próprias habilidades e competências para construção de sua identidade profissional. Portanto, cabe a escola e a toda comunidade docente refletir inúmeras questões, sendo uma delas, as ferramentas exequíveis de se trabalhar diversidade dentro da sala dando possibilidades para que crianças, adolescentes, jovens negros, mulheres, indígenas, LGBTQ+ possam construir uma justa imagem de si mesmos. Assim, fornecendo aos docentes e futuros docentes, uma relação mais estreita entre professor e aluno, fugindo dos modelos tradicionais mecanicistas, excludentes e de superioridade existente entre os mesmos nos mais diversos âmbitos de ensino.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF: Senado, 1988.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1996.
- GOMES, N. L. *Educação e diversidade cultural: refletindo sobre as diferentes presenças na escola*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 1999.
- PIAGET, Jean. *Para onde vai a educação?* Trad. Ivete Braga. 12. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1994.
- \_\_\_\_\_. *O julgamento moral na criança*. Trad. Elzon Lenardon. São Paulo: Mestre Jou, 1977.
- \_\_\_\_\_. *Sobre a pedagogia*. Trad. Cláudia Berliner. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1988.
- TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

# O USODO CINEMA COMO UMA FERRAMENTA PEDAGÓGICA PARA DIVERSIDADE

AUTORA:

VAGNA SANTOS SOUZA, UNIT  
E-MAIL: SVAGNA44@GMAIL.COM

CO-AUTOR:

LEANDRO AUGUSTO OLIVEIRA DE MELO, UNIT  
E-MAIL: LEMELO.MELO@GMAIL.COM

1556

**PALAVRAS-CHAVES:** Escola. Diversidade. Cinema.

## INTRODUÇÃO

Uma educação que não possibilita ao discente a noção da pluralidade que há no meio social, de diversas formas e entre elas está à orientação sexual dos indivíduos, ou seja, pode ser considerada como ineficiente, assim é essencial uma formação que dê aos seus discentes a possibilidade de saberem das diversidades de grupos que há na sociedade, incluído nesses os LGBTQ+, ou seja, o direito à percepção da diversidade, desta forma é preciso fomentar o respeito por esses e outros indivíduos que fazem parte de grupos marginalizados da nossa sociedade. Dito isso, nosso objetivo é mostrar a possibilidade do uso do cinema como uma ferramenta pedagógica plausível na propagação do direito à educação para a diversidade como uma proposta de resistência ao cenário atual, no qual uma onda conservadora está assolando o nosso país e pondo em risco os direitos sociais que são importantes para nossa sociedade. Justificativa: Dentre esses riscos a perda de algumas conquistas por parte do movimento LGBTQ+, e não podemos aceitar, visto que estamos em pleno século XXI e é inadmissível nos espaços escolares a reprodução de discursos de ódio pautados em preconceitos. Na constituição federal de 1988, no seu artigo 205, está explícito da seguinte maneira sobre o papel da família e do Estado:

“A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (CF, art. 205,88).

Deveria ser o papel do Estado, do seio familiar e da sociedade como um todo, os provedores de uma educação formadora de cidadãos conscientes da sua cidadania, esta é praticada de forma plena quando aqueles cumprem com os seus direitos e deveres, onde é essencial agir com urbanidade diante dos seus pares, mesmo que esses tenham estilos de vida diversos do seu. O respeito deve prevalecer, e o direito do outro em manifestar a sua orientação sexual que fuja do padrão heteronormativo não pode virar motivo de legitimação para agressões físicas e verbais no ambiente escolar e fora dele. Temos visto como a escola tem sofrido ameaças quanto a sua autonomia para falar dentro do espaço escolar sobre questões que são urgentes na construção de uma geração mais empática, por isso é necessário o fomento de debates nas escolas para o respeito à diversidade, em suas múltiplas manifestações.

## METODOLOGIA

1557

está pautada no levantamento da bibliografia e das fontes que versam acerca da temática do uso do cinema como uma possível ferramenta pedagógica para diversidade, uma vez encontrada, faremos uma interpretação qualitativa e quantitativa, analisando como as discussões podem ser trabalhadas em sala de aula, e depois da exibição dos mesmos quais abordagens teóricas podem ser utilizadas pelos professores para mediar esses momentos de reflexões com os discentes. Resultados e Discussão: Após a leitura de autores que versam acerca da possibilidade do cinema como uma preciosa ferramenta pedagógica na escola, como Almeida (1994), Duarte (2002) e Setton (2004), onde este último compreende o cinema da seguinte maneira:

Isso seria possível a meu ver, trazendo a mídia para dentro dos muros escolares, para dentro das salas de aulas. Não tal como ela se apresenta, como entretenimento o que seria possível: mas como material didático, como fonte de informação, como registro de uma época e história, bem como, em muitos momentos, servindo como instrumento ideológico que ajuda na construção das identidades individuais e coletivas. (SETTON, 2004, p. 67)

Assim, tomando por base esse embasamento teórico, no qual a autora afirma que é possível o uso da película na escola e da importância de sua função educativa, não somente como algo para entreter, é possível afirmar então que é plausível o uso daquele recurso audiovisual na escola. Ademais, a utilidade de alguns temas que são abordados nas películas como: o racismo, o machismo, a homofobia, a transfobia, etc. Todos esses assuntos podem servir para um debate com os discentes, e o docente pode fazer uso de conceitos históricos (FOUCAULT, 1976), antropológicos (GOLDENBERG, 2004) e sociológicos (BOURDIEU, 1983), fazendo uso da interdisciplinaridade para ativar nos alunos uma leitura de mundo mais aprofundada e que desconstrua preconceitos pautados no senso comum, dando a eles a oportunidade de reverem atitudes vistas como normais, mas que agridem os homo afetivos, aqui, nos atentaremos as possibilidades de discursos para promoção do respeito aqueles que manifestam uma maneira de amar diferente da heterossexual, assim esse

fomento de discussão irá ajudar na redução de atitudes grosseiras e incompatíveis a pessoas educadas para um convívio harmonioso com o próximo. A escola é um espaço que deveria estar aberto ao distinto, e que respeitasse as singularidades dos indivíduos que a compõem, no entanto, vemos o contrário acontecer diariamente com muitas notícias sobre o bullying, onde a comunidade LGBTQ+ é tratada como uma categoria de segunda classe, e infelizmente atacada na sua dignidade humana, fato este que reforça a necessidade do trabalho mais aprofundado para a quebra de preconceitos que são atribuídos àquele grupo de pessoas. A partir dos anos 2000 houve um crescimento exponencial em relação a filmes que abordam histórias de gays em diversos vieses, fugindo do estereótipo do gay afeminado, engraçado ou de histórias com finais trágicos para eles, e trazendo a figura do sujeito homo afetivo ligado a questões relacionadas à política como a película Milk (Milk, EUA, 2008), que relata a história do primeiro homossexual declarado a ser eleito para um cargo político na cidade de São Francisco nos Estados Unidos, e religião, no filme Orações para Bob (Prayers for Bobby, EUA, 2009), no qual, ele comete suicídio por causa da pressão que sofria em casa para deixar de ser gay pressionado pela sua mãe que era uma religiosa conservadora, ou cultural como Orgulho e Esperança (Pride, Reino Unido, 2014), neste longa-metragem é retratada uma atitude de empatia que um grupo de gays e lésbicas tiveram ao arrecadaram dinheiro para ajudarem às famílias de mineiros ingleses que entraram em greve para protestarem contra o governo.

1558

## CONCLUSÃO

Esses são apenas alguns exemplos de filmes que podem ser vistos e discutidos em sala de aula com os alunos, lhes mostrando a importância dessas histórias com personagens da comunidade do arco-íris, dando uma humanidade a eles e mostrando a individualidade dos mesmos, enquanto sujeitos singulares, e não categorizados dentro das perspectivas preconceituosas que lhes era atribuído como foi bem mencionado no artigo de Fábio Silveira, publicado no ano de 2011, onde ele aponta o problema da representação do homossexual no cinema, no decorrer do século passado e no início do século vigente, com uma permissividade de ser representado somente com as características pejorativas acima mencionadas, assim ele nos aponta para essa problemática, que pode ser entendida como um reflexo da sociedade dos sujeitos envolvidos na produção dos filmes, esse assunto por si só, já geraria um interessante debate instigante sobre os efeitos negativos de uma sociedade conservadora nas diversas manifestações artísticas, ou seja, o perigo da censura, e como é mais confortável reproduzir as “verdades absolutas” que eles acreditam, do que interrogá-los pautados no saber científico. É fundamental um ambiente escolar pautado na abertura e no oferecimento de momentos de discussões construtivas com os alunos, usando o cinema para tal finalidade, e para o amadurecimento e autonomia intelectual dos mesmos, estes fazendo uso dos saberes acadêmicos proporcionados na escola terão a possibilidade de sozinhos perceberem a pluralidade do mundo que o cerca, mas cientes do respeito as essas mesmas diversidades, uma

vez que eles tiverem no convívio escolar o fomento a discussões que lhes levaram a um olhar mais empático e menos discriminatório.

## REFERÊNCIAS:

ALMEIDA, Milton José de. *Imagens e Sons: a nova cultura oral*. São Paulo: Cortez, 1994. (Coleção Questões da Nossa Época, v. 32).

BOURDIEU, P. (1983). *Gostos de classe e estilos de vida* (Montero, P. & Auzmendi, A., Trad.). In Ortiz, R. (Org.). *Pierre Bourdieu: sociologia* (pp. 82-121). São Paulo: Ática.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*: D.O. 5 de outubro de 1988.

DUARTE, Rosália. *Cinema e educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade I: a vontade de saber*. 6.ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

GOLDENBERG, Mirian. *De perto ninguém é normal: estudos sobre corpo, sexualidade, gênero e desvio na cultura brasileira*. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004. v. 1. 189 p.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. *Cinema: instrumento reflexivo e pedagógico*. In: SETTON, Maria da Graça Jacintho, Org. *A cultura da mídia na escola: ensaios sobre cinema e educação*. São Paulo: Annablume: Usp, 2004. p.67-79.

SILVEIRA, Fabio. *O homossexual no cinema: o dilema da representação* (Artigo). In: *Café História – história feita com cliques*. Disponível em: <https://www.cafehistoria.com.br/o-homossexual-no-cinema-o-dilema-da-representacao/>. Publicado em: 15 ago. 2011. Acesso: [informar data].

# INCLUSÃO ESCOLAR E JUSTIÇA CURRICULAR: UMA ANÁLISE DAS POLÍTICAS E PRÁTICAS CURRICULARES NA EDUCAÇÃO BÁSICA

CLÉIA DEMÉTRIO PEREIRA - UDESC  
CLEIA.PEREIRA@UDESC.BR

1560

**Palavras-chave:** Políticas de Inclusão Escolar; Justiça Curricular; Escolarização de Alunos com Deficiência.

## INTRODUÇÃO

A disseminação da educação inclusiva entre os países signatários dos acordos internacionais com a Organização para a Educação, a Ciência e a Cultura das Nações Unidas e a Organização das Nações Unidas, agenciadas pelo Banco Mundial, tem refletido diretamente na organização dos sistemas educativos.

Este texto objetiva analisar documentos políticos no Brasil e em Portugal que regulamentam a organização da escolarização de alunos com deficiência da educação básica na perspectiva da educação inclusiva e articulam a diferenciação curricular, como desafio a enfrentar e garantir a justiça curricular.

A justiça curricular é compreendida no movimento que envolve a tomada de decisões sobre o currículo, desde a elaboração até sua atuação nas práticas curriculares, como a possibilidade de organizar um currículo contra-hegemônico, que vise minimizar as desigualdades presentes nos percursos de escolarização dos alunos (CONNELL, 1997; SILVA, 2018).

O caminho metodológico é de natureza qualitativa e pesquisa documental, submetidos a análise de conteúdo (BARDIN, 2009) e pela política de atuação (BALL, MAGUIRE, BRAUN, 2016). Trata-se, em parte, do estudo realizado no doutorado, cuja análise centrou-se no estudo comparativo das políticas de inclusão escolar em Portugal e no Brasil.

Com base nas análises das políticas nacionais verifica-se a convergência de políticas internacionais que recomendam a educação inclusiva como princípio de equidade na educação escolar, mas, que secundarizam o acesso aos conhecimentos escolares nesta dual tensão entre as desigualdades e as diferenças presentes em sala



de aula. Assim, a garantia de justiça curricular constitui um ideário a ser atingido e o acesso aos *conhecimentos escolares* ainda é um desafio da contemporaneidade.

## CAMINHO METODOLÓGICO

De natureza qualitativa, a pesquisa documental identificou documentos que regulamentam a inclusão escolar no âmbito brasileiro e português, entre os anos de 2008 e 2016, os quais, o Decreto-Lei 3/2008 (PORTUGAL, 2008) e a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL/PNEEPEI, 2008) constituíram-se nos dados de análises. Submetidos a análise de conteúdo pelo procedimento da “análise temática” (BARDIN, 2009), extraiu-se dos textos políticos os significados que deram sentido às temáticas sobre ‘políticas de inclusão escolar’; ‘diferenciação curricular’ e ‘justiça curricular e escolarização’.

As contribuições de Ball, Maguire, Braun (2016) foram também relevantes para compreender a tradução e interpretação dos textos políticos, considerando os atores que escrevem e os que colocam em atuação, pois é nesse movimento que “as políticas tornam-se “vivas” e atuantes (ou não)” na educação básica.

1561

## POLÍTICAS DE INCLUSÃO ESCOLAR EM CONTEXTOS NACIONAIS: DAS PRESCRIÇÕES À ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA

A identificação dos documentos políticos de inclusão escolar deu relevo às prescrições curriculares que direcionam a organização da escolarização de alunos com deficiência nos distintos sistemas educativos.

Em Portugal o Decreto-Lei 3/2008 (PORTUGAL, 2008) foi o documento referência com prescrições que definem o percurso de escolarização de alunos com deficiência. Dá visibilidade à educação inclusiva como princípio de equidade educativa e garantia de igualdade, por meio dos apoios especializados prestados na educação pré-escola, no ensino básico e secundário da rede pública.

As adequações do ensino e aprendizagem encontram-se fundamentadas pela diferenciação pedagógica e flexibilização do currículo que integram as *medidas educativas*, com possibilidades de alterar significativamente o currículo comum, partindo sempre de um nível de afastamento menor para o maior (PORTUGAL, 2008).

No Brasil a PNEEPEI (BRASIL, 2008) foi o principal documento de referência para a regulamentação dos processos escolares de alunos com deficiência no contexto da educação básica. Trata-se de uma política nacional que passa a considerar a escolarização do seu público-alvo como complementar e suplementar, mediante a prescrição dos serviços de apoio à educação especial para as salas de recursos multifuncionais (SRM) como *locus* de execução do atendimento educacional especializado (AEE). Entretanto, as atividades previstas mostram-se restritivas a um determinado espaço, que não substitui a escolarização, pelo que a *diferenciação* se dá nas práticas de atuação com os estudantes “constituindo oferta obrigatória dos

sistemas de ensino e deve ser realizado no turno inverso ao da classe comum, na própria escola ou centro especializado” (BRASIL, 2008, p. 16), sem estabelecer outros critérios.

Com isso, verifica-se que os sistemas de ensino são interpelados “a executarem as políticas em questão, de maneira que cada esfera administrativa vem se apropriando da política de inclusão ao seu modo” (MICHELS, 2011, p. 220), sem abordar os conhecimentos do currículo comum de forma mais detida.

As políticas de educação inclusiva têm buscado a inclusão de todos rejeitando a exclusão de qualquer aluno dos processos de escolarização. Cumpre indicar que a efetividade da inclusão escolar de alunos com deficiência em salas de aula da educação básica não se caracteriza apenas pela inserção nas classes comuns com fins de socialização, mas principalmente, pela forma como os atores educativos interpretam e traduzem as políticas de inclusão no contexto das práticas curriculares e possibilitam a todos o acesso aos conhecimentos escolares.

1562

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A *convergência das políticas* internacionais (BALL, 2001) tem influenciado a condução das políticas nacionais na perspectiva da educação inclusiva, desde a década de 1990, mediante os desdobramentos de documentos nacionais que recomendam decisões locais que assegurem a justiça curricular aos alunos com deficiência na educação básica.

Das análises realizadas constata-se que os desdobramentos políticos no Brasil para a inclusão escolar vinculam-se à implantação das SRM para o AEE, espaço considerado como a máxima da inclusão (PEREIRA, 2010) e atribui ao professor especializado a responsabilidade de articular a educação inclusiva e atuar com os recursos tecnológicos disponíveis, sem qualquer objeção a sua atuação docente de cunho pedagógico, menos ainda, aos conhecimentos curriculares.

Em Portugal, as diretrizes curriculares apontam para a inclusão dos alunos com NEE em projetos de formação mais abrangentes no contexto de cada escola, a partir de políticas de diversificação e diferenciação curricular (PORTUGAL, 2008). Com a instituição recente do novo Decreto-Lei 54/2018 (PORTUGAL, 2018) os serviços mais específicos das necessidades educativas especiais foram substituídos por educação inclusiva, numa perspectiva mais abrangente de todos os alunos, sem lhes impor uma educação especial mais específica.

Dos documentos analisados não foram encontradas evidências mais explícitas sobre o acesso aos conhecimentos escolares, questão considerada fundamental para o acesso a escolarização de todos os alunos e a garantia da justiça curricular. Assim, uma decisão política pode ser justa para um determinado público escolar e injusta para outro. Por isso, é preciso analisar se o conhecimento escolar se constitui em um direito “para poucos ou para todos” (YOUNG, 2016, p. 24), quando se trata de políticas de inclusão escolar que pressupõem uma educação para todos. Nesse caso, a garantia de justiça curricular constitui um ideário a ser atingido e o acesso aos *conhecimentos escolares* ainda é um desafio da contemporaneidade.

## REFERÊNCIAS

- BALL, S. J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. Currículo sem Fronteiras, v. 1, n. 2, p. 99-116, dez. 2001.
- BALL, S. J; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias. Trad.: Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.
- BARDIN, L. Análise de conteúdo. Trad.: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Portugal, Edições 70, LDA, 2009.
- BRASIL. MEC/SEESP. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação inclusiva. Brasília: MEC/SECADI, v.4, p. 7 17, jan./jun. 2008.
- CONNELL, R. W. Escuelas y justicia social. Madrid: Ediciones Morata, 1997.
- MICHELS, M. H. O que há de novo na formação de professores para a Educação Especial? Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 24, n. 40, p. 219-232, maio/ago. 2011. Disponível em: <[http://www.ufsm.br/revista\\_educacaoespecial](http://www.ufsm.br/revista_educacaoespecial)>. Acesso em: 14 abr. 2018.
- PEREIRA, C. D. A oferta de serviços de educação especial no município de Braço do Norte – SC. 155 f., Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, Florianópolis/SC, 2010. Disponível em: <<http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/91655>>. Acesso em: 20 set. 2017.
- PORTUGAL. Decreto-Lei 3/2008. de 7 de janeiro de 2008. Diário da República, 1.ª série, n. 4, 7 Jan. 2008.
- PORTUGAL. Decreto-Lei 54/2018. Diário da República, 1.ª série, n. 129, 6 de jul. 2018.
- SILVA, R. R. D. Revisitando a noção de justiça curricular: problematizações ao processo de seleção dos conhecimentos escolares. Educação em Revista. 2018, vol. 34, p. 16882, jan. 18, 2018. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698168824>>. Acesso em: 15 abr. 2018.
- YOUNG, M. F. Por que o conhecimento é importante para as escolas do século XXI? Cadernos de Pesquisa, v. 46, n. 159, p. 18-37, 2016.

# EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: NA TESSITURA DE UMA IDENTIDADE CULTURAL

FABIANA LOPES CAVALCANTE (UNEB)

EMANUELA OLIVEIRA CARVALHO DOURADO (UNEB)

1564

**Palavras-Chave:** Educação quilombola; Identidade cultural; Formação.

## RESUMO

Pensar a educação quilombola é idealizar um modelo de educação que contemple a aprendizagem dos/das estudantes e que traga visibilidade à identidade cultural, conhecendo, compreendendo e valorizando os saberes tradicionais do povo, desconstruindo estereótipos e (re) construindo práticas pedagógicas próprias da comunidade escolar. Esse trabalho objetiva-se apresentar elementos oriundos das etapas investigativas da pesquisa: Inserção dos saberes-fazeres quilombolas na escola de Caldeirão – Uibaí-BA: diálogos artístico-culturais. desenvolvida para o Mestrado Profissional de Educação e Diversidade, da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Campus IV – Jacobina-BA. Nessa investigação, tivemos a oportunidade de compreender como as atividades pedagógicas sobre as produções artístico-culturais quilombolas do campo vêm sendo trabalhadas pelos docentes, bem como construir uma etapa formativa a ser desenvolvida na sequência após a pesquisa. A metodologia dessa pesquisa versou pelo imbricamentos dos estudos qualitativos da etnoformação, um modelo de formação em exercício que garante aos decentes conhecimentos teóricos sobre os conceitos de quilombola, identidades e práticas pedagógicas e, a partir das trocas de informações teóricas, e diálogos com os colegas de profissão e representantes comunitários. Usamos a vertente filosófica Hermenêutica para interpretação dos elementos encontrados na pesquisa, a análise documental, entrevista semiestruturada e tertúlias dialógicas culturais foram instrumentos para obter as informações para a pesquisa. Participaram da pesquisa 4 (quatro) professore/as, a direção e a coordenação da escola. Entretanto, ao conhecer como é a proposta curricular dessa escola, para que possamos compreender e, assim, valorizar a identidade quilombola, foi indicado pelos participantes a necessidade de conceituar o que é quilombo e comunidade quilombola, buscando

romper com os discursos colonizadores e estereotipados do termo. Com tudo, os documentos da escola, Regimento e Projeto Político Pedagógicos, que foram analisados na investigação, raramente menciona que a comunidade é quilombola e como proposta pedagógica, apenas o dia 20 de novembro é trabalhado como forma de garantir a valorização da identidade negra. As três Tertúlias Dialógicas Cultural, como instrumento para conseguir os conceitos pertinentes à pesquisa e proporcionar momentos etnoformativos foram atividades adaptadas, com inspiração, da Tertúlia Literária Dialógica, que Mello (2003) diz ser uma atividade cultural e educativa desenvolvida via leitura de livros da literatura clássica universal. Para a autora, os princípios da aprendizagem dialógica que orientam a atividade da Tertúlia Literária Dialógica estão apoiados em Paulo Freire (2005), a partir dos princípios sobre dialogicidade e transformação da realidade. São eles: diálogo igualitário, inteligência cultural, transformação, dimensão instrumental e criação de sentido, mas destacamos para este trabalho o diálogo igualitário, a transformação, a dimensão instrumental e a criação de sentido que foram mais relevantes para o nosso trabalho. Sendo assim, nos momentos das Tertúlias foram lidos dois textos um sobre *diversidade, identidades, etnicidade e cidadania* de Munanga (2012) e as Diretrizes Estaduais para a Educação Quilombola (2014). Na qual os participantes argumentaram sobre: “não conhecemos nenhum povo sem nome, nenhuma língua e nenhuma cultura que não fazem, de uma maneira ou de outra, a distinção entre “ela” e a “outra”, entre “nós” e “eles”. O “conhecimento sobre a identidade é muito importante e necessita de mais saberes sobre de fato o que é identidade”. Acrescenta, ainda, que “esse é o caminho para aceitar e vivenciar a diversidade”. Para conhecer como vem sendo trabalhada a identidade quilombola na escola, foi realizada leitura de imagens de atividades já realizadas pelos docentes, onde os mesmos construíram um mosaico cultural com imagens de atividades que julgaram pertinentes aos saberes-fazer pedagógicos e à aprendizagem dos/as estudantes. Com isso, os/as participantes confirmaram que trabalham sobre as questões quilombolas, com as identidades da comunidade, porém, falta maior aprofundamento na apresentação dos conteúdos e na produção da prática, pois, não há momentos formativos direcionados aos saberes-fazer de forma contextualizada, ficando muitas vezes apenas a prática com atividades concretas para apresentação e/ou exposição. Em todas as etapas investigativas, percebemos que o direito à educação Quilombola, mesmo que de forma tímida vem sendo trabalhada na Escola que foi lócus da pesquisa. Na qual, a diversidade cultural presentes nas identidades do povo é a forma de resistência que a população encontrou como caminho de não deixar os políticos silenciarem suas vozes. Os pressupostos teóricos usado nessa pesquisa, para conhecer como os saberes-fazer pedagógicos que trata das aprendizagens e conhecimentos a respeito da/s identidade/s quilombolas, dialogamos com autores como: Munanga (1996 e 2001), Fiabani (2004) que dialogam sobre os conceitos de quilombo, Gomes (2003 e 2005) que traz interpretações sobre as Leis que rege a Educação para as Relações Étnico-Raciais e a identidade quilombola, Hall (2005), Silva (2006 e 2014), Castells (2000) que discutem a identidade e como as transformações das sociedades no mundo contemporâneo veem causado a fragmentação ou silenciamento de movimentos culturais na escola. Como contribuição da pesquisa para o

lócus investigado, está sendo desenvolvidos estudos teóricos a partir das necessidades dos/as professores/as e salientados pela pesquisa. Na qual, serão desenvolvidas etnoformações, momentos de encontros coletivos e colaborativos, a partir da leitura de texto, na perspectiva de conhecer suportes teóricos e a partir destes criar práticas pedagógicas que venham reforçar a identidade cultural dos/as estudantes, juntamente com seus familiares e, desta forma, buscar cada vez mais os direitos sociais e culturais da comunidade quilombola do campo.

## REFERÊNCIAS

- BAHIA, Secretaria Estadual de Educação. Diretrizes Curriculares Estaduais para a Educação Escolar Quilombola. Resolução CEE/CEB nº 68, Salvador-BA: 2014.
- BRASIL, Secretaria Nacional do desenvolvimento Educacional. LEI 10.639/2003. D. O. U. de 9 de janeiro de 2003. **1566**
- GOMES, Nilma Lino. “Educação e diversidade étnico cultural”. In: Diversidade na educação: reflexões e experiências. Brasília. Ministério da Educação, 2003.
- \_\_\_\_\_, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. Educação antirracista, caminhos abertos pela lei federal 10.639/03. SECAD. Ministério da Educação: Brasília, 2005.
- FIABANI, Adelmir. Mato, palhoça e pilão. O quilombo da escravidão às comunidades remanescentes [1532-2004]. São Paulo, Expressão popular, 2012.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 45ª Edição, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- HALL, S. A identidade Cultural na pós-modernidade. 12ª ed. Rio de Janeiro: Editora Lamparina, 2005.
- MELLO, Roseli R. de. Tertúlia Literária Dialógica: espaço de aprendizagem dialógica. Contraponto, v. 3, nº 3, p. 449-457 – Itajaí, set./dez. 2003.
- MUNANGA, Kabengele. Origem e histórico de Quilombo na África. Revista USP, São Paulo, nº 28, p. 56-63, 1996.
- \_\_\_\_\_, Kabengele. Origem e histórico dos quilombos em África. IN: MOURA, Clovis (Org). Os Quilombos na Dinâmica do Brasil. Maceió: EDUFAL, 2001.
- SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). O que é, afinal, Estudos Culturais? Belo Horizonte: Autêntica, 2006
- \_\_\_\_\_. Tomaz Tadeu da. HALL, S. WOODWARD, K. Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

# FORMAÇÃO DE PROFESSORES E CONCEPÇÕES SOBRE A POLÍTICA VIGENTE EM EDUCAÇÃO ESPECIAL.

REGIANE DA SILVA BARBOSA – UFBA  
E-MAIL: REGIANE.BARBOSA@UFBA.BR

SHEILA DE QUADROS UZÊDA – UFBA  
E-MAIL: SHEILAUZEDA@UFBA.BR

1567

**Palavras Chave:** Formação de Professores; PNEEPEI; Educação Especial.

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho discute a concepção de professores e futuros docentes a respeito da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), sancionada em 2008 e que configura um marco importante na área da Educação Especial, relacionado ao aumento expressivo do número de matrículas de estudantes público alvo da educação especial (PAEE) como defende Giroto (2018).

Dentre os aspectos que a PNEEPEI aborda, destaca-se a definição do PAEE, a regulamentação da obrigatoriedade de matrículas destes estudantes na escola comum, a ratificação do direito ao acesso e permanência no contexto escolar, e as atribuições do professor de sala de aula comum e do professor especializado no processo de inclusão (BRASIL, 2008).

Torna-se imprescindível que os professores, em sua formação, tenham acesso aos conhecimentos específicos da área, incluindo os direitos e deveres garantidos por lei ao estudante público alvo da Educação Especial, bem como o tipo de suporte que o educador precisa ter para efetivar um processo inclusivo (SILVA et al, 2018).

Diante disso, o objetivo deste trabalho foi investigar o conhecimento que os professores e futuros professores apresentavam a respeito da PNEEPEI, tendo em vista a relevância deste documento para as ações implementadas na área.

## METODOLOGIA

Este trabalho consiste num recorte de uma pesquisa realizada junto a professores e graduandos de pedagogia e demais licenciaturas da UFBA, que foram consultados sobre a compreensão a respeito da PNEEPEI. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de cunho exploratório (GIL, 2007), na qual 17 participantes responderam a um questionário composto de perguntas objetivas e discursivas, antes de desenvolver o tema no espaço de formação. Os participantes selecionados integram o Grupo de Estudos sobre Educação Inclusiva e Necessidades Educativas Especiais (GEINE), que teve como um dos temas discutidos a PNEEPEI. Antes desta discussão ocorrer no encontro do GEINE, foi elaborado o referido questionário a fim de sondar o conhecimento prévio dos professores e graduandos a respeito deste documento vigente e de referência na área de Educação Especial.

1568

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

As respostas aos questionários foram lidas e organizadas em categorias conforme convergência dos dados. A primeira pergunta questionava sobre o que trata a PNEEPEI. Ao responde-la: Sete participantes pontuaram que a Política discorre sobre a Perspectiva Inclusiva da educação, o que é correto, mas pode ser inferido a partir do título; Quatro participantes responderam que a Política versa sobre o Público Alvo da Educação Especial, o que de fato consiste em uma importante contribuição do Documento; Três participantes destacam que a Política pontua a garantia de direito a educação de pessoas com deficiência, Transtorno do Espectro Autista e Altas Habilidades/Superdotação; Três participantes afirmam que a Política norteia a educação inclusiva; Dois participantes apontam que o documento traz marcos históricos e normativos da Educação Especial; Um participante aponta que a Política trata do Atendimento Educacional Especializado; Dois participantes pontuam desconhecer a Política; e um não respondeu.

A referida Política destaca-se por definir a educação especial na concepção de uma educação inclusiva, como pontuam sete dos participantes, os quais demonstram conhecer o conteúdo do documento. Entretanto, as respostas obtidas evidenciam que muitos participantes desconhecem o teor da Política e ou se confundem ao responder sobre o que ela trata. Dentre os temas abordados na Política, temos o AEE, aspecto de extrema relevância que foi contemplado por somente um dos participantes, o que evidencia a necessidade de estudo baseado em documentos legais, como a PNEEPEI.

A segunda pergunta questionava a importância da PNEEPEI. Ao responde-la: Oito participantes destacaram a garantia de direitos à educação como o aspecto mais relevante; Cinco participantes pontuaram que a Política orienta a prática docente, o que não procede e é um dos motivos de crítica ao documento que não traz diretrizes sobre a atuação docente na sala de aula comum; Três participantes apontaram que o documento contribui com a promoção da equidade e ao combate da discriminação por deficiência, aspectos de fato desenvolvidos na Política ao



garantir acesso dos estudantes PAEE ao ensino comum; Dois participantes destacaram a promoção de discussão acerca da inclusão escolar decorrente da publicação da Política; Um participante pontuou a promoção de discussão sobre diferença e diversidade; Outro participante destacou a apresentação dos marcos históricos e normativos sobre educação especial; Um participante destacou a regulamentação do AEE; Apenas um disse não conhecer a política; e dois não responderam a este questionamento.

A terceira pergunta questionava a relevância da discussão sobre a Política no espaço de formação, especificamente no grupo de estudos e aprofundamento sobre a Educação Especial, solicitando a justificativa dessa opinião. Ao respondê-la: Quinze participantes consideraram a discussão relevante; e Dois participantes consideraram a discussão irrelevante. Ao justificar o motivo dessa opinião: Dois participantes indicaram a aplicabilidade da Política e seus desdobramentos no cenário educacional; Dois participantes consideraram a discussão importante para atualizarem-se sobre as políticas públicas que respaldam a educação; Um participante destacou a importância da Política como referência para professores e pesquisadores; Um participante pontuou a discussão da Política como forma de reflexão e modificação da prática; e Sete participantes não justificaram suas respostas. A opinião da grande maioria dos participantes corrobora a discussão atual que assinala a importância de ampliar o conhecimento dos educadores sobre os princípios e prerrogativas subjacentes ao processo de inclusão escolar. Diante disso, cabe repensar os espaços de discussão desta temática nos cursos de formação inicial e continuada de professores visando a reflexão e modificação da prática docente.

1569

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos dados obtidos é possível afirmar que mesmo após uma década de publicação da PNEEPEI ainda há desconhecimento e incompreensões em relação a ela. Muitos participantes apresentam uma visão distorcida ou parcial do documento. O debate acerca da Política em cursos de formação permite destacar contribuições e lacunas dos documentos legais, situando a discussão no contexto em que estamos vivendo, no qual há a garantia de acesso de estudantes PAEE ao ensino regular, mas também há a necessidade de reorganizarmos o sistema de ensino para garantir a permanência e aprendizagem destes estudantes.

## REFERÊNCIA

BRASIL, Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, DF, jan. 2008a. [Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela portaria n. 555/2007, prorrogada pela portaria n. 948/2007, entregue ao ministro da Educação em 7 de janeiro de 2008]. Disponível em: . Acesso em: mar. 2011.

GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GIROTTO, C.R.M. et al. 10 Anos da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva em Debate: Trajetória, Limites e Desafios. Revista on line de Política e Gestão Educacional, Araraquara, v. 22, n. esp. 2, p. 711-715, dez. 2018.

SILVA, L.C. et al. Uma década da política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva: do ideal ao possível. Revista on line de Política e Gestão Educacional, Araraquara, v. 22, dez. 2018.

# PROFESSOR, O SENHOR É GAY?

JANIVALDO PACHECO CORDEIRO  
DOUTORANDO PELA UNEB: UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA  
PROFESSOR DO IFES: INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
JANIVALDO.CORDEIRO@IFES.EDU.BR

1571

**Palavras-chave:** Gênero e Sexualidade; Representatividade; Cotidiano.

## RESUMO

Este estudo é parte de um projeto de doutorado em andamento que visa refletir sobre gênero, sexualidade e a representatividade gay na formação do professor e seus possíveis impactos na formação de seus alunos. Com uma metodologia cotidianista procura acompanhar e relatar a vida profissional de professores gays, assumidos ou não, entrelaçados com vivências próprias. As experiências mostram que a vida do aluno e do professor gay encontra muitos caminhos por vezes embaraçosos.

## INTRODUÇÃO

De início, podemos refletir sobre essas relações já tão socialmente concebidas entre pessoas do sexo oposto: “*menino veste azul e menina veste rosa*” são indicativos de separação e demarcação entre os dois gêneros, os dois sexos e das sexualidades já há muito postas como únicas, aceitáveis e possíveis. Nessa mesma linha de que “o de azul deve se interessar pelo rosa e, o rosa deve corresponder ao interesse”, ficam de fora, as crianças que apresentarem desejos diferenciados, rotuladas, e infelizmente excluídas, como bichinhas, sapatão, veadinho entre outros pejorativos que nos desqualificam. Dessa forma, esses movimentos observáveis, quando professor, ou vivíveis quando aluno, provocam inquietações diversas referentes à nossa formação como cidadão.

Nesse sentido, esse artigo é parte das reflexões de um doutorado em andamento e tem como intuito, discutir sobre os percalços do ser gay, durante o seu processo de formação na educação básica e, a escassez de representatividade e diálogos positivos na escola. Para tanto, algumas memórias e vivências serão relatadas com o objetivo de problematizar as redes tecidas, os nós feitos e desfeitos, aqueles que nos apertam e os que preferimos deixar frouxos.

## SER GAY

Os sentimentos de anormalidade já surgem quando se percebe que ser chamado de “bicha”, “veado”, não é algo bom, é um xingamento usado para mostrar que a sua condição é naturalmente a de inferioridade, até mesmo quando se é criança e ainda quando não se sabe ao certo, o que estas palavras significam, mas pelo tom utilizado, verifica-se que não é algo que queremos ou gostaríamos de ser. Ser assim denominado, pelo menos na época de criança, não era (e parece ainda não ser) motivo de discussões profundas na sala de aula pelos professores e, atualmente temas similares a esses, alvos de perseguições.

Parte dos conflitos e dos preconceitos a que estamos expostos poderiam ser evitados, ou amenizados à medida que a família e a escola, trabalhassem as questões das diferenças entre as pessoas, o respeito e as individualidades. Tratar como condição natural o *ser gay*, e a problematização dos sentidos produzidos por essa condição, contribui para a sua formação e a demarcação do seu lugar como cidadão.

1572

Toda tomada de posição sobre o mundo social se ordena e se organiza a partir de uma determinada posição nesse mundo, isto é, do ponto de vista da conservação e do aumento do poder associado a essa posição (BOURDIEU, 2017, p. 35-36).

Dessa forma, a representatividade, os discursos de gênero e sexualidade se fazem importantes. No campo em que “*filho gay se conserta na paulada*” urge que posições sejam marcadas e ações positivas sejam efetivadas.

## METODOLOGIA

A pesquisa *nosdoscom* os cotidianos traz a abertura para se discutir, o que muitas vezes é invisibilizado e por isso, tomado por um valor menor. Para Certeau (1996, p. 217), é preciso “aprender a olhar esses modos de fazer, fugidios e modestos, que muitas vezes são o único lugar de inventividade possível do sujeito”. Alves (2005) nos alerta para “mergulhar com todos os sentidos”, para que miudezas e sutilezas sejam dignas de nossa observação e reflexão.

Os sentidos precisam estar afiados para que sejamos capazes de ver, ouvir, sentir as múltiplas formas de constituição dos sujeitos implicados na concepção, na organização e no fazer cotidiano escolar. O olhar precisa esquadrihar as paredes, percorrer os corredores e salas, deter-se nas pessoas, nos seus gestos, suas roupas; é preciso perceber os sons, as falas, as sinetas os silêncios, é necessário sentir os cheiros especiais, as cadências e os ritmos marcando os movimentos de adultos e crianças. Atentas/os aos pequenos indícios, veremos que até mesmo o tempo e o espaço da escola não são distribuídos nem usados – portanto, não são concebidos – do mesmo modo por todas as pessoas (LOURO, 2017, p. 63).

Assim, é preciso libertar-nos de nossas certezas, de nossas verdades e estabelecer outros pontos de vista, entender que a vida escapa, escorrega, transforma.

## RESULTADOS E CONSIDERAÇÕES GERAIS

O processo de formação de professores perpassa - de forma optativa - por questões sobre a diversidade e a inclusão de pessoas com deficiência ainda de maneira muito tímida. Falar sobre gênero e sexualidade mesmo como temas transversais deixa esse processo de formação ainda mais distante do ideal. Responder à questão que intitula esse ensaio, ainda é motivo de embaraços, seja por parte do professor, seja por parte do aluno.

Professor, o senhor é gay? A resposta, muitas vezes, vem de forma ríspida a depender do tom utilizado na pergunta e, a depender de qual turma veio a indagação. No entanto, espera-se que a resposta positiva – se for o caso – traduz uma autoafirmação necessária para a formação do outro. Sentir-se representado, em condição de trabalhos dignos, em espaços públicos e privados, ocupados por gays, demonstram que esses lugares podem ser ocupados por todos.

A escola ainda tem dificuldades em aceitar o diferente e procura uma tentativa padronizada de normalizar e normatizar os sujeitos. Seja na censura à blusinha de alça usada pela professora *trans*, seja pela calça apertada com *lycra* trajada pela aluna adolescente *trans*. Ambas, destoam da norma, e ainda pelo mesmo discurso, violam à sua biologia natural. E as barreiras não param por aí, as dificuldades ainda estão no uso de banheiros públicos, cuja integridade física são ameaçadas por um “*primeiro eu tiro a tapas e depois eu chamo a polícia*”. Escapa-lhes que “cada individualidade é o lugar onde atua uma pluralidade incoerente (e muitas vezes contraditória) de suas determinações relacionais” (CERTEAU, 1994, p. 38).

Na escola, fase um tanto quanto complicada para quem é gay, os insultos, as brincadeiras ofensivas, as piadinhas e até agressões de toda sorte são constantes. A dificuldade em tratar do assunto, com a própria criança, com as outras crianças, com os pais das crianças, e até entre os professores, são acompanhadas pela falta de conhecimento no assunto, pela falta de diálogo e empatia, e outras vezes pelo fanatismo e crenças religiosas. Os comportamentos considerados “anormais” são vistos como “*uma fase que já vai passar*”, ou ainda por achar que seja influência de terceiros. Raramente, encontramos alguém que possa nos dizer que não há nada de errado conosco. É preciso “voltar o olhar para as pessoas e as coisas do presente, para a vida comum e sua diferenciação indefinida” (CERTEAU, 1996, p. 217), entender que ser gay é natural.

1573

## REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa. Uma história da contribuição dos estudos do cotidiano escolar ao campo de currículo. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth [Orgs]. Currículo: debates contemporâneos. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005

BOURDIER, Pierre. Homo Academicus. 2ª ed. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2017.

CERTEAU, Michel de. A invenção do Cotidiano: 1. Artes de fazer. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

CERTEAU, Michel de; GIARD, Luce; MAYOL, Pierre. A invenção do Cotidiano: 2. Morar, cozinhar. 6ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista. 16ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

# A OUTRA HISTÓRIA DE ALICE

JANIVALDO PACHECO CORDEIRO  
DOUTORANDO PELA UNEB: UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA  
PROFESSOR DO IFES: INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
JANIVALDO.CORDEIRO@IFES.EDU.BR

1574

**Palavras-chave:** Cotidiano; Inclusão; Invizibilização.

## RESUMO

Esse ensaio parte das reflexões de uma dissertação de mestrado que objetivou problematizar sobre os *saberesfazeres*, e *imagensnarrativas* de uma criança especial em uma escola regular. Em uma tentativa de entrelaçar o cotidiano e a inclusão a pesquisa demonstrou sinais de invizibilização, falta de empatia e descaso por parte do Estado em assegurar e garantir a permanência desta aluna na escola.

E de repente o silêncio (CARROL, 1998, p.3). Com a ajuda de uma cuidadora, Alice adentrou a sala de aula, em sua cadeira de rodas, usando óculos do tipo “fundo de garrafa”. Seu corpo atrofiado, sua coordenação motora prejudicada, a perda de audição entre outras dificuldades eram complicações resultantes de sua deficiência: Miopatia Mitocondrial. Alice era vista como um problema. Aquela que veio para escola cujo objetivo apenas era socializar com os demais.

A história de Alice é mais uma outra história entre tantas outras Alices que frequentam as escolas regulares. Junto com ela, centenas de milhares de crianças, com suas necessidades específicas, vão às escolas diariamente em busca de um aprendizado que possa fazer a diferença em suas vidas. No entanto, o seu caso, seu aprendizado se reduz em sua socialização.

Dessa forma (des)caminha em um País das Maravilhas, sem poder usufruir do mesmo. A lei que deveria assegurar o direito dessas crianças, deveria também criar meios e possibilidades para que as mesmas pudessem se desenvolver, aprender, socializar, formá-la cidadãs cientes dos seus direitos e deveres.

Com os passos da ilusão (CARROL, 1998, p.3), de que o seu direito de estudar fosse garantido, foi obrigada a deixar a escola. A sua cuidadora tomou posse em outro concurso e, dias depois não se poderia contratar outra para que a acompanhasse em suas necessidades. O motivo alegado: “ano eleitoral impedia contratações!”. E, assim, impossibilitada de frequentar a escola, deixou de estudar boa parte do período letivo e retornou quase no final daquele ano.

Alice era uma “criança” de dezessete anos e cursava o 7º ano de uma escola pública do Espírito Santo. Em algumas das aulas observadas não havia distinção nas atividades propostas para ela e para os demais alunos, dando a impressão que incluir é possibilitar a todas as crianças atividades iguais, com os mesmos objetivos a serem alcançados para todos, com propostas prontas. Desse modo é que Alice se perdia em seu mundo e, nos fazia refletir sobre questões do tipo “o que fazer para que ela possa se interessar pelos assuntos abordados?”

[...] ensinar atendendo às diferenças dos alunos, mas sem diferenciar o ensino para cada um, depende, entre outras condições, de se abandonar um ensino transmissivo e de se adotar uma pedagogia ativa, dialógica, interativa, integradora, que se contrapõe a toda e qualquer visão unidirecional, de transferência unitária, individualizada e hierárquica do saber (MANTOAN 2003, p. 70-71).

Nesse sentido, era preciso entender um pouco mais sobre Alice, seus interesses e atividades que poderiam ser desenvolvidas, olhar mais, prestar mais atenção, sentir um pouco mais daquela vida, entregar-se também às suas brincadeiras, valorizar o que ela poderia nos oferecer.

1575

E se o que importa é o processo, vale mais viver o acontecimento do que efetivamente aquilo que se adquire com essa passagem. Então, como e qual o sentido de se quantificar o acontecimento aprender? Pobre pedagogia, que se perde em querer quantificar o quântico, a ruptura, o inquantificável... (GALLO, 2012, p. 5).

Dessa forma, com a pesquisa *nosdoscom* os cotidianos pudemos entender melhor dos *modos de fazer* e dos modos de ser de cada um, pelo menos daqueles que estavam próximos e permitir compreender que “a vida também é mobilidade, impaciência por mudança, relação com um plural do outro” (CERTEAU, 1996, p. 207).

É no respeito às diferenças que essas relações são pensadas, potencializadas de forma que possamos nos ver no outro, dando a possibilidade de não apenas pensar *no* outro mas também *com* o outro, e principalmente na

[...] urgência de se pensar a escola contextualizada em meio à complexidade e às tensões vividas na/da sociedade contemporânea, assumindo-a em sua tessitura social e em força inventiva de outros mundos, de outras possibilidades de vida para todos aqueles que a frequentam (FERRAÇO, 2011, p. 11).

Perseguem a criança sonho (CARROL, 1998, p.3). “Cortem a cabeça dela!” e cortaram! A Rainha vermelha, provavelmente de raiva, a impediu de frequentar o País das Maravilhas. Depois de todas as suas ausências, ocasionada pela falta de um cuidador que a auxiliasse em suas necessidades, Alice foi reprovada! Reprovada por faltas! O Conselho foi enfático ao afirmar a sentença. Alice - cujos objetivos eram vistos como de socialização- não os alcançou e por esse motivo, não tinha condições de seguir para o ano seguinte. A família até relutou, questionou, esbravejou, todavia consentiram que a mantivessem retida.

Pelas terras da invenção (CARROL, 1998, p.3) surgiu o País das Maravilhas. Nele se uma roseira é branca, deve ser pintada de vermelha. São ordens da Rainha de

Copas. Normatizar, normalizar, padronizar a todos engessando-os em uma mesma caixinha. Alice não era respeitada por sua humanidade, mas categorizada por sua deficiência. “É apática!”, “Baba a aula inteira”, “Passo qualquer coisa para ela, já que não faz diferença!”, “Dou a média do bimestre, assim evito problemas!” E assim, se formam tantas outras Alices, ao acaso, à sorte e à espera de que alguém possa um dia pensar: “E se fosse a minha filha”, “e se fosse eu?” Invizibilizada, rotulada por suas dificuldades, Alice não é valorizada pelas suas possibilidades, e suas potencialidades não são testadas, nem desenvolvidas.

É perigoso o raciocínio segregador centrado na deficiência. É preciso verificar as potencialidades dos indivíduos com deficiências. Dizer que alguém “não consegue fazer nada”, em razão de uma limitação física e/ou intelectual é limitar a vida, pois o nada, no caso, torna-se muita coisa (FIGUEIRA, 2014, p. 61).

“Não há tempo!”, “Não ganho para isso”, “Aqui não é APAE e nem PESTALOZZI”. E assim, em sua cadeira de rodas, vive Alice, ouvindo ou se permitindo ouvir esses e outros absurdos, sempre deixada à margem de seus colegas, como se a sua presença não fosse notada, ou quando notada, infantilizada pelas atividades de colorir e cobrir. “Alice não ficou muito surpresa com isso, pois já estava se acostumando a que coisas estranhas acontecessem” (CARROL, 1998, p.86).

1576

## REFERÊNCIAS

- CARROL, Lewis. Alice no País das Maravilhas. 11ª ed. Porto Alegre: L&PM Editores, 1998.
- CERTEAU, Michel de; GIARD, Luce; MAYOL, Pierre. A invenção do Cotidiano: 2. Morar, cozinhar. 6ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.
- FERRAÇO, Carlos Eduardo. Currículo e imagem e narrativa e rede e experiência e diferença e/ou sobre conversas, encontros e devires. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo. (Org.) Currículo e Educação Básica: por entre redes de conhecimentos, imagens, narrativas, experiências e devires. Rio de Janeiro: Rovellet, 2011.
- FIGUEIRA, Felipe. Para uma nova imagem de inclusão. Revista Filosofia, ciência & vida. Ano viii, nº 97, Ago. São Paulo: Araguaia, 2014.
- GALLO, Silvio. As múltiplas dimensões do aprender. In: Congresso de Educação Básica: Aprendizagem e Currículo, 2012. Florianópolis. Anais. Florianópolis, 2012, p. 1-10. Disponível em < [http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:mDUAF3N1WV8J:www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/13\\_02\\_2012\\_10.54.50.a0ac3b8a140676ef8ae0dbf32e662762.pdf+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br](http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:mDUAF3N1WV8J:www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/13_02_2012_10.54.50.a0ac3b8a140676ef8ae0dbf32e662762.pdf+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br)> Acesso 04 de Mar. de 2019.
- MANTOAN, Maria T. E. Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer? 1ª edição. São Paulo, SP: Moderna, 2003.



# INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL NAS AULAS DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

JOSIANA VIANA SANTOS/ IFPA  
JOSIANAVIANABO@GMAIL.COM

ALEXSANDER PEREIRA PANTOJA/ IFPA  
ALEXANDERPANTOJA200997@GMAIL.COM

1577

## INTRODUÇÃO

Historicamente, a primeira instituição voltada para atendimentos às pessoas com deficiência visual foi o hospital Quinze-Vintgs, fundada em Paris pelo Rei Luís IX no início do século XIII, que visava atender soldados que haviam ficados cegos decorrentes a Sétima Guerra cruzada. Em 1784, foi criado o Instituto Nacional dos Jovens Cegos em Paris, fundado por Valentim Hauy, na qual havia a preocupação no processo de aprendizagem destes indivíduos, onde fazia-se o uso de materiais em alto relevo, porém, não era suficiente (MAZZOTA.2005). Por isso, em 1829, Louis Braille, um dos alunos do instituto adaptou uma máquina de comunicação militar baseada na sonografia, foi denominado de sistema Braille, onde possuía pontos em relevo que apresentavam números, letras, acentos, símbolos matemáticos, químicos e notas musicais. No Brasil, a primeira instituição veio com a fundação em 1854 do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, fundada pelo Imperador D. Pedro II. Posteriormente, foi denominado Instituto Benjamim. No aspecto legislativo, para assegurar os direitos e a qualidade dos serviços oferecidos às pessoas deficientes, na Constituição Brasileira de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases Curricular Comum, constam uma série de leis e resoluções que tratam sobre a inserção de portadores de deficiência no ambiente educacional e social. Em dezembro de 1996, a Lei nº. 9394/96, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, garantiu escolaridade gratuita a todos em seu Capítulo V, nos artigos 58, 59 e 60. Essa lei garantiu o acesso dos deficientes a todos os níveis de ensino e o currículo deveria ser adaptado para o atendimento as pessoas com deficiência. Nessa perspectiva de aquisição de direitos, é de suma importância que eles sejam executados nas escolas de forma satisfatória, para que haja o desenvolvimento do aspecto sensor, cognitivo e motor do aluno deficiente e promova autonomia. Para isso, as escolas devem dispor de recursos didáticos e sala de recurso especializado para atender as

demandas de alunos deficientes. Dessa forma, o presente estudo tem como objetivo observar de que forma se dá a inclusão de um aluno com deficiência visual em aula da disciplina de ciências biológicas, especificamente, quais os recursos utilizados como apoio para a assimilação do conteúdo e então inferir se este aluno de fato é incluso em sala de aula.

## METODOLOGIA

O levantamento de informações foi realizado tendo a pesquisa como instrumento de coleta de dados, quanto princípio qualitativo. O público alvo, são os alunos com deficiência visual, com isso, a vivência foi realizada na Escola Estadual de Ensino Médio Manoel Antônio de Castro, no período do dia 23 de outubro de 2018 ao dia 31 deste mesmo mês e ano. Inicialmente, foi realizada uma visita ao espaço físico da escola. Logo após, com enfoque na educação especial, de forma que a pesquisa possui como métodos entrevistas pessoais com os alunos especiais e os demais alunos, relatos, observações em sala de aula e nos laboratórios de ciências naturais e diálogos com os professores. Ademais, foi realizada pesquisa bibliográfica para o embasamento teórico.

1578

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Conforme a vivência, foi observado que o aluno deficiente visual nesta escola, de fato é incluso nas aulas de ciências biológicas, utilizando tanto recursos pedagógicos, quanto tecnológicos. Esta inclusão, em sala de dá por meio de participação de seminários e de eventos como “Café com Citologia”, que tem a finalidade de fazer o aluno ter uma dimensão de um conceito que de certa forma abstrato ou de uma estrutura microscópica, quando o professor ministra o assunto de citologia, ele elabora um paradidático dos tipos de célula utilizando alimentos, como frutas, ao tocar na estrutura com diversos formatos e texturas, o aluno consegue imaginar como é realmente. Ademais, é utilizada uma máquina de braile e paradidáticos (material adaptado), como maquetes e estruturas em alto relevo conforme o assunto a ser tratado. Os professores também utilizam a tecnologia, eles gravam áudios e disponibilizam para que o aluno escute quando estiver em casa estudando, a máquina de braile é utilizada para a produção de textos e para exercitar a escrita de textos retirados dos livros. Ademais, é feito o acompanhamento deste aluno na sala de Atendimento especializado (AEE), funciona no contra turno, lá os professores realizam um atendimento individual, se o aluno não obteve um bom rendimento da aula, isto é, o atendimento serve para suprir o que a sala de aula não supre. Por fim, é desenvolvido um plano individual para cada aluno deficiente, no qual estão contidas informações de como o aluno chegou, se possui laudo médico, se não possui, a escola faz uma análise para verificar se a deficiência é válida e qual o seu grau. Posterior à essa análise, é estipulado um plano de metas a ser cumprido para este aluno, nos aspectos sociais, sensoriais, intelectuais e motores,

bem como a progressão ou regressão, todas essas informações constam no Plano de Desenvolvimento Individual. Todavia, mesmo com recursos didáticos na perspectiva dos professores, eles encontram muitas lacunas, no sentido de conteúdo e de acompanhamento, os alunos não tiveram boa base teórica durante o ensino fundamental, isso dificulta introduzir um assunto o qual o aluno deveria ter uma base necessária para consolidar o processo de ensino-aprendizagem. Como consequência disso, o aluno possui dificuldade para ter um bom desempenho nesta disciplina, que possui muitos conceitos abstratos, por isso necessita de vários recursos para o auxiliar no entendimento, porém, não é o suficiente.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em síntese, o processo conquista no espaço escolar garantido por lei na Constituição Brasileira, é de suma importância para a inclusão do aluno no ambiente escolar. De forma que a partir dos direitos, são elaborados metas e planos para que haja o desenvolvimento desse aluno de forma efetiva nos aspectos sociais, intelectuais, sensoriais e motor. De fato, há inclusão dos alunos com deficiência visual tanto nas atividades extraclasse por meio de feiras de ciências, feiras culturais e atividades recreativas, quanto dentro de sala de aula, utilizando-se de paradidáticos, materiais adaptados, uso de tecnologia, projetos e seminários. Todavia, mesmo com recursos efetivados e garantidos por lei, o aprendizado e o desenvolvimento do aluno nas aulas da disciplina de ciências biológicas, uma vez que os professores necessitam preencher de alguma forma as lacunas deixadas por escolas anteriores que não realizavam um atendimento e acompanhamento ao aluno, tendo muito o que ser feito para o progresso deste aluno.

**1579**

## REFERENCIAS

GIL, Marta. Deficiência visual – Brasília: MEC. Secretaria de Educação a Distância, 2000. 80 p.

Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p. Acesso em: 27 setembro de 2018. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm)>.

SANTOS, Miralva Jesus dos. A escolarização do aluno com deficiência visual e sua experiência educacional. Salvador. 2007. 113 p. Acesso em 26 de setembro de 2018. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/10613/1/Miralva%20dos%20Santos.pdf>>.

LDB nº 9394, de 20 dez. 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira. Brasília, DF: Ministério da educação e Cultura. Acesso em: 26 de setembro de 2018. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>.

SILVA, Aline Maria da. Educação Especial e Inclusão Escolar: História de Fundamentos. Editora Intersaberes. Curitiba. 2012.

# LEI 11.645/08 E A REPRESENTAÇÃO DAS SOCIEDADES INDÍGENAS NO PROGRAMA NACIONAL BIBLIOTECA DA ESCOLA

CAROLINE SAMPAIO RIBEIRO – UESB  
CAROLSR18@HOTMAIL.COM

DANILO CÉSAR SOUZA PINTO – UESB  
DANILOSOUZAP@UESB.EDU.BR

1580

**Palavras-chave:** Educação. PNBE. Temática indígena.

## INTRODUÇÃO

Compreender a representação das sociedades indígenas no cotidiano escolar requer uma análise dos materiais pedagógicos utilizados. Fundamentados na lei que regulamenta o ensino das culturas indígenas e afro-brasileiras (11.645/08), escolhemos analisar o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) – responsável pela distribuição de acervos literários para as escolas públicas – por acreditarmos que a literatura e o trabalho de leitura nas escolas formam culturalmente e embasam valores na comunidade escolar.

Encontra-se disposto no artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (2017, p.21) que nos níveis fundamental e médio das escolas públicas e privadas é obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígenas. No parágrafo dois do artigo, é dado que o conteúdo envolvendo as temáticas indígenas e afro-brasileiras devem ser ministradas em todo o currículo escolar, especialmente nas áreas de educação artística, literatura e história brasileiras. Escolhemos analisar a aplicação da lei 11.645/08 com base nos acervos literários distribuídos pelo MEC para as escolas públicas, direcionando nosso olhar para o ensino da literatura, para verificar o modo como o PNBE abrangia as temáticas indígenas e afro-brasileiras, com enfoque na primeira.

## METODOLOGIA

A nossa proposta tem por objetivo principal comparar os acervos de dois anos do PNBE (2006 e 2013), para verificar o que mudou nesse âmbito com o decreto da lei 11.645/08, em termos de quantidade de obras com temática e autoria indígenas.

Para alcançar os objetivos citados, debruçamo-nos em catalogar as sinopses das obras encontradas em dois anos de execução do PNBE: 2006 e 2013. O primeiro ano é referente ao período em que a lei 11.645/08 ainda não havia sido decretada, enquanto o outro, refere-se ao período em que a lei já estava posta. Para tanto, a busca foi feita nos documentos oficiais dispostos nas páginas eletrônicas do MEC e do FNDE.

Para fazer a análise quantitativa, elegemos duas categorias principais subdivididas para catalogar as obras: temática indígena (de origem nacional e estrangeira), autoria indígena (de origem nacional e estrangeira). A essas categorias também adicionamos a temática afro-brasileira e africana, como grupo de controle e comparação. Para fazer essa classificação, foram lidas as sinopses de cada obra, agrupando as que continham palavras-chaves como indígenas, índios, ou nomes de alguma etnia indígena, ou que remontassem a algum elemento de influência da cultura indígena, classificando-as como “temática indígena”. As obras escritas por indígenas foram alocadas como de autoria indígena. Construímos uma categorização semelhante para lidar com a temática africana e afro-brasileira. A nacionalidade dos autores foi utilizada para separar a literatura estrangeira da nacional.

1581

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

Do total de 225 livros selecionados pelo PNBE/2006 para as séries finais do Ensino Fundamental, 10 deles referenciam a temática indígena. Logo, podemos contabilizar um percentual de aproximadamente 4,3% de livros que tratam ou utilizam-se dessa temática. Desses 4,3%, 4 são de autoria indígena, portanto, a maioria é de autoria não-indígena. Em 2013, a quantidade de livros destinadas às séries finais do Ensino Fundamental diminuiu em relação a 2006. Em 2006, foram 225 livros distribuídos em 3 acervos e, em 2013, apenas 180 títulos. Desse montante, contabilizamos 8 títulos com a temática indígena, correspondendo a aproximadamente 4,5% dos livros, sendo que apenas 1 dos títulos era de autoria indígena.

Ao comparar os números de 2006 e 2013, verificamos que não só a quantidade total de livros disponibilizados para os anos finais do Ensino Fundamental que diminuiu, como também a quantidade total de livros referentes à temática indígena (de 10 para 8) e de autoria indígena (de 4 para 1), ainda que em números relativos tenhamos observados um aumento: de 4,3% para 4,5%. De todo modo, esse aumento relativo não é significativo se considerarmos o impacto que uma lei como 11.645/08 deveria proporcionar. É possível observar uma diminuição de investimento no acervo geral entre os anos comparados e um insignificante impacto da lei 11.645/08 nessa política pública. Se considerarmos que a categoria autoria indígena é imprescindível para o cumprimento da lei, observaremos inclusive um retrocesso entre os acervos.

## CONSIDERAÇÕES

Considerando que o PNBE é uma política pública que visa a formação cultural dos alunos, como tal, as obras aprovadas deveriam contribuir para a formação de

uma visão cultural diversificada, em que as culturas indígenas seriam divulgadas e valorizadas. O que ainda é visto e reproduzido no âmbito escolar são visões estereotipadas dos povos indígenas e de suas culturas. Há muito desconhecimento e muito preconceito disseminado no cotidiano escolar. (MEDEIROS, 2012)

O “Dia do índio” é um momento encaixado no calendário letivo em que a escola procura tematizar as culturas indígenas. No entanto, nessa data, costuma-se resgatar a figura de um índio visto como do passado, de forma genérica e estereotipada. A escola costuma centrar as atividades em fazer cocares ou colares, ou aludir a elementos como oca, pajé, cacique, maracá, Tupã, entre outros, descontextualizando esses elementos. Esse tipo de ensino recai na problemática de que os índios foram extintos ou não compartilham da contemporaneidade, faz com que os alunos desconheçam a diversidade de povos indígenas brasileiros, quem são e onde como vivem. A realidade de ensino costuma não fazer justiça ao passado e nem ao presente dos povos indígenas, deslocando a temática para a figura do índio como elemento exótico.

Dentro do cotidiano escolar, um programa de distribuição de livros pode contribuir para manter essa estrutura ou desconstruí-la. A nossa proposta foi verificar se o PNBE contribui com uma formação para a diversidade, trazendo material literário que contemple a temática, uma vez que o programa se tornou o principal equipamento de distribuição de obras literárias nas escolas públicas. Sendo assim, a depender das visões que se encontram nessas obras, elas podem desmistificar ou perpetuar preconceitos. Não fizemos uma leitura das obras, mas pela análise quantitativa, é possível afirmar que a população indígena está sub-representada nos acervos.

O PNBE não mais alimenta acervos escolares desde 2013, o que demonstra que um programa que visa promover bibliotecas de obras literárias não tem sido visto como central nas últimas gestões do Ministério da Educação. Ao quantificar os livros que tematizam as sociedades indígenas, observou-se mais um contrassenso: uma lei que visa promover a diversidade na escola, no que se refere ao entendimento sobre as sociedades e culturas indígenas, não impactou na distribuição de livros literários.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

BRASIL. Senado Federal. LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

MEDEIROS, Juliana Schneider. Povos Indígenas e a Lei nº 11.645: (In)visibilidade no ensino da história do Brasil. In: BERGAMASCHI, M. A. *et al* (Org). Povos indígenas & educação. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

# OS CINCO PILARES ALICERÇADOS NA LBI PARA A PRÁTICA DO DOCENTE NO ATENDIMENTO DOS ALUNOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

RITA DE CÁSSIA DE MACÊDO CORDEIRO  
RITAMACEDO66@GMAIL.COM

CLÁUDIA PARANHOS DE JESUS PORTELA  
CAUPARANHOS@GMAIL.COM  
UNEB/GESTEC/EDUCID

1583

## INTRODUÇÃO

O desafio da Declaração de Salamanca (1994) é tratar dos princípios políticos e práticas pedagógicas na área das necessidades educativas especiais, reafirmando um compromisso com a Educação para Todos e reconhecendo a necessidade e a importância de se oferecer educação de qualidade para todos os alunos com necessidades educacionais especiais no sistema de ensino regular.

Nesse contexto, em 2015 é inaugurada a Lei nº 13.146, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – LBI, que institui a materialização da Convenção absorvendo seus ditames na legislação interna do país e estabeleceu prazos, graduação e protocolos, tornando realidade os direitos constitucionais.

Nessa perspectiva e a partir da minha experiência profissional numa escola pública federal da educação básica, na função de orientadora educacional da Seção Psicopedagógica, tenho vivenciado os entraves do processo de ensino e aprendizagem de alguns estudantes com dificuldade de aprendizagem e algumas especificidades. Em função disso, passei a analisar ideias de práticas e métodos para o docente que pudessem não só minimizar as dificuldades de aprendizagem dos alunos e o fracasso escolar, mas também favorecer a socialização deles na comunidade.

## OBJETIVO

Analisar ideias de práticas e métodos para o docente que possam não só minimizar as dificuldades de aprendizagem dos alunos e o fracasso escolar, mas também favorecer a socialização deles na comunidade.

## METODOLOGIA

Com o propósito de buscar respostas para a questão central desse estudo, fez-se uma análise documental, à luz de proposições que fundamentam recentes trabalhos sobre educação inclusiva no Brasil e a relevância da LBI que garante a matrícula para todos os alunos com necessidades educacionais especiais no sistema de ensino regular, e também dos autores Duran (2007); Padilha (2001); e Mantoan (2015) favorecendo a igualdade de condições para o ensino e aprendizagem dos mesmos.

## DISCUSSÃO

Baseada no cenário da educação inclusiva no Brasil e alicerçada na LBI de 2015, surge a ideia de cinco pilares para a prática docente em atendimento ao aluno da educação especial inclusiva.

**1584**

O primeiro pilar refere-se à ética docente e está alicerçada na LBI (2015, Capítulo II, Art. 8º) que trata da igualdade, da não discriminação e dos princípios dos direitos humanos, senso de dignidade e autoestima, além do fortalecimento do respeito pelas liberdades fundamentais e pela diversidade humana. Esta sugere tratar a todos de forma igualitária, principalmente aqueles que apresentam dificuldades cognitivas temporais ou permanentes.

Em consonância com esses preceitos acima citados, surge o segundo pilar, que se refere à qualidade e à adaptação da prática docente para o aluno da educação especial. Portanto, para a efetivação desse direito, segundo a LBI (2015), os Estados Partes assegurarão que as pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral. Nesse sentido, ao refletirmos sobre as boas práticas nos remetemos a favorecer um padrão de ensino e aprendizagem de qualidade para esses estudantes.

Logo, se faz necessário ao bom desenvolvimento da prática docente a valorização de alguns fatores de grande relevância. O primeiro diz respeito ao planejamento, pois, conforme Padilha (2011, p. 30), “planejamento é um processo de busca de equilíbrio entre meios e fins, entre recursos e objetivos, na busca da melhoria do funcionamento do sistema educacional”.

Nessa perspectiva, a LBI baliza o segundo pilar, pois conforme Santos et al. (2017, p. 412) a lei incumbe ao poder público, no Art. 28, a responsabilidade de assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar o sistema educacional inclusivo em todos os níveis e também diz que a educação básica deve garantir, entre outras medidas, a adequação curricular, quando necessária, em relação à conteúdos, métodos, práticas, técnicas, organização, recursos educativos, temporalidade e processos de avaliação. Logo, a proposta de flexibilização e adaptação do currículo escolar é um outro fator preponderante, quando pensamos no atendimento dos estudantes com deficiência.

Quanto ao tempo, podemos considerá-lo também um condicionante metodológico muito interessante para o professor favorecer o aluno, pois ele pode oferecer um prazo maior para aqueles estudantes que apresentam uma característica menos ativa quando se refere à entrega das produções e das avaliações.



De igual modo, podemos considerar como um recurso metodológico a importância da escola disponibilizar nas prerrogativas das boas práticas de ensino para o aluno em processo de inclusão a presença do leitor, audiodescritor, etc pois quando o aluno recebe essa prerrogativa, caso seja necessária, a escola outorga a ele a oportunidade da equidade social, promovendo uma condição acadêmica igualitária e mais justa.

O terceiro pilar para uma educação promissora refere-se à tutoria. Conforme Duran (2007), a tutoria é um método de aprendizagem cooperativa, e podemos considerar também a importância dela como possibilidade de beneficiar o aluno. É importante ressaltar que a prática da tutoria pode ocorrer de forma presencial e digital através das tecnologias da informação e comunicação. Esse recurso tecnológico favorece a socialização dos alunos e a cooperação entre eles.

Nesse sentido, surge o quarto pilar que se refere à práxis social, que segundo a pesquisadora Mantoan (2015, p. 24), se o que pretendemos é que a escola seja inclusiva e é urgente que seus planos se redefinam para uma educação voltada à cidadania global, plena, livre de preconceitos, que reconhece e valoriza as diferenças.

O quinto pilar refere-se à utilização da escola do Atendimento Educacional Especializado – AEE, pois segundo a LBI (2015 no Capítulo IV, Art. 28 -III ) a escola precisa considerar a importância desse atendimento e prestigiá-lo, além de reconhecê-lo como um dos principais recursos e serviços para garantir a qualidade de ensino para os alunos da educação especial.

1585

## CONCLUSÃO

Diante desse cenário, espera-se que a ideia de propor os cinco pilares alicerçados na LBI para prática docente no atendimento dos alunos da educação inclusiva possa trazer uma contribuição significativa para os avanços e desafios da educação especial, pois acredita-se que somente com ofertas de ferramentas pedagógicas e metodológicas específicas e as prerrogativas necessárias, esses alunos possam ter as oportunidades de ensino igualitário e, conseqüentemente, de uma formação intelectual e humana.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. LEI nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Brasília, 6 jul. 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em: 26 maio 2019.

\_\_\_\_\_. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: UNESCO, 1994.

DURAN, David. Tutoria ente iguais e aprendizagem cooperativa. Pátio Revista Pedagógica, nº 41, Fev/Abr, 2007, p. 12-15.

MANTOAN. Maria Teresa Eglér. Inclusão Escolar - O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Summus editorial, 2015. p. 24.

PADILHA, Paulo Roberto. Planejamento Dialógico: Como Construir o Projeto-Político Pedagógico da Escola. São Paulo: Cortez, 2001.

SANTOS, João Otacílio Libardoni dos; MATOS, Maria Almerinda de Souza; SADIM, Geysel Patrizzia Teixeira; SILVA, João Rakson Angelim da; FAIANCA, Marta Patrícia. Atendimento Educacional Especializado: Reflexões sobre a Demanda de Alunos Matriculados e a Oferta de Salas de Recursos Multifuncionais na Rede Municipal de Manaus-AM. *Revista Brasileira Educação Especial*, Marília, v.23, n.3, p.409-422, Jul.- Set.2017.

# PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS: FORMAÇÃO DOCENTE E ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM NUMA ESCOLA PÚBLICA

VANILDA SANTOS FONSECA  
GESTEC UNEB. GRUPO DE PESQUISA EDUCID  
VANY21@HOTMAIL.COM

CLÁUDIA PARANHOS DE JESUS PORTELA  
PPGEDUC UNEB. GRUPO DE PESQUISA EDUCID  
CLAUDIAPARANHOS3@GMAIL.COM

1587

**Palavras-chaves:** Educação especial. Formação.  
Estratégias de aprendizagem.

## INTRODUÇÃO

Enquanto Coordenadora Pedagógica atuante em escola pública, é possível perceber várias dificuldades no que se refere à promoção da educação especial, dentre elas, o pouco embasamento teórico dos educadores no que diz respeito à especificidade da deficiência ou transtorno que seu educando apresenta; a dificuldade de compreensão sobre como esta criança poderá progredir sem que esteja imersa nos livros e atividades impressas.

A partir dessas reflexões e com base nas observações feitas diante das vivências da autora, ocorreu a questão de investigação desse estudo: de que maneira a formação docente e o uso das tecnologias podem impulsionar a ampliação dos conhecimentos dos educadores para incentivar as potencialidades do educando público alvo da educação especial?

A finalidade foi promover maneiras de ampliação dos conhecimentos dos educadores para estimular as potencialidades da criança com necessidade especial.

## METODOLOGIA

A pesquisa foi do tipo qualitativa e descritiva. Utilizou-se a observação como técnica de avaliação dos conhecimentos dos educadores sobre as diversas formas de estimular as potencialidades dos educandos com necessidades educativas

especiais em uma escola pública localizada no município de Lauro de Freitas - BA. A observação aconteceu através do exercício profissional da autora na escola onde atua como Coordenadora pedagógica, especialmente durante as reuniões de planejamento com os docentes.

Para além da observação, foram realizados momentos de escuta nos quais foi possível ouvir o que pensam os educadores acerca da inclusão assim como, sobre suas maiores dificuldades para lidar com o educando público alvo da educação especial.

A partir daí, foi sugerido pela Coordenadora um ciclo de estudos, tendo como base textos e artigos voltados à importância da inclusão e ao uso das tecnologias como apoio às práticas inclusivas. Ainda mais, a realização de oficinas surgiu como uma proposta na qual os docentes foram desafiados a produzir materiais que subsidiassem sua atuação pedagógica.

1588

## FORMAÇÃO DOCENTE: REPENSANDO ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM

A sala de aula é um espaço privilegiado dentro da escola, pois nele que se revelam diversas formas da aprendizagem humana. Contudo, é imprescindível repensar o modelo pouco atrativo que a escola apresenta aos seus educandos, especificamente ao se tratar de uma instituição pública carente de infraestrutura, com um mínimo de conforto, seja para os educandos, seja para os educadores.

Por outro lado, uma escola cujo projeto educativo considera a “educação para todos” como finalidade, estendendo essa expressão para além do acesso e permanência, precisa pensar no contexto em que a comunidade está inserida e propor formas de promover o acesso e o domínio do conhecimento por ela veiculado (DOMINGUES, 2014, P.75).

Nesse sentido, as práticas docentes tendem a se fortalecer a partir da adoção de diferentes estratégias em sala de aula assim como, pode-se pensar nas tecnologias como instrumentos que ampliarão as possibilidades da atuação docente.

## AS TECNOLOGIAS COMO ALIADAS ÀS PRÁTICAS DOCENTES

Pensar em ações alicerçadas nas tecnologias amplia as possibilidades de reflexão do fazer pedagógico, assim como, de um planejamento aberto às diferentes maneiras de promover o desenvolvimento dos educandos com necessidades educativas especiais. Segundo Bonilla (2005, p.79):

[...] as tecnologias transformam as linguagens, os ritmos e modalidades da comunicação, da percepção e do pensamento, operam com proposições, exteriorizam, objetivam, virtualizam funções cognitivas e atividades mentais, [e por isso] devem ser vistas como possibilidades de criação, de pesquisa, de cultura, de re-invenção.

Além do aprofundamento teórico acerca da tecnologia, as oficinas para a produção de material de apoio pedagógico e jogos assumiram um papel fundamental no processo da formação docente. Na perspectiva observada e, considerando a limitação de recursos financeiros da instituição pública, o uso de sucata auxiliou sobremaneira. Foram construídos jogos personalizados como o da memória das cores para trabalhar seu reconhecimento, criado com CDs velhos; quebra-cabeça com o nome e foto do estudante feito a partir de caixas de papelão; o “jogo dos pares” desenvolvido para trabalhar gênero do substantivo dentre outros.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

O trabalho aqui apresentado pôde acompanhar a inserção de práticas inclusivas no contexto da escola pública pesquisada. Ficou evidente que os encontros formativos e o maior conhecimento acerca da tecnologia propiciaram um planejamento embasado por estratégias diferenciadas.

Com o objetivo de amenizar as dificuldades ao desenvolvimento de práticas voltadas à educação especial, a Coordenadora buscou através de sua atuação promover momentos formativos no contexto escolar.

Acredito que a formação continuada do professor deve ser concebida como reflexão, pesquisa, ação, descoberta, organização, fundamentação, revisão e construção teórica e não como mera aprendizagem de novas técnicas, atualização em novas receitas pedagógicas ou aprendizagem das últimas inovações tecnológicas (GADOTTI, 2011, p. 41).

As professoras, em sua maioria, mostraram interesse e participaram dos estudos colaborativos realizados pela Coordenação na escola como também, da produção de materiais nas oficinas. A cada encontro demonstravam maior compreensão acerca da importância da adoção de estratégias diferenciadas numa perspectiva inclusiva. Somar os saberes dos professores e as práticas bem-sucedidas é imprescindível para o trabalho inclusivo (CARNEIRO, 2012, p. 29).

Assim, o processo de formação docente torna-se um instrumento imprescindível, para que todos compreendam a real importância da inclusão, as especificidades que a envolvem, e que esta, além de cumprir sua função legal, precisa alicerçar-se na promoção do desenvolvimento humano.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com os estudos aqui apresentados foi possível avaliar que a formação docente e o uso das tecnologias possibilitaram à ampliação dos conhecimentos de alguns educadores no incentivo as potencialidades do educando com necessidade educativa especial. Por outro lado, muitos docentes ainda necessitam expandir seus conhecimentos, pois demonstram angústias e incertezas quando o assunto é possibilitar o desenvolvimento do referido educando.

Acredita-se que o referido estudo trará contribuições a atuação docente, uma vez que investir na formação em serviço pode trazer impactos positivos ao contexto escolar. E, uma revisão no Projeto Político Pedagógico – PPP faz-se imprescindível para melhor discutir com os atores do contexto escolar o papel da instituição no que diz respeito a inclusão.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BONILLA, Maria Helena Silveira; SOUZA, Joseilda Sampaio de. Diretrizes metodológicas utilizadas em ações de inclusão digital. In: BONILLA, Maria Helena Silveira; PRETTO, Nelson de Luca (Orgs). Inclusão digital: polêmica contemporânea. Salvador: EDUFBA, 2011. V. 2. 99.p

CARNEIRO, R. U. C. Formação de Professores: da educação especial à inclusiva-alguns apontamentos (p. 7-24). In: ZANIOLO, L. O; ACQUA, M. J. C. D (orgs.). Inclusão Escolar: pesquisando políticas públicas, formação de professores e práticas pedagógicas. Paco Editorial: Jundiaí, 2012.

DOMINGUES, ISANEIDE. O Coordenador Pedagógico e a formação contínua do docente na Escola. 1 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2014.

GADOTTI, Moacir. Boniteza de um sonho: Ensinar-e-aprender com sentido. 2 ed. São Paulo: Ed, L, 2011.

# ‘ESCOLA SEM PARTIDO’ E CRIMINALIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE: GÊNERO E SEXUALIDADE COMO DIREITO FUNDAMENTAL DE (IN)FORMAÇÃO NO CURRÍCULO.

ELISEU RISCAROLI – UFT  
ERISCAROLLI@UFT.EDU.BR

1591

**Palavras chaves:** gênero, currículo, escola sem partido.

## INTRODUÇÃO

O Gênero como elemento da identidade do sujeito tem se constituído no cavalo de troia do governo Bolsonaro que definiu sua posição na questão gênero e sexualidade pela via dos costumes. Não obstante, a luta do feminismo desde 1960, a redemocratização, a universalização da educação no Brasil, os novos estudos pos-estruturalistas, a defesa dos direitos Lgbt, construíram um caminho de reconhecimento acerca do currículo da/na escola brasileira, muito embora, na prática, estes temas ainda permaneçam ‘no armário’. A reflexão ora apresentada toma como arcabouço a construção da legislação internacional que garante a identidade de gênero e o exercício da sexualidade do sujeito bem como a legislação brasileira, sobretudo aquela que respalda um percurso que sedimentou uma prática livre acerca da implementação do currículo nas escolas, a chamada autonomia pedagógica que, embora seja discutível, nunca esteve tão ameaçada pelo menos até o final da década de 2010, quando começa se fortalecer a ideia do ‘escola sem partido’ capitaneado pelo advogado Miguel Nagib.

## METODOLOGIA

A campanha eleitoral de 2018 usou o ‘kit gay’ como elemento para fortalecer “o escola sem partido” e a perseguição docente nas escolas do país. Leis locais e regionais foram aprovadas e em seguida suspensas pelo Supremo Tribunal Federal ao declara-las inconstitucionais. Diante disso, objetiva-se com este trabalho, mapear a

legislação sobre o tema gênero e sexualidade como elemento do currículo e de formação do cidadão; identificar ações de criminalização da prática docente; refletir a partir dos discursos e práticas educacionais que negam a escola pública, laica e socialmente referenciada. O percurso escolhido para a reflexão foi o da análise de documentos oficiais, mas não só, para perceber como temos construído a percepção da diversidade e como se constrói a percepção do ‘escola sem partido’.

## PERCURSO

Signatário de vários documentos internacionais acerca dos direitos humanos fundamentais, o Brasil revelou-se nos últimos anos um celeiro de preconceito e discriminação à luz do dia. O ‘homem cordial’ de Holanda (1936) cedeu lugar a um tipo brasileiro arrogante, preconceituoso e xenófobo sem precedentes na história. Por questão de limitação da organização do evento, aqui somente faremos uma tabela simples dos documentos que abordam a discussão central do texto. A explanação detalhada será feita na apresentação oral e no texto final.

1592

| TIPO DE DOCUMENTO   | ART. INCISO  |
|---|--|
| Declaração Universal dos DH (1948)  | Art. 2º  |
| Pacto dos direitos Cívicos e Políticos (1966)   | Art. 2º  |
| Convenção sobre a Eliminação de todas as formas de Discriminação contra a Mulher (1979) | Art. 2º, incisos a,b,c,d,e,f,g<br>Art. 5º inciso b |
| Princípios de Yogiakarta (2006)   | 2º princípio                                       |
| Constituição Federal (1988)   | Art. 3º e 206, inciso II                           |
| Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996)  | Art. 3º, incisos II, III e IV                      |
| Parâmetros Curriculares Nacionais (1997)  | Caderno 7  |
| Diretrizes Nacionais para Educação em DH (2012)   | Art. 3º, incisos I a VII                           |
| Plano Nacional de Educação (2014)   | Art. 8º, inciso I e II; meta 7, estratégia 23      |
| Base Nacional Comum Curricular  | Retirado   |

## DISCUSSÃO

Deveria estar também na Base Comum Curricular Nacional 2017, mas foi sabotada pelo Conselho Nacional de Educação – subordinado ao ministro Mendonça Filho, Todos os documentos referendam a questão de gênero como parte do currículo escolar. Esse conjunto de legislação que garante o direito à diversidade começou a sofrer ataques a partir de 2010, quando se estrutura o site do ‘escola sem partido’ cujo objetivo, segundo seu idealizador, Miguel Nagib, é combater a ideologização do currículo por meio da sexualidade e do gênero. Todavia, tem início também uma cruzada por criminalizar a prática docente partindo do pressuposto que o professor pratica marxismo cultural e ‘ensina as crianças a serem gays na escola’. Tal percepção se aprofunda na campanha eleitoral de 2018 quando o candidato



Bolsonaro e seus correligionários trouxeram à mídia o “kit gay” – um conjunto de cadernos e filmes que foram produzidos pelo ministério da educação para formação do professor, mas que sequer chegou as escolas. Infelizmente esse movimento não é exclusivo do Brasil. Podemos encontra-lo pela America Latina sob o nome ‘*no te metas com mi hijo*’, que se alastra pelo Chile, Peru, Bolívia Colômbia, Costa Rica, entre outros. Alguns estados e municípios aprovaram leis específicas com conteúdo do ‘escola sem partido’ (Adin 5537 susta a lei alagoana N. 7.800/16, e Adpf 465 susta a lei Palmense N. 2243/16) apenas para citar dois exemplos.

## RESULTADOS

Como contra proposta, entidades e movimento docente iniciaram a elaboração de uma cartilha que desse respaldo ao trabalho docente. Também foi elaborada pelo CNASP – coletivo de advogados de servidores públicos, a cartilha “liberdade de cátedra, de ensino e de pensamento” com orientações jurídicas para servir de base e fundamentar a pratica docente como direito de implementar o currículo, independente da orientação pessoal do ministro, do secretario ou de políticos em particular. Outro documento de auxilio aos docentes foi produzido por um coletivo de entidades capitaneadas pelo Ministério Publico Federal e pode ser encontrado no site [WWW.manualdefesadasescolas.org.br](http://WWW.manualdefesadasescolas.org.br) ou no site [WWW.manualcontraacensura.org.br](http://WWW.manualcontraacensura.org.br)

Finalmente, sindicatos e entidades civis lançaram o movimento ‘escola sem mordaca’ como contra proposta a ideia de Miguel Nagib. Mas nesse contexto o PSL partido do presidente fez a segunda maior bancada do congresso, com 67 deputados e 5 senadores, cujo discurso reforça os ideais do escola sem partido.

**1593**

## REFERENCIAS:

- Brasil. Presidência da Republica. Plano Nacional de Educação. Lei 13.005/2014.
- Brasil. Presidência da Republica. Direitos humanos: percepções da opinião pública – análises de pesquisa nacional. Gustavo Venturi (org). Brasília. 2010.
- Coletivo Nacional de Advogados de Servidores Públicos. 2017.
- Indonésia. Princípios de Yogiacarta. Yogiacarta. 2006.
- Holanda, Sergio B. O homem cordial. São Paulo. Cia das letras. 2012.
- Manual de defesa contra a censura nas escolas. 2018.
- Riscaroli, Eliseu. Diversidades: diálogos (im)pertinentes entre educação, literatura e sexualidade. (org). Curitiba. CRV. 2014.
- Riscaroli, Eliseu. Direitos humanos, democracia e justiça: percepções literárias, jurídicas e filosóficas sobre a diferença. Curitiba. CRV. 2013.

## TRABALHANDO COM PERSPECTIVAS OUTRAS DE EDUCAÇÃO – QUESTÕES DE CURRÍCULO, FORMAÇÃO, DIREITOS E RESISTÊNCIA

AUTORA: NOELIA RODRIGUES PEREIRA REGO – UNIRIO/PUC-RIO  
NOELIARPR@GMAIL.COM

CO-AUTORA: ADRIANA BARBOSA DA SILVA – UERJ/PUC-RIO  
ADRIANABDS@HOTMAIL.COM

CO-AUTORA: YASMIN BARROS CORTEZ – PUC-RIO  
YASMINBC16@GMAIL.COM

CO-AUTORA: ELISANGELA ALVES DOS SANTOS – PUC-RIO  
ELISANGELAALVESDOSSANTOSO1@GMAIL.COM

1594

**Palavras-chave:** pedagogias outras; currículo; formação

A caracterização de nosso campo de atuação profissional/pesquisa se dá por meio de um Núcleo de Educação de Jovens e Adultos, inserido numa universidade de elite brasileira. Nesta configuração, por si só, o referido Núcleo, por sua expressão de classe, de raça, de gênero e orientação sexual e, sobretudo, de CEP, é bem peculiar e bastante comum nos espaços onde se concentram ações de Educação de Jovens e Adultos e Educação Popular, diferentemente do que ocorre nas salas de aula dos cursos de graduação e pós-graduação da mesma universidade, por exemplo.

Reconhecer e optar por uma *pedagogia outra* é perceber suas condições cotidianas de inserção no mundo como possibilidade de produção, sim, de conhecimento, produção de identidade e construção de saberes que estão para além dos filosóficos e científicos, literários e tecnológicos, mas que, não se opondo a eles, se descortinam em torno de suas trajetórias diversas e plurais. O que se questiona naquele espaço durante o processo de construção de conhecimento e se desvela são “as práticas pedagógicas (...), as parcialidades impostas por pontos de vistas essencialistas, que não levam em consideração as construções históricas ao lado de perspectivas que insistem que a experiência não tem vez” (OLIVEIRA, 2014, p. 1002).

A partir desse ponto de vista, propomos nessa construção coletiva de pesquisa uma metodologia ancorada na perspectiva das *narrativas*, com a realização de entrevistas, do tipo *roda de conversa*, em que procuramos dar total ênfase nas vozes de nossos participantes, como discussão e resultados deste trabalho, já concluído, de pesquisa.

É desta forma que um currículo pautado pela riqueza de histórias, memórias e experiências, bem como na diversidade de trajetórias e corpos, nos faz pensar em propostas de formação de nossos professorxs e alunxs de forma *pluriversal* (DUSSEL, 2016) e, ao mesmo tempo, resistente. Tais formas de se pensar um currículo para este tipo de pedagogia, que trabalha com questões de invisibilidade e toda a sorte de preconceitos, estariam ancoradas na pedagogia crítica e radical de educação, e, portanto, decolonial. Dentro desta perspectiva, vimos nas palavras de Luiz, professor de sociologia, as seguintes e ricas questões: *“Eu vou falar de Fato Social, de Durkheim, do Suicídio, ok é importante. Mas a partir do banzo que a população negra sofreu no Brasil, não com um exemplo europeu, aí eu vou conseguir uma outra identificação dessas pessoas. Não é que os outros exemplos não sejam importantes, que estão aí nesses livros, mas o que significa a nível de consciência, de pertencimentos histórico e social, essa pessoa entender a partir de questões que a nossa população viveu”*, ao que entra no assunto o professor de História: *“O Núcleo é aberto ao pensamento crítico e reflexivo. É um espaço que tem um pensamento, tem uma diretriz a seguir, mas que ao mesmo tempo é aberto para que o professor chegue e fale: pô, tô pensando em fazer isso assim e assim e saber com vocês o que acham, com a turma. Eu acho que isso é uma coisa muito boa, é uma dimensão da liberdade que é importante num espaço de educação. É o pensar com e não para”*.

1595

Quanto à inevitável comparação com o sistema formal escolar e o currículo, ‘de-sabafos’ do seguinte tipo apareceram: *“Aqui a palavra é oportunidade: de conhecimento, de um conhecimento de vida, de ‘pessoas que são parecidas comigo’. Conhecimento de muita coisa que eu nunca vi na escola. Aqui eu aprendi bem mais que na escola”*. Cilene, 35 anos, aluna do Pré-Vestibular.

São bastante parecidas em suas trajetórias as narrativas dxs participantes. Há, sim, suas particularidades e subjetividades, cada qual enfrentando seus dilemas, anseios e dificuldades, realizando sonhos e conquistando o que parecia ser impossível, lutando contra preconceitos diversos. Mas o que traz o caráter de pertencimento ao grupo é justamente as trajetórias que se atravessam lá atrás, num tempo que pode ser distante ou muito atual, quando ouvimos: *“Nossa! É exatamente isso, Kátia, nossa história de vida é muito parecida mesmo. Do nordeste até aqui a gente tem muito jogue pra contar!”*. Constatamos que as trajetórias e narrativas são bem parecidas justamente porque vêm da mesma classe, do mesmo lugar, enfrentando as mesmas intempéries cotidianas. Entre o decidir estar ali, entre o conseguir estar e manter-se ali, porque nem sempre é possível.

*“A gente consegue e tem uma liberdade maior de trabalhar o conhecimento que elas e eles têm e que às vezes nem sabem que tem”*

Atentar para a questão de um currículo pautado nestas especificidades, um currículo aberto, que faça sentido, é desmistificar ‘conteúdos soltos’, de forma que

aquele conteúdo, aliado às suas experiências cotidianas, faça sentido: “o que eles lembravam do estudo de geografia é aquele conteúdo memorético enciclopédico, mas não conseguiam fazer relação, de que forma a geografia tem a ver com o meu cotidiano, com a sociedade que a gente vive, como se a pessoa não fizesse parte da sociedade. E a pessoa faz. A geografia era ensinada dessa forma e acho que em muitos locais ainda é assim. Ah, então isso... é por causa disso, né? Os alunos vão colocando pra fora suas experiências, ficam mais participativos, se reconhecem”, coloca Rosa, professora de geografia de ambos os cursos.

Cândida, professora de sociologia, coloca ainda que o impacto foi grande quando começou a trabalhar dentro da perspectiva da Educação Popular: “Então, uma das primeiras aulas que eu dei que fiquei muito feliz, foi quando a gente estudou o que são as classes sociais dentro dessa sociedade, porque eu estava querendo saber um pouco deles, queria começar com uma redação autobiográfica (...) Por que você acha que você está aqui? Essa foi a primeira pergunta que a gente fez, e a gente vê muitos, mesmo sendo pobres, agarrados no discurso da meritocracia, da culpabilização. A gente precisa desmascarar esse mito. Dizer que é direito deles estarem aqui e ocuparem sim as universidades enquanto alunas e alunos dos cursos de graduação e pós. Foi a partir dessas discussões que dava pra perceber que cada um passou ali a se reconhecer e se enxergar dentro dessa sociedade. Rosa, professora de geografia, contribui na mesma roda de conversa: “outra questão sobre as regiões do Brasil: ‘por que existem as regiões pobres e ricas? Por que as pessoas migram, por que eles tiveram de migrar?’ Porque, em sua maioria, são nordestinos. No que isso contribuiu e contribui para o desenvolvimento das cidades maiores e não para o desenvolvimento das cidades de onde eles saíram”.

É diante das narrativas acima que constatamos que trabalhar dentro de uma Pedagogia *outra* – através da decolonialidade e da Educação Popular, por meio da formação constante e da construção de conhecimento entre alunxs e professorxs, em conjunto – significa tomarmos posição e colocarmo-nos contra todo e qualquer tipo de sujeição de nossas identidades culturais e subjetividades através de um *pensamento-outro*. É, ainda, a possibilidade de fornecer diversas visões de um mundo que se torna reconhecidamente *pluri*, pois se confronta de forma aberta e igual, em conjunto com outros corpos-saberes. O que se trata é de criar novos espaços de *epistemologias-outras*, bem como ocupar antigos locais que serviam e servem a uma epistemologia universalizada e enraizada em processos estruturais de dominação, que têm raça, gênero, orientação sexual e localização geográfica bem demarcados. Nisso, implica resistirmos para existirmos. É apenas uma questão de direitos.

## REFERÊNCIAS

DUSSEL, Enrique. Filosofías del Sur: descolonización y transmodernidad. México: Akal, 2016.

OLIVEIRA, Érika. De mãos dadas com hooks. Rev. Estud. Fem. [online]. 2014, vol.22, n.3, pp. 1001-1003.

# GÊNEROS, SEXUALIDADES E FORMAÇÃO DE PROFESSORXS NO SÉCULO XXI: ENTRE APAGAMENTOS, PRÁTICAS E ENFRENTAMENTOS

IVAN AMARO – UERJ  
IVANAMARO.UERJ@GMAIL.COM  
COORDENADOR DO NUDES/UERJ/CNPQ

1597

**Palavras-chave:** formação de professorxs, gênero e sexualidade

As pesquisas sobre formação docente tem sido objeto de abordagens diversas, como preocupações múltiplas desde os anos 1970 (CANDAU, 1982; FELDENS, 1983; LÜDKE, 1994; BRZEZINSKI, 2006; ANDRÉ, 2006). As preocupações recaem sobre a atuação do profissional da educação; especificidades e da natureza do trabalho docente; os conhecimentos e habilidades; as relações entre qualificação e desqualificação; as condições de trabalho; e, mais recentemente, sobre as identidades docentes e especificidades de gênero. André (2006) apontou que novas temáticas, metodologias e referenciais teóricos passaram a ocupar o espaço, tais como identidade, profissionalização/proletarização, história de vida, método (auto) biográfico, memória, questões de gênero, relações de poder, relações étnico-raciais. Brzezinski (2014), na pesquisa realizada sobre a formação de professores, período 2003-2010, reforça a ideia de que as questões de gênero aparecem como “emergentes” nas produções acadêmicas.

Para Louro (2014) a escola é atravessada pelos gêneros. Discursos circulam sobre atributos ditos femininos como norteadores do “ser professora” – cuidado, bondade, docilidade, meiguice - indicando um ideal de feminilidade essencializado. Há, também, discursos indicativos de que, fundamentalmente, o conhecimento que circula na escola foi produzido pelos homens. O currículo é, assim, masculino! Ainda que a escola seja ocupada majoritariamente pelas mulheres, os conhecimentos transmitidos são construídos pela ótica masculina. Assim, questões complexas orientam nossas pesquisas: como as relações de gênero se apresentaram nos marcos legais da formação docente no início do século XXI? Que concepções de gênero

estão presentes nesta formação? Como estão sendo inseridas as discussões sobre as mudanças identitárias e reivindicações de movimentos sociais feministas, lésbicos, gays, transexuais na formação docente inicial e em serviço?

Além de compreender a importância de relevantes conhecimentos produzidos sobre a feminização do magistério, tenho procurado me associar a outras/os pesquisadoras/es no aprofundamento das questões de gênero que desconstruam as universalidades sobre os conceitos de feminilidades e masculinidades docentes. Compreender a formação inicial e a continuada (em serviço) de professorxs –utilizaremos esta forma como uma ruptura com a norma padrão da língua que binariza os sujeitos - na perspectiva de problematizar as questões de gênero, ajuda-nos a identificar os apagamentos produzidos, as práticas e os enfrentamentos aos movimentos de ataque aos direitos democráticos e aos movimentos conservadores.

O recorte recai desde o início do século XXI até o presente como foco no processo de redefinição das Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores. É parte da pesquisa desenvolvida desde 2017, com apoio da FAPERJ (Fundação de Amparo à Pesquisa do Rio de Janeiro). Nossa reflexão se dá sobre os silenciamentos das questões de gênero nos marcos legais (Parecer CNE/CP nº 9/2001, Parecer CNE/CP nº 5/2005 e o Parecer nº 2/2015 e Resolução CNE/CP nº 2/ 2015) e, consequentemente, nas matrizes curriculares dos cursos de formação inicial (Pedagogia e Licenciaturas), além de compreendermos as práticas de formação continuada (em serviço). Apontamos, por fim, os desafios ainda postos em relação à formação docente no enfrentamento das complexas relações de gênero.

Inicialmente, realizou-se uma análise documental para identificar as referências feitas sobre “gênero” nos pareceres do Conselho Nacional de Educação. No Parecer CNE/CP nº 9/2001, não há qualquer referência. O Parecer CNE/CP nº 5/2005 aponta duas referências apenas. Só há referências mais enfáticas no Parecer CNE/CP nº 2/2015. Há nove referências, apontando um avanço considerável em relação aos anteriores. Ainda se encontram em processo de reforma os currículos dos cursos de Pedagogia e das Licenciaturas no país. Há informações de que diversos cursos incluíram nas suas matrizes curriculares disciplinas obrigatórias os temas de gênero.

No contexto social, há um cenário de embates, tensões, disputas e conflitos que cercam os direitos, além de outros sujeitos, de mulheres, mulheres lésbicas, de gays, de bissexuais, de transexuais, travestis e transgêneros. A pesquisa vem sendo realizada em parceria com docentes de escolas do município do Rio de Janeiro. Trata-se de atividades de formação continuada (em serviço) com o foco nas temáticas de gênero e sexualidade, a partir de três dimensões: conhecimentos tecidos no cotidiano da formação e da prática (CERTEAU, 2008); os *pensaresfazeres* de professoras/es (ALVES, 2003) e os desafios encontrados no cotidiano escolar (ESTEBAN, 2003). São encontros mensais, com foco em narrativas de experiências sobre os modos de tratar estes assuntos, com participação de professorxs com formação e atuação diversas. A pesquisa fundamenta-se no princípio da formação de professorxs pesquisadorxs, privilegiando o movimento *reflexão/problematização/percepção/leitura do cotidiano/prática/reflexão*. Estes professorxs informam que tratar destes temas não é simples, pois não tiveram uma formação específica e expõem seus

*saberes-fazeres*, indicando que trajetórias utilizam para tratarem das relações de gênero e sexualidades com suas/seus alunas/alunos. Os encontros mensais têm sido relevantes para suas práticas e mostram que refletem sobre a forma como a escola tem contribuído para formar atitudes não preconceituosas e discriminatórias em relação aos gêneros, a partir da mudança de suas práticas, evidenciadas pelo exercício de uma “pedagogia da pergunta”.

É importante que a formação continuada enfrente as lacunas da formação inicial, sem destituí-la de sua responsabilidade de tratar e aprofundar conhecimentos sobre as relações de gênero. Torna-se desafio o enfrentamento das “práticas rotineiras e comuns, os gestos e as palavras banalizados” (LOURO, 2014, p. 67) estabelecidos e disseminados na escola, mas que devem ser questionadas para produzirmos outros modos de fazer educação que combatam discursos e práticas normalizadas e sexistas.

1599

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- ALVES, Nilda. Sobre movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. Revista Teias, Rio de Janeiro, ano 4, n. 7-8, jan./dez. 2003.
- ANDRÉ, Marli (Org.). Formação de professores no Brasil (1990-1998). Brasília: MEC/INEP/Comped, 2006.
- BRZEZINSKI, Iria (Org.). Formação de profissionais da educação (1997-2002). Brasília: Ministério da Educação/INEP, 2006.
- \_\_\_\_\_. Formação de profissionais da educação (2003-2010) . Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2014.
- CANDAU, Vera Maria. A formação de educadores: uma perspectiva multidimensional. Em Aberto, Brasília, v. 1, n. 8, p. 19-21, ago. 1982.
- CERTEAU, Michel de. A invenção do cotidiano: as artes de fazer. 15. Ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Parecer CNE/CP nº 9/2001. Brasília: MEC. 2001.
- \_\_\_\_\_. Parecer CNE/CP nº 5/2005. Brasília: MEC. 2005.
- \_\_\_\_\_. Parecer CNE/CP nº 1/2015. Brasília: MEC. 2015.
- ESTEBAN, Maria Teresa. Sujeitos singulares e tramas complexas: desafios cotidianos ao estudo e à pesquisa. In: GARCIA, Regina Leite (Org.). Método. Métodos. Contramétodos. São Paulo: Cortez, p. 125-143, 2003.
- FELDENS, Maria Graça Furtado. Pesquisa em educação de professores: antes, agora e depois? Fórum Educacional, Rio de Janeiro, v. 7, n. 2, p. 26-44, abr./jun. 1983.
- LOURO, Guacira L. Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista. 16.ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- LÜDKE, Menga. Avaliação institucional: formação de docentes para o ensino fundamental e médio – as licenciaturas. Série Cadernos CRUB, Rio de Janeiro, v. 1, n. 4, p. 5-96, maio 1994.

# FORMAÇÃO DOCENTE E DIREITOS HUMANOS: UMA PROPOSTA PARA PROMOVER A CULTURA DA PAZ NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO

MARIA VITÓRIA SOARES DOS SANTOS/IFPA-ABAETETUBA  
VITORIA2402SANTOS@GMAIL.COM

LETÍCIA DE NAZARÉ COSTA DE SOUSA/IFPA-ABAETETUBA  
LESOUSA0898@GMAIL.COM

1600

**Palavras-chave:** Formação Docente. Direitos Humanos. Cultura da paz.

## INTRODUÇÃO

A Educação dos Direitos Humanos foi empregada no currículo das licenciaturas recentemente, mais precisamente no dia de 30 de maio de 2012, na resolução N° 1, que trata das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (EDH). É tratando-se de um campo novo, analisamos que muitos professores não tiveram na sua formação o EHD. Diante disso, decidimos realizar um projeto para transmitir aos professores da importância que o assunto tem para o processo de ensino e aprendizagem e para fomentar um ambiente de paz dentro das instituições. Nos dias atuais, um dos maiores problemas enfrentados nas escolas é a questão da violência, seja ela agressão física ou verbal, e de acordo com Jares (2002), “Paz, desenvolvimento, direitos humanos e democracia, são conceitos interdependentes que se requerem mutuamente”, então estes devem ter sua aplicação concreta no plano pedagógico, assim é indispensável que a escola trabalhe valores de convivência como o respeito, educação, diálogo, cooperação e ética, questões de relevância tal grande e que muitas vezes são deixadas de lado. Destacando que a educação vai além do trabalho com o conhecimento científico, a escola é um lugar para se desenvolver atitudes e valores, para que os alunos não tenham apenas o acesso à escola, mas, permaneçam e tenham principalmente sucesso tanto em um emprego como na convivência com as pessoas. A prática docente deve contribuir com uma educação mais tolerante, respeitosa e solidária. Trabalhar a cultura da paz nas escolas vai focar segundo Bicalho (2013) “o respeitar a vida e a diversidade, rejeitar a violência, ouvir o outro para compreendê-lo, (...) buscar equilíbrio nas relações



de gênero e etnias, fortalecer a democracia e os direitos humanos”. Tudo isso faz parte da cultura de paz e convivência, buscar solucionar conflitos através do diálogo, entendimento e do respeito à diferença. A Declaração Universal dos Direitos Humanos é um pronunciamento internacional de importância a respeito da vida humana e dos limites que devem ser respeitados para atingir as condições desejadas de liberdade, igualdade e dignidade. No dia 30 de maio de 2012, foi estabelecido as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos nas escolas (Brasil, 2013) onde destaco o, Art. 3º que demonstra que os Direitos Humanos tem a finalidade de promover uma educação para a mudança e a transformação social, fundamentando-se na: dignidade humana; igualdade de direitos; reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades; laicidade do Estado; democracia na educação. Empoderar os jovens, fortalecer a comunidade, fortalecer o papel da escola é uma grande contribuição para a redução dos índices de violência. E assim, construir uma cultura de paz, de respeito e intolerante.

1601

## OBJETIVO

Construir uma visão dentro dos ambientes educacionais, onde prevaleça o diálogo a tolerância e o respeito aos Direitos Humanos.

## METODOLOGIA

O presente trabalho é uma proposta de cunho qualitativo, que está sendo realizado na escola Leônidas Montes- Abaetetuba/PA, onde estão participando duas professoras de Biologia. Utilizou-se como instrumento de coleta de dados as seguintes ferramentas: observações de como os professores ministravam as suas aulas, uma entrevista, que foi gravada, onde as professoras serão referidas como Rita e Ana e a análise bibliográfica sobre o assunto. Na primeira etapa conhecemos os professores e como lecionavam suas aulas, usando de observações dentro de sala, em conjunto com a professora e os alunos. Realizamos a entrevista, para conhecer o grau de conhecimento que os mesmos tinham sobre o EDH, e o uso de temas sociais durante suas aulas. Por último, uma conversa mostrando referenciais teóricos da importância de usar o EDH dentro das salas de aula e a entrega de um livro que foi organizado conforme a matriz curricular disponibilizada pela 3º URE da cidade onde poderá ser usado pelos professores como apoio para a suas aulas. Ademais, pretendemos voltar a escola para observar e conversar com a escola como um todo, para analisar os resultados da integração do EDH dentro do ambiente.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

Durante as primeiras etapas do projeto analisamos que os professores estavam mais interessado em repassar o assunto da disciplina, ou seja um ensino técnico, do que tratar de assuntos sociais, que fazem parte do cotidiano dos alunos, como a

violência, racismo, desigualdade de gênero e outros, sendo estes essenciais para conviver em sociedade, destacamos a fala da professora Rita, que nos repassar assim: “é interessante discutir dentro da sala temas como drogas, violência, mas não me sinto preparada para isso”, assim em relação à formação de professores para/em direitos humanos, podemos constatar que ainda é recente e, tímida a introdução desta temática ao conteúdo formativo dos docentes. Segundo Fernandes e Paludeto (2010), isso se deve ao fato de serem poucos os sistemas de ensino, os centros de formação de educadores e de organizações que trabalham nesta perspectiva, ou seja, os professores não um local para que ocorra a preparação/formação sobre assunto Direitos Humanos. Desse modo, pode-se perceber a importância do livro, já que este contém assuntos de biologia que estão contextualizados com direitos humanos, além de mais propostas de atividades lúdicas, filmes e leituras que podem ser realizadas no processo de ensino dos alunos.

1602

## CONCLUSÃO

Diante dos nossos resultados obtidos concluímos, que dentro das instituições temas de cunho social não são discutidos, é isso ocasiona uma falha para o ensino dos alunos. Com a realização do projeto pretendemos reverter este quadro é utilizar do EDH para a construir indivíduos que sejam protagonistas na sociedade, que assumam suas responsabilidades, para promover o respeito entre as pessoas e as suas diferenças. Para que a Educação dos Direitos Humanos tenha excelentes resultados ele deve ser um processo educativo contínuo sendo incluso em projetos pedagógicos, nos currículos, nas avaliações, incluído na escola como um todo. Como o presente trabalho ainda está em andamento, estamos esperando resultados positivos como: a redução da violência nos espaços de ensino e o conhecimento da importância dos Direitos Humanos para a sociedade.

## REFERÊNCIAS

BICALHO, M. Cultura de Paz: Convivência e cultura de paz. 2013. Disponível em:

<http://convivenciaepaz.org.br/cultura-de-paz/>. Acesso em: 03 nov. 2018.

BRASIL. Diretrizes nacionais para E. Direitos Humanos, 30 de outubro de 2012. [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=10889-rcp001-12&category\\_slug=maio2012-pdfitemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10889-rcp001-12&category_slug=maio2012-pdfitemid=30192). Acesso em: 02/11/18.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. Diretrizes nacionais para E. Direitos Humanos. Brasília: 2013.

FERNANDES, ANGELA V. M. PALUDETO, MELINA C. Educação e direitos humanos: desafios para a escola contemporânea. Cad. Cedes, Campinas, vol. 30, n. 81, p. 233-249, mai.-ago. 2010.

JARES, X. R. Educação para a Paz: sua teoria e sua prática. Porto Alegre: Artmed, 2002.

# A ALTERIDADE COMO FORMA DE RESISTÊNCIA NA EDUCAÇÃO DOS ANOS INICIAIS EM PROPRIÁ/SE

BIANCA STHEPHANNY MARTINS GOMES. UNIT  
E-MAIL: B.MARTINSGOMESS@GMAIL.COM  
GRUPO DE PESQUISA DE HISTÓRIA E EDUCAÇÃO DO NORDESTE (GPHEN);

HEDAILZA SANTOS SACRAMENTO. UNIT  
E-MAIL: DAY623305@GMAIL.COM;

JOSÉ MARQUES DOS SANTOS NETO. UNIT  
E-MAIL: JOSEMARQUESNETO\_2@HOTMAIL.COM;

RAFAELA MATOS DE SANTANA CRUZ. UNIT  
E-MAIL: RAFINHAMATTOSO116@GMAIL.COM

1603

**Palavras-chave:** Alteridade. Educação Contextualizada. Resistência.

## INTRODUÇÃO

As relações humanas são caracterizadas pelas interações sociais, pois é através delas e dos diferentes discursos que a pessoa tem acesso as diversas culturas e realidades existentes ao seu redor. Nos anos iniciais, a escola é o principal local de interação das crianças, “no meio escolar a criança terá contato de forma sistematizada com a cultura acumulada, com novas e diferentes formas de disciplina, além de manter contatos com novas formas de relações grupais.” (ALENCAR, et al., 2013, p. 9). Consequente a essas interações, conflitos entre diferentes identidades podem aparecer, é a partir daí que uma das principais funções do professor surge: de ser mediador. Essa mediação ocorre por meio da alteridade presente em suas identidades, que garante relações sociais saudáveis e respeitadas um para com o outro (seja professor – aluno ou aluno – aluno), “a alteridade é como se fosse a nossa garantia de sermos antirradicais” (FURTADO, 2012, p. 1). Alteridade é entendida como a capacidade do ser humano colocar-se no lugar do outro, relacionado à coletividade, buscando a compreensão e aceitação da diversidade humana, ou seja, “eu – outro” como seres iguais, não perpetuando o processo de exclusão que pode muitas vezes ocorrer nas escolas. Esta pesquisa adota o conceito de alteridade e sua importância para a construção da docência e idealização de escolas rurais humanizadas no sertão sergipano, por meio da observação de como se dá alteridade nas relações professor – aluno – conhecimento. Dessa forma, o objetivo da pesquisa é o de analisar os efeitos da alteridade nas

áreas rurais e como os professores resistem e a utilizam como instrumento de luta para melhor desenvolvimento de seus alunos. “Os alunos advindos do campo precisam se sentir parte do processo e terem o seu valor reconhecido pela sociedade, a começar pela escola, que trabalha no sentido de desenvolver a humanização e a emancipação dos cidadãos.” (SANTOS, 2008). A educação contextualizada é consequência do uso da alteridade em sala de aula, sendo fundamental que o docente perceba a necessidade de que o educando entenda o conteúdo dentro da sua realidade, se isso não acontece, não gera interesse, conseqüentemente a taxa de evasão escolar aumenta, criando assim, jovens e adultos com o senso crítico falho, incapazes de discernir o que lhes é passado e alienados pela sua realidade.

## METODOLOGIA

1604

De caráter qualitativo, esta pesquisa foi desenvolvida, primeiramente, por meio de levantamentos bibliográficos que tiveram por base Berkenbrock & Bezerra (2011); Bezerra, et al. (2017) e Furtado (2012) que debatem acerca do conceito de alteridade e sua aplicação em sala de aula. Além das leituras relacionadas ao tema, ocorreram análise de entrevistas que eram pertencentes ao Banco de Dados do Observatório de Educação (OBEDUC/CAPES/CNPq). Essas entrevistas foram realizadas em 2016 com 15 professores de três diferentes escolas de Propriá/SE. Propriá está localizada na área do Baixo São Francisco de Sergipe, sendo caracterizada como área rural. Os educadores entrevistados dão aula em classes multisseriadas do 1º ao 5º ano. Esse trabalho deriva de um projeto de Iniciação Científica PROBIC/UNIT denominado “Alteridade na Construção de Si e da Docência na Educação Básica em Áreas Rurais: análise de protocolos de observações e narrativas de professores que atuam nas escolas de rede municipal no sertão sergipano, do Banco de Dados do OBEDUC/PPED/UNIT/CAPES”, que teve início em agosto/2017 com conclusão em julho/2018.

## RESULTADOS

Por meio das entrevistas anteriormente mencionadas, foi possível perceber que a alteridade está presente nas áreas rurais e que se dá por várias formas: através da atenção do professor para com o aluno, por meio da afetividade nas relações em classe, uma simples congratulação por conta de uma atividade realizada corretamente, inclusive da reciprocidade dos sentimentos nas relações em sala de aula, etc. Contudo, uma das principais manifestações da alteridade em sala se dá por meio da educação contextualizada, pois mostra o quanto o professor está interessado na realidade dos alunos e no que eles têm a oferecer, respeitando sua realidade, trabalhando suas vivências para sala de aula e desenvolvendo a criticidade de acordo com as realidades e individualidades. Dessa forma, o professor não está alienado à vida dos seus alunos, utilizando-as em sala de aula e atraindo os estudantes à escola. Através da educação contextualizada ocorre a junção de conhecimentos acadêmicos trazidos pelo professor e de conhecimento de mundo que os alunos carregam. De tal maneira, todos estão engajados em um aprendizado em conjunto.

## CONCLUSÕES

“A ética da alteridade condena a segregação, a exclusão, os preconceitos e prejudicamentos, e contempla o acolhimento do outro, a solidariedade, a diversidade e a justiça, não apenas como um discurso retórico, mas como atitude moral de comprometimento com o diferente”. (BEZERRA, et al., p. 175, 2017). Numa atualidade em que se tem no cargo máximo de poder do Brasil uma pessoa que exala discursos contra uma maioria oprimida (mulheres, negros, comunidade LGBTQ+, etc.), proporcionar para alunos uma escola que inclua ao invés de excluir, principalmente nas áreas rurais que têm mais contato com ideias conservadoras, é um ato de resistência. Mediante a inclusão proporcionada no espaço escolar com a intenção de que os alunos se tornem mais críticos e menos preconceituosos, evitando a evasão escolar por conta da exclusão, entendendo o diferente e os conteúdos por meio da realidade. Especialmente se acontecem nas escolas rurais, onde os investimentos são menores e as condições das escolas são deploráveis. Além de resistência para os alunos rurais, a alteridade é a porta de inclusão, a mudança do conservador para o libertário.

1605

## REFERÊNCIAS

- ALENCAR, T. M. S.; M. C. P.; J. M. M.; OLIVEIRA F, M. A. C.; MOURA, J. M. . A Escola Como Espaço de Interação Social: uma análise a partir das vivências do PIBID no curso de Pedagogia. 2013. Disponível em: [http://www.editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/Trabalho\\_Comunicacao\\_oral\\_idinscrito\\_218\\_a29857eb346f1da39114d14f69421a48.pdf](http://www.editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/Trabalho_Comunicacao_oral_idinscrito_218_a29857eb346f1da39114d14f69421a48.pdf). Acesso em: 01/06/2019.
- BEZERRA, Ada Augusta Celestino; BERKENBROCK ROSITO, Margaréte May. Formação de profissionais que atuam em escolas de educação básica localizadas no semiárido brasileiro: uma contribuição aos estudos da alteridade nas políticas públicas. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, vol. 19, núm. 70, enero-marzo, 2011, pp. 165-189. Fundação Cesgranrio. Rio de Janeiro, Brasil.
- BEZERRA, Ada Augusta Celestino. SANTOS, Kátia Maria Limeira. TRINDADE, Soane Maria Santos. MACHADO, Márcia Alves Carvalho. Estado atual da (re)construção da alteridade como categoria teórico – prática e a contribuição da educação superior. REVISTA PEDAGOGÍA UNIVERSITARIA Y DIDÁCTICA DEL DERECHO [ISSN 0719-5885] Unidad de Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho, Universidad de Chile N° 1, vol. 4, 1° semestre de 2017, 37-73 pp.
- FURTADO, Júlio. Docência e Alteridade. 2012. Disponível em: <http://juliofurtado.com.br/wp-content/uploads/2016/03/coeb.pdf>. Acesso em: 01/2019
- MOLAR, Jonathan de Oliveira. A Alteridade na Educação: noção em construção. Revista NUPEM, Campo Mourão, v.3, n.5, ago./dez.2011.
- SANTOS, Ivone Aparecida dos. Educação Para a Diversidade: uma prática a ser construída na Educação Básica. 2008. Cornélio Procópio, Paraná. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2346-6.pdf>. Acesso em: 30/05/2019.

# EDUCAÇÃO PARA ALÉM DAS DIFERENÇAS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA A INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

VÂNIA LURDES CENCI TSUKUDA – SME/LEM  
VANIA\_CENCI@HOTMAIL.COM

LIGIA MARIA BACELAR SCHUCK VICENZI – SME/LE,  
LIGIA.BACELAR@YAHOO.COM.BR

1606

**Palavras-chave:** Inclusão. Necessidades Educacionais Especiais. Prática docente e Formação continuada.

## INTRODUÇÃO

Consolidar a inclusão na Educação Básica seguindo o sentido literal da palavra inclusão é um desafio muito grande, pois ao contrário do que muitos pensam, inclusão não relaciona-se apenas a acessibilidade, escola acessível fisicamente não é garantia de escola inclusiva. Para ser de fato uma escola inclusiva, ela deve oferecer condições iguais de desenvolvimento para todo o seu público. Partindo dessa vertente, constitui-se como problema desta pesquisa a seguinte interrogação: Quais os desafios e as possibilidades para a efetivação da inclusão escolar na Educação Básica?

A importância deste estudo é justificada frente ao fato da real inclusão não ser algo fácil de ser efetivado, da necessidade de preparo metodológico eficiente por parte do corpo docente e da gestão da escola, principalmente no que tange à coordenação pedagógica, e quando nos deparamos com a realidade, a comunidade educativa nem sempre está preparada para atuar eficazmente. Para que ocorra de fato a inclusão as ações metodológicas devem ser intencionais, o professor precisa conhecer os seus alunos, as suas habilidades e inabilidades e a partir do diagnóstico realizado traçar estratégias que favoreçam a inclusão, ou seja, o desenvolvimento da aprendizagem do aluno independente da dificuldade por ele apresentada.

Diante deste contexto, tem-se como principal objetivo elucidar as possibilidades da efetivação da inclusão na educação básica, voltando-se assim para conhecer os fatores que favorecem de fato a inclusão e não meramente à integração escolar.

## METODOLOGIA

Esse trabalho refere-se a uma pesquisa bibliográfica, pautado na obra de renomados autores e em situações vivenciadas por uma das autoras durante a docência na Escola Municipal vereador Lucir Ficanha da cidade de Luís Eduardo Magalhães, onde possui-se alunos com variados tipos de necessidades educacionais e não se tem encontrado na formação acadêmica nem tampouco na gestão escolar apoio capaz de efetivar-se a inclusão, resultando assim as nossas aulas com os determinados alunos apenas na integração escolar frente à necessidade da inclusão.

## REFERENCIAL TEÓRICO

Pode se afirmar que a proposta de escola inclusiva está na moda nacionalmente. Assim, a escola não pode mais deixar de receber um aluno pelo simples fato de ter NEE (Necessidades Educacionais Especiais), seguindo a proposta de que todos devem ser incluídos. Porém, em contra partida a maioria das escolas pautam-se na ideia da acessibilidade para justificar a inclusão, constroem rampas, banheiros adaptados etc. No entanto, cabe aqui refletir acerca do que realmente é inclusão escolar, algo muito além do simples fato de integrar, de frequentar uma escola em que os alunos ditos normais frequentam.

Citando a garantia da dimensão de políticas inclusivas, (BOOTH, 2012, p. 46 *apud* VENTURINI & SANTIAGO, 2013, p. 583) afirmam que:

Que a inclusão permeie todos os planos da escola e envolva a todos. As políticas encorajam a participação das crianças e professores desde quando estes chegam à escola. (...) a política de suporte envolvem todas as atividades que aumentam a capacidade da ambientação de responder à diversidade dos envolvidos nela, de forma a valorizar a todos igualmente.

Incluir vai muito além de integrar, incluir significa possibilitar a todos às mesmas condições de desenvolvimento, nessa vertente não se classifica como uma escola inclusiva a escola que desenvolve a mesma metodologia sempre, que não analisa as fragilidades e potencialidades dos seus alunos e busca desenvolver o trabalho pedagógico baseado nestes dados, fazendo periodicamente avaliações visando mensurar os avanços, as dificuldades obtidas, e a partir destes resultados construir novas metodologias de ensino, dessa forma o diagnóstico é utilizado como um indutor de currículo.

Entretanto, analisando o cenário nacional, percebe-se que a integração está muito mais evidenciada nas escolas que a inclusão, pois o que encontramos na maioria das vezes são alunos com NEE frequentando salas regulares e a equipe pedagógica sem ter nenhum conhecimento das suas necessidades, muitas vezes nem o laudo médico é entregue para o professor, e outras vezes mesmo sabendo a classificação da necessidade o professor não tem capacidade de atuar eficientemente favorecendo o desenvolvimento deste aluno. A falta de capacidade do docente se dá por variados motivos, alguns não possuem oportunidade de realizar cursos, estudos que

favoreçam a prática pedagógica com o referenciado público e infelizmente a grande maioria dos educadores não compreendem a importância do trabalho diferenciado, direcionado, e este trabalho só poderá ser construído a partir do momento em que o educador conhece às potencialidades e dificuldades dos seus alunos.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Observa-se que a proposta apresentada na legislação é bem diferente da evidenciada na prática, a legislação garante a inclusão de todos no ambiente educativo, porém quando nos deparamos com a realidade o que percebemos são escolas sem condições físicas, materiais e principalmente pedagógicas que possibilitem de fato a inclusão.

A partir do observado ficou claro que para que a escola seja de fato inclusiva, ela precisa oportunizar o desenvolvimento de todos os seus alunos, e para isto não é suficiente apenas a mesma aula expositiva, os alunos precisam manipular, vivenciar variadas situações que os façam interagir com o aprendizado, porém, para que isto ocorra faz-se necessário que professor conheça bem o seu aluno e disponha de material didático que oportunize a ministração através de uma metodologia manipulativa.

Essa realidade pauta a prática docente da autora, onde não se tem conseguido incluir a todos os seus alunos com NEE nas aulas devido à falta de apoio pedagógico, de laudos que informem o tipo de deficiência e assim parte significativa dos professores sentem-se despreparados para lidar com os variados tipos de dificuldades que fazem parte da sua rotina. A referida professora alega a inexistência de formação acerca dessa vertente oferecida pelo poder público ou mesmo incentivada por ele, relatando ainda que o que foi debatido durante a graduação não tem sido suficiente, e nesse contexto, ela resolve realizar estudos acerca dessa temática buscando assim adquirir conhecimentos que favoreça a real inclusão dos alunos com NEE nas suas aulas.

**1608**

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desenvolver um trabalho eficiente no ambiente escolar ou em outros contextos voltado para a inclusão não é tarefa fácil, porém também não é impossível. O que faz a diferença no resultado do trabalho é o nível de interesse e pró-atividade dos envolvidos no processo, lidar com as diferenças não é fácil em nenhum contexto porque requer dos envolvidos estudo, conhecimento aprofundado da situação e desenvolvimento de estratégias que visem minimizar as dificuldades e potencializar as capacidades. É um desafio possível de transpor se contar com esforço e determinação por parte de todos os envolvidos no processo, porém, como o professor deve ser o mentor do processo de ensino e aprendizagem é tarefa dele buscar conhecer melhor o seu público para que a partir daí desenvolva o seu plano de atuação, o seu planejamento.



Em suma, o profissional que visa favorecer à inclusão deverá se preparar formando um boa bagagem de conhecimento acerca da dificuldade do indivíduo, sendo esta em qualquer área e construir estratégias que venham minimizar às dificuldades, pois a pessoa deficiente não sente diretamente suas deficiências, antes elas percebem às dificuldades, por isso é tão importante que o profissional conheça às dificuldades e as potencialidades do indivíduo.

## REFERÊNCIAS

BEYER, Otto Hugo. Educação Inclusiva ou integração escolar? Implicações pedagógicas dos conceitos como rupturas paradigmáticas. III Seminário Nacional de Formação de Gestores e Educadores. Ensaio Pedagógico. Educação Inclusiva: direito à diversidade. Brasília – DF. 2006.

MACIEL, Diva Albuquerque. Desenvolvimento humano, educação e inclusão escolar / Diva Albuquerque Maciel, Silviane Barbato. – 2. Ed. rev. – Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2015.

VENTURINI, Angela Maria. SANTIAGO, Mylene Cristina. Dimensões de Inclusão em Educação: O Desafio de Garantir o Direito à Aprendizagem e à Participação. Seminário Internacional Inclusão em Educação. Rio de Janeiro 2013.

# O MUAY THAI COMO PONTO DE PARTIDA PARA A CRIAÇÃO DE NOVAS CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS

CÁSSIO DA SILVA DE LIMA  
GRADUANDO DO CURSO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO,  
CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARÁ – IFPA, CAMPUS ABAETETUBA

LUIS RICARDO RAVAGNANI  
PROF. ME DE ENSINO BÁSICO, TÉCNICO E TECNOLÓGICO-EBTT

1610

**Palavras chaves:** Educação fora do contexto escolar;  
muay thai; formação inicial docente

## INTRODUÇÃO

Segundo Carlos Rodrigues Bradão (1989) a educação é uma parte do modo de vida de uma determinada cultura, que a cria e recria com o passar das gerações. Deste modo, a educação é o ato de repassar um determinado conhecimento existente em uma cultura para sua geração futura. Existem vários tipos de educação, em uma tribo indígena, por exemplo, os mais velhos ensinam os mais novos a pescar, identificar as plantas comestíveis e venenosas ou saber se orientar dentro da floresta e estes ensinamentos já podem ser considerados um processo educacional. Em sociedades como a nossa, ao contrário, já é priorizado o ensino escolar formal, onde são trabalhados conteúdos específicos de várias áreas do conhecimento. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL,1996) “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”. Diante disso pode-se mencionar que a educação é construída de diferentes formas e pode ser classificada segundo alguns critérios:

“A educação formal é aquela desenvolvida nas escolas, com conteúdos previamente demarcados; a informal como aquela que os indivíduos aprendem durante seu processo de socialização - na família, bairro, clube, amigos etc., carregada de valores e culturas próprias, de pertencimento e sentimentos herdados: e a educação não-formal é aquela que se aprende “no mundo da vida”, via os processos de

compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivas cotidianas. (GHON, 2006,p.27-38)”

A partir da compreensão de que a educação, o processo educativo do indivíduo, ocorrerá das mais variadas formas e nos mais variados ambientes, as artes marciais, por exemplo, também contribuirão. Segundo Darido e Rufino (2012), o esporte é um modo do processo educativo não formal que vem sendo usado ao longo da história. Ao abordar e enfatizar as lutas como um instrumento de educação deve-se compreender que estas vão trabalhar não somente o aprimoramento do corpo do indivíduo, mas também o equilíbrio intelectual do mesmo, de forma a estruturá-lo, ajudá-lo a conviver mais harmoniosamente com outras pessoas no espaço em que habita. Nessa perspectiva objetivou-se fazer com que os professores em formação inicial possam compreender a importância da educação fora da sala de aula como, por exemplo, no muay thai, necessita ter uma certa disciplina e levar isso para a sala de aula é algo que só vem a acrescentar no bom desempenho do aluno e no melhor desempenho do professor. Metodologia: Este trabalho nasceu da disciplina Vivência na Prática Educativa II e tem como intuito fornecer aos graduandos formação relacionada às diferentes maneiras de construção do saber e de formação do processo educativo. Foi realizada nos altos da Academia Vip, que por sua vez localiza-se na rua Dom. Pedro II, Abaetetuba-Pa , com uma duração de três meses baseada em visitas periódicas ao local, principalmente nos horários de aula da disciplina em questão , uma vez que as horas da pesquisa foram utilizadas como carga horária da disciplina (equivalente a 20 horas), os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram as observações do cotidiano dos praticantes de Muay Thai e entrevistas aos mesmos, sendo que envolveu 2 entrevistados (entre aluno e mestre) identificados como entrevistado A e entrevistado B, entrevistas estas que ocorreram via redes sociais por meio de questionário.

1611

“Trata-se de um procedimento utilizado na investigação social, coleta de dados, para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social. Sendo que é um importante instrumento de trabalho em vários campos das ciências sociais ou de outros setores de atividades, como o da sociologia, antropologia, psicologia social, política, serviço social, jornalismo, relações públicas, pesquisa de mercado e outras”. (GOMES; OLIVEIRA; ALCARÁ, [21--], p.314 apud MARCONI; LAKATOS, 2007)

## RESULTADO E DISCUSSÕES

Diante disto, pode-se notar que a partir do momento que o emocional do aluno é trabalhado durante os treinos de muay thai o seu desempenho dentro da sala de aula melhora assim como na sua vida social, haja vista, que o mesmo aprende a controlar suas emoções e impulsos muitas vezes gerados pelo meio em que se encontra como, por exemplo, tem pais de alunos que discutem ou até mesmo se separam, fato esse que atinge diretamente o emocional do aluno e quando isso não é trabalhado acaba o prejudicando. Conclusões. Diante do exposto pode-se concluir

que é de extrema relevância a educação fornecida fora do contexto escolar para a formação dos alunos e para a prática de novas estratégias pedagógicas pelos professores, como exemplo disso temos o esporte como peça fundamental, em específico o muay thai, onde o indivíduo (criança, jovens e adolescentes) aprende a importância da disciplina para o seu contexto escolar e social.

## REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O que é educação. 19.ed. São Paulo: Brasiliense, 1989.

GHON, Maria. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.14, n.50, p. 27-38, jan./mar. 2006

BRASIL, Senado Federal. LDB : Lei de diretrizes e bases da educação nacional.

Secretaria de Editoração e Publicações, 2017.

GOMES, Maria Cristina; OLIVEIRA, Andreza Alves de; ALCARÁ, Adriana Rosecler. Entrevista: um relato de aplicação da técnica. [S.I.: s.n.], 2016.

# CURRÍCULOS PRATICADOSPENSADOS DA OCUPAÇÃO DO INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS: POTENCIALIDADES EMANCIPATÓRIAS

NICOLAS ALESSANDRO SILVA DE SOUZA

NICOLASALESSANDROS@GMAIL.COM

GRUPO DE PESQUISA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: POLÍTICAS E PRÁTICAS/IFAL

REBECA LINS DE MELO

REBECA23MELO@GMAIL.COM

GRUPO DE PESQUISA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: POLÍTICAS E PRÁTICAS/IFAL

ELISABETE DUARTE DE OLIVEIRA

ELISABETE.IFAL@GMAIL.COM

GRUPO DE PESQUISA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: POLÍTICAS E PRÁTICAS/IFAL

1613

**Palavras-chave:** Estudos do Cotidiano. Currículo. Narrativas.

Em outubro de 2016, escolas e universidades de 20 estados e do Distrito Federal passaram por um movimento de ocupação contra a reforma do Ensino Médio, prevista na Medida Provisória (MP) 746, e contra a Proposta de Emenda à Constituição (PEC) 55, que restringe os investimentos sociais do governo federal, inclusive em educação, ambas propostas do governo Temer. O número de instituições ocupadas, no auge das mobilizações, em 28 de outubro, foi de 1.198 no país, 845 de acordo com Mei (2017). No estado de Alagoas, mais de 40 instituições foram ocupadas, incluindo 16 *campi* de Instituições Federais e da Universidade Estadual. Haja vista a magnitude dessa mobilização, percebemos a necessidade de uma reflexão sobre as práticas curriculares nesses/desses espaços de resistência, fazendo atuais as narrativas dos *praticantespensantes* como alternativas para pensarmos/agirmos como profissionais da educação no atual contexto político. Assim, este trabalho propõe refletir sobre as potencialidades emancipatórias das *políticaspráticas* curriculares da mobilização de ocupação do *campus* Maceió do Instituto Federal de Alagoas, ocorrida no ano de 2016, desvelando *fazeressaberes* não-hegemônicos. Tem como objetivo compreender os currículos produzidos cotidianamente pelas(os) estudantes e outros sujeitos aqui compreendidos como *praticantespensantes*, nos termos

de Oliveira (2012), que construíram a mobilização, e suas potencialidades emancipatórias no *espaçotempo* Ifal ocupado. As reflexões são feitas a partir de uma perspectiva *política-teórica-metodológica-epistemológica* (OLIVEIRA; SGARBI, 2002) das pesquisas nos/dos/com os cotidianos (FERRAÇO, 2015; CARVALHO, 2012; OLIVEIRA, 2012; OLIVEIRA, 2016; LACERDA, 2016), alinhando-se à ecologia dos saberes (SANTOS, 2010), que pauta o olhar necessário sobre o diverso, buscando gerar o não desperdício de saberes formalmente invisibilizados. Partimos da compreensão que o Ifal, como um *espaçotempo* ocupado ou em períodos “normais”, se constitui, assim como os outros *espaçotempos* de educação formal, como um ambiente de tensão constante gerada pela disputa de poder, no qual os *praticantespensantes* são confrontados ininterruptamente pelo discurso prescritivo e cientificista das políticas curriculares oficiais, mas, a partir desse discurso, são criadas alternativas para o desenvolvimento de *fazeressesaberes* cotidianos que expressam suas singularidades e suas autonomias. Essa ideia de um fazer cotidiano que desvia/burla o discurso oficial é um ponto essencial para a análise feita aqui e foi compreendida como tática cotidiana, nos termos de Certeau (1994), fazer que se configura como um contraponto às relações de poder e de formas de domínio. A produção de narrativas contadas/vividas (ALVES, 2008, 2011) ocorreu a partir de redes de conversações (FERRAÇO; CARVALHO, 2012) que foram compostas por nós e por outros três estudantes/ocupantes. Esse tipo de investigação do cotidiano, a qual teve como objeto as narrativas contadas/vividas, contribuiu para o processo de desvelamento de experiências que fugiram da lógica hegemônica moderna (REIS, 2014), possibilitando a multiplicação de soluções locais e modos de produção solidários, se fazendo essencial para o resgate de memórias necessário para a reflexão sobre as potencialidades emancipatórias dessas experiências. Consideramos que os currículos percebidos com as narrativas sobre a mobilização potencializaram o rompimento da sistemática hierárquica de *saberespoderes*, caracterizando o Ifal ocupado como espaço tempo constituído de relações de autoridade partilhada (LACERDA, 2016). Ao proporem *práticasexperiências* com a participação de todos os *praticantespensantes*, os estudantes/ocupantes teceram currículos *praticadospensados* que potencializaram o exercício da cidadania, contribuindo para a democratização da própria sociedade (OLIVEIRA, 1999). Reconhecemos, pela observação e pelas narrativas, naquelas invenções cotidianas, valores e saberes que extrapolaram as metanarrativas e os discursos formais homogeneizantes. Com uma série de *táticas* e de *usos*, os estudantes/ocupantes desenvolveram as suas *maneiras de fazer* (CERTEAU, 1994) a partir dos produtos que encontraram/enfrentaram/(re)criaram durante a ocupação. Por se pautarem em relações horizontais e mais democráticas, essas práticas cotidianas apontaram para caminhos que talvez nós, educadores, possamos seguir, revalorizando culturas e conhecimentos outros, os quais o moderno intenciona invisibilizar. Atravessamos e fomos atravessados, durante nosso mergulho, por uma série de outras questões que merecem ser vistas e discutidas, por isso, frisamos, aqui, como consideração, a necessidade de evidenciarmos, como pesquisadores/educadores, *práticaspolíticas* cotidianas de resistência para que possamos compartilhar formas de construir a emancipação social.

# POLÍTICAS PÚBLICAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: CONJUNTURAS E PERSPECTIVAS

FABRICIA ZANELATO BERTOLDE, MESTRANDA DA UESC  
BERTOLDI.FABRICIA@HOTMAIL.COM

EMILIA PEIXOTO VIEIRA, PROFESSORA DA UESC  
EMILCARL28@HOTMAIL.COM

JEANES MARTINS LARCHERT, PROFESSORA DA UESC  
JELARCHERT@YAHOO.COM.BR

1615

**Palavras-chave:** Educação especial; inclusão; políticas públicas.

## INTRODUÇÃO

O presente texto é resultante de estudo e reflexões na disciplina Políticas Públicas em Educação do mestrado PPGE/UESC e tem como objetivo apresentar um estudo bibliográfico com o intuito de promover a reflexão sobre os avanços das políticas públicas em relação à educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Nos dias atuais, a educação especial é vista como uma modelo de ensino que percorre todos os níveis, etapas e modalidades, disponibiliza o atendimento especializado, recursos e serviços, procurando orientar as escolas regulares no processo de ensino e aprendizagem (BRASIL, 2008).

Contudo, a trajetória traçada pela educação especial passou por diversos períodos, desde a organização de escolas especiais separadas das escolas regulares, cujo modelo foi criticado, pois alimentava a discriminação dos alunos com deficiência. Passando por modelo de integração, onde este inseria o aluno com deficiência na escola regular, mas não proporcionava mudanças significativas. Até alcançar os modelos atuais, onde a perspectiva da educação inclusiva surge em defesa da educação especial. (MENDES, 2010; MIRANDA, 2003; MANTOAN, 2006).

O público da educação especial passou por diversas nomenclaturas. Nos anos 60 e 70 esse público era denominado como “alunos excepcionais”. Essa nomenclatura foi mudada para “alunos com necessidades educacionais especiais” nos anos 80 e 90 e, no período atual passou a ser identificada como “público alvo da educação especial”.

Desse modo, a educação inclusiva se configura como um modelo emergente da educação especial. Com propostas a ascensão da diversidade nos sistemas de

ensino regular e a necessidade de alterações nos sistemas de ensino para que criem as condições imprescindíveis para promoção da educação de todos os estudantes (BATALHA, 2009).

## DESENVOLVIMENTO

Como direcionamento desse trabalho foi realizado uma revisão bibliográfica da literatura pertinente ao tema. Selecionando autores que contribuíram com as reflexões sobre o percurso histórico da educação especial na perspectiva inclusiva. Nesta perspectiva, alguns documentos oficiais preconizam a educação especial no modelo inclusivo, tais como:

- Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988) que, no artigo 208, prevê “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferivelmente, na rede regular de ensino”.
- Declaração Mundial sobre Educação para Todos, “propôs a constituição de um sistema educacional inclusivo, pelo qual o Brasil fez opção”. (UNESCO, 1990)
- Declaração de Salamanca, “ressalta o acesso e a qualidade, na qual o Brasil mostrou consonância com seus postulados” (UNESCO, 1994).
- Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996), “em seu capítulo V, ressalta que os alunos que se enquadram no público alvo da educação especial devem estar inseridos na rede regular de ensino”.
- Resolução nº 2/CNE/CEB (BRASIL, 2001), n art. 1º. “[...] institui as orientações para a educação dos alunos público alvo da educação especial, na Educação Básica, em todas as suas etapas e modalidades”.
- Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), “proibi qualquer tipo de discriminação e garanti às pessoas com deficiência igual e efetiva proteção legal, para isso os Estados adotarão todas as medidas apropriadas”.
- A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva/SEESP/MEC. (BRASIL, 2008), estabelece que a inclusão escolar de alunos público alvo ao ensino regular busque a participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino.

Nesta perspectiva, as políticas direcionadas para a educação especial na perspectiva inclusiva defende a inserção desse público na escola regular. Políticas públicas e programas foram criados com o intuito de fortalecer o sistema inclusivo, no entanto, percebemos dificuldades de acesso às escolas e problemas na qualidade da educação oferecida para o público da educação especial. Dificuldades que precisam ser superadas para que a efetiva inclusão desses alunos.



Ações e programas para a educação especial na perspectiva inclusiva também contribuem para o processo de inclusão, programas como “Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais; Escola Acessível”, porém muitos alunos ainda estão fora da escola.

## DISCUSSÃO

De acordo com os dados do Censo da Educação Básica 2018, divulgados pelo INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, neste ano, foi registrado 48,5 milhões de matrículas nas 181,9 mil escolas de educação básica, em relação às matrículas da educação especial chegou a 1,2 milhão em 2018, um aumento de 33,2% em relação a 2014.

Documentos como a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994) foram um marco para essa evolução nas matrículas dos alunos pertencentes ao público alvo da educação especial nas instituições regulares, passando assim a fortalecer o processo de inclusão. A UNESCO tem influenciado as políticas educacionais no Brasil, principalmente a partir dos anos 2000, os documentos legais no país direcionaram seus “olhares” para a educação especial a partir da perspectiva inclusiva, desde a Constituição Federal, a LDB e outros documentos do MEC vêm preconizando essa mudança (MAGALHÃES e CARDOSO, 2011).

**1617**

## CONCLUSÃO

A educação especial na perspectiva inclusiva requer transformações profundas nos sistemas educacionais, proporcionando educação de qualidades para todos os alunos. Batalha (2009) afirma que “precisamos rever as formas de organização, de estrutura e, até mesmo, a cultura escolar para atender a todos os alunos”, é fundamental que a escola realize ações que promovam a participação e aprendizagem desses alunos.

É perceptível que ocorreram mudanças no contexto da educação especial e que o governo concebeu política, planos e programas que foram executadas nos últimos anos com o intuito de implantar um sistema educacional inclusivo, no entanto, há necessidade de uma maior intervenção do governo federal em relação à implementação das ações e investimentos públicos na área, da ampliação do acesso dos educandos, da formação dos professores e promoção dos recursos necessários para as instituições educacionais.

A pesquisa e as discussões contribuem para os estudos sobre a temática, a formulação e implementação das políticas públicas que asseguram os investimentos para a educação especial na perspectiva inclusiva, tendo em vista um sistema educacional inclusivo que garanta o acesso, a permanência e aprendizagem de todos os alunos.

## REFERÊNCIAS

BATALLA, Denise Valduga. Política Nacional de Educação especial na perspectiva da educação inclusiva brasileira. Fundamentos em Humanidades. Vol. 19, N. 1, p.77-89, 2009.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei Federal nº 9.394. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 20 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.

\_\_\_\_\_. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 1988.

MANTOAN, Maria Tereza Égler. Inclusão Escolar: o que é? Por quê? Como fazer?. 2 ed. São Paulo. Moderna, 2006.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Breve Histórico da Educação Especial no Brasil. Revista Educación y Pedagogía, vol. 22, núm. 57, 2010.

MIRANDA, A.A.B. A Prática Pedagógica do Professor de Alunos com Deficiência Mental. Unimep, 2003.

ONU – ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. Declaração de Salamanca e suas Linhas de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais. Brasília, DF, 1994.

# CULTURA E DIVERSIDADE: REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO INDÍGENA

LEONARDO RAFAEL BUENO SOARES - IFMT/ PLC  
LEORAFAB.S@GMAIL.COM

LAYANE BENTO FERREIRA - IFMT/PLC  
LAYANEVENTO@OUTLOOK.COM

1619

**Palavras-chave:** Cultura; Escola; Educação Indígena.

## INTRODUÇÃO

Atualmente as discussões em torno da diversidade e questões culturais estão em ênfase no contexto social e escolar, porém mesmo essas discussões ocorrendo em diversos espaços ainda tem muitas interpretações errôneas, juízo de valor, expressões no senso comum e dificuldade em se quebrar paradigmas sobre essas questões.

Procurando trazer uma reflexão acerca da cultura e diversidade, este resumo tem por objetivo analisar a concepção dos alunos de física, discutindo suas compreensões acerca da diversidade e educação indígena, no intuito de problematizar a educação indígena no contexto da escolar.

Discutir questões culturais e de diversidade são pertinentes na escola, pois a mesma é um espaço de formação e dessa maneira, deve-se proporcionar uma formação crítico reflexiva os sujeitos da comunidade escolar.

Nesse sentido a importância de ofertar discussões sobre as temáticas no ambiente escolar no intuito de promover o enriquecimento dos saberes docentes e dos futuros docentes, permitindo aos mesmos se construir a partir desses momentos de reflexões. Visto que no ambiente acadêmico essas discussões são muito pontuais para os licenciandos, tornando se assim um elemento prejudicial na sua formação.

## METODOLOGIA

O trabalho se desenvolveu pautado na abordagem qualitativa por se tratar de questões subjetivas e inerentes aos sujeitos, sendo que a pesquisa bibliográfica fundamentou as discussões propostas.

Foi aplicado questionário em caráter de amostragem com licenciandos do curso de Licenciatura Plena em Física, o mesmo continha três perguntas discursivas, pois tínhamos por intuito identificar suas concepções em torno da educação indígena, visto que essas questões iriam nortear suas práticas docente.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Visto a necessidade da discussão do tema para futuros docentes pensou-se no levantamento de informações referente ao conhecimento dos mesmos a respeito da educação indígena. Já que com o a análise dos questionários foi possível identificar e perceber a concepção dos alunos em relação a educação para com a diversidade e questões indígenas.

Neste contexto “A problemática das relações entre escola e cultura é inerente a todo processo educativo. Não há educação que não esteja imersa na cultura da humanidade e, particularmente, do momento histórico em que se situa” (MOREIRA; CANDAU, 2003, p. 159), assim é necessário refletir sobre questões culturais na educação, pois os processos educativos são baseados no contexto social e cultural de cada sociedade, nisso percebeu-se como necessário que os futuros docentes façam a desconstrução de si mesmos, promovendo a reformulação de novos conceitos e ideias.

Nisso refletindo sobre a cultura na escola,

[...] se a cultura escolar é, em geral, construída [e] marcada pela homogeneização e por caráter monocultural, inviabilizamos as diferenças, tendemos a apagá-las, são todos alunos, são todos iguais. No entanto, a diferença é constitutiva da ação educativa. Está no “chão”, na base dos processos educativos, mas necessita ser identificada, revelada, valorizada. Trata-se de dilatar nossa capacidade de assumi-la e trabalhá-la (CANDAU, 2011, p. 25).

Assim o processo de desconstrução do sujeito, deve ser feito com discussões, e debates na comunidade escolar, que é um espaço cultural rico e múltiplo favorecendo posicionamentos e convicções diferentes. Nesse sentido:

A própria raiz cultural brasileira é composta por diversos elementos culturais de outros países e, nesse processo simbólico, há os grupos que são colocados como inferiores e marginalizados. É importante lembrar que essas diferenças não são naturais, mas fruto de construções históricas, tensões e lutas pelo poder em que um grupo se coloca como superior ao outro, quase sempre negando direitos essenciais [...] (FERREIRA, 2017, p. 20).

Com isso a comunidade deve se estabelecer enquanto um espaço formativo no desenvolvimento dos sujeitos proporcionando situações e momentos para que os alunos reflitam sobre essas questões tendo em foco sua formação acadêmica e enquanto professor em formação.

Uma vez que este é um momento de formação inicial, porém no momento de sua inserção no ambiente escolar é preciso saber lidar com os sujeitos ali inseridos,

respeitando e valorizando suas diversidades culturais e reconhecendo enquanto sujeitos históricos e autônomos.

Pelos apontamentos feitos nos questionários aplicados com os discentes de licenciatura em física, notou-se que os mesmos sentiram estranheza ao responder uma questão sobre educação indígena, como se essas discussões fossem um assunto dissociado da escola. O que evidencia que mesmo após a criação de leis que garantem essas reflexões na escola, ainda se tem deficiência em garantir aprendizagens em relação a mesma.

A segunda questão teve como intuito identificar a concepção dos alunos sobre a importância de discutir a educação indígena, diversidade e cultura, na comunidade escolar, é interessante as discussões em torno da educação indígena se iniciar com questões culturais, pois é preciso educar o olhar para o outro, para o diferente, não classificando os sujeitos de acordo com nossos costumes.

Os alunos por sua vez em sua maioria não souberam dizer o motivo pelo qual essas discussões se fazem necessárias. Não conseguindo perceber que os sujeitos pertencentes a cada grupo social possuem suas culturas, ou seja, seus costumes, hábitos, valores, modos de viver diferenciados, mas nem por isso uma cultura deve ser determinada como superior ou inferior a outra.

O terceiro questionamento consistia nos alunos relatarem se conseguiriam trabalhar os conteúdos físicos de maneira a valorizar as diferenças culturais, nesse ponto as respostas variaram entre sim, alguns complementaram dizendo que sim porém não sabiam como fazer isso na prática e outros citaram exemplos de como trabalhar esses conteúdos de maneira contextualizada e interdisciplinar.

Nesse sentido, observou-se que os licenciandos não possuem conhecimento sólidos sobre a educação indígena, fixando-se apenas em algumas informações que já ouviram, sem aprofundamento teórico, mostrando que não é necessário apenas garantir que a discussão seja inserida no currículo, mas sim promover momentos de interação, conhecimento e reflexão.

Diante disso, a importância de discutir questões culturais no espaço escolar é promover debates e reflexões, que permita aos alunos olhar para o outro visto que não estamos inseridos em uma sociedade monocultural, porém a escola e sociedade estão configuradas em torno de uma cultura única e dominante.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Visto o posicionamento dos alunos graduandos sobre educação indígena, vimos a necessidade de a matéria ter mais ênfase no curso, devido a visões equivocadas sobre o assunto por parte de muitos alunos. As discussões sobre o assunto devem ser articuladas em todo processo de escolarização para assim, termos alunos que discutam esse assunto de uma forma clara e contundente.

Promovendo uma formação humana, valorizando o outro independente de pertencer ao mesmo grupo que você ou não, tendo por base o diálogo e respeito.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação; desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria (Orgs.). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

FERREIRA, Layane Bento. *Como a criança é inserida na cultura: uma abordagem antropológica*. (Monografia). Universidade Federal de Mato Grosso. Rondonópolis, 2017.

# CAPOEIRA: UMA LUTA PELO DIREITO DE EDUCAR

LETÍCIA DE NAZARÉ COSTA DE SOUSA  
IFPA CAMPUS ABAETETUBA  
E-MAIL: LESOUSA0898@GMAIL.COM

MARIA VITÓRIA SOARES DOS SANTOS  
IFPA CAMPUS ABAETETUBA  
E-MAIL: VITORIA2402SANTOS@GMAIL.COM

1623

**Palavras chave:** Capoeira. Cultura. Socialização. Inclusão social.

## INTRODUÇÃO

Os primeiros anos republicanos se caracterizaram pela intensa campanha contra a capoeira. Eram usadas como justificativas para a perseguição: o perigo para a ordem pública, a carência de mão-de-obra para a lavoura, o aumento da criminalidade e muitos outros argumentos de menor importância. Os capoeiristas eram comparados a vagabundos. Uma intensa campanha pelo seu extermínio foi desencadeada nesse momento. Em “A Semana Ilustrada” de 1888, a polícia paraense era criticada por sua ineficácia frente à ação dos capoeiristas. Estas manifestações populares foram criticadas durante muito tempo sendo associadas à violência e a marginalidade, em todos os sentidos da palavra. Porém em 1930, com a legalização da capoeira no governo de Getúlio Vargas, a capoeira começa a chamar atenção da elite e o grande responsável por sua popularização é Mestre Bimba que ao introduzir características de outras lutas marciais à capoeira praticada até então, fortalece a presença da capoeira no Brasil e favorece a imagem de uma arte marcial genuinamente nacional e portanto benéfica para o corpo, a mente, que posteriormente, chegaria até nossas escolas. Com a legalização da capoeira, criou-se uma padronização do esporte que passou a ter caráter competitivo e estruturado por regras voltadas a preservação da integridade física de seus participantes. É o esporte tradicional ao alcance de todos, sem distinção de cor, condição social ou física, religião ou ideologias políticas. A roda de capoeira é um elemento de manifestação onde se expressam, ginga dos capoeiristas, os golpes, o toque dos instrumentos, as músicas da roda elementos que tornam o esporte ainda mais lindo e apreciável. Existem respeito e integração de gênero (SILVA, 2003). Além da prática esportiva, dentro do ambiente ocorre processos educacionais voltados a

socialização, onde os capoeiristas irão aprender sobre respeito mútuo e disciplina. “Capoeira é para homem, menino e mulher” Mestre Pastinha (1988).

## METODOLOGIA

Esse trabalho se deu através da disciplina de Vivência na Prática educativa II. Com o objetivo de entender como acontece a educação fora de um ambiente escolar, a turma foi dividida em dupla para abordar cada tema, os quais eram basicamente, entidades, associações, grupos religiosos, entre outros. Partindo disso, escolhemos um grupo de capoeira que atua na cidade de Abaetetuba Pará, mais precisamente no bairro do São João, para responder a seguinte indagação “como acontece a educação no ambiente de ensino fora do contexto escolar?”. Inicialmente, a pesquisa teve início em dezembro do ano de 2018 até fevereiro de 2019. O instrumento metodológico utilizado para a pesquisa foi a entrevista semiestruturada, onde foi entrevistado um integrante da Associação Capoeira Norte Brasil. As entrevistas foram graduais feitas durante os primeiros meses da pesquisa, onde as mesmas foram devidamente transcritas e analisadas para serem usadas durante a elaboração desse trabalho.

1624

## RESULTADOS E DISCURSÕES

as falas revelam um pouco da história da capoeira desde seu declínio até os dias atuais, quando foi fundada a associação há 17 anos pelo Mestre Jhon no estado do Pará e como foi implantada no bairro de São João em Abaetetuba-PA pelo Mestre Barra, com o objetivo de atender a comunidade local e resgatar os jovens que vivem em situações de vulnerabilidade evitando o contato deles com a criminalidade e as drogas. Durante os meses em que foram realizados a pesquisa foi observado o valor educativo para os alunos, e quais desses valores são atribuídos a eles para que possa garanti-los total inclusão dentro da sociedade e que lhes garanta proteção e aprendizado. O membro da associação afirmou que a educação ocorre. Para o mestre de capoeira o valor educativo de uma atividade está ligado à possibilidade de formar o comportamento de um indivíduo. Deve-se buscar transformar esse indivíduo em uma boa pessoa, um bom cidadão que se comporte de forma ética e possua um bom conhecimento. SILVA (2007, p 12) comenta sobre algumas das questões formativas citadas pelo entrevistado. Ele afirma que “Responsabilidade e ética são, assim, referidas à vida vivida. As virtudes éticas exercem-se na concretude das situacionais”. A formação humana deve sempre está ligada a vida para qual o indivíduo estiver sendo formado. De acordo com o membro da associação todos são convidados a participar. Quando falamos em inclusão não podemos deixar de falar dos portadores de necessidades especiais, para essas pessoas, a capoeira tem representado um grande instrumento de desenvolvimento biológico, psíquico e social. E também, para mulheres dentro das rodas de capoeiras que outrora era bem rara, em consequência de que as que praticavam capoeira eram vistas de forma preconceituosa na sociedade machista e conservadora. A capoeira que se propõe ser inclusiva deve ser cuidadosa



em seus métodos e em suas bases pedagógicas. Deve promover a reflexão e o exercício diário dos valores. Deve ter como base a afetividade e o estabelecimento de vínculos saudáveis e construtivos que contribuam para a formação da identidade dos seus praticantes. Em todo o Brasil, têm proliferado os trabalhos do terceiro setor em diversos projetos junto às comunidades. A capoeira vem ocupando espaço de destaque nesse contexto e oferecendo contribuições significativas para a inclusão social (SILVA, 2003) em suma a capoeira é uma forma de autoconhecimento corporal, onde se torna possível aprender a socializar, trata-se de um instrumento fundamental físico e mental que está presente há muito tempo na cultura brasileira e paraense, é uma expressão popular que faz parte da cultura brasileira e que deve ser preservada, pois representa a sua origem e sobrevivência através dos tempos na sua forma natural como instrumento de defesa pessoal genuinamente brasileiro.

1625

## CONCLUSÃO

Após a análise dos dados, chegamos à conclusão a cerca da relevância da capoeira no âmbito educativo e social, presente na sociedade há muito tempo o esporte tem grande importância para a cultura paraense trazendo consigo tradições e valores que devem ser explorados em favor da valorização de todos os aspectos presentes na cultura afro-brasileira de suma importância. A Capoeira é uma excelente atividade física e de uma riqueza sem precedentes para ajudar na formação integral do aluno. Ela atua de maneira direta e indireta sobre todos os aspectos cognitivo, afetivo e motor. Proporciona, ainda, um autoconhecimento e uma análise crítica da sua potencialidade e limites. Na educação especial, a capoeira encontra campo fértil junto aos deficientes e excepcionais. Colocando-os mais próximos do esporte, promovendo a inclusão.

## REFERÊNCIAS

- SARGES, Maria de Nazaré. Belém: Riquezas produzindo a Belle Époque (1870-1912), Belém, Paka-Tatu, 2000, pp. 47-48.
- Sidney Chalhoub, *Cidade febril: cortiços e epidemias na corte imperial*, São Paulo, Companhia das Letras, 1996, pp. 20-29.
- Luiz Sergio Dias, *Quem tem medo da capoeira? (1890-1906)*, dissertação de mestrado, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1993, pp. 174-203
- Maria Ângela Borges Salvadori, *Capoeiras e malandros: pedaços de uma sonora tradição popular (1890-1950)*, Campinas, UNICAMP/IFHC, 1990, v. 2.
- A Semana Ilustrada*, 06/04/1888, p. 2.
- SILVA, Gabriela Tunes da. *Sobre possibilidades de exercício da ética inter-humana no jogo da capoeira*. Revista virtual de gestão de iniciativas sociais, número 10, p.9-20. UFRJ, Rio de Janeiro, RJ, 2007.
- SILVA, Petronilha B. G.; SILVÉRIO, Valter R. (orgs). *De Preto a Afrodescendente - trajetórias de pesquisa sobre relações étnico-raciais no Brasil*. São Carlos: Edufscar, 2003.

# A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA CONSTITUIÇÃO DE UM ESPAÇO DEMOCRÁTICO E PARTICIPATIVO NA ESCOLA

GLASSUEDE VENESA DOS SANTOS SILVA<sup>1</sup>  
MESTRANDA EM GESTÃO DA EDUCAÇÃO E SUAS TECNOLOGIAS - UNEB,  
GLASSUEDE@GMAIL.COM

CO-AUTORA: DR<sup>a</sup> CLÁUDIA PARANHOS DE JESUS PORTELA<sup>2</sup>  
PROFESSORA DO MESTRADO DE GESTÃO DA EDUCAÇÃO E SUAS TECNOLOGIAS - UNEB,  
CLAUDIAPARANHOS3@GMAIL.COM

CO-AUTORA: DR<sup>a</sup> DÍDIMA MARIA DE MELLO ANDRADE<sup>3</sup>  
PROFESSORA DO MESTRADO DE GESTÃO DA EDUCAÇÃO E SUAS TECNOLOGIAS - UNEB,  
DIDIMA.ANDRADE@GMAIL.COM

1626

**Palavras-Chave:** Gestão, Inclusão, Escola Democrática

## INTRODUÇÃO

Este texto pretende abordar a prática da coordenação pedagógica para a promoção e efetivação da gestão escolar democrática participativa primando pela formação continuada de professores em exercício, na rotina de uma escola de ensino médio. Para tanto, tomaremos como base a experiência de gestão pedagógica, constituída desde 1999. Abordaremos o histórico da coordenação pedagógica e os princípios norteadores de uma gestão escolar democrática e participativa. Buscaremos sustentar a nossa abordagem em teóricos como Luck, (2011), Libâneo, (2013), Lüdke (2004) e Portela, (2009).

- 
- 1 Mestranda em Gestão da Educação e suas Tecnologias da Universidade do Estado da Bahia, Pedagoga, Psicopedagoga, Coordenadora Pedagógica da Rede Estadual de Ensino / SEC - Bahia: Email: glassuede@gmail.com
  - 2 Professora pesquisadora permanente no Programa de Pós-Graduação em Gestão e Tecnologias aplicadas à Educação – GESTEC. Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, PPGEduC/UNEB (2014). Email: claudiaparanhos3@gmail.com
  - 3 Professora Doutora do Mestrado em Gestão da Educação e suas Tecnologias e do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (UNEB). Mestre em Educação - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado da Bahia,: email: didima.andrade@gmail.com

## O COORDENADOR PEDAGÓGICO AO LONGO DA HISTÓRIA

A ação do coordenador pedagógico ocupa um lugar de necessária articulação entre os segmentos de uma escola, professores, gestores, colaboradores, estudantes e suas famílias, além da comunidade. Sua responsabilidade no acompanhamento e gerenciamento do fazer pedagógico é indispensável para o bom desenvolvimento docente e discente na educação escolar.

Historicamente, o papel do coordenador pedagógico na escola foi exercido pelo supervisor educacional, que em decorrência do contexto político em que foi constituído, assumiu o caráter mais técnico do que pedagógico. A LDBEN 5692/71 respaldou a função do supervisor educacional, quando permitiu, a este, o controle das práticas pedagógicas no sentido do cumprimento do programa curricular, isto, em um contexto pedagógico em que a preocupação era o repasse de conteúdo e o resultado obtido pela aprovação do aluno.

1627

No período das décadas de 1970 a 1980, o coordenador pedagógico ocupou um lugar mais técnico e fiscalizador do que mediador e gerenciador de processos formativos. Só a partir da década de 1990, em função das diversas mudanças sociais, políticas, culturais e pedagógicas, o coordenador passa a ser um dos profissionais articuladores dos processos de ensino e de aprendizagem, responsável por contribuir efetivamente com os bons resultados e com o processo de formação dos professores, além de coparticipante da equipe gestora escolar. No entanto, apesar da sua importância, não há reconhecimento legal desta função. Uma evidência disso, é que na meta que se refere à profissionalização da gestão democrática, no Plano Nacional de Educação 2014-2024, nem cita o profissional de coordenação pedagógica.

Apesar destas questões, o Coordenador pedagógico é justamente o principal profissional responsável pelo gerenciamento de processos de ensino e aprendizagem e de conflitos pedagógicos, assumindo um relevante papel em colaborar com a promoção e efetivação da gestão democrática e participativa da escola.

Para colaborar com a formação de professores, dentro do espaço escolar, o coordenador pedagógico se empenha em assegurar as reuniões de Atividade Complementar (AC), otimizando este tempo com estudos e discussões pertinentes aos processos de ensino e de aprendizagem, bem como leituras e diálogos acerca das dificuldades de aprendizagem dos discentes, as contribuições das famílias e estratégias de encaminhamentos. Além de outras temáticas fundamentais para a escola.

## METODOLOGIA

Este trabalho tem como princípio metodológico a pesquisa-ação, por ser uma investigação sustentada na intervenção durante a prática gestora pedagógica, com o cuidado da observância das relações construídas no espaço escolar.

O processo demanda um cuidado da coordenação pedagógica, que atenta às situações de alguns discentes, pôde organizar um grupo de apoio pedagógico e

psicológico, intitulado de: A psicanálise vai à escola. Nesta proposta contávamos com um profissional da área psicanálise, que junto a pedagoga, oferecia escuta individual e coletiva aos discentes que apresentavam alguma dificuldade de integração, de ordem emocional ou no processo de aprendizagem.

Nos encontros coletivos eram abordadas questões dos conflitos comuns da da adolescência, como, sexualidade, identidade, família, além de outros. O propósito foi, por meio da escuta e mediações, buscar a superação e sugerir encaminhamentos, quando necessário.

Neste mesmo direcionamento foi realizado o acompanhamento individual e coletivo com as famílias dos discentes com dificuldades de aprendizagem para que a inclusão fosse possível.

O suporte oferecido pela coordenação, envolvendo os professores e as famílias desses discentes, se constituiu em um diferencial para a superação das dificuldades apresentadas pelos estudantes. Esta prática, possibilitou o reconhecimento pelas famílias e comunidade externa, do trabalho responsável e comprometido da gestão, no processo educativo, traduzido em cuidado pedagógico, com atenção às demandas apresentadas dos processos do fazer educativo e realizar os devidos encaminhamentos para atendê-las.

1628

## ANÁLISES CONCLUSIVAS

Pontuando esta experiência como instrumento de reflexão de uma prática gestora escolar, democrática e participativa, ressaltamos como o trabalho da coordenação pedagógica pode possibilitar e favorecer processos fluidos, dinâmicos e não linear, direcionado para o envolvimento social dos integrantes do processo. O diferencial desta experiência com foco na formação, é que suas ações participativas são permeadas por valores como a ética, na expressão do cuidado e atenção aos interesses humanos e sociais mais elevados. Este princípio vem sendo condutor das ações da coordenação no cuidado pedagógico com o coletivo escolar de forma especial, com os discentes e seus familiares, assegurando a participação ativa e comprometida dos docentes por todo o processo.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. – Formação de Professores do Ensino Médio. Etapa I – Caderno V: organização e gestão democrática da escola/Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica: Autores: Celso João Ferretti, Tonaldo Lima Araújo, Domingos Leite Lima Filho – Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2013
- LUCK, Heloísa. Gestão educacional: uma questão paradigmática. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. Série Cadernos de Gestão.
- LUCK, Heloísa. A gestão participativa na escola. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. Série Cadernos de Gestão.

LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. – São Paulo: Heccus Editora, 2013

LIBÂNEO, José Carlos. *Fundamentos de Metodologia Científica: teoria da ciência e iniciação a pesquisa*. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

PORTELA, Cláudia P. J.; ALMEIDA, Célia Verônica P. J.: *Abordagem multidimensional: Família e escola: como parceria pode favorecer crianças com necessidades educacionais especiais*. In: DÍAZ, F., et al., orgs. *Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas* [online]. Salvador: EDUFBA, 2009, pp. 148- 159. ISBN: 978-85-232-0928-5. AvailablefromSciELOBooks .

TEZANI, Tháís C. R. *Os caminhos para a construção da escola inclusiva: a relação entre a gestão escolar e o processo de inclusão*. Dissertação – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

# PRÁTICAS DE LEITURAS E FORMAÇÃO DE LEITOR: COSMOVISÕES EDUCATIVAS A PARTIR DA LITERATURA

MARIA DAS GRAÇAS REIS BARRETO  
MARIAGRBARRETO@HOTMAIL.COM

ADRIANA MARIA GOMES LOPES  
ADRIANAMGLOPES@GMAIL.COM

KLEBER HENRIQUE DA SILVA  
KLEBER-HENRY2@HOTMAIL.COM

MÁRCEA ANDRADE SALES  
MASALES@UNEB.BR

1630

**Palavras-Chave:** Formação do Leitor. Práticas de Leitura. Educação Básica.

## INTRODUÇÃO

Os sistemas de avaliações do desempenho escolar revelam grande déficit na formação da competência leitora, pois é preciso conciliar leitura - verbal e não verbal -, exercício do olhar e leitura de imagens. Assim, este trabalho discute práticas de leitura fomentadas na Educação Básica, a partir do uso de imagens, feita por adolescentes privados de liberdade, mediadas por professores da EJA II, e do Ensino Médio.

## JUSTIFICATIVA

Buscamos, aqui, discutir sobre o papel que a leitura pode exercer na escola, em vários espaços, inclusive em espaço de privação de liberdade, uma vez que a prática de leitura em espaços educativos é importante pretexto para várias possibilidades de compreender a realidade através da linguagem, utilizando o diálogo na mediação dessas práticas de leitura e fomentando a leitura de mundo, junto a estes jovens.

Este texto deriva de pesquisas realizadas na Educação Básica em uma Unidade Escolar da rede pública de ensino, tendo como partícipes estudantes da EJA e do Ensino Médio. Em um dos anexos desta Unidade, estão adolescentes que cumprem medidas socioeducativas por terem cometido ato infracional; e que devem ter seu direito à Educação, garantido. Por isto, entendemos que a leitura de mundo deve

favorecer expressões de cosmovisões de jovens adolescentes da escola pública. Nesse contexto, concordamos com Freire (1993, p. 03) para quem,

A leitura da Palavra é sempre precedida da leitura de mundo. E aprender a ler, a escrever, alfabetizar-se é, antes de mais nada, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não numa manipulação mecânica de palavra, mas uma relação dinâmica que vincula linguagem e realidade.

Consideramos, então, que a leitura tem essa possibilidade de aprendizagem em relação a ler o mundo, e que a prática de leitura em espaços de privação de liberdade e em escolas na sociedade mais ampla, pode contribuir para problematizar o conhecimento a partir da linguagem da arte. Segundo Mercês e Barreto (2018, p.196),

Para este fim (prática de leitura), na E. Básica, os estudantes precisam praticar a leitura interativa e reflexiva através de práticas direcionadas para o incentivo à consciência da importância do desenvolvimento da competência leitora para o desenvolvimento da habilidade de ler o mundo. [...]. Por isso, é importante dialogar sobre as estratégias utilizadas para o ensino da leitura na Educação Básica, afinal as práticas educacionais perpassam por uma gama de instrumentos para atender a sua finalidade.

1631

Para a prática de leitura, é necessário nos remeter aos dispositivos legais e autores que discutem essas atividades em diversos espaços, inclusive em espaços de privação de liberdade. Os gêneros literários apresentados podem possibilitar a ampliação da leitura, para além da escolarização; e devem contribuir para as mais variadas experiências referentes as suas trajetórias de vida. Diz-nos Rauen (2008, p. 08) que,

O ato de ler pode representar não apenas uma condição intelectual, mas também uma condição de libertação: a de poder ser um leitor mais autônomo e crítico de qualquer texto, em várias linguagens, do mundo que o rodeia, ou de mundos diferentes do seu.

Isto posto, inferimos que a prática de leitura em espaços educativos diversos contribui para que os estudantes possam fazer uma leitura de mundo, favorecendo sua emancipação e autonomia, considerando a diversidade cultural a qual estão imersos.

## METODOLOGIA

As ações são desenvolvidas em uma escola da rede pública de ensino, onde temos estudantes do Ensino Médio; e em seu Anexo, onde temos adolescentes que estudam na EJA - privados de liberdade, cumprindo medidas socioeducativas por terem cometido ato infracional. Os pesquisadores integram um Grupo de Pesquisa, vinculado a Programa de Pós-graduação *stricto sensu*, de uma Universidade pública baiana. As atividades são realizadas nas aulas de Arte - Tempo Formativo II, Eixo V -, e nas aulas de Sociologia - 3º ano do Ensino Médio. Com isto, temos os seguintes objetivos:

- Problematizar as expressões artísticas e culturais, além das vivências e visão de mundo dos adolescentes em privação de liberdade da EJA II e

do Ensino Médio, através das práticas de leitura e escrita no contexto do ensino de Arte e de Sociologia.

- Discutir diferentes gêneros literários, possibilitando leituras de mundo, a partir de suas experiências;
- Estabelecer a prática da leitura e escrita em variadas formas de expressão de linguagem e distintos contextos socioculturais em que o ensino de Arte e de Sociologia desvele representações sociais que transcendam a educação formal.

Em reuniões semanais no Grupo de Pesquisa, são selecionados textos, imagens, fotos, vídeos ou letras de músicas. Nos encontros com os estudantes da escola, a Roda de Leitura é utilizada como prática educativa, para que os educandos tenham contatos com os diversos gêneros literários e imagens que possibilitem a construção de novas leituras, textos e imagens.

1632

## RESULTADOS ESPERADOS

Esperamos que tanto os adolescentes em privação de liberdade, quanto os que estão no ensino regular identifiquem as diversas formas de expressão literária, contextualizando com outras linguagens textuais, orais e imagéticas e suas manifestações culturais e sociais. Assim, expectamos que a leitura, na perspectiva da diversidade, possibilite desvelar o mundo através de manifestações artísticas, sociais e culturais, proporcionando reflexões e interpretações que transcendam a escolaridade dos estudantes.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Prática de Leitura pode contribuir para uma leitura de mundo dos adolescentes privados de liberdade, quanto os estudantes do Ensino Regular, construindo identidade através de expressões da arte. A perspectiva pedagógica de Paulo Freire é um caminho possível, no sentido de possibilitar à leitura de mundo e expressão de liberdade, pois a prática de leitura vai além da escolarização, amplia a visão de ser e está no mundo.

## REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo A importância do ato de ler em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez 1993.

MERCÊS, Darlaine Pereira Bomfim das; Barreto, Maria das Graças Reis. A Leitura do Mundo e outro Mundo em Leitura na Educação em Prisões. *In* SALES, Márcia A. et. alli. Currículo e Formação de Professores, São Paulo: Pontes Editores, 2018.

RAUEN, Adriana R Feltrin. Práticas pedagógicas que estimulam a leitura. PARANÁ. O professor PDE e os desafios da escola pública Paranaense, v. 1, 2008. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/390-4.pdf>.



# SABERES CULTURAIS QUE POTENCIALIZAM PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

VIRGINIA GEORG SCHINDHELM – UFF/INFES  
EMAIL: PSICOVIR@TERRA.COM.BR

MARIA LUISA FURLIN BAMPI – SENAI – UERJ/FFP  
EMAIL: LUISA.BAMPI@UOL.COM.BR

1633

**Palavras-chave:** saberes culturais; formação docente; diversidade.

## INTRODUÇÃO

O tema relaciona Docência para mediar Educação e Cultura e analisa a função pedagógica de manifestações culturais em festividades e comemorações na educação infantil, para entender e refletir suas relações com ações educativas. Discutimos saberes culturais para refletir com educadore(a)s, práticas pedagógicas que privilegiem o contato de crianças com conhecimentos produzidos por gerações, construídos com sentido de pertencimento e marcado por formas de viver e compreender o noroeste fluminense, região formada por culturas brancas, negras e indígenas. Concebidos como acúmulo de conhecimento, os saberes culturais são adquiridos historicamente, crescem e se transformam dentro de uma sociedade. Manifestam-se por hábitos, valores, pensamentos e formas de organizar e desenvolver espaços sociais, inclusive as escolas. Muitos conhecimentos de mundo, suas representações e valores são disseminados apenas pela história oral, contada por gerações. Nossa questão: quais conhecimentos construídos pelas crianças na escola provocam mudanças de comportamentos culturais? Nosso foco: (1) garantir às crianças o respeito às práticas e saberes que dão sentido e significado ao seu cotidiano; e (2) contribuir para a permanência e o fortalecimento de práticas socioculturais e educativas, construídas ao longo da história regional. Buscamos sensibilizar educadore(a)s infantis a valorizar os Saberes Culturais, para aproximar o conhecimento científico do conhecimento cotidiano, por meio de aportes epistemológicos e de compreensão do processo histórico que marcou a construção sociocultural de Santo Antônio de Pádua. Nossas metas (a) sensibilizar docentes para trabalhar saberes culturais em diversas linguagens; (b) contribuir para a formação de docentes infantis; (c) enriquecer o diálogo entre sociedade, cultura e

educação para compreendermos a história do noroeste fluminense; (d) salientar a importância de histórias e culturas familiares respeitando a diversidade cultural na escola; (e) compreender a docência como mediadora de conhecimentos e culturas populares; (f) construir ações entre Educação e Cultura em diferentes formas de expressão; (g) questionar o paradigma da cultura não apenas como universo simbólico de costumes, usos, tradições mas como o sentir, o pensar e o agir da criança em coletividade nas diversas formas de expressão.

## METODOLOGIA

Partimos da experiência com a docência de graduação e as práticas discentes nos estágios supervisionados, para estimular ao trabalho com os saberes culturais que as crianças aprendem em seus cotidianos comunitários e socializam na escola. Retiramos da experiência pedagógica o valor de utilizar a narrativa enquanto instrumento metodológico nas investigações e enquanto promotora de conhecimentos. Debates temas concernentes aos projetos universitários e tecemos com as escolas propostas e ações a serem discutidas e aplicadas. Nossa metodologia se apoia em estudos de natureza qualitativa com narrativas infantis sobre suas produções no espaço escolar como ferramenta científica para compreender e atribuir significados à experiência humana (BOGDAN, BIKLEN, 1994). A narrativa dá sentido aos saberes das crianças em seus trabalhos, quando apresentamos eventos passados pela nossa perspectiva - do narrador - com uma visão à posteriori daquilo que ocorreu. No contexto educativo, a narrativa se apresenta como um meio de aprendizagem e também de investigação, porque liga o conhecimento prático e pessoal com as perspectivas profissionais e fornece uma base para a reflexão crítica. Dialogamos com autores e temáticas da educação e a relação desta com as políticas sociais e culturais e suas diversidades. Destacamos Brandão, (2002, p. 15), quando afirma que “toda cultura humana é fruto direto da educação e que toda educação é cultura”. Cultura é “o mundo que criamos para aprender a viver”. Nessa perspectiva, acreditamos em outras formas para educar crianças fluminenses e superar modelos de submissão e negação da diversidade cultural. Laraia (2004) apresenta a necessidade de o sujeito perceber a sua cultura, assimilá-la, tornar-se parte dela e transformá-la. Candau (2005), discute cultura(s) e educação, enumera desafios para promover uma educação intercultural e emancipatória: (1) desconstruir preconceitos e discriminações historicamente construídas numa relação dicotômica entre “nós” e “outros”; questionar a monocultura e o etnocentrismo dos valores e das relações sociais e educativas; (2) articular igualdade e diferença para reconhecer e valorizar a diversidade cultural; (3) resgatar processos identitários culturais e histórias de diferentes comunidades socioculturais; (4) promover experiências interativas com os outros e com a diversidade cultural. Veiga-Neto (2003) atrela a Pedagogia e a escola moderna à invenção do conceito de Cultura, e o obstáculo para transformações educacionais e sociais necessárias. Ressalta a Pedagogia, como um campo para a conversação permanente e infinita, sempre mutante, sobre o que fizemos, o que fazemos e o que poderemos fazer. A proposta de Educação Popular (FREIRE, 1981) aponta um

modelo a ser pensado e implementado no noroeste fluminense como forma de superar o conhecimento abstrato que distancia o mundo da criança do mundo escolar. Essa proposta encontra suporte na pedagogia crítica e reconhece a multiplicidade de saberes e práticas que, historicamente, costumam ser negados, esquecidos ou mesmo julgados como inferiores.

## DISCUSSÃO

Buscamos refletir sobre políticas e práticas educacionais na Educação Infantil, de modo a formar identidades culturais, a partir de saberes, representações, valores, normas que foram e são veiculados. Propomos sensibilizar educadore(a)s para repensar práticas e políticas que objetivam a reprodução da experiência sócio-histórica acumulada e culturalmente organizada a partir de um modelo hegemônico e monocultural. Entendemos que estudo e reflexão crítica sobre saberes socioculturais e a educação na infância são fundamentais na formação de futuros cidadãos capazes de viver e de participar de uma sociedade e de uma história digna e humana, superando modelos de educação e de cultura implantados numa visão universalista e etnocêntrica. Acreditamos na pesquisa para conhecer a sociedade, a educação, a cultura e a história de uma região que, ao mesmo tempo, tão rica na sua diversidade étnica, cultural e humana é explorada, desvalorizada e julgada como inferior, fruto de um processo de educação/civilização e dominação/exploração que trata o diferente como ser social e culturalmente incapaz. Pensamos numa educação que reconheça o potencial e a riqueza da diversidade cultural regional.

1635

## CONCLUSÃO

Como profissionais da Pedagogia, entendida como uma ciência da prática, procuramos um recorte para tão vasto tema e limitamos nossa atuação à interferência que as comemorações culturais, quando incorporadas ao currículo escolar infantil, podem exercer no processo pedagógico das crianças. Nosso trabalho em andamento visa a emancipação das crianças e a garantia de seu potencial humano, biológico e cultural para as presentes e futuras gerações, de forma responsável e sustentável.

## REFERÊNCIAS

- BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto, 1994. (Coleção Ciências da Educação).
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *A educação como cultura*. Campinas: Mercado das Letras, 2002.
- CANDAUI, Vera Maria. (Org.) *Cultura (s) e educação*. Entre o crítico e o pós-crítico. Rio de Janeiro: DP& A, 2005.
- FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade*. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

LARAIA, R. de B. (2004). *Cultura um conceito antropológico*. Rio de Janeiro: Zahar.

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura, culturas e educação. *Revista Brasileira de Educação*. Maio/Jun/Jul/Ago nº 23. RJ: ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2003.

# UMA ANÁLISE DE INCLUSÃO DA ESCOLA PROFESSORA TEREZINHA DE JESUS FERREIRA LIMA, ABAETETUBA-PA, ATRAVÉS DE SEU PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO (PPP)

EDISON CARDOSO PINHEIRO JÚNIOR  
IFPA CAMPUS ABAETETUBA  
E-MAIL: JUNIOREDISON10@HOTMAIL.COM

1637

**Palavras-chaves:** inclusão; deficiente; Projeto Político Pedagógico.

## INTRODUÇÃO

Hoje muito se fala sobre a educação especial, que até século passado foi um paradigma para a sociedade. No Brasil, até o século XX ainda eram poucas as instituições especializadas no atendimento à pessoa deficiente, foi a partir de 1940 que começaram a surgir instituições como a Sociedade Pestalozzi e a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE). Contudo, foi só na década de 50 que o governo começou a desenvolver suas primeiras políticas públicas voltadas para essas pessoas, como as campanhas para a educação de surdos, cegos, e de deficientes mentais, mas foi só a partir da aprovação da Lei 5.692/71, que em seu Art. 9 previa tratamento especial aos excepcionais, juntamente com o Parecer 848/72, do Conselho Federal de Educação (CFE), e a Carta do presidente da Federação Nacional das APAES, que o MEC direcionou sua atenção para os excepcionais através da Lei de Diretrizes e Bases, a qual teve um capítulo voltado a educação dos mesmos. Em 1973 o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) foi criado com o objetivo de promover a expansão e a melhoria do atendimento aos excepcionais. Desde então obteve-se progresso no que se refere aos direitos da educação dos excepcionais, como a instituição da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) em 6 de julho de 2015. Atualmente, mesmo com esses avanços ainda é difícil perceber a educação inclusiva em prática nas instituições escolares, percebe-se ainda que a falta de embasamento teórico e estrutura física corroboram para essa atual conjuntura. O presente trabalho justifica-se contribuindo para o conhecimento científico da escola Professora Terezinha de

Jesus Ferreira Lima visando auxiliar na atualização do seu projeto político pedagógico (PPP), no que se refere à inclusão. Portanto, esse trabalho teve como objetivo analisar como estão previstas as ações de inclusão de alunos com deficiência nas séries finais do ensino fundamental e as séries do ensino médio da escola, através de seu projeto político pedagógico.

## METODOLOGIA

O trabalho visa à forma metodológica de pesquisa qualitativa que, segundo Merriam (apud RAUEN, 2006, p. 163), é o tipo de pesquisa cujas características centrais são a interação de indivíduos nos seus ambientes sociais, com objetivos de compreender situações específicas, em contextos particulares de interação. Essa pesquisa objetivou entender o problema sobre a perspectiva documental envolvendo conversas informais na busca de descrever processos, sentidos e conhecimentos. Porque busca compreender e explicar as relações sociais da inclusão, ou seja, aspectos que não podem ser quantificados, e sim qualificados. O principal instrumento de análise, o PPP, está em processo de atualização, portanto, foi necessário recorrer às outras fontes, como as conversas informais sobre a inclusão na escola pesquisada, com professores responsáveis pela sala multifuncional, e pesquisas bibliográficas. Segundo Lakatos e Marconi (2003), a pesquisa documental refere-se à coleta de dados escritos ou não, que não possuem tratamento analítico. A ausência de tratamento analítico na pesquisa documental é o que a diferencia da pesquisa bibliográfica, na qual se tem análises e discussões feitas por outros autores (MAGNUS, 2017, p. 34).

1638

## RESULTADOS E DISCURSÕES

A escola oferece as seguintes modalidades de ensino: ensino fundamental (sexto ao nono ano) ensino médio e educação de jovens e adultos (EJA) com cerca de 60 funcionários, no qual uma é interprete de libras. Atualmente a escola acolhe 40 alunos que precisam de algum atendimento especial, esses alunos são atendidos no contra turno, onde o aluno é avaliado pela equipe pedagógica para produzir um relatório pedagógico e um plano de desenvolvimento individual (PDI) e se necessário encaminhado para o acompanhamento com um médico. O PPP apresenta-se comprometido com os interesses da maioria socialmente excluída e justifica-se afirmando que a educação é um processo contínuo de aquisição de conhecimentos, porém, em seu objetivo geral e específico não é retratado diretamente da educação para a diversidade nem a inclusão. O documento salienta que devido o baixo nível sócio econômico da clientela há uma ocorrência de certo fracasso escolar pela falta de perspectivas por parte de alunos e seus familiares. Segundo o art. 22 da LDB “a educação básica tem por finalidades desenvolver o educando e fornece-lhe meios para progredir no trabalho em estudos posteriores” e percebe-se que a escola tenta se adequar para a inclusão tanto no campo educacional, criando provas adaptadas, quanto na estrutural, utilizando piso táteis e corrimão nas dependências da escola,

mas ainda é preciso uma reflexão sobre o processo educacional com foco na inclusão, nesse sentido, os professores são orientados a trabalhar o eixo temático escolhido coletivamente. A escola percebe que o trabalho pedagógico metodológico não se restringe a prática e articulam as concepções de educação, em conjunto, orientando os professores a utilizarem metodologias diferenciadas auxiliando a experiência e teoria, porém, muitas das vezes não contribuindo para o desenvolvimento dos alunos com deficiência. Os critérios de avaliação levam um peso maior na prova do que trabalhos, demonstrando que leva uma maior consideração nos aspectos quantitativos do que os qualitativos seguindo o regimento da SEDUC. A escola desenvolve uma filosofia buscando uma educação integral, através de ações educativas contextualizadas, visando à formação de cidadãos responsáveis, participativos, críticos. Dessa forma a escola visa entre outros aspectos, conscientizar sobre a importância do relacionamento e a inclusão social garantindo o atendimento dos alunos com necessidades especiais na sala de recursos multifuncionais, e também visa combater o processo de exclusão social.

1639

## CONCLUSÃO

Em suma, a partir de sua leitura do PPP de 2016 que se encontra em atualização, percebe-se que o documento é parcialmente bom e capaz de delimitar as funções e atividades da escola, porém, ainda é falho em relação ao tema inclusão e educação para a diversidade. A única parte que retrata diretamente à inclusão está nas metas de curto, médio, e longo prazo. Além disso, nada mais faz jus ou alusão ao processo de incluir, nos objetivos, na metodologia e em suas atividades desenvolvidas. Desse modo, a escola deve melhorar seu projeto político pedagógico no que tange o processo de inclusão, pois o PPP não salientava os princípios de inclusão a ser seguido. Todavia, o documento se abre para avaliações e reformulações que são objetivos desse trabalho, em uma tentativa de auxiliar sua atualização.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996, Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Diário oficial da União. Brasília, 23 de dezembro de 1996.
- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. Fundamentos de metodologia científica. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003. Disponível em: <[http://docente.ifrn.edu.br/olivianeta/disciplinas/copy\\_of\\_historia-i/historia-ii/china-e-india/view](http://docente.ifrn.edu.br/olivianeta/disciplinas/copy_of_historia-i/historia-ii/china-e-india/view)>. Acesso em: 27 out. 2018.
- MAGNUS, adriana lantz della vecchia, O Projeto Político Pedagógico como Instrumento de Inclusão: O Caso da Escola Prefeito Quintiliano João Pacheco de São João do Sul – SC. TCC de especialização. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2017. 74p.
- RAUEN, Fábio José. Roteiros de pesquisa. Rio do Sul: Nova Era, 2006.

# A PASTORAL DO MENOR EM ABAETETUBA – PARÁ: EDUCAÇÃO DE JOVENS EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE SOCIAL, UMA HISTÓRIA DE RESISTÊNCIA

EDUARDO NEGRÃO BAÍA/IFPA  
EDUARDONEGRAO8@GMAIL.COM

CAMILA DE LIMA DA SILVA/IFPA  
CAMILAO71298@GMAIL.COM

LUIS RICARDO RAVAGNANI /IFPA  
LUIS.RAVAGNANI@IFPA.EDU.BR

1640

**Palavras chave:** Pastoral do menor, Vulnerabilidade Social, Educação.

## INTRODUÇÃO

A pastoral do menor foi criada no início da década de 70 por conta da crescente preocupação com a situação dos jovens daquela época. Com o objetivo de manter sempre viva a proposta da campanha da fraternidade que ardeu a chama já acesa nos missionários em ajudar os jovens em estado de vulnerabilidade. Os princípios da pastoral são muitos, o mais relevante na dos presentes autores para esse trabalho é “o comprometimento com os mais pobres e oprimidos, sempre na ótica da inclusão dos direitos humanos”. Em Abaetetuba, a pastoral foi fundada pelo já falecido padre Dante Manine com o intuito de dar aos jovens carentes, principalmente os dos bairros periféricos da cidade, uma segunda opção que não fosse as ruas, durante toda a sua vida ele não mediu esforços para garantir que os jovens acolhidos pela pastoral tivessem todas as possibilidades de uma vida melhor e digna, e que tivessem a oportunidade de ter o máximo de educação possível. Freire (2000) diz que a educação não pode se basear apenas aos ensinamentos realizados dentro de sala de aula, pois a sociedade anseia por mais. Para tanto, torna-se necessário sair do ambiente formal de educação, que para Gaspar (2000) se entende por uma educação oferecida nas escolas onde são repassados conteúdos técnicos de uma forma que não leva em consideração os aspectos sociais da vida dos discentes. Ao ingressar em ambientes de educação não formal o discente passa a ter contato com formas de ensino que vão além do proposto formalmente pela estrutura educacional vigente.



A educação informal é caracterizada pelo fato de não estar presa a um espaço físico de educação, ela ocorre em todos os lugares onde exista uma pessoa para ensinar e um outro alguém para aprender, e mais, não se detém apenas a conteúdos formais preexistentes, o que é ensinado informalmente se guarda de uma forma que nenhum outro tipo de ensino técnico consegue alcançar (GOHAN, 2006). Por este motivo, trabalhar em ambientes não formais de ensino é algo muito desafiador para os professores, pois estes não sabem com o que irão se deparar, com que situações irão ter que conviver, em que situação de vulnerabilidade social irão encontrar os seus discentes. Feijó (2004), entende por jovens vulneráveis socialmente aqueles que não possuem uma estrutura familiar bem organizada e por este motivo acabam por não possuírem o amparo financeiro necessários para se desenvolverem de uma maneira socialmente digna, fazendo com que estes fiquem sujeitos a situações de risco para conseguir o seu sustento e o da sua família. A ideia desse trabalho surgiu através da disciplina Vivência na prática educativa I, com o objetivo de identificar formas de educação promovidas fora do ambiente escolar, para vivenciar a prática docente em ambientes informais de educação destacando a importância desta prática para a sociedade.

1641

## METODOLOGIA

A pesquisa ocorreu na sede da pastoral do menor, localizada no bairro do Algodão no município de Abaetetuba. Teve duração de dois meses, e por conta do recesso que ocorre na pastoral, só foi possível realizar duas entrevistas, que do ponto de vista metodológico, é uma estratégia fundamental de investigação qualitativa (GODOY, 1995) e duas observações da organização do local, totalizando quatro visitas à instituição. As duas primeiras visitas foram dedicadas à observação da rotina da pastoral do menor, foi observado sua organização, como aconteciam os minicursos e quem eram os professores que ministravam estes minicursos. Na terceira e quarta visitas foram realizadas entrevistas fechadas, com um roteiro pré-estabelecido, com a coordenadora da pastoral do menor, em cada uma das oportunidades foram realizadas apenas quatro perguntas, por conta do pouco tempo disponível da entrevistada, totalizando ao final oito perguntas. Por fim, os dados foram analisados e a entrevista foi escrita na íntegra para que pudesse ser utilizada nesse trabalho.

## RESULTADOS

A partir das observações feitas na instituição foi possível entender o funcionamento da pastoral e obter os seguintes resultados: a pastoral do menor atua em quatro bairros do município de Abaetetuba, Aviação, São João, Francilândia e Algodão, onde fica sua sede. A instituição atende em torno de 900 alunos e disponibiliza reforço escolar, que na instituição é apelidado carinhosamente de “sucesso escolar”, minicursos profissionalizantes, como manicure, pintura em tela, artesanato em EVA, artesanato com crochê e artesanato com materiais recicláveis, por fim, eles ainda

oferecem aulas de futebol que acaba atraindo muitos meninos. Os professores da instituição são todos voluntários, pois a mesma não dispõe de orçamento para contratar profissionais remunerados já que se mantém de portas abertas por conta de doações feitas por empresas que simpatizam com a causa e pela igreja católica da região. Com as entrevistas foi possível entender de fato a contribuição da pastoral para a sociedade abaetetubense, como afirmou a coordenadora: “o nosso intuito é tirar o jovem da rua né, tirar o adolescente da rua, dá uma oportunidade, é tanto que a gente acolhe aqueles meninos que nem a sociedade quer, que vivem na rua, esse é o nosso público alvo”. Encontramos concordância entre a fala da coordenadora da pastoral do menor e as afirmações de PAULILO (2000), sobre a importância de que as políticas educacionais se constituam em instrumento de toda a sociedade, com ênfase nos segmentos excluídos, para possibilitar que os indivíduos sejam sujeitos de sua história. Por este motivo, o trabalho realizado na pastoral do menor é de extrema importância social, pois gera oportunidades aos jovens abaetetubenses.

1642

## CONCLUSÕES

Com o presente trabalho foi possível concluir que a pastoral do menor e sua filosofia de acolhimento de todos sem olhar cor ou status social disponibiliza ao jovem uma nova perspectiva de vida, com minicursos técnicos e ferramentas de interesse juvenil como o futebol. A instituição consegue atrair jovens que possuem um grande potencial, mas que permanecem ociosos por falta de políticas públicas, como a realizada na pastoral, que disponibilizem oportunidades de aprendizagem. Ficou claro como ocorre a educação informal e como essa não se preocupa apenas com o repasse de conteúdos técnicos, pois tem o objetivo de formar pessoas e disponibilizar oportunidades de ter uma vida digna e com todos os seus direitos garantidos.

## REFERÊNCIAS

- FEIJÓ, Maria Cristina; ASSIS, SG de. O contexto de exclusão social e de vulnerabilidades de jovens infratores e de suas famílias. *Estudos de psicologia*, v. 9, n. 1, p. 157-166, 2004.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 34.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.
- GASPAR, Alberto. A educação formal e a educação informal em ciências. *Ciência e público: caminhos da divulgação científica no Brasil*. Rio de Janeiro: Casa da Ciência, p. 171-183, 2002.
- GODOY, Arlida Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. *Revista de administração de empresas*, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.
- GOHAN, Maria Gloria. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. Rio de Janeiro: *Revista Ensaio-Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v. 14, n. 50, p. 11-25, 2006.
- PAULILO, Maria Angela Silveira; JEOLÁS, Leila Solberger. Jovens, drogas, risco e vulnerabilidade: aproximações teóricas. *Serv. Soc. Rev*, v. 3, n. 1, p. 39-60, 2000.

# EDUCAÇÃO AMBIENTAL COMO INSTRUMENTO NA FORMAÇÃO CIDADÃ NA ZONA RURAL DE UM MUNICÍPIO DO INTERIOR DA BAHIA

ERLANIA OLIVEIRA ROCHA  
E-MAIL: ERLANIA.ROCHA@GAMIL.COM

ELANE OLIVEIRA ROCHA  
OLIVEIRAEELANE241@GMAIL.COM

SILVANO CONCEIÇÃO  
SILCONCEICAO@UESB.EDU.BR

1643

**Palavras-chave:** Educação Ambiental. Intervenção. Sustentabilidade.

## INTRODUÇÃO

Este trabalho teve como ponto de partida a preocupação de alguns moradores com questões ambientais na sua região de morada, especialmente com a preservação e o uso sustentável das abelhas sem ferrão.

O conceito de sustentabilidade e de desenvolvimento sustentável está diretamente vinculado com a preocupação da conservação e preservação dos recursos naturais, buscando garantir a sua manutenção de um ambiente sustentável para as gerações futuras, revendo o ritmo e a forma com que o capitalismo aconselha o desenvolvimento das sociedades. De acordo com Jara (1998), se faz necessário construir um modelo de desenvolvimento diferente para que a agricultura de base familiar possa ser protegida e fortalecida. A educação é um instrumento de mudança social essencial para o desenvolvimento do indivíduo e de sua comunidade de forma política e emancipatória. Este processo de desenvolvimento de mudança ou mutação vem com o tempo e a própria educação ambiental está implícita quando buscamos manter a convivência com os demais seres vivos, pressupondo de forma particular sua própria conservação, colocando o ser humano como ator principal de interferências no meio ambiente (SILVA; MENDES, 2005). Quando o ser humano consegue ver-se como parte do meio onde vive ele compreende o seu papel quanto ao uso sustentável do mesmo. Pensando nisto o objetivo deste trabalho é avaliar as contribuições das ações realizadas na comunidade a partir das entrevistas.

## METODOLOGIA

Este trabalho foi realizado na zona rural do município de Manuel Vitorino, localizado na região sudoeste do estado da Bahia. Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo e a coleta dos dados foi realizada, em 2018, por meio de entrevistas, diário de bordo e gravações de áudio na referida comunidade. Cada morador entrevistado foi identificado com letra e número. Essa metodologia se caracteriza por permitir uma análise minuciosa dos dados, através das pessoas, de fatos e do local, o que possibilita uma melhor compreensão do andamento do evento pesquisado (MINAYO, 2001). As intervenções foram realizadas em torno de alternativas sustentáveis para a utilização de recursos da região, tendo foco principal o trabalho com abelhas sem ferrão, sua biologia e importância ecológica.

1644

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados obtidos a partir da análise das entrevistas nos indicou que os participantes da intervenção perceberam a importância da Educação Ambiental como forma de mudança social, como demonstrado na fala a seguir.

M1 “[...] As escolas também precisam, porque até a palestra que eu assisti lá na semana de Biologia, tem muitas coisas que os professores deveriam fazer para as pessoas que moram na zona rural e isso não acontece, eles só falam da cidade, da cidade, o que agente tem na natureza tipo eles não falam que é proteger o meio ambiente, cuidar da natureza, a Educação Ambiental que é muito importante eles não falam muito sobre isso [...]”.

Nesta fala M1 traz importância da educação ambiental ser trabalhada em escolas da zona rural, demonstrando que mesmo com leis que defendam a existência da educação ambiental nas escolas isso não tem acontecido na prática. A Lei da Educação Ambiental (nº 9.795 de Abril de 1999), afirma no capítulo I, artigo 2º que: “A educação ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não formal”.

O professor tem grande responsabilidade na formação cidadã de seus alunos, podendo estar a par do que acontece buscando soluções para minimizar o impacto ambiental ao disseminar seu conhecimento.

M2. [...] é só juntar o povo, muita gente querer e tudo, para poder uma pessoa só não adianta ninguém, ai tem é que reunir o povo para poder, todo mundo os que têm interesse, pra poder não ser uma pessoa só, muito bom, se os outros interessasse assim, [...] pra ter mais lucro prum lado e pra outro.

Nesta fala o morador M2 percebe o ser humano como o ator principal para que ocorra a mudança e conservação do meio onde vive, enfatizando a importância do envolvimento de toda comunidade para que o trabalho avance.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a realização de uma sequência de intervenções numa comunidade rural de Manuel Vitorino foi possível identificar diferentes problemáticas enfrentadas pelos moradores. Uma delas é a falta de estrutura para formação e permanência dos jovens em sua região que desanimados com a realidade vão para capital em busca de oportunidade de emprego. Pensando nisso, um grupo de mulheres deu início a uma cooperativa voltada à exploração de um recurso abundante na região, a saber, o licuri que também depende da polinização de abelhas que vinham sendo destruídas pela população por sua fama de estragar frutos. Desta forma, se faz necessário a continuidade de trabalhos de Educação Ambiental nesta comunidade a fim de sanar alguns problemas apontados pela comunidade que depende diretamente da mudança de suas ações e envolvimento político para ser resolvido.

**1645**

## REFERÊNCIAS

- JARA, C. J. A Sustentabilidade do Desenvolvimento Local: Desafios de um processo em construção. Brasília: Instituto Interamericano de cooperação da agricultura (IICA): Recife: Secretário do planejamento do Estado de Pernambuco- SEPLAN, 1998. 316 p.
- MINAYO, M. C. L. (Org.) Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 19. Petrópolis: Vozes, 2001.
- SILVA, C. L.; MENDES, J. T.G. (orgs.) Reflexões sobre o desenvolvimento sustentável: agentes e interações sob a ótica multidisciplinar. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.
- JÚNIOR, F, P; MODAELLI, S. (orgs). Política de Águas e Educação Ambiental: processos diálogos e formativos em planejamento e gestão de recursos hídricos/ Ministério do Meio Ambiente. Secretaria de Recursos Hídricos e Ambiente Urbano. Brasília: MMA, 2001. 120p.

## EDUCAÇÃO DO CAMPO: RECONHECER PARA OFERECER

LUANA REVERTI DE ARAÚJO SILVA – FICS  
REVERTILUANA4@GMAIL.COM

KELLYNAY LIMA SOUZA – FICS  
KELLYNAY@BOL.COM.BR

1646

O presente trabalho discute dados preliminares da pesquisa intitulada Educação do Campo: o descompasso entre a legislação e a realidade educacional do Ensino Médio em Sebastião Laranjeiras-BA. A legislação educacional brasileira apresenta uma vasta base legal para a instituição de políticas públicas diferenciadas ao atendimento escolar das pessoas que vivem e trabalham no meio rural, conquistadas com a participação efetiva dos movimentos sociais do campo, como o Decreto 7352/2010, que em seu artigo 1º conceitua escola do campo: “Escola do campo: aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo”. A partir do Decreto, percebe-se a necessidade de uma educação que respeite e valorize a cultura da população campestre, a fim de que alunos construam suas identidades de forma positiva e valorativa, estando essa escola situada na área rural ou urbana. Apesar de ser obrigação do Estado oferecer educação escolar às crianças e aos jovens que moram no meio rural, estes passam por dificuldades, pois em alguns casos são obrigados a estudar em uma escola na área urbana, distantes de seus familiares e de sua comunidade. Necessitando fazer uso do transporte escolar, com longas e cansativas distâncias, ambiente escolar estranho, problema de relacionamento e adaptação ao novo contexto, além de serem obrigados a conviver com a inadequação do material didático-pedagógico, no qual não se faz referência ao campo ou, quando faz, seu ambiente e suas populações são representadas de forma estereotipada e preconceituosa. Analisando o Ensino Médio no município de Sebastião Laranjeiras - BA, percebemos que apenas uma unidade escolar, o Colégio Estadual D. Pedro I, oferece essa etapa escolar, e esta encontra-se na sede do município, atendendo 330 alunos, sendo de 80% oriundos da zona rural. Dessa forma, os jovens munícipes que almejam concluir o Ensino Médio necessitam se deslocar de suas comunidades rurais diariamente, enfrentando as dificuldades já citadas anteriormente. Esta pesquisa visa conhecer qual a concepção de educação do campo está presente no currículo escolar do Colégio Estadual D. Pedro I e quais as dificuldades enfrentadas pela Unidade Escolar para atender essa clientela diferenciada. Iniciamos a pesquisa de

cunho qualitativo por esta não se preocupar com a representatividade numérica, mas com o aprofundamento da compreensão sobre os grupos sociais, organização social ou fatos sociais, e buscar trabalhar com as relações sociais que são estabelecidas nas sociedades. Para o desenvolvimento da pesquisa e obtenção dos dados, foram elaborados questionários aplicados aos alunos e professores da escola investigada, priorizando questões sobre sua formação inicial e continuada, percepções sobre a educação ofertada aos jovens do campo, assim como, sua avaliação da realidade escolar, condições de trabalho e aprendizagem, entre outras questões. Para aprofundarmos a investigação, propusemos ainda a realização da análise do Projeto Político Pedagógico e uma entrevista com a gestora escolar. Através da análise dos dados, percebemos que os professores apresentaram preocupação em relação ao baixo desempenho dos alunos campesinos, comparado aos resultados dos alunos residentes na sede do município, além de desconhecem a Legislação que dispõe sobre a Política de Educação do Campo que reconhece a instituição como Escola do Campo. Todo os dezoito professores disseram ainda que nunca participaram de nenhuma formação sobre Educação do Campo, mas procuram sempre exemplificar os conteúdos com situações do meio rural para facilitar a compreensão dos alunos. Para conhecer como os alunos se sentem em relação à escola, foi aplicado o questionário, onde 100% dos alunos entrevistados disseram se sentir acolhidos na unidade escolar e consideraram a escola muito parecida com a que estudavam em suas comunidades. Em entrevista realizada, a gestora escolar também afirmou o desconhecimento da Legislação mas prontificou-se a se informar e buscar dos órgãos competentes apoio para o reconhecimento da instituição como escola do campo para que a mesma possa se adequar a legislação e, principalmente, oferecer a equipe escolar uma formação específica para reconhecer a cultura do alunado, garantindo-lhes os direitos assegurados na lei. A título de síntese, todos os sujeitos da pesquisa afirmaram não ter conhecimento de diretrizes específicas que garantem a escola ser do campo, mas pontuaram a necessidade de políticas curriculares para atender as especificidades dos alunos campesinos. A análise do Projeto Político Pedagógico afirma que a instituição é urbana, seu currículo não contempla a cultura e o modo de vida campesino da maioria dos alunos. Vale ressaltar também que o documento foi construído com a participação apenas da gestão e corpo docente. Sobre esse aspecto, Arroyo, Caldart e Molina (2008) afirmam que as políticas públicas de educação são pensadas para as cidades e somente se lembram do campo em situações de anormalidade, que exigem adaptação no sentido de ajustamento da educação escolar. Podemos afirmar que a realização desta pesquisa, apesar de ainda estar em andamento, já conseguiu mobilizar a unidade escolar para a necessidade de reconhecer-se como Escola do Campo, de pensar a qualidade da educação ofertada, repensar seus sujeitos e a realidade que os cerca. Sobretudo, ressaltar a visão de que os sujeitos que vivem e trabalham no campo são portadores dos mesmos direitos dos que vivem e trabalham na área urbana, dentre outros, a de uma educação de qualidade, que respeite suas origens, contribua positivamente para o desenvolvimento desses cidadãos que já foram, muitas vezes, excluídos, perseguidos e desprestigiados. Vale ressaltar, que, buscamos o entendimento de que não se trata de dicotomizar a relação campo-cidade, supervalorizando os saberes dos

educandos oriundos das escolas do campo e menosprezar os das escolas urbanas, ou vice-versa, mas sim, de reconhecer a necessidade de implantar e implementar as legislações em vigor. Nesse sentido, argumentamos que não se trata apenas de uma proposta de adequação pura e simples, no sentido de promover a adaptação do currículo da escola do campo ao currículo da escola da cidade, pois essa seria uma forma de imposição de uma cultura sobre a outra, portanto, apenas mais uma medida compensatória e excludente. Defendemos a ideia de problematizar as diferentes identidades socioculturais a partir da inserção de uma proposta política de adequação curricular específica, que seja híbrida, isto é, que transite entre culturas, atenda os diferentes interesses e problematize a complexidade da vida campesina na contemporaneidade.

## REFERÊNCIAS

**1648**

Educação do Campo. Legislação. Currículo

ARROYO, Miguel Gonzáles; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). *Por uma educação do campo*. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.



# A FORMAÇÃO DOS EDUCADORES DO CAMPO: CONSTRUÇÃO DE UMA POLÍTICA DE RESISTÊNCIA

VALDIRENE MANDUCA DE MORAES – UNICENTRO  
VALMORAES1977@YAHOO.COM.BR

MARCIANE MARIA MENDES – UFFS  
MARCIANE.MENDES@UFFS.EDU.BR

1649

**Palavras-chave:** PRONERA; PROCAMPO; Resistência.

## INTRODUÇÃO

O estudo apresenta um recorte da nossa Tese de Doutorado defendida em 2018, trata das políticas de formação dos educadores do campo: Programa Nacional de Educação do Campo (PRONERA) e o (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PROCAMPO).

O objetivo foi analisar a trajetória dessas políticas, evidenciar a negligência do Estado brasileiro e destacar as exigências dos Movimentos Sociais do Campo (MSC) para que os educadores do campo, tivessem acesso à uma formação voltada à realidade da vida no campo.

A abordagem metodológica é de natureza qualitativa, realizada por meio de pesquisa documental, a partir dos documentos produzidos pelos coletivos de MSC, como Cartas, Manifestos, Relatórios e Sínteses de eventos, no período de 1997 à 2018.

A perspectiva teórica vincula-se ao debate sobre formação de educadores e Educação do Campo (EdoC), considerando o movimento contraditório vivido na produção dessas políticas.

Os movimentos sociais e sindicais vinculados ao campo consubstanciam-se no Movimento Nacional de Educação do Campo, o qual tem sua gênese assentada nas experiências de movimentos sociais consolidados, especialmente o MST (MUNARIM, 2008).

Na arena da luta por EdoC, esse movimento social distingue-se dos demais, uma vez que, desde os anos de 1980, tem se preocupado com as escolas e com a formação dos educadores que nela trabalhavam, no contexto dos acampamentos e dos assentamentos.

Esses sujeitos, individuais ou coletivos, expressam nas suas práticas, o desejo comum de discutir propostas educacionais específicas para o campo e passam a organizar espaços coletivos para debater suas demandas.

Constituindo, assim, ações permanentes em prol da educação popular e da luta pela terra a partir da realização de encontros, conferências, seminários, reuniões técnicas, etc, visando a promoção de espaços formativos que favoreçam a proposição de um projeto contra-hegemônico, contrapondo-se à hegemonia do projeto vigente, alicerçado na ideologia neoliberal, obediente às leis do mercado.

Molina e Taffarel (2012, p. 573) sublinham “O protagonismo que os movimentos sociais de trabalhadores rurais vêm tendo na última década para a promoção do avanço da consciência do direito à educação tem forçado o Estado brasileiro a conceber e implementar políticas de Educação do Campo”.

A pesquisa apontou evidências de que algumas demandas foram atendidas por parte do Estado, pois, desde 1998, experiências de formação de educadores como o curso de Pedagogia da Terra, por meio do PRONERA, já estavam em desenvolvimento, mais tarde, outras experiências de Pedagogia da Terra e Licenciaturas em Educação do Campo foram possíveis a partir do PROCAMPO e a luta passou a ser pela garantia da continuidade e efetivação dessas políticas.

Porém, constatamos que a partir de 2015, a conjuntura política vivida no Brasil é de crise estrutural, que se agrava com a deflagração do golpe de Estado em 2016, que para os coletivos do campo

Trata-se de uma crise econômica, que acirra os conflitos de classe ao dirigir a maior parte da economia para o capital estrangeiro. A crise também é ambiental, hídrica, política do Estado burguês, que demonstra esgotamento na sua capacidade de assegurar direitos; há falta de representatividade da sociedade no bojo do Estado, impondo o Estado de Exceção em detrimento do Estado Democrático (FONEC, 2018, p. 1).

Esse contexto é resultado da política adotada pelos governantes que assumiram o poder após o afastamento da presidente Dilma Rousseff, que por meio de um ajuste fiscal que objetiva compensar a economia movida pelas grandes corporações, reduz os recursos dos setores principais que atendem a população menos favorecida como: a área da saúde, da educação e da previdência Privada.

A educação pública, de forma geral, vê-se ameaçada pelo padrão neoliberal de governo, a EdoC padece, pois, o projeto de campo brasileiro em curso, com a finalidade de expulsar o agricultor familiar do território rural, põe em risco de extinção todas as políticas conquistadas pelos trabalhadores do campo.

Os documentos revelam que, esse cenário exigiu acentuada mobilização dos sujeitos, para definir estratégias de lutas, a fim de defender a sua existência e garantir as políticas públicas em andamento.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

As políticas de formação de educadores do campo são oriundas da profunda pressão dos movimentos sociais e sindicais do campo em relação ao Estado e aos governos em determinadas conjunturas, como é o exemplo do PRONERA e do PROCAMPO.

Delineado em junho de 1997, o PRONERA, inicialmente vinculado ao Ministério Extraordinário da Política Fundiária, posteriormente, Ministério do Desenvolvimento Agrário, integrado ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - INCRA, se consolida como política pública por meio do Decreto Nº 7352, de 2010, é considerado um marco nas lutas dos MSC por seus direitos humanos e sociais.

Essa política assinala vinte e um anos de ações voltadas para a escolarização dos camponeses em todas as etapas da Educação Básica e da Educação Superior.

Nesse sentido, o PRONERA manifesta-se como resposta do Estado diante das pressões dos MSC por políticas públicas de educação que incorporem toda a diversidade camponesa.

No entendimento de Molina (2003, p. 55), “O Pronera como estava surgindo da força do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, significava para o governo uma possibilidade de melhorar a sua credibilidade”.

Assim como o PRONERA, o PROCAMPO resulta da pressão dos camponeses em relação ao Estado, por uma política pública específica para a formação dos educadores do campo. Uma demanda pautada desde 1998, porém, somente em 2004, se constituiu um Grupo de Trabalho que formulou sua proposta.

Tanto o PRONERA como o PROCAMPO, materializaram-se,

[...] na disputa contra a hegemonia, em momentos nos quais o movimento social, com base no acúmulo de forças conquistadas, soube aproveitar a correlação de forças existente, disputando frações do Estado a serviço da classe trabalhadora (MOLINA; TAFFAREL, 2012, p. 573).

Essas políticas decorrem de processos intensos e tensos de negociação com o Estado, marcam a ascensão da classe trabalhadora aos espaços do Estado como secretarias e coordenações no âmbito do governo e também a própria universidade, que por tantos anos representou um espaço limitado ao acesso das classes subalternas.

## CONCLUSÕES

Consideramos que, o PRONERA e o PROCAMPO, são políticas de resistência, pautadas pelos movimentos sociais camponeses, materializadas no espaço do Estado capitalista. Expressa um movimento contraditório pela sua materialidade de origem, com isso, representam instrumentos de luta contra-hegemônica na construção de um projeto societário da classe trabalhadora.

## REFERÊNCIAS

FONEC. Carta-Manifesto. In: Encontro Nacional 20 Anos de Educação do Campo e PRONERA. Brasília, 2018. Documento digitalizado.

MOLINA, M. C. A contribuição do Pronera na Construção de Políticas Públicas de Educação do Campo e Desenvolvimento Sustentável. 150 f. Tese (Doutorado em Desenvolvimento sustentável. Centro de Desenvolvimento sustentável da Universidade de Brasília, Brasília, 2003.

MOLINA, M. C; TAFFAREL, C. Z. Política Educacional e Educação do Campo. In: CALDART, R. S. *et al.*(org). Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 569-576.

MUNARIM, A. Movimento Nacional de Educação do Campo: Uma Trajetória em Construção. UFSC/Universidade Federal de Santa Catarina. 31ª Reunião da Anped, Gt-03: Movimentos Sociais e Educação. 2008. Disponível em: <http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GT03-4244--Int.pdf>, Acessado em junho de 2017.

# A BIO, A ARTE E A EDUCAÇÃO: OUTRAS ESCUTAS PARA A DIVERSIDADE

NEURISÂNGELA MAURÍCIO DOS SANTOS MIRANDA- IF BAIANO/UFBA  
NEURYMIRANDA13@GMAIL.COM

LEONARDO AUGUSTO PAULINO – IF BAIANO/UFBA  
LEOCENICAS@HOTMAIL.COM

1653

**PALAVRAS-CHAVES:** Otobiografia. Diversidade. Arte-Educação.

## INTRODUÇÃO

Vivemos um tempo de explosão de particularidades, de diversidades e, diferindo de outros tempos, vivemos, com maior intensidade, um tempo de luta pelo reconhecimento das diferenças. E a escola, obviamente, não escapa a este contexto. Concomitante a isso, convivemos com outra explosão: a da *bio* – *bioética*, *biodiversidade*, *biotecnologia*, *biomedicina*, *biologia* e, dentre muitos outros – a *biografia*. Uma biografia que quer ser escutada como conhecimento formativo e formador; que deseja participar da grafia dos processos eleitos para uma *bioformação*, que tem por objetivo dizer-se e, com efeito, ouvir-se.

Um jogo em que põe-se em relevo a importância de atentar-se para as formas de saberes e poderes mobilizados, especialmente o conhecimento de si e dos outros como compósitos de si mesmo, numa perspectiva ecológica, híbrida e multiespécie da vida (FERRY, 2009; RANGEL, 2018; LATOUR, 2014). Assim somos: diversos, diferidos, multiespécies, sujeitos a novas formas de governo, novas tecnologias de subjetivação, com tecnologias difusas, capilares e fluidas, que marcam a entrada, também, na era da *Biopolítica* e do *Biopoder* (FOUCAULT, 2003), propondo, respectivamente, uma política em nome da vida e a vida sujeita ao controle da política.

Essas palavras anunciam a inquietação presente nas pesquisas que subsidiaram a produção deste trabalho, a partir do encontro Arte-Educação, implicado no (con)viver com diversidades no *acontecimento* educacional e nos efeitos desse no multiverso que se impõe antropocêntrico, em um cenário em que a *bio*, em toda a sua diversidade, conchama por atitudes biocêntricas.

## NO ENCONTRO, UM MÉTODO BRICOLEUR

As alianças, a fusão, o contágio, as solidariedades nos fluxos viventes são processos a serem constituídos em uma rede contínua de aprendizagens, em que o *encontro com os outros* compõe-se política na ética das diferenças. Essa compreensão promoveu o encontro de dois pesquisadores – um arte-educador e uma pedagoga – ambos doutorandos pela Universidade Federal da Bahia – interessados em um *serpen(tear) otobiográfico*, ou seja, tecer pensares capazes de possibilitar a “escuta da vida nos registros humanos” (DERRIDA, 2009; MONTEIRO, 2013) particularmente nos registros tecidos no decurso de suas respectivas pesquisas – *Otobiografia – outras perspectivas para o currículo e formação em exercício de professores*; e *Ecodrag: Estudos e Práticas de uma poética de si*.

Trata-se de uma atitude *bricoleur* (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 11), inspirada na *serpente valeryana* (CAMPOS, 1984), na *otobiografia derridiana* e na *ecologia somática* de Hanna (1976). Nesse encontro, questionamos: Quais narrativas a humanidade tem deixado como registros a serem escutados? Registros de vida (biográfico)? Registros de morte (tanatográficos)?

A proposta foi de pensar a diversidade enquanto condição de vida, perspectivando outros significados para o termo que escapem, transgridam, vazem o que é projetado pela mídia, cujo discurso reduz a diversidade e os direitos que dela emanam, a uma condição antropocêntrica de corpo e de vida, cujos registros têm sido de morte. Transbordando essa epistemologia, tomamos a diversidade na condição prefixal da *bio*. Da *biodiversidade* enquanto direito e proposta de resistência. Uma resistência que seja efeito de encontros, desejos e re-existências (PARÁISO, 2016). Metodologicamente, investimos, pois, na perspectiva do encontro: encontro do humano com o humano; do humano com os rios, com as árvores, com os outros animais, com as pedras, com tudo aquilo que constitui o pluriverso vivente em um *continuum* de experiências somáticas ecológicas.

A questão (re)iterada implica-se nos registros que deixamos nesse pluriverso: o lixo, o asfalto, a matança e exploração desordenada, desconhecimento de si e dos outros, classismos separatistas (biológicos/sociais), em favor de uma ética utilitarista que reverbera diretamente nos currículos escolares, menos como uma preocupação com a vida em um “sentirpensar com a Terra, considerando sua bio[diversidade] e sua constante e emergente auto-organização” (RANGEL, 2018, p.122), e, mais como uma justificativa com propostas de (re)mediação.

Neste veio, a pesquisa da primeira autora apresenta, implicada em cenários da educação, perspectiva a otobiografia como dispositivo/agenciamento pedagógico em contextos de formação em exercício de professores, cuja dinâmica, que acolhe a escuta de si e do *outro* como movimento de produção de si, tem promovido importantes *insights* no sentido de perceber que a vida escrita nas narrativas de professores contempla muito as políticas das humanidades e pouco as políticas da natureza (LATOURET, 2014). Muito sobre individualidades e menos sobre encontros de coletivos solidários. Sendo que,

Os encontros, como política geral dos corpos, levam-nos aos meandros e labirintos de topografias ontológicas e socioexistenciais, que se encontram [...] em constante estado de diáspora. Essa política dos encontros pode desestabilizar o mundo ao qual estamos acostumados, mas também pode nos dar acesso a modos de criação que façam e tracem alternativas possíveis. (RANGEL, 2018, pp. 121-122)

Assim, pesquisa do segundo autor caminha, também, através dos possíveis encontros. A partir de sua prática performativa como *drag-queen*, de uma biografia realizada nas ruas de Salvador/BA e nos rios de Lençóis/BA, busca-se o encontro com a *bio*, com a vida, experienciando a natureza como potencialização para a produção de uma prática artística ampliando as relações entre corpo/natureza, urbano/rural, pausa/movimento, masculino/feminino, entre muitas outras possibilidades de fluxo entre polaridades.

Essa prática busca ampliar as poéticas de si através das ecoperformances e/ou “ecologia somática” (HANNA, 1976). A ecoperformance relaciona corpos, objetos, gestos, sons, silêncios, ideias, imagens, palavras, ambientes integrando práticas que potencializam o corpo criativamente (BAIOCCHI, 2013). Percebemos que nossos corpos são seduzidos e cedem ao processo de docilização, de forma que as relações tornem-se padronizadas, as subjetividades reduzidas a uma pobre expressão e a ecologia sobrevivente de uma crise de extinção das diversidades. É necessário ampliar as poéticas de si para que os corpos admitam suas re-existências conectadas aos fluxos de desejos a fim de dinamizar as relações ecológicas-somáticas e construir sua singularidade como estratégia política de subversão.

Não existe uma fórmula geral para pensar o corpo. O corpo nos surpreende através de sua própria experiência, pela variação dos desejos e afetos vivenciados por ele em meio à diversidade de outros corpos, de outras *bio*.

## PARA CONCLUIR E CONTINUAR...

É sobre e com essa implicação que escrevemos, narramos e buscamos ouvidos (*oto*) para essa outra biografia epistemológica, biocêntrica, ArteEducativa, que diz sobre si e sobre os outros em sua condição vivente. Uma narrativa que não se pretende somente escrita (biográfica), mas auscultivamente inscrita (otobiográfica).

Este processo de escuta-escrita amplia as poéticas de si, provocando pequenos impulsos para os corpos continuarem dançando a vida com toda a potência de sua diversidade.

## REFERÊNCIAS

- BAIOCCHI, Maura. MAE: Mandala de Energia Corporal. São Paulo: Transcultural, 2013.
- CAMPOS, A. Paul Valéry: a serpente e o pensar. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. O anti-Édipo: capitalismo e esquizofrenia 1. 2 ed. Trad. Luiz Orlandi. São Paulo: Editora 34, 2011.

DERRIDA, J. Otobiografías: la enseñanza de Nietzsche y la política del nombre propio. Buenos Aires: Amorrortu, 2009.

FERRY, Luc. A nova ordem ecológica: a árvore, o animal e o homem. Rio de Janeiro: Ed. Difel, 2009.

FOUCAULT, M. História da sexualidade: a vontade de saber. Trad. M<sup>a</sup> Thereza C. Albuquerque e Guilhon Albuquerque. São Paulo: Graal, 2003

HANNA, Thomas. The Field Of Somatics. *In*: Somatics: Magazine-Journal of the Bodily Arts and Sciences. Vol.1. Autumn,1976

LATOUR, Bruno. Políticas da natureza: como fazer ciência na democracia. Trad. Carlos A. M. Souza. Bauru: Edusc, 2014.

MONTEIRO, S. Quando a Pedagogia forma professores. Uma investigação otobiográfica. Cuiabá: EdUFMT, 2013.

PARAÍSO, Marlucy. A ciranda do currículo com gênero, poder e resistência. Currículo sem Fronteiras, v. 16, n. 3, p. 388-415, set./dez. 2016 ISSN 1645-1384. Disponível em: [www.curriculosemfronteiras.org](http://www.curriculosemfronteiras.org).

RANGEL, Leonardo. Educação dos sentidos e do encontro. Curitiba: CRV, 2018.



# A FORMAÇÃO DO PROFESSOR-CONTADOR DE HISTÓRIAS: UMA EXPERIÊNCIA PAUTADA NA DIVERSIDADE E NA RESISTÊNCIA

LUCIENE SOUZA SANTOS – UEFS  
LUCIENESANTOZ@GMAIL.COM

SIMONE MARQUES BRAGA – UEFS  
MONINHABRAGA@GMAIL.COM

JULIANE DE CARVALHO CORREIA – UEFS  
JULIANECVC@HOTMAIL.COM

1657

**Palavras-chave:** Formação do professor-contador de histórias; Voz falada e voz cantada; Diversidade e resistência.

Envolvendo estudantes de Licenciaturas diversas, essa experiência desenvolveu-se a partir da criação e implementação de uma disciplina optativa do Departamento de Educação – EDU 925 Formação de Contadores de Histórias: Conta Comigo! Com 60 horas de carga horária, distribuídas em oficinas de 4h e articulada com disciplinas do Colegiado de Música, na maioria das vezes com LET 644 – Elementos da Etnomusicologia. A primeira implementou os fundamentos da Arte de Contar Histórias e introduziu conhecimentos básicos acerca da voz falada e cantada. A segunda enfatizou o trabalho com os toques rítmicos e cantigas do cancionero brasileiro. A experiência interdisciplinar ainda contou com a colaboração de outros professores que realizaram oficinas e ampliaram o repertório artístico dos estudantes. Buscou-se com essa experiência responder algumas inquietações: O que se aprende quando se escuta e se conta histórias? A partir de uma experiência estética sensorial de escuta e narração dessas histórias é possível valorizar a diversidade dentro e fora da universidade? Como desenvolver saberes pedagógicos musicais? Que formas de resistência se estabelecem a partir dessa experiência? Como resultado tivemos a montagem de Mostras Performáticas cuja experiências cênicas foram assistidas por um público bastante diversificado (crianças e adultos).

O caminho metodológico aqui delineado para estruturar a oferta de EDU 925 foi planejado a muitas mãos, mais diretamente pelas professoras Santos e Braga. A primeira, responsável pela formação dos contadores de histórias (teoria e prática) e a segunda, responsável por fomentar reflexões sobre as influências da arte/música nesta formação, por meio da exploração da voz falada e cantada, a partir do repertório cantado que deu sustentação as histórias contadas pelo grupo. Além delas, a cada semestre letivo, outros professores são convidados para realizarem um trabalho interdisciplinar com EDU 925, a exemplo do professor responsável pela disciplina LET 644 – que em 2015.2, assumiu o trabalho percussivo que deu origem a boa parte da trilha sonora que sustentou o produto final dessas disciplinas, a exemplo da Mostra Performática com a temática da Mitologia dos Orixás. Cabe salientar que já foram montadas as Mostras intituladas: “Contos Tradicionais do Brasil”, “Histórias de Além Mar”, “Mitologia dos Orixás”, “A festa dos bichos” e “Os donos da terra: uma história contada”.

1658

O convite a profissionais que podem complementar as aprendizagens para a realização das Mostras Performáticas também aconteceu em outros semestres letivos: um alabê e dois abiãs realizaram oficina sobre “As semelhanças entre os toques sacros do candomblé da nação Angola e os toques executados nas cerimônias de caboclos de toques sagrados” (2017.1), dois representantes da nação Kiriri realizaram amostra de artesanato e cantos indígenas (2017.1), estudantes indígenas ministraram oficina sobre Práticas Musicais do Povo Pankararu (2017.1), entre outras parcerias.

Cerca de 260 alunos participaram diretamente das Mostras realizadas desde o início das ofertas de EDU 925 e uma média de 700 pessoas escutaram histórias e canções em espaços formativos diversos: auditórios, anfiteatro, escolas, hospitais, orfanatos, asilos, brinquedoteca, entre outros.

## RESULTADOS E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para os estudantes envolvidos diretamente com as disciplinas o processo de aprendizagem é lúdico e permeado de emoções, especialmente porque mexe com a memória de afetos de cada um. Quando questionados sobre momentos marcantes vivenciados durante a disciplina alguns deles disseram:

Eu aprendi sobre a importância dos laços culturais que estão contidos no nosso subconsciente através dos nossos antepassados, e como é importante resgatar um pouco disso. Essa foi uma experiência marcante, desde o significado de cada nome através dos familiares até as pessoas que contribuíram e contribuem para o nosso desenvolvimento humano e social. (A1)

Tudo na disciplina foi muito bom, desde a convivência com os colegas, convidados e professores. Cada aula foi um aprendizado. Mas creio que o que me marcou foi a minha atuação dentro da sala de aula, nunca fui regente de sala, mas até o modo como falo com meus alunos... hoje é diferente. Quando trabalhamos na escola sobre culturas eu posso contribuir com a desconstrução de estereótipos e preconceitos. (A2)

Todos os momentos foram mágicos no decorrer dessa trajetória, o momento belíssimo da canção YU PARANÁ, que toca no íntimo da alma, cada momento foi único e inesquecível, aprendizado para vida inteira e a forma como as nações indígenas resistem e mantem vivas a sua cultura e a sua diversidade também. (A3)

Ficou claro a partir das oficinas que, assim como aprende a narrar com a ajuda das potencialidades e características que tem – responsáveis pela construção de um estilo –, também cada licenciando encontra um jeito próprio de construir seus processos de aprendizagem. E eis aí a proposta de educação onde se sustenta a palavra educativa do contador de histórias:

Numa proposta de educação ampla – e por ampla entendemos, como Costa, uma educação interdimensional, ou seja, na qual as diversas dimensões constitutivas do ser humano, a saber: o lógos (razão), o páthos (sentimento), o éros (corporeidade) e o mythos (espiritualidade), sejam trabalhadas de forma equilibrada e harmônica –, a “palavra” do contador tem lugar garantido (MATOS, 2005, p. 140).

1659

Matos (2012) associando a arte de contar histórias com a educação, na perspectiva da dimensão formativa, afirma que o desenvolvimento humano, seja ele razão, sentimento, corporeidade ou espiritualidade, se realiza através da arte de viver. Cita a expressão usada por Hampaté Bá “do berço ao sarcófago”, para expressar a ideia harmoniosa de “educação formativa”, que começa quando o indivíduo nasce e segue com ele até o final da vida.

Essa é a educação que desejamos para as nossas escolas de Educação Básica, espaço de atuação dos licenciados em formação, envolvidos com esta atividade interdisciplinar e pautada na diversidade. Trata-se de uma escola cuja proposta pedagógica adote, entre outras coisas, a cultura como um elemento iniciador do processo de ensino e aprendizagem, já que ao provocarmos o grupo com o contato com a arte, por meio da contação de histórias, ampliada com o uso do corpo e da voz, através de vivências musicais, espera-se que a cultura impulse práticas pedagógicas em salas de aula que provoquem, entre outras propostas, modos de resistência.

## REFERÊNCIAS

- BÁ, Amadou Hampâté. A tradição viva. In: HISTÓRIA geral da África I: metodologia e pré-história da África. 2. ed. rev. Brasília, DF: UNESCO, 2010
- COSTA, Antonio Carlos Gomes da, *Folha de São Paulo*, 29 jul. 2003, Suplemento Sinapse, nº 13.
- FORQUIN, Jean-Claude. Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Tradução de Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993, 205 p.
- SISTO, Celso. Textos e pretextos sobre a arte de contar histórias. Chapecó: Argos, 2012.
- MATOS, Gislayne Avelar. A palavra do contador de histórias: sua dimensão educativa na contemporaneidade. São Paulo: Martins Fontes, 2012.
- \_\_\_\_\_; SORSY, Inno. O ofício do contador de histórias. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

# EDUCAÇÃO ESPECIAL: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NA ESCOLA MUNICIPAL DA COMUNIDADE RIO CAPIM, ABAETETUBA, PARÁ.

ANDERSON MESTRINE LIMA DA COSTA/IFPA  
ANDER.MESTRI@GMAIL.COM

1660

**Palavras-chave:** Docência. Plano de Desenvolvimento Individual. Vivência.

## INTRODUÇÃO

Atualmente, muito se tem falado em inclusão, este conceito aparece na medida em que seu contraponto, a exclusão, se agiganta de todas as formas em nossa sociedade. Um dos segmentos que mais evidencia nesse processo excludente é o das crianças com necessidades educativas especiais. Percebe-se grande inquietação e preocupação por parte de profissionais da educação em relação à inclusão. Quando se pensa em educação do campo, esta deve ser diferenciada da oferecida da cidade, deve ter uma outra estrutura, que seja condizente com a realidade destes povos e não somente uma estrutura de escola, mas realmente algo que possa fazer a diferença no contexto educacional do campo. A educação no meio rural, no Brasil, ainda tem muito a desenvolver, pois a falta de políticas educacionais voltadas para esse fim caracteriza a desvalorização do homem do campo, estabelecendo uma vida limitada aos seus filhos. São grandes as dificuldades encontradas pelas trilhas e rios por onde passam as crianças e jovens desse meio, que procuram adquirir conhecimentos, mas também se torna um exímio lugar para conviver com pessoas da mesma idade, ampliando suas relações sociais. Todavia, qualquer escola, pública ou particular, deve estar devidamente preparada para receber alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE), sejam elas transitórias ou permanentes. Para tanto, é preciso elaborar o PDI com o objetivo de atender as especificidades pedagógicas de determinados grupos. O plano de desenvolvimento individual do aluno surge para assegurar o direito à educação e à igualdade ainda no ambiente escolar. Portanto, a pesquisa objetivou relatar as dificuldades enfrentadas na escola que impedem uma melhor realização dos métodos de educação inclusiva, a falta do

Plano de Desenvolvimento Individual na instituição e como o corpo docente lida com essa deficiência.

## METODOLOGIA

O presente trabalho se deu a partir da disciplina de Educação Especial, no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará, Campus Abaetetuba. A pesquisa ocorreu na Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Padre Pio, localizada no município de Abaetetuba / PA, Ilha do Capim. A metodologia aplicada se deu a partir da realização de um estudo de caso na referida escola, a fim de diagnosticar a realidade da educação inclusiva no contexto escolar e também sobre a presença ou não do PDI. Para isso, foram elaborados dois questionários onde os resultados foram sistematizados e apresentados na discussão.

1661

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

O “Questionário de inclusão” foi respondido por uma professora regente, onde a mesma relatou a sua falta de qualificação para atender esse público que apesar de já estudarem em um local de difícil acesso, ainda enfrentam inúmeros obstáculos ao decorrer de suas avaliações com a isenção de um olhar e atividades diferenciadas para lhes atender de acordo com suas necessidades. O segundo questionário, abordando temas como PDI e outros meios de documentar o desenvolvimento dos alunos especiais foi respondido pelo diretor da escola, uma vez questionado ressalta da inexistência do PDI, o que ressalva os resultados do primeiro questionário. A verdade é que a sensação de insegurança quando não sabemos o que fazer pode ser muito menos favorável à aprendizagem dos estudantes do que o contrário. Muitas vezes, quando achamos que sabemos, partimos de pressuposições baseadas em expectativas que não levam em conta as diferenças individuais, a singularidade de cada um dos alunos, tenham eles deficiência ou não. Exercer a docência numa perspectiva inclusiva implica conviver com o desconhecido, com a descoberta, com “a tentativa e o erro”, em um processo contínuo. A educação ribeirinha abarca inúmeros problemas, é uma educação complexa, pois, por muitas vezes é negado o reconhecimento do campo enquanto espaço social e formador de cidadãos. Mesmo com muitos programas governamentais, eles demoram a chegar nessas comunidades, e às vezes quando chegam não se enquadram com a vivência dos ribeirinhos, e assim, não surtem efeitos esperados. Devido à desvalorização dos alunos inseridos nesses contextos, não colocam em prática suas riquezas de saberes, e não se reconhece a importância de ser ribeirinho e morar em um espaço tão rico e diversificado de cultura. Mesmo com os percalços que a rotina cotidiana ribeirinha apresenta, é válido ressaltar que há professores que se destacam na busca de uma prática pedagógica diferenciada, dessa forma buscam uma articulação entre os conteúdos escolares e a vivência dessa realidade do campo. Ao longo das últimas décadas, temos a temática

da educação inclusiva inscrita em diferentes contextos e circunstâncias, e a instituição escolar tem sido convocada a dar algum tipo de resposta.

## CONCLUSÃO

O atual momento histórico exige uma participação efetiva da escola e, para tanto, é preciso redimensionar o modo de pensar e fazer educação, tarefa complexa por natureza. É necessário que o governo dê o suporte necessário, para que as escolas, principalmente longe do centro urbano, esteja prepara com as novas formas de fazer a educação especial. Vale ressaltar, que apesar de não ter os recursos e formações necessárias, os professores fazem o seu melhor com aquilo que lhes é possível e viável, dando um brilho a mais pela maestria de ensinar.

1662

## REFERÊNCIAS

- ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. MARINS, Aracy Alves. Formar docentes para a educação do campo: Desafios para os movimentos sociais e para a Universidade. Autêntica. Belo Horizonte, 2009.
- FERNANDES, Bernardo M. CERIOLI, Paulo R. CALDART, Roseli S. Primeira Conferência Nacional “Por uma educação básica do campo” texto preparatório In: ARROYO, Miguel Gonzalez. CALDART, Roseli Salete. MOLINA, Mônica Castagna (organizadores). Por uma Educação do Campo. 4 edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- LOPES, Alice Casimiro. A qualidade da escola pública: uma questão de currículo? Belo Horizonte; Mazza Editora, 2012.
- MEIRIEU, P. Carta a um jovem professor. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- NAVARRO, Nana Corrêa. Educação inclusiva: Experiências Profissionais em psicologia. Ed.1. 2009
- PIAGET, Jean. Para onde vai à educação? Rio de Janeiro: José Olímpio, 2007.
- ZANON, Dulcimieri. Aparecida Volante.; FREITAS, Denise. A aula de ciências nas séries iniciais do ensino fundamental: ações que favorecem a sua aprendizagem. Ciências & Cognição, v.10, p.93-103, 2007.

# A CONSTRUÇÃO DE UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA ANTIRRACISTA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

PAULO FERNANDO DE MELO MARTINS/UFT  
PAULOFERNANDO@UFT.EDU.BR

LUANA P. M. MEDEIROS/UFT  
LUANAPRISCILA.MOREIRAMEDEIROS@GMAIL.COM

1663

**Palavras-chave:** Formação de Professores;  
Questão Racial; Pedagogia Antirracista.

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho desenvolvido no âmbito do Núcleo Interdisciplinar de Educação em Direitos Humanos da Universidade Federal do Tocantins (UFT), em linhas concisas, pretendeu destacar a relevância da problematização das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-Raciais (BRASIL, 2004) no processo de construção de uma proposta pedagógica antirracista na formação inicial de professores.

Por meio de uma experiência desenvolvida ao longo dos anos de 2016 e 2017, estudantes do curso de pedagogia junto às unidades municipais voltadas para a educação infantil na cidade de Palmas, capital do estado do Tocantins, investigaram os limites e possibilidades das orientações pedagógicas apontadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-Raciais no ambiente escolar da Educação Infantil.

## METODOLOGIA

Por se tratar de um universo amplo com diversas possibilidades de investigação se adotou o estudo de caso que envolveu professoras na Educação Infantil, em especial, com crianças de quatro a cinco anos num estabelecimento escolar sem fins lucrativos conveniado com a Prefeitura. Por razões éticas denomina-se, aqui, a instituição de ensino como a Escola Diamante.

O questionário adotado pela pesquisa envolveu seis docentes sendo que uma dessas atuava nos dois períodos (matutino e vespertino). Quanto à formação e tempo de serviço se registrou que uma docente possuía nível técnico no Magistério e cinco licenciadas em Pedagogia, com três anos no mínimo e dezesseis anos no máximo de magistério na educação infantil. As respondentes enquadraram-se na faixa etária compreendida entre 31 e 51 anos de idade, numa média de 41 anos. Em relação ao quantitativo de alunos por turma das respectivas respondentes se constatou a existência de 21 crianças.

Nesse estudo de caso, sob um enfoque crítico-dialético, se parte do pressuposto que o conflito não se materializa somente nas relações interpessoais, mas também no material didático, na ausência de formação e de espaço para debate rotineiro acerca do respeito às diferenças e diversidade humana.

1664

## A EDUCAÇÃO INFANTIL E A QUESTÃO RACIAL: EDUCANDO PARA A DIVERSIDADE.

Pesquisas revelam que diversas investigações constatarem que o racismo existe no ambiente educacional e um número elevado de professores não percebe esses conflitos. É inadmissível o silêncio que a escola manifesta frente às questões da diversidade racial (ROSEMBERG, 2012). Portanto, é crucial essa discussão que tem repercussão na prática pedagógica e na visão construída acerca do respeito nas relações interpessoais e, conseqüentemente, sendo os conceitos de raça e infância indissociáveis.

Em relação às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil elas definem currículo como “conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico” (BRASIL, 2010, p.12). Nessa direção, o currículo deve considerar as práticas culturais dos diferentes grupos sociais, observando a necessidade do trabalho com a diversidade, pois a Escola é um espaço que deve combater permanentemente a reprodução da desigualdade social e dos preconceitos.

Para a construção de uma pedagogia antirracista não se deve negligenciar a percepção acerca das relações étnico-raciais das professoras que lecionam na pré-escola. Uma vez que a professora pode ser uma agente transformadora, obrigatoriamente, proporcionando oportunidades aos seus alunos para a construção de uma visão de mundo solidária a partir do debate sobre temas que exigem uma maior atenção, por exemplo, o racismo, a professora, por outro lado, mantendo-se em silêncio, sem dúvida, colabora para a manutenção de uma sociedade com profundas marcas de injustiça social (ROSEMBERG, 2012).

A pesquisa, dentre outros aspectos, revelou que as respondentes se depararam com o preconceito racial nas salas de aula e, indignadas e tristes, se sentiram impotentes diante das atitudes discriminatórias no ambiente da Educação Infantil. As professoras avaliaram que essas atitudes nasceram nas relações familiares. Todavia, o ambiente escolar, por vezes, acaba ampliando e consolidando o



preconceito racial. Portanto, as professoras reconheceram a existência do fenômeno e, portanto, perceberam o conflito na escola.

Para Cavalleiro (2001, p.7), o racismo está disseminado em diferentes ambientes, por exemplo, “nas escolas, o racismo se expressa de múltiplas formas, negação das tradições africanas e afro-brasileiras, dos nossos costumes, negação da nossa filosofia de vida, de nossa posição no mundo... da nossa humanidade”.

A Educação Infantil é uma etapa da educação básica estratégica e merecedora de maior atenção em relação às questões raciais, pois pode colaborar de maneira positiva na plena formação de pessoas e no significativo combate aos preconceitos e racismo. A formação da identidade de crianças negras e brancas quando negligenciada de alguma forma por parte dos sistemas de educação acaba produzindo ambientes culturalmente devastadores, fortalecendo atitudes racistas e, conseqüentemente, nos distanciando de uma sociedade justa (TRINIDAD, 2011).

1665

## CONCLUSÕES

Os resultados da pesquisa evidenciaram que as professoras sabiam que o racismo existia no ambiente escolar infantil, porém possuíam muitas dúvidas em relação ao correto enfrentamento pedagógico diante das situações de preconceito racial. Todavia, a investigação constatou um processo de superação do silenciamento acerca da questão racial, ainda que muito tímido, em função do reconhecimento de que a criança na educação infantil pode apresentar atitudes preconceituosas. Nesse caso específico, se confirma que a formação inicial, ao menos, proporcionou conhecimento sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais para que as professoras tivessem alguma referência em relação ao racismo no espaço escolar.

A investigação segundo as estudantes de pedagogia contribuiu sobejamente na formação das próprias, pois chama atenção acerca da necessidade da permanente reflexão da prática docente numa unidade escolar. No percurso de leitura de importantes autores, da investigação no âmbito escolar por meio da análise do Projeto Político-Pedagógico, da observação participante e dos questionários respondidos pelas docentes da Educação Infantil se revelou quanto é longa a trajetória a ser percorrida pela futura professora com formação superior e o aperfeiçoamento profissional das docentes em exercício, para compreender uma questão tão complexa, ou seja, a questão racial na educação.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete; DE OLIVEIRA, Fabiana. As relações étnico-raciais e a sociologia da infância no Brasil: alguns aportes. In: BENTO, Maria Aparecida. Educação Infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT, 2012.

BRASIL. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Brasília: MEC/SEB, 2010.

\_\_\_\_\_. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico raciais e para o ensino da História afro-brasileira e africana. Brasília: MEC/SECAD, 2004.

CAVALLEIRO, Eliane dos S. (org.). Racismo e anti-racismo na escola: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001.

TRINIDAD, Cristina T. Identificação étnico-racial na voz de crianças em espaços de educação infantil [tese de doutorado]. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2011.

# **A RESISTÊNCIA PROTAGONIZADA POR COMUNIDADES QUILOMBOLAS EM BARREIRINHA-AM: A ESCOLA E A SISTEMATIZAÇÃO ENTRE OS SABERES TRADICIONAIS E AS EPISTEMOLOGIAS DOMINANTES.**

ARMINDA RACHEL BOTELHO MOURÃO  
PROF. DR. TITULAR DA UFAM  
E-MAIL: ARACHEL@UOL.COM.BR

MARINEZ FRANÇA DE SOUZA  
DOUTORANDA NO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE-UFAM  
E-MAIL: SOUFLORDELIZ1112@GMAIL.COM.

1667

**Palavras-chave:** Comunidades Quilombolas. Saberes Tradicionais. Epistemologias dominantes.

Este artigo situa a discussão acerca das comunidades quilombolas de Barreirinha-Am e suas relações com os saberes tradicionais e as epistemologias dominantes como instrumento de luta e etnoreconhecimento. Trata-se de uma pesquisa em andamento, vinculada ao PPGE- UFAM no curso de Doutorado em Educação que objetiva: compreender como se estruturam as relações de luta e resistência de quilombolas do rio Andirá, em Barreirinha-Am, por etnoreconhecimento , dentro dos movimentos sociais, levando em consideração os saberes tradicionais e científicos como formas de negociação.

Diferentes e complexos saberes produzidos pelas sociedades tradicionais encontrados nas histórias como as lembranças e as narrativas de seus povos sempre se mantiveram nas bases do cotidiano dos povos da Amazônia. Esses saberes tradicionais, também, chamados etnosaberes e/ou conhecimentos tradicionais estão imersos nas águas, nas plantas, nos vegetais, nos frutos, nas cascas de árvores, nas raízes, no toque, na força da lua, nos animais, enfim, em um sem número de utilidades.

Com a invasão dos colonos no território amazônico, as sociedades indígenas, por meio de força e violência dos invasores, foram levadas a mudar radicalmente

sua forma de ser e subsistir em seu próprio ambiente. Assim, centenas de negros africanos, servindo de mão-de-obra escrava, chegam a esse território com suas lembranças, seus conhecimentos, tradições e seus legados culturais.

Nesse sentido, as raças indígena, europeia e africana definem, nesse momento, um diferente processo de formação humana na Amazônia, dando-se destaque às populações que mais se assemelhavam aos costumes, tradições, cultura e saberes europeus, enquanto que do outro lado das margens desse rio, ficam quase que alheios os indígenas e africanos.

Em Barreirinha, um dos municípios do Amazonas, estão identificadas e reconhecidas, até o presente, cinco (05) comunidades unidades sociais designadas oficialmente como comunidades *remanescentes de quilombo*, localizadas às margens do rio Andirá assim denominadas: 1) Santa Teresa do Matupiri; 2) São Pedro; 3) Ituquara; 4) Trindade; 5) Boa Fé. Nessa região, existem ainda mais três (03) Quilombos em processo de organização e reconhecimento político, quais sejam: Piraí, São Paulo do Açu e Boas Novas.

Em cada comunidade, há uma escola com seus professores, estudantes e comunitários esperançosos em construir um local para se problematizar e apontar caminhos onde se possa fundir saberes tradicionais e as epistemologias dominantes no sentido de fortalecer as diferentes lutas de seus povos bem como provocar o cumprimento de políticas públicas já existentes.

As epistemologias dominantes silenciaram por centenas de anos as culturas, identidades e o etnoconhecimento dos povos tradicionais da Amazônia causando, entre outras questões, um forma de viver, trabalhar, produzir, conviver segundo os padrões pré-estabelecidos pela ideologia dominante.

O encontro das pesquisadoras com a realidade das Comunidades de remanescentes de quilombo proporcionou aprendizado, reflexão, desafio e desejo de mais conhecimento, estreitando, assim, a relação com seus comunitários, lideranças, presidentes dos movimentos sociais, historiadores do local, agentes sociais de referência: parteiras, agentes de saúde, benzedeiras, professores e professoras, no afã de compreender melhor suas histórias, lutas, sonhos, cultura e conquistas.

Nessa perspectiva, a relevância desse estudo mostra como algumas populações tradicionais da Amazônia, outrora silenciadas, protagonizam, hoje, suas culturas, suas relações de vida, trabalho, labor, saberes através de um diálogo com a sociedade e uma luta coletiva em busca de conhecimento contemporâneo, trazendo como base de luta, todos esses aspectos culturais e identitários.

Santos (2015), em sua obra “Epistemologias do Sul”, discute sobre cultura, saberes não dominantes e as epistemologia silenciadas pela cultura de dominação no mundo. As Epistemologias do Sul surgem pela compreensão de que o mundo é diversificado em relação às culturas e saberes, no entanto, a história da modernidade sobrepôs uma forma de conhecimento embasado no modelo epistemológico da ciência moderna, desconsiderando os outros saberes.

O “desastre epistêmico”, moderador e modelador da cultura, valores, tradições, saberes e liberdades atinge toda a sociedade causando o silenciamento de alguns povos, provocando assim, o sufocamento dos diversos saberes, fenômeno este que Santos (2015) denomina “epistemicídio”, fato real desde o período da colonização,

construída na base da necessidade de dominação colonial, invisibilizando e suprimindo outras versões epistemológicas.

É neste prisma que essa pesquisa percebe a luta dos povos tradicionais da Amazônia, especificamente, os quilombolas que, na busca de suas conquistas por etnoreconhecimento, investigam suas raízes históricas e conhecimentos desenvolvidos entre seus sujeitos, objetivando visibilizar suas lutas e conquistas formalizadas por meio de conhecimentos científicos e da concretude de políticas públicas.

O método de abordagem dessa pesquisa constitui-se na concepção do Materialismo Histórico e Dialético ((MHD), criado por Karl Marx (1818-1883) e seu principal colaborador, Friedrich Engel (1820-1895). O materialismo histórico-dialético se dá a partir de três movimentos simultâneos: de crítica, de construção do novo conhecimento e de ação com vistas à transformação. Numa pesquisa científica que afirma ser materialista, histórica e dialética, a investigação deve considerar a concretude, a totalidade e a dinâmica dos fenômenos sociais, que não são definidos à priori, mas construídos historicamente. Os sujeitos desta pesquisa são: as lideranças das 05 (cinco) comunidades quilombolas de Barreirinha, Professores e Professoras das 5 escolas quilombolas, alguns comunitários de cada comunidade. Os dados serão coletados mediante questionários, entrevista semiestruturada e análise documental.

É sob o olhar do MHD que se entende a educação como um movimento concebido e pensado de maneira a possibilitar a emancipação desses povos, devolvendo o lugar e o protagonismo dos quilombolas envolvidos em suas lutas, nos espaços de discussões política e social, para além de meros coadjuvantes desse processo de construção e reconstrução das histórias camponesas. Compreender os territórios quilombolas como lugar de vida e possibilidades é buscar romper com o Capitalismo que corrói e aumenta as desigualdades.

Portanto, pensar numa educação escolar quilombola realmente comprometida com esses povos, dialogando os diferentes saberes, é refletir acerca de suas lutas em busca de igualdade e justiça nas mais variadas esferas sociais, tendo como perspectiva a construção de relações sociais e culturais igualitárias e mais justas.

## REFERÊNCIAS

NETO, J. P. Introdução ao Estudo do Método de Marx. 1ª ed. Editora Expressão Popular. São Paulo, 2011.

SAMPAIO, P. M.. O fim do silêncio. Presença Negra na Amazônia. Belém: Editora AÇAÍ/CNPq, 2011, 298 p.

SANTOS, S. A Crítica da Razão Indolente. Contra o desperdício da experiência para um novo senso comum. Porto: Afrontamento, 2000.

SANTOS, B. S.; MENESES, M.P (Org). Epistemologias do Sul. São Paulo: Cortez, 2009. 637p.

SANTOS, B. S.; Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. IN: SANTOS, Boaventura S.; MENESES, M.P (Org). Epistemologias do Sul. São Paulo: Cortez, 2010a. P. 31-83.

# A EDUCAÇÃO PARA ALÉM DOS MUROS DA ESCOLA

HEVELLEN SILVA PANTOJA

PATRÍCIA DA CONCEIÇÃO DA SILVA NAHUM

GRADUANDA DO CURSO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS PELO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO  
CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARÁ – IFPA, CAMPUS ABAETETUBA

EMAIL DO AUTOR: HEVELLEN.PANTOJA@GMAIL.COM

1670

**Palavras chaves:** educação não formal, processo de ensino-aprendizagem, formação docente.

## INTRODUÇÃO

De acordo com Carlos Rodrigues Brandão (1989) a educação é uma pequena parte do modo de vida das pessoas, sendo construída e reconstruída frente à cultura de uma sociedade. Compreende-se, desta forma, que a educação é moldável, e que é a socialização entre os indivíduos, a base do processo de ensino-aprendizagem, ou seja, o meio assim como as diferentes experiências auxiliam de forma significativa na didática do professor. Sabe-se hoje que o processo de ensino-aprendizagem acontece em diferentes contextos educacionais e espaciais. E para cada contexto, diferentes definições e caracterizações sobre educação formal, informal e não formal são consideradas, salientando-se os diversos campos conceituais. Para Maria da Glória Ghon (2006) a educação formal é a que ocorre nas escolas, a informal aquela derivada da troca de informações em meio familiar e carregada de cultura própria, e a não formal a que ocorre em espaços coletivos cotidianos. Ou seja, não existe somente uma única e correta educação, mas sim diversos tipos e todas de igual importância. Diante disto, a Associação dos Deficientes do Município de Abaetetuba (ADEMA), como um espaço educacional não formal, é voltada para a garantia dos direitos da pessoa com deficiência, atendendo indivíduos das comunidades da sede, ilhas, estradas, ramais e de outras cidades próximas ao município. É uma associação responsável pela emissão de carteiras de gratuidade em transportes intermunicipais, inserção no mundo do trabalho, oferecendo cursos como os de almoxarifado e informática básica, também luta por uma educação justa, igualitária e inclusiva nas escolas, fornece aos associados e comunidade em geral palestras

educativas, de temas que vão desde higiene pessoal à autoestima. Ademais, possui parcerias voluntárias com psicólogos, dentistas, professores de LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais), nutricionistas, clínicos gerais, oftalmologistas, dentre outros, responsáveis por atender apenas membros da associação. Objetivo. Com o intuito de analisar aprendizagens fora do ambiente escolar, objetivou-se compreender de que maneira transcorre o processo educativo na ADEMA, identificando os mecanismos da relação dialética entre ensinar e aprender para que contribuíssem significativamente na formação de educadores. Uma vez que as diferentes vivências durante a graduação são de extrema importância para o pleno exercício da função, pois trabalham não somente conteúdos e conceitos estudados no decorrer do curso, mas envolve a prática observacional, indispensável à licenciatura. Metodologia. Este trabalho surgiu da disciplina Vivência na Prática Educativa II, com duração de nove dias, apenas pelo turno da manhã. A análise feita para a pesquisa foi mediante a uma abordagem qualitativa, onde os instrumentos de coleta de dados foram: a observação, do cotidiano dos funcionários e colaboradores da ADEMA, as relações que mantinham entre si e como os objetivos da instituição se faziam valer.

1671

“Planejar a observação significa determinar com antecedência “o quê” e “o como” observar. A primeira tarefa, pois, no preparo das observações é a delimitação do objeto de estudo. Definindo-se claramente o foco da investigação e sua configuração espaço-temporal, ficam mais ou menos evidentes quais aspectos do problema serão cobertos pela observação e qual a melhor forma de captá-los”. (Lüdke e André, 1986, p. 25)

E a entrevista, com um dos funcionários, objetivando compreender a visão deste acerca dos mecanismos que levam ao cumprimento de seus objetivos, esta foi registrada com uso de um gravador de voz de um celular e transcrita conforme o consentimento, para garantir a autenticidade da resposta. “A grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos”. (Lüdke e André, 1986, p. 34). Resultados e discussões. Identificou-se na ADEMA que o processo de ensino-aprendizagem que molda a educação se dá por meio da busca de direitos. Uma instituição como esta que trabalha, principalmente, pela defesa e garantia dos direitos dos deficientes atua de modo que os mesmos possam ter acessos iguais aos bens produzidos pela humanidade em qualquer ambiente em que estão inseridos. Segundo o inciso I, referente ao artigo 5º Dos Direitos e Garantias Fundamentais da Constituição da República Federativa do Brasil (Brasil, 1988) “homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos desta Constituição”. Por exemplo, um entrevistado ao ser indagado sobre o papel e a formação do cuidador, assim se posiciona “o professor ali com trinta alunos não vai ter a atenção que o professor cuidador tem que ter, e aí quer dizer que se uma pessoa que é contratada ela não vai ter a formação que o professor cuidador tem que ter então a gente já tá acompanhando esse caso”. Logo, identifica-se já o mecanismo que rege a relação entre ensinar, visto que a ADEMA ensina ao associado àquilo que é de direito seu, com o aprender, pois este passa a compreender os instrumentos que agem para a proteção e promoção da dignidade

humana. Da mesma forma, observou-se que ela atua na vida de seus associados e comunidade em geral garantindo que a lei se cumpra e instigando, revisando ou construindo o conhecimento sobre as concepções e os parâmetros atuais que regem os direitos humanos básicos, como infraestrutura adequada nas escolas para alunos com deficiência, direito a um professor cuidador em sala de aula, transporte intermunicipal adaptado, formação técnica para ter o mesmo acesso a oportunidades de emprego, educação igualitária com professores capacitados em LIBRAS e outros instrumentos de transmissão do saber. Sendo toda a forma de aquisição ou repasse de informações definida como parte de um processo educativo que cria um ambiente de ensino-aprendizagem. Conclusão. Diante de tudo o que foi exposto, compreendeu-se que o processo de ensino-aprendizagem se dará também fora do ambiente escolar, em uma instituição como a ADEMA, por exemplo, quebrando o tabu ao qual ela só existe em ambientes formais de educação. Igualmente, a experiência de identificar os mecanismos da relação dialética entre ensinar e aprender em espaços não formais de educação contribuiu significativamente na formação docente, pois colocou em prática conceitos inerentes a licenciatura, como a diversidade de espaços educacionais que moldarão o indivíduo segundo a realidade que se insere. Consequentemente, a utilização de abordagens qualitativas, como a entrevista e a prática observacional, foram indispensável à análise e veracidade dos dados coletados, assim como à compreensão da educação existente para além dos muros da escola.

1672

## REFERÊNCIAS

- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O que é educação. São Paulo: Brasiliense, 19.ed, 1989.
- BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil : texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. – Brasília : Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas – Temas básicos de educação e ensino. EPU, 1986
- GHON, Maria. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.14, n.50, p. 27-38, jan./mar. 2006



# ENSAIOS DE UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

NATÁLIA BARBOSA DA SILVA-UFRJ  
E-MAIL: NATHY.UFRJ@GMAIL.COM

1673

**Palavras-chave:** Lei 10.639/03, educação antirracista, identidades.

## RESUMO

A promulgação da lei nº 10.639/2003, que estabelece em toda a educação básica a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, tendo sua redação complementada pela lei 11.645/2008, que torna obrigatório o ensino de história e cultura indígena. É um dos marcos da luta do movimento negro na busca do empoderamento e protagonismo dentro dos setores sociais, econômicos e educacionais. Esse trabalho tem como objetivo identificar e compreender possibilidades para a inserção dessa lei no ciclo de alfabetização dos anos iniciais do ensino fundamental e em que medida ela influencia, ou não, na construção de identidades e subjetividade. O trabalho mostra uma pesquisa-ação em uma turma do primeiro ano do ensino fundamental abordando a região Nordeste, desconstrução de estereótipos e imagens de princesas africanas.

## INTRODUÇÃO

A lei 10.639/03, torna obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana em toda educação básica, entretanto fazer da lei uma prática constante, inserida no currículo escolar, é um desafio posto à muitos educadores, principalmente aqueles inseridos nos anos iniciais do ensino fundamental. Segundo Cavalleiro (2006), a escola precisa repensar suas práticas de forma que não protagonize e influencie o racismo e a desigualdade. Para Gomes (2001), a escola precisa ser o ambiente de transformação, entretanto, é necessária uma formação docente que reflita e entenda que práticas discriminam e segregam. Ao pensarmos no ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, o currículo precisa contemplar

esse universo em uma profunda articulação que possibilite a construção de uma educação antirracista.

Dessa forma, esse trabalho se apresenta como uma possibilidade de inserção da lei nos anos iniciais do ensino fundamental, especificamente no ciclo de alfabetização. É importante salientar que esse trabalho faz parte de uma pesquisa-ação em uma turma do primeiro ano do ensino fundamental, apresentada ao Programa de Residência Docente do Colégio Pedro II, no ano de 2018. A pesquisa teve duração de aproximadamente cinco meses, foi realizada no ano de 2017 em uma escola localizada no Município de Duque de Caxias-RJ. Será abordada uma análise de uma das atividades da pesquisa realizada entre o mês de agosto e setembro de 2017. A atividade em questão teve como objetivo principal compreender de que forma o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira, através da exploração da região Nordeste, influencia na construção das identidades de crianças do ciclo de alfabetização possibilitando, ou não, uma educação antirracista.

1674

## METODOLOGIA

O objeto dessa pesquisa foi uma turma do primeiro ano do ensino fundamental de uma Escola Municipal, localizada em um Município da Baixada Fluminense-RJ. A pesquisa apresenta participação ativa das crianças e da pesquisadora, na ocasião regente da turma. Diante disso, essa pesquisa se configura como pesquisa-ação que teve como base os estudos de Tripp (2005) e Baldissera (2001), em torno da pesquisa-ação participativa, prática docente reflexiva e interação entre os sujeitos envolvidos em uma relação e construção do ensino-aprendizagem.

Para a análise desse trabalho, utilizou-se referenciais teóricos que abordam a importância de uma educação antirracista, como Cavalleiro (2001), Gomes (2001) e Silva (2018). A pesquisa desenvolveu-se em três atividades práticas com exploração e observação do mapa do Brasil e da região Nordeste, contação de história, elaboração de hipóteses e ilustrações de imagens, análise das imagens de pessoas que compõem a propaganda de uma revista, roda de conversa sobre a invisibilidade de pessoas negras em revistas, jornais, propagandas e contos de fadas, colocando a apresentação de imagens de princesas africanas como uma possibilidade de novas referências e desconstrução de estereótipos.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

As atividades, elaboradas e construídas, em dias distintos proporcionaram uma construção e elaboração de possibilidades para trabalhar com o que a lei 10.639/03 estabelece como obrigatoriedade na educação básica. A primeira foi a apresentação da Região Nordeste e exploração e identificação dela no mapa do Brasil. Após essa etapa, de reconhecimento do espaço geográfico, foi realizada uma conversa sobre a própria Região, fomentando o debate e os saberes que as crianças tinham. A segunda atividade consistiu na contação da lenda da “Cidade Encantada de Jericoacoara”

A partir da contação da lenda, as crianças foram estimuladas a construir a imagem da princesa da história. Após esse momento, foi proposto que eles construíssem outra possibilidade de final da história na perspectiva de que alguém tivesse conseguido salvar a princesa. As ilustrações mostravam apenas princesas brancas e com cabelos lisos, apesar de em nenhum momento ter sido apresentado para a turma fotos de quem seria a princesa para não influenciar nas ilustrações.

A terceira atividade, consistiu na contação da história da “Princesa Sawana” na perspectiva de fomentar o debate sobre outras referências de princesas, para além daquelas que eles já conheciam. Aproveitou-se para dialogar sobre os estereótipos apresentados na maioria dos contos de fada, assim como na mídia através da análise de uma revista. Em um contraponto a revista analisada, a professora regente apresentou imagens e fotografias de diferentes princesas de países distintos do continente africano e apresentou as ilustrações que a turma havia feito para a continuidade da história da “Cidade encantada de Jericoacoara”. Durante a conversa o grupo percebeu que seus registros sobre princesas se assemelhavam muito à imagem das pessoas que apareciam, em sua maioria, na televisão e revistas. A conclusão que as crianças construíram foi de que “pessoas negras, mesmo em posição de poder, tem menor visibilidade na mídia”, deixando de respeitar as diferenças e valorização do protagonismo da população negra.

1675

## CONCLUSÃO

Ao trazer para o contexto infantil outras representações de princesas e a discussão dos estereótipos, percebe-se que as crianças trazem outras contribuições ligadas à representação da cor da pele e com um olhar de que isso não difere as pessoas, mas que em suas diferenças mantém suas singularidades. O impacto se manifesta justamente na preposição e reflexão de que há uma escolha mediata na segregação, em poucas representações, de mulheres negras nos espaços alavancados da mídia, literatura e publicidade. A ruptura se consagra no entendimento dessas questões apontadas e no reconhecimento que pessoas negras são tão representativas e importantes nesses espaços como as brancas.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BALDISERRA, Adelina. Pesquisa-ação: uma metodologia do “conhecer” e do “agir”. *Sociedade em Debate*, Pelotas, 7(2): 5-25, agosto/2001.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003

CAVALLEIRO, Eliane. Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor. In \_\_\_\_\_. *Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Selo Negro, 2001, p.141-160.

\_\_\_\_\_. Introdução. *Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais*. Brasília: Ministério da Educação / Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. SECAD, 2006, p.16-26.

GOMES, Nilma L. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In: CAVALLEIRO, Eliane org. Racismo e antirracismo na educação: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001, p.83-96.

SILVA, Natália B. Um passeio pelo Nordeste: o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana no ciclo de alfabetização. Rio de Janeiro, 2018. 61 f.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: Uma introdução metodológica. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005

# O DIREITO À EDUCAÇÃO SUPERIOR E O CAMPESINATO: CONTRIBUIÇÕES DAS LICENCIATURAS EM EDUCAÇÃO DO CAMPO

MONICA CASTAGNA MOLINA  
MCASTAGNAMOLINA@UB.BR

1677

**Palavras Chaves:** Educação do Campo - Formação de Educadores – Campesinato

## INTRODUÇÃO

Este resumo expandido apresenta uma parte das reflexões geradas a partir da Pesquisa “Políticas da Expansão da Educação Superior no Brasil”, analisando, especificamente, o processo de expansão dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo. Fundamentada nas categorias do Materialismo Histórico Dialético, através de pesquisa bibliográfica; documental e de campo, o trabalho busca compreender riscos e potencialidades no processo de institucionalização destas Licenciaturas

A experiência da oferta das Licenciaturas em Educação do Campo – LEdoC, completa, em 2019, doze anos de execução. A realização desta inovadora política de formação docente, forjada a partir da luta dos movimentos sociais do campo, tem sido acompanhada de um intenso processo de investigação e sistematização das concepções e práticas formativas por ela propostas. Esta pesquisa foi uma delas, e entre 2013 e 2017, articulou pesquisadores de dez universidades públicas que analisaram, uma das políticas de expansão da Educação Superior, intitulada “Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo, através da qual tem se viabilizado a implementação de 42 cursos permanentes desta política de formação de educadores, em todo o país.

## DESENVOLVIMENTO

Os cursos de Licenciatura em Educação do Campo têm como objeto a escola de Educação Básica, com ênfase na construção da Organização Escolar e do Trabalho Pedagógico para os anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, tendo como destinatários principais a juventude camponesa.

Os cursos objetivam preparar educadores para, além da docência, atuar na gestão de processos educativos escolares e na gestão de processos educativos comunitários. Estas Licenciaturas objetivam promover a formação de educadores por áreas de conhecimento, organizando os componentes curriculares a partir das áreas de conhecimento: Artes, Literatura e Linguagens; Ciências Humanas e Sociais; Ciências da Natureza e Matemática e Ciências Agrárias, através da organização de novos espaços curriculares que articulam componentes tradicionalmente disciplinares, por meio de uma abordagem ampliada de conhecimentos científicos que dialogam entre si a partir de recortes da realidade complementares. (MOLINA e SÁ, 2011)

Outra importante especificidade no tocante ao direito à educação superior dos camponeses, diz respeito à estratégia de oferta da Educação Superior, baseada na Pedagogia da Alternância, entre Tempo Universidade e Tempo Comunidade, tendo em vista a articulação intrínseca entre educação e a realidade específica das populações do campo

Há necessária ênfase no reconhecimento dos processos produtivos nos quais estão inseridos os camponeses locais, bem como no reconhecimento das origens e raízes históricas da comunidade, fundamental para repensar o futuro e compreender os desafios presentes enfrentados pelos camponeses para reprodução material da vida nestas localidades. (FREITAS, 2009).

Uma das principais contribuições das Licenciaturas em Educação do Campo às políticas de formação de educadores é o fato da matriz formativa destas novas graduações ter-se desafiado, como pressuposto do perfil docente que se proporia a formar, a estabelecer, qual a concepção de ser humano; de educação e de sociedade, aos quais vincularia seus esforços (CALDART, 2010). Assume-se, explicitamente, em seu projeto político pedagógico original, que sua lógica formativa se baseia na imprescindível necessidade de superação da sociabilidade gerada pela sociedade capitalista, cujo fundamento organizacional é a exploração do homem pelo homem, a geração incessante de lucro e a extração permanente de mais valia.

A matriz original desta política de formação docente, tem como horizonte formativo o cultivo de uma nova sociabilidade, cujo fundamento seja a superação da forma capitalista da organização do trabalho, na perspectiva da associação livre dos trabalhadores cooperados, na solidariedade e na justa distribuição social da riqueza gerada coletivamente pelos homens.

Ao invés das funções tradicionais reservadas à escola capitalista, quais sejam, exclusão e subordinação das classes trabalhadoras (Freitas, 1995), na Educação do Campo, parte-se da pergunta de qual é o papel e função social da escola para os camponeses, neste contexto sócio econômico atual, de profundas transformações na lógica de acumulação do capital no campo, representada pelo modelo agrícola baseado no agronegócio, (que representa uma aliança entre os grandes proprietários de terra, o capital estrangeiro e o capital financeiro) no qual os alimentos e demais produtos agrícolas transformaram-se em *commodities* na bolsa de valores. Este modelo agrícola, em função das exigências cada vez maiores de concentração de terras que tem, para implantação de vastas extensões de monocultura, acaba por acelerar ainda mais o processo de desterritorialização dos camponeses, promovendo uma intensa fagocitose de suas terras, de seu trabalho, de sua cultura, de suas escolas, de suas comunidades.

Enfrentar este processo acelerado de concentração fundiária; expulsão do território e perda dos espaços de trabalho e de condições da reprodução material de suas vidas, exige dos camponeses o aprendizado de organização e resistência para poder continuar existindo e trabalhando como tal, como camponês. Na Educação do Campo, a perspectiva da educação como práxis social é instituída e instituinte do projeto de campo proposto pelos camponeses, fundamentado na organização da agricultura a partir da agroecologia, tendo como foco a promoção da soberania alimentar.

A este processo articulam-se as redefinições das funções sociais da escola: ela deve contribuir para formar crianças; jovens e adultos camponeses como lutadores e construtores do futuro (Pistrak, 2010)

## CONCLUSÃO

1679

Na matriz original das Licenciaturas em Educação do Campo está presente a compreensão das potencialidades do processo de formação para contribuir com a superação da alienação e avançar em direção à emancipação humana. É tarefa intrínseca à educação a elevação dos níveis de consciência dos educadores em formação nestes cursos. Óbvio que a educação por si só não tem condições de promover a emancipação humana, visto não ter condições, ela própria, de superar a propriedade privada. (TONET, 2005) Mas, ela pode contribuir muito para desvelar a aparência dos fenômenos sociais, fazendo com os indivíduos compreendam a essência destes fenômenos, entre eles, a apropriação privada da riqueza gerada socialmente pela alienação do trabalhador dos produtos do seu trabalho, característica estruturante do sistema capitalista.

É a partir desta relação entre, território trabalho, educação e cultura que se põe a perspectiva das políticas formativas construídas pelo movimento da Educação do Campo.

## REFERÊNCIAS

- CALDART, R. S. Desafios à transformação da forma escolar. In CALDART, R. S et all (Orgs). Caminhos para transformação da escola: reflexões desde práticas da Licenciatura em Educação do Campo. SP: Expressão Popular, 2010. 248p .
- FREITAS, L. C. Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico e da Didática. Campinas: Papyrus, 1995
- \_\_\_\_\_. A luta por uma pedagogia do meio: revisitando o conceito. In: M. M. Pistrak, *A Escola-Comuna*. SP: Expressão Popular, 2009.
- MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. Licenciaturas em Educação do Campo - Registros e reflexões a partir das experiências piloto.(Orgs.) BH: Autêntica Editora, 2011.
- PISTRAK, M. M. A escola-comuna. São Paulo: Expressão Popular, 2010.
- TONET, I. Educar para a cidadania ou para a liberdade? Revista Perspectiva, v. 23, n. 2, p. 469-484, jul.-dez. 2005.

# A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: OS DESAFIOS DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA ESCOLA PÚBLICA

CAMILA ELLEN PINHEIRO DA SILVA, IFPA  
KALMY\_33@YAHOO.COM.BR

SAMUEL SANTOS RIBEIRO, IFPA  
SSAMURIBEIRO09@GMAIL.COM

SANDY CORREA BAILÃO, IFPA  
NENGAPAI07@GMAIL.COM

1680

**Palavras chaves:** Educação em Direitos Humanos,  
Práticas pedagógicas, Professores

## INTRODUÇÃO

Numa realidade cotidiana e constituída visualizamos a escola como instituição social e de formação educacional, ao mesmo tempo percebemos que simboliza uma organização viva, que se altera, se modifica, se constrói e reconstrói. Nesse sentido, faz-se necessário pensar em uma educação plural, com diversos agentes focados em uma política pedagógica de inclusão, pensamento crítico, propositivo, dinâmico, ético e principalmente voltado para o ensino em Direitos Humanos, que vem sendo fragilizado pela política nacional que desenha horizontes sombrios para o campo social, em particular o educacional, no qual questões de suma importância para a humanização estão tendo sua ressonância minimizada. Os Direitos Humanos são os mesmos para todas as pessoas no mundo, independente de sua nacionalidade, posição social, orientação sexual, etnia, cultura, raça ou credo. No cenário brasileiro criou-se, em 1996, o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH) estabelecendo os Direitos Humanos como eixo norteador e transversal de programas e projetos na linha da proteção e defesa dos direitos humanos. Em 2003, foi constituído o Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (CNEDH) com a responsabilidade de elaborar e monitorar o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), aprovado em 2007, considerado hoje o principal instrumento orientador e fomentador das ações educativas nas áreas da educação básica e superior das esferas pública e privada (BRASIL, 2008). Sendo assim, se estamos em um Estado Democrático de Direito, e se a Constituição assegura a defesa e preservação



dos Direitos Humanos e da cidadania, sendo as escolas amparadas pela própria legislação para promoverem a construção da cidadania ativa e democrática, não há porque temer ou se inibir de adotar práticas pedagógicas no sentido de estabelecer uma cultura de Educação em Direitos Humanos (EDH) no ambiente escolar. Como bem assevera Teodoro (2003) o sistema de educação escolar pode afirmar-se como um lugar central de afirmação da cidadania, numa sociedade comunicacional gerida de um modo dialógico, embora tendo sempre presente que a escola é um local de luta e de compromisso, que não muda por decreto ou discurso retórico, como lembrava Paulo Freire (2007). Porém, são poucos os educadores que trabalham uma pedagogia voltada para os Direitos Humanos e a cidadania. Nesse sentido, a referida pesquisa é fruto da disciplina “Educação para os direitos humanos”, componente curricular do curso de licenciatura em ciências biológicas, do Instituto Federal do Pará, Campus Abaetetuba, tendo como objetivo investigar as práticas pedagógicas da Educação em Direitos Humanos – EDH, na escola Benvinda de Araújo Pontes. Devemos considerar que a escola, em geral, sempre foi palco de problemas sociais de toda ordem, merecendo uma prática pedagógica libertadora, transformadora e humanizada. Para nortear a investigação questionamos: Quais as práticas pedagógicas em Direitos Humanos desenvolvidas na escola pública?.

1681

## METODOLOGIA

Foi utilizada uma pesquisa de abordagem qualitativa, os procedimentos adotados foram diários de campo, a observação participativa e entrevista semiestruturada, finalizando com uma pesquisa bibliográfica em livros, artigos e documentos que versam sobre o assunto. A escola Benvinda de Araújo Pontes está localizada no município de Abaetetuba-Pa, atende estudantes do ensino fundamental (anos finais) e ensino médio. No primeiro momento, observamos as aulas ministradas pelos professores de diferentes disciplinas, utilizando o diário de campo para anotações das referidas observações, pois nosso foco era analisar justamente as práticas desenvolvidas dentro de sala de aula, e visualizar como a EDH estava sendo explorada por esses profissionais. No segundo momento, aplicamos a entrevista semiestruturada que ao utilizá-la nos possibilitou, junto aos sujeitos promotores da educação na escola, conhecer as suas concepções sobre a EDH. Foi entrevistado 2 (dois) docentes, que tiveram os nomes preservados por questões éticas da pesquisa. Adotamos nomes fictícios, sendo eles: “João” e “Ana”.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

De cunho dos dados registraes, observacionais e concepcionais coletados, inferiu-se que as concepções e práticas pedagógicas vivenciadas na escola, não desvelou a total ausência de práticas pedagógicas de EDH, porém, constatou-se uma deficiência no seu manejo pelos profissionais da citada instituição, observamos que alguns professores, nas suas práticas, não trabalharam temas relacionados

aos Direitos Humanos, enquanto outros, por força de várias circunstâncias, relegam a EDH, tratando de seus conteúdos somente em raras situações. Tendo como foco o discurso dos professores, a EDH se faz presente dentro de suas práticas pedagógicas? Obtivemos os seguintes posicionamentos, Ana destacou: “[...] É difícil dominar tudo, sei da importância, mas o excesso de trabalho, juntando com vida pessoal, nos limita em muitas práticas, infelizmente isso é real.” Analisando sua afirmativa, notamos que a prática em EDH se torna um entrave, sendo reconhecida sua importância, porém tendo sua efetivação não perpetuada no espaço escolar. Segundo Sá (2009) A educação numa concepção humana, necessita ter acesso a tantos direitos indispensáveis à sobrevivência, onde o educador tem o papel fundamental para assegurar esses direitos. Contribuindo com a pesquisa, João ressalta: “Eu faço o possível, nas minhas aulas, quando consigo encaixar, temas sobre Direitos Humanos, acho incrível principalmente agora que está tão desvalorizado”. Pensar a qualidade social da educação implica assegurar um processo pedagógico pautado pela eficiência, eficácia e efetividade social, de modo a contribuir com a melhoria da aprendizagem dos educandos, em articulação à melhoria das condições de vida e de formação da população (DOURADO, 2007). Ante o exposto, devemos evidenciar que práticas voltadas ao EDH, não devem ser empregadas como distantes, ou como algo a ser encaixado, pois seu exercício liberta os sujeitos, tornando-os autônomos nas suas decisões e afasta a alienação condicionada a eles, incluindo o estigma delegado aos Direitos humanos no cenário atual, como apenas defensora de “bandidos”.

1682

## CONCLUSÃO

Ao refletirmos acerca das peculiaridades referentes às práticas pedagógicas, entendemos como um processo complexo, a educação em Direitos Humanos está distante de se concretizar, pois, se aproximando da diversidade e da diferença, separa-se dos modelos arcaicos de autoridade, disciplina e ordem, tornando sua aplicação efetiva muitas vezes restrita nos estabelecimentos escolares. Ademais, a construção de uma cultura de direitos nas escolas não se dá de modo pacífico, mas mediante conflitos e resistências que podem resultar em ressignificações em atendimento aos anseios da própria escola, construindo a formação de laços de boa convivência social e mútuo relacionamento humano.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Presidência da República. PNEDH: Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília: SEDH, MEC, MJ, 2008.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. Educação e Sociedade, Campinas, v. 28, n. 100, 2007.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa. 36 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

TEODORO, António. *Globalização e educação: políticas educacionais e novos modos de governação*. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003.

SÁ, Evanílson Alves de. *Pressupostos teóricos e metodológicos da Educação em Direitos Humanos*, 2009. Disponível em: <<http://www.unicap.br/catedradomhelder/?pageid=51>>. Acesso em: 20 abr. 2019.

# TEMPOS FORMATIVOS EM ESCOLAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO CAMPO: GARANTIA DO DIREITO AO ACESSO À EDUCAÇÃO

ROBLE CARLOS TENÓRIO MORAES  
ROBLECTM@GMAIL.COM  
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UNB)

CLEDINEI OLIVEIRA DA SILVA  
CLEDINEIOLIVEIRA@GMAIL.COM  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ (UFPA)

BRUNO DE SOUZA SILVA  
BRUNOOHIST@GMAIL.COM  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ (UFPA)

1684

**Palavras-chave:** Organização de Ensino; Licenciatura em Educação do Campo; Alternância Pedagógica.

## QUESTÕES INTRODUTÓRIAS

O trabalho apresenta como objeto, a organização de ensino no espaço do campo paraense, o estudo realizou uma análise do processo de criação organizacional de ensino de escolas do campo que ampliaram a oferta do Ensino Fundamental em módulo a partir da proposta do Sistema de Organização Modular de Ensino – “SOME”, política educacional estabelecida no estado do Pará para o Ensino Médio desde o ano de 1982, criada como alternativa de atendimento e expansão do Ensino Médio presencial no interior do estado do Pará para as populações não atendidas pela oferta regular, que em contraposição criou o Sistema de Organização Modular para o Ensino Fundamental “SOMEF” em 2007 no município de Tomé-Açu/PA, que foi direcionado para os estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) de responsabilidade municipal.

Buscou-se responder à questão central, de como os sujeitos do campo atendidos pelo sistema modular no Ensino Fundamental das comunidades rurais do município, percebem essa organização de ensino quanto às contribuições e limitações dessa política à sua formação.

Assim, apresentamos duas possibilidades de acesso e permanência de direito à educação como categorias de resistência e possibilidades formativas, a primeira na

estruturação da organização modular em alternância pedagógica (Tempo Escola e Tempo Comunidade) e a segunda na absolvição de egressos da Licenciatura em Educação do Campo para atuarem nas escolas atendidas pelo sistema modular no ensino fundamental.

## FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Num cenário de fortes contradições sociais, políticas e econômicas busca-se compreender de forma específica, como as escolas do campo da “Amazônia Paraense” estão organizadas frente aos processos de transformação educacional.

O cerne do estudo foi calcado em uma das leis do Método Dialético criado por Karl Marx – A lei da “negação da negação”, trata-se da diferença do produto da luta dos contrários, onde um determinado objeto, deu origem a outro com significados e organização positivas transferidas da antiga contradição que foi superada. Essa lei, através de uma análise histórica feita por Triviños (1987) dos diferentes modos de produção, desde a sociedade primitiva até o capitalismo, afirma que algumas características que lhes são inerentes, na passagem de um sistema ao outro, permanecem.

Embasado nisso, buscou-se compreender o movimento real do sistema modular de ensino, indaga-se – em quais perspectivas nasce a ampliação da oferta da modalidade do Ensino Médio para o Ensino Fundamental no regime modular e como isso contribui ou não para a formação desses sujeitos em tempos formativos distintos em tempo escola e tempo comunidade?

Considerando que a pesquisa científica é uma busca de informações, feita de forma sistemática, organizada, racional e obediente a certas regras (MOREIRA, 2002), faz-se então necessário contextualizar o tipo de pesquisa e os métodos utilizados durante as análises de dados.

Este manuscrito é oriundo de estudo documental no momento em que são analisados os relatórios das atividades de construção da matriz curricular (2017), da Resolução do Sistema de Organização Modular do Ensino Fundamental (2016), e de pareceres emitidos pela secretaria de educação sobre os temas mencionados.

## O MUNICÍPIO DE TOMÉ-AÇU E A OFERTA EDUCACIONAL NO CAMPO.

Tomé-Açu é localizado no nordeste paraense, em 2010 possuía uma população de 56.541 habitantes (IBGE, 2010) com estimativa de 2018 segundo o IBGE de 62.854 habitantes, localizando-se via Alça Viária à 205 km da capital do Estado (Belém). Sua economia se fundamenta na agricultura, destacando-se os cultivos de pimenta-do-reino, cacau e fruteiras, sendo o município considerado o primeiro produtor e exportador de pimenta no Brasil (PACHECO [et. al.], Boletim Agrometeorológico, 2009)

O município possui 96 escolas em seu sistema de ensino, destas 63 estão localizadas no campo. No ano de 2018 foram efetivadas 19.142 matrículas de alunos

em todos os níveis e modalidades nas escolas municipais, sendo 10.724 (56,02%) na área urbana e 8.418 (43,98%) na área rural. Afinando para as escolas do campo, os números somam-se em 5.684 (67,52%) na educação infantil e anos iniciais e 2.734 (32,48%) matriculados nos anos finais (SEMED, 2018). Os alunos são oriundos de comunidades indígenas, quilombolas, ribeirinhos, assentados da reforma agrária, acampados e em sua maioria de comunidades onde prevalece a agricultura familiar.

Neste sentido houve a necessidade de agregar a proposta de ensino por alternância pedagógica e inserir os egressos da Licenciatura em Educação do Campo como sujeitos capazes de contribuir a proposta de alternância pedagógica, devido suas formações acadêmicas terem a mesma matriz organizacional.

O sistema municipal em 2018, possuía uma estimativa de 1.008 professores em efetivo exercício no seu quadro, desse quantitativo 29 docentes possuem formação em Licenciatura em Educação do Campo – essa formação só foi possível através da oferta do curso de graduação realizadas pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA) do Campus de Castanhal e da Universidade Federal do Pará (UFPA) do Campus de Abaetetuba como turmas no polo de Tomé-Açu.

Do quantitativo de 29 licenciados, 03 estavam atuando na educação infantil, 06 nos anos iniciais (1º ao 5º ano do EF) e apenas 10 atuando nos anos finais (6º ao 9º ano do EF) em suas respectivas áreas de conhecimento, os demais (10) atuavam nas funções de direção, vice direção e coordenação pedagógica.

1686

## NOTAS CONCLUSIVAS

Considera-se que houveram avanços significativos na construção da proposta de educação para as comunidades rurais do município de Tomé-Açu, no momento em que se estabelece uma proposta formativa que ressignificam o espaço escolar alinhando o processo de ensino-aprendizagem dos alunos em tempos formativos que consideram a realidade dos sujeitos e os conteúdos estudados na produção material da vida.

Identificou-se ainda que há necessidade de avanços no que diz respeito a formação de professores em outras áreas do conhecimento, já que os egressos da licenciatura atuam apenas em disciplinas específicas, entre outros suportes necessários para garanti a equidade de direitos dos sujeitos do campo e a respectiva transformação da prática escolar nestes espaços.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

COMED/TA, Conselho Municipal de Educação de Tomé-Açu. Resolução nº 063/2016: Regulamenta o Sistema Organizacional do Ensino Fundamental no município de Tomé-Açu, Estado do Pará. Tomé-açu: COMED, 2016. 30 p. Aprovado em 20/06/2016.

MOREIRA, Daniel Augusto. O método fenomenológico na pesquisa. São Paulo: Pioneira/Thomson, 2002.

PACHÊCO, Nilza Araujo. [et. al.]. Boletim Agrometeorológico de 2009 para Tomé-Açu, PA. Belém/PA: Embrapa Amazônia Oriental, 2011.

SEMED, Secretaria Municipal de Educação e Desporto. Matrícula Oficial do Ano de 2018: e Número de Alunos e Escolas do SOMEF de 2007 à 2018. Tomé-açu: SEMED/TA, 2018. 09 p. Departamento de Estatística e Censo Escolar.

TRIVIÑOS, A. N. S. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

# CRÍTICA ÀS CONCEPÇÕES EM DISPUTA ACERCA DO ENSINO NAS CLASSES MULTISSERIADAS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL: PELA SUPERAÇÃO DO RELATIVISMO MULTICULTURALISTA

ANDERSON DOS ANJOS PEREIRA PENA (IFG / UFC)  
E-MAIL: ANJOS.ANDERSON@HOTMAIL.COM

HERMESON CLAUDIO MENDONÇA MENEZES (UFC)  
E-MAIL: AZRAELLEVI@GMAIL.COM

CRISTIANE MARIA OLIVEIRA MENDONÇA (UNIGRANDE)  
E-MAIL: CRIS.ADM.UFC@GMAIL.COM

1688

**Palavras-chave:** classes multisseriadas,  
multiculturalismo, dialética materialista.

## INTRODUÇÃO

Este resumo tem como finalidade apresentar alguns elementos e estimular o debate necessário sobre os limites constantes nas propostas de superação de práticas hegemônicas desenvolvidas nas escolas multisseriadas do campo que se associam ao universo ideológico pós-moderno e multiculturalista. Sustentamos aqui a defesa de que tais propostas, ainda que se afirmem críticas das teorias pedagógicas neoliberais, ao aderir aos fundamentos idealistas e relativistas, acabam por regressar e dar impulso aos ideias do projeto neoliberal, que destrói as possibilidades de se colocar a educação escolar de acordo com os interesses concretos das massas trabalhadoras.

Devido aos limites de um resumo, selecionamos alguns interlocutores, mas, do nosso ponto de vista, são eles representantes da perspectiva limitadora em suas teses acerca do ensino destinado às classes multisseriadas da educação do campo. Assim, serão tomados para discussão posicionamentos presentes nos textos de Arroyo (2011) e Antunes-Rocha e Hage (2010).



## METODOLOGIA

Referenciamos aqui no método dialético materialista de Marx. Trata-se da superação da elevação do pensamento do desconhecimento ao conhecimento, através da mediação do método de investigação, um *détuor* (KOSIK, 1976) que auxilia na superação dos limites da captação inicial da realidade pelos sentidos em sua aparência fenomênica, para que seja possível apreendê-la em sua complexidade, ou seja, como totalidade concreta, o quer dizer uma rica totalidade de múltiplas determinações e relações diversas.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Em um dos capítulos de uma das mais conhecidas obras sobre Educação do Campo no país: *Por uma Educação do Campo*, Arroyo (2011) sugere que escola multisseriada opere por oposição à seriada, tornando-se uma alternativa contra esse modelo que para ele é mundialmente falido e tende a ser destruído. Arroyo constrói uma crítica à seriação e anuncia o seu apocalipse, entretanto, pelo menos nesse texto, não apresenta indicativos de como a escola multisseriada deverá organizar o seu currículo e sua prática pedagógica, de maneira que transcenda a escola seriada.

A multisseriação é uma forma de organização pedagógica que não existe por oposição à seriação, sendo possível a ambas, uma prática de qualidade, desde que inspiradas por referenciais pedagógicos que busquem elevar os estudantes intelectualmente. Mas, dadas as condições geográficas, climáticas, políticas, entre outras, defendemos que, nas escolas do campo a multisseriação deve ser a estratégia adotada especialmente para os anos iniciais ensino fundamental, desde que siga a exortação dada por Saviani de

[...] retomar vigorosamente a luta contra a seletividade, a discriminação e o rebaixamento do ensino das camadas populares. Lutar contra a marginalidade por meio da escola significa engajar-se no esforço para garantir aos trabalhadores um ensino da melhor qualidade possível nas condições históricas atuais (SAVIANI, 2008, p. 25 e 26).

Na linha de defesa dos direitos dos povos do campo à educação, Antunes-Rocha e Hage (2010), sustentam ser necessário a construção de um currículo que não se distancie da realidade cultural, do trabalho e da vida do campo. Para eles, o fato de a escola não considerar e incorporar tais fatores, tem sido um fato que produz o fracasso escolar das populações do campo. Afirmam, ainda, que a ameaçadora compreensão de currículo universalizante se orienta da perspectiva homogeneizadora, “que sobrevaloriza uma concepção mercadológica e urbanocêntrica de vida e de desenvolvimento, que desvaloriza os saberes, os modos de vida, os valores e concepções das populações que vivem e são do campo, diminuindo sua autoestima e descaracterizando suas identidades” (ANTUNES-ROCHA e HAGE, 2010, p. 28).

Saviani (2013, p. 69) nos ensina a como compreender dialeticamente a relação entre o saber popular, que a escola deve valorizar e enriquecer, e o saber erudito,

que a escola deve socializar. Ora, “se o povo tem acesso ao saber erudito, o saber erudito não é mais sinal distintivo das elites, quer dizer, ele torna-se popular. A cultura popular, entendida como aquela que o povo domina, pode ser a cultura erudita, que passou a ser dominada pela população”. Trata-se aqui de desarticular os saberes mais desenvolvidos dos interesses dominantes, socializá-los para as massas trabalhadoras e transformá-los em instrumentos de luta para a transformação de cada indivíduo e da sociedade. Em outras palavras, significa valorizar e elevar intelectualmente as massas e dar condições para que cada indivíduo singular da classe trabalhadora se humanize, adquira sua segunda natureza - a natureza humana, que não é dada em um primeiro momento - e domine o que o dominador domina, de modo que possa utilizar tais conhecimento em prol da imprescindível e urgente transformação social (SAVIANI, 2008; 2013).

Duarte ainda chama atenção para o fato de que:

Aqueles que pensam que desenvolvem mecanismo de resistência à mundialização do capitalismo por meio da defesa dos direitos das chamadas minorias e da defesa do multiculturalismo não percebem que a dinâmica da universalização do mercado possui uma plasticidade que lhe permite assimilar os fenômenos culturais locais, transformando-os em mercadoria e utilizando-se deles de forma ideológica, para legitimar do ponto de vista ético a manutenção das desigualdades sociais. Em nome da crítica ao etnocentrismo são mantidos os privilégios materiais dos países pertencentes ao Primeiro Mundo. Em nome do respeito à alteridade e da convivência pacífica entre os povos e entre os grupos culturais são perpetuadas as divisões e exclusões necessárias à reprodução do capital. (DUARTE, 2011, p. 64 e 65).

Com efeito, as propostas que defendem que a escola deve ter como referência os saberes sociais - culturais, produzidos fora do seu espaço por cada uma das comunidades, e aproximá-los por justaposição aos saberes científicos - e que não deve tomar como centralidade a socialização dos conteúdos mais desenvolvidos são perigosas pois impõem limites ao processo de humanização, criando um obstáculo intransponível para cada indivíduo e todos indivíduos da classe trabalhadora. Elas limitam os trabalhadores no que diz respeito à apropriação da genericidade humana, ou seja, das características que possibilitam que os homens se reconheçam enquanto sujeitos históricos pertencentes ao gênero humano e transformem a natureza e a sociedade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, e tomando por referência uma compreensão dialética materialista da organização do trabalho pedagógico, entendemos que as propostas multiculturalistas e pós-modernas são formas equivocadas, insuficientes e tendenciosas de se entender o papel da escola e o trabalho do professor. Além disso, pouco contribuem para o desenvolvimento da cultura, da sociedade e do homem. Trata-se de um movimento pseudointelectual fadado muito mais a empobrecer a cultura e inviabilizar o desenvolvimento do que Vigotski chama de funções psíquicas

superiores (MARTINS, 2013). Neste sentido, para estas propostas, a educação do campo não tem compromisso com a transmissão dos conhecimentos historicamente acumulados pelas gerações anteriores. Ela deve fornecer os conteúdos de forma fragmentária, fragilizada, de acordo com seus interesses, que são ditados pela lógica do mercado e contribuem com a valorização do capital.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; HAGE, Salomão Mufarrej (Orgs.). Escola de direito: reinventando a escola multisseriada. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. – (Coleção Caminhos da Educação do Campo; 2)

ARROYO, Miguel Gonzales. A educação básica e os movimentos social do campo. *In*: ARROYO, Miguel Gonzales; CALDART, Roseli Salet; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). Por uma educação do campo. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

DUARTE, Newton. Vigotski e o “aprender a aprender”: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 5.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. (Coleção educação contemporânea).

KOSIK, Karel. Dialética do concreto. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

MARTINS, Lígia Márcia. O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

\_\_\_\_\_. Escola e democracia. 40. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

# A ESCOLA PARA ALÉM DA ESCOLA: “BUSCAR” PARA INCLUIR UMA EXPERIÊNCIA DA ESCOLA DE SAMBAITUBA - ILHÉUS

MS. PASCOAL JOÃO DOS SANTOS – UESC  
PASCOALJOAODOSSANTOS@GMAIL.COM.BR

1692

**Palavras-chave:** Buscativa. Inclusão. Diversidade.

## INTRODUÇÃO

Este resumo tem como objetivo socializar o exercício da “busca ativa” na Escola Nucleada de Sambaituba/Ilhéus e parte do que é refletido por Nicoletta Mendes Mattos (2017, p.4) sobre a diferença entre “inclusão escolar, que é a inserção de alunos que têm sido excluídos da escola por sua condição...” e “educação inclusiva, que é a política orientada para o respeito e a valorização das diferenças que os sujeitos têm”. Outra discussão relevante de Matos (2017, p. 1) é sobre “a integração, que é o cuidado que se tem com a deficiência do cidadão, para que o mesmo se adéque à escola e à sociedade...”; diferente da “inclusão, por meio da qual a escola e a sociedade se reorganizam para atender às diferentes necessidades dos diferentes indivíduos”.

Ademais, tomamos Milton Santos (2013, p. 192) que reflete sobre escalaridade (nação, região, estado, território, município, bairro, campo) e cidadania; pertença ao território e direito aos serviços; serviços públicos e privados; proteção dos cidadãos pelo estado, diante da virulência do mercado e de seus próceres. Esses cidadãos, entregues à sua própria “sorte”, terminam por experimentar uma SUB-CIDADANIA, são desprovidos dos direitos mais básicos, inclusive, saúde, moradia ou moradia digna, lazer, alimentação e, no que se refere à EDUCAÇÃO, por habitarem em espaços territoriais rurais.

Ainda cabe refletir sobre a ótica de quem tem o DIREITO AOS SERVIÇOS DO TERRITÓRIO, quase sempre AGRADECIDO a quem tem o DEVER DE FAZER, que sempre se vê como quem está FAZENDO um FAVOR ou FAVORES, quando presta qualquer serviço às comunidades, inclusive as RURAIS.

O dever do estado com a educação está preconizado na Constituição Federal de 1988, artigo 206 e no artigo 3º da Lei 9.394/96. Esse dever se relaciona ao direito,

que é trabalhado do ponto de vista dos direitos difusos e coletivos ou estruturantes. Mas as dificuldades e as intempéries que vão desde as doenças, conflitos (pessoais, interpessoais, intergeracionais, de gênero, de classe, étnico-raciais, de orientação sexual), se apresentam, também sob a forma de “ausência” do estado - enquanto entes federal, estadual e municipal -, seja porque não constrói políticas públicas para o conjunto da sociedade, no que fragiliza-a; e porque não constrói políticas sociais especiais para aqueles que vão sendo colocados à margem dos direitos firmados no artigo 6º da Constituição Federal.

## METODOLOGIA

A dinâmica se deu, enquanto “busca ativa”, porque a Lei 3.083/04, que disciplina a organização do Sistema Municipal de Ensino de Ilhéus, determina até 210 dias de aula; o MDS (Ministério de Desenvolvimento Social) baixou Portaria que define a frequência de 85% para alunos que recebem “benefícios sociais”. Já a Lei 8.069/90 afirma, no seu artigo 55, que “os pais têm o dever de matricular”. Ademais, a Constituição Federal de 1988, artigo 208, § 3º estabelece que o Estado deva “zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola”.

Nesse contexto, há aqueles que não matriculam e somem; que matriculam, mas não frequentam a escola, seja por descaso, seja por irresponsabilidade ou por não compreenderem o significado e a importância da educação na vida dos filhos. Em virtude disto, a gestão - em diálogo com a equipe docente e com os técnicos - optou pelas seguintes ações: formação com os pais; primeira aula sempre com os pais para as tratativas que visem evitar as questões que não deram certo e ou que impediram o bom andamento da vida escolar dos filhos; profissionais da saúde fazem orientação sobre gravidez precoce; e o autor deste texto, juntamente com uma agente administrativa da escola, faz visitas domiciliares aos estudantes que têm frequência irregular.

Por fim, os pais ou responsáveis são convidados para discutirem a conduta diante da fragilidade dos filhos enquanto estudantes ou do “sumiço” deles. E na ausência dos discentes, a equipe (composta por professor, dirigentes, agente administrativa) vai à busca e relata a situação de cada estudante/família ao Conselho Tutelar e, até mesmo, ao Ministério Público da Infância e da Juventude ou o Ministério Público da Educação.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

A “busca ativa” na Escola Nucleada de Sambaituba tem como resultados positivos: diminuição da evasão e do abandono escolar; maior presença dos pais ou responsáveis na escola; parceria com a escola e agente de saúde. Porém, ainda é necessário construção de políticas públicas e sociais, considerando questões que afetam a comunidade e, em especial, os cidadãos das comunidades rurais.

O município de Ilhéus, conforme pesquisa da advogada e militante social Mera Costa (IBGE -2010), cerca de 40% da população (contingente formado por pretos e

pardos) vive na pobreza, a caminho da miséria, sendo que entre 3 a 5 anos, sem estudo. O outro detalhe é que proporcionalmente ao Brasil e à Bahia, o maior contingente de pobres se encontra nos espaços rurais, com pouca ou qualquer atenção. Nisso, destoa-se quando Santos (2011, p. 192) relaciona a pertença ao território e o direito aos serviços que devem ser prestados pelo Estado ao conjunto dos cidadãos onde vivem.

Vê-se, diante desse quadro, que urge discutir, construir e efetivar políticas educacionais com prioridade para os sujeitos que vivem no campo e, ligadas a essas, as outras políticas, no sentido de que as pessoas tenham moradia digna, atendimento de saúde conforme as necessidades. Além disso, sejam contempladas com incentivo à produção agrícola, com acesso a escolas com infraestrutura adequada, conforme o Parecer CNE/CEB 08/10, com transporte escolar intra-campo e segurança.

Outra demanda seria escolas de Ensino Médio nas próprias comunidades e, como é o caso de Ilhéus, não precise buscar escolas na Sede para ter direito aos níveis superiores de educação garantidos. Nesse contexto, é importante que se destaque o fato de que nas Comunidades Rurais do município de Ilhéus, excetuando-se Inema, não temos Escolas de Ensino Médio, modalidade presencial nas comunidades.

1694

## CONCLUSÕES

O sentimento que temos é de que ser educador não se resume “fazer cada um a sua parte”; mas para ter uma presença “política” e que olhe a educação como processo, nunca como produto ou apenas resultados, é preciso investimento. Para tanto o desejo é que o trabalho continuasse e fosse desenvolvido como parte da política de “cuidar” por parte do SISTEMA.

Outro ponto, a considerar, é a realidade do trabalho e do emprego no país que já era trágica antes da Lei da precarização. Desse modo, o jovem “perde” na disputa por vários motivos. Assim, com a precarização, os jovens passam por: desespero, sentimento de impotência e depressão.

Diante disso, é preciso disponibilizar políticas públicas que promovam a FORMAÇÃO, a EDUCAÇÃO, o LAZER, a CULTURA, as ARTES. É URGENTE a necessidade de uma reação, sob pena de não termos saída

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, 05 de out. 1988.

BRASIL. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União nº 248– Seção I, p. 27833, Brasília, 23 de dez. de 1996.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Diário oficial da União, Brasília, 16 de jul. de 1990.

ILHÉUS. Lei nº 3083 de 10 de janeiro de 2004. Disciplina a organização do sistema municipal de ensino do município de Ilhéus e dá outras providências. Ilhéus, 10 de jan. de 2004.

MATTOS, Nicoleta N. A Política de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão: Ambiguidades Conceituais e suas Consequências para a Efetivação de uma Escola Inclusiva. Salvador: UFBA: Revista Psicologia, Diversidade e Saúde, 2017.

SANTOS, Milton. Espaços da Cidadania e outras Reflexões. Porto Alegre: fundação Ulisses Guimarães, 2011.

# SUJEITOS DE GÊNERO E/OU SEXUALIDADE DISSIDENTES E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS COMO EFETIVAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO

MANUELA AZEVEDO CARVALHO (UNICAMP/ CAPES)  
E-MAIL: MANUELAACARVALHO@HOTMAIL.COM

LUCIANA A. DE MIRANDA (UNICAMP/ CAPES)  
E-MAIL: LUCIANAAMIRANDA@HOTMAIL.COM

1696

**Palavras-chave:** Sujeitos dissidentes. EJA. Direito à educação.

## RESUMO EXPANDIDO

A pesquisa aqui apresentada toma como objeto as trajetórias escolares de estudantes dissonantes das normas binárias de gênero e/ou sexualidade, a fim de compreender o papel da Educação de Jovens e Adultos (EJA) na efetivação do direito à educação desses sujeitos. Levando-se em consideração que os/as estudantes da EJA são aqueles/as que nunca passaram pela escola ou cujos percursos escolares foram irregulares e que os/as estudantes cujo gênero e/ou sexualidade é dissonante são um dos grupos que enfrenta resistências no processo de legitimação de suas diferenças, passando frequentemente pela “pedagogia do insulto” (JUNQUEIRA, 2010). Saindo, muitas vezes, da escola regular por não encontrar nela um espaço de valorização das diferenças, mas um ambiente cujas diferenças ensejam deméritos e provocam processos de exclusão.

Para Bento (2011), estudantes de sexualidade e gênero dissidentes não devem ser contabilizados como “evadidos”, e sim como “excluídos”, por considerar que o ambiente escolar se mostra quase sempre hostil a suas vivências. As reivindicações dos movimentos sociais ligados às temáticas de gênero e de sexualidade nas últimas décadas, o suporte político de alguns direitos nacional e internacionalmente conquistados e a crescente produção científica em torno desses temas, têm levado o debate dessas questões a diversas esferas sociais (VIANNA, 2015) e esse movimento tem auxiliado a questionar essas esferas quanto à garantia progressiva dos direitos de alguns grupos excluídos socialmente, como é o caso do grupo aqui analisado.



Na esfera da garantia de direitos, o direito à educação, após a saída e o desejo de retomada do percurso escolar, encontra como locus de possibilidade as classes de EJA. Segundo Leite (2013), a partir da inserção da EJA na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e da realização das Conferências Internacionais de Educação de Adultos (CONFINTEAs), as políticas em torno da modalidade foram se fortalecendo no país e as discussões acerca de seu papel como espaço para a inclusão de sujeitos excluídos por motivos diversos do sistema educacional, se ampliando.

Mas foi apenas a VI CONFINTEA que trouxe oficialmente o questionamento da “exclusão escolar” ligada à orientação sexual. Esta conferência destacou que a exclusão não pode decorrer de quaisquer que sejam as diferenças e que há a necessidade de garantir o acesso de todos à educação, inclusive a partir da EJA (UNESCO, 2010). No ano seguinte, a Conferência Nacional de Educação (CONAE) destacou a importância de estratégias de ação na EJA para “promover educação não sexista, que combata a homofobia e todas as formas de discriminação e preconceito” (BRASIL, 2010, p. 152), reconhecendo a EJA como importante ferramenta de combate a essa discriminação.

Soares e Soares (2014) apontam para a necessidade de reconhecimento da diversidade dos sujeitos da EJA e de reconhecimento das diferenças entre eles, evitando-se promover desigualdades e exclusões. Esse mesmo aspecto foi destacado por Oliveira, Paiva e Passos (2016), ao indagarem a quem interessa manter a escola com discursos que reproduzem diferenças, como discursos heteronormatizados.

Para Catelli Jr. e Escoura (2016), estudantes dissidentes são um público potencial da EJA e têm nos últimos anos reforçado as lutas em defesa desta modalidade, justamente porque esse grupo foi excluído da escola em outros momentos e agora deseja retornar a ela. Na Bahia, por exemplo, como resultado dessas lutas, no *Relatório Final* do encontro regional preparatório para a VI CONFINTEA, alguns dos sujeitos dissidentes foram reconhecidos como público da EJA, pensando na modalidade educacional como espaço da diversidade. De acordo com as recomendações do relatório, afirma-se que o “reconhecimento da população homossexual presente nas turmas de EJA torna-se imperioso”, exigindo “superar a discriminação e os preconceitos [...] por meio de uma educação não sexista, que combata a homofobia e apresente esses educandos como sujeitos de direitos” (ENCONTRO..., 2008, p. 28). Propostas que se coadunam com o que apregou a CONAE (BRASIL, 2010) e com as lutas em torno da afirmação da própria modalidade da EJA, como espaço de reconhecimento do direito à educação.

O reconhecimento por parte das políticas de EJA de que sujeitos dissidentes são um público potencial dessa modalidade ainda não encontra eco entre seus pensadores, nem mesmo entre representantes da sociedade civil mais próximos aos responsáveis por suas políticas públicas. Em estudo feito com gestores e ex-gestores governamentais, Carreira (2014) verificou que nenhum deles identificava esse como um grupo que poderia estar na EJA, embora todos pensassem que a modalidade deveria ser fortalecida como uma política de direito humano ao longo da vida.

A EJA é vista como uma afirmação do direito à educação, como locus dessa possibilidade. E os estudiosos da área têm demonstrado que isso só é possível se ela for

pensada com maior flexibilidade e diálogo com as necessidades dos sujeitos que a demandam, que são múltiplos e com múltiplas histórias de vida e razões para estarem ali. A EJA, sempre muito atrelada à garantia de direitos, não pode se abster de ser um locus de exercício de cidadania e de acesso a direitos outrora negados, sobretudo quanto ao direito à educação, como acontece com o grupo aqui analisado. Se furtar a ser esse lugar é descaracterizar a EJA e tirar-lhe o sentido primeiro do desenvolvimento da cidadania, cenário no qual se institui.

## REFERÊNCIAS

- BENTO, B. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. *Rev. Estudos Feministas*, v.19, n.2, p.549-559, mai/ago, 2011.
- BRASIL. *CONAE 2010*: Doc. Final. Brasília: MEC, 2010.
- CARREIRA, D. Gênero e raça: a EJA como política de ação afirmativa. In CATELLI JR., R.; HADDAD, S.; RIBEIRO, V (Orgs.). *A EJA em xeque: desafios das políticas de EJA no século XXI*. São Paulo: Global/Ação Educativa, 2014.
- CATELLI JR., R.; ESCOURA, M. Sujeitos da diversidade: a agenda LGBT na EJA. *Olh@res*. Guarulhos, v.4, n.1, maio, 2016, p.226-245.
- ENCONTRO da Reg. Nordeste preparatório à VI CONFINTEA. *Relatório final*. Salvador, 2008. Disponível: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/nordste.pdf>> Acesso: 13 jun. 2017.
- JUNQUEIRA, R. Currículo heteronormativo e cotidiano escolar homofóbico. *Espaço do currículo*, v.2, n.2, set/mar, 2010, p.208-230.
- LEITE, S. *O direito à educação básica para jovens e adultos da modalidade EJA no Brasil*. Curitiba: CRV, 2013.
- OLIVEIRA, I.; PAIVA, J.; PASSOS, M. Currículo em EJA: direito de aprender por toda vida e ecologia de saberes. *Edu. em Questão*, Natal, v. 54, set/dez, 2016, p.113-134.
- PLANO Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos LGBT. Brasília: Presidência da República/ Sec. Esp. dos Dir. Humanos – SEDH, 2009. Disponível em: <[http://www.dhnet.org.br/dados/pp/a\\_pdfdht/plano\\_nacional\\_lgbt\\_2009.pdf](http://www.dhnet.org.br/dados/pp/a_pdfdht/plano_nacional_lgbt_2009.pdf)>. Acesso: 02 jul. 2017.
- SANTOS, M<sup>a</sup> A. Território e escola integrados pelo currículo da EJA. In GRACIANO, M.; LUGLI, R. *Direitos, Diversidade, práticas e experiências educativas na EJA*. São Paulo: Alameda, 2017. Disponível em: <<http://painelacademico.uol.com.br/conteudo//pdf/F5509280bdf07e2022e25ae27dbc6d31b1f0169.pdf>> Acesso em: 18 abr. 2018.
- SOARES, L.; SOARES, R. O reconhecimento das especificidades da EJA: constituição e propostas. *Arq. Analíticos de Pol. Educativas*, n.66, p.1-25, jun. 2014.
- UNESCO. *CONFINTEA VI*: marco de ação de Belém. Brasília: CNPq/Unesco, 2010.
- VIANNA, C. P. O movimento LGBT e as políticas de educ. de gênero e div. sexual. *Educ. Pesq.*, São Paulo, v. 41, n. 3, jul./set., 2015, p.791-806.

# DESVANTAGENS EDUCACIONAIS DE MENINOS NEGROS: DA EDUCAÇÃO INFANTIL AO ENSINO SUPERIOR

LUCIANA A. DE MIRANDA (UNICAMP/ CAPES)  
E-MAIL: LUCIANAAMIRANDA@HOTMAIL.COM

MANUELA A. CARVALHO (UNICAMP/ CAPES)  
E-MAIL: MANUELAACARVALHO@HOTMAIL.COM

1699

**Palavras-chave:** Meninos negros. Trajetórias escolares. Desvantagens educacionais.

## RESUMO EXPANDIDO

A discussão proposta tem como objetivo apontar o acúmulo de desvantagens na trajetória escolar de indivíduos negros do sexo masculino, inferindo que essa pode ser uma das razões para explicar o porquê de serem eles os que estão em menor número no ensino superior no Brasil. Para tanto, ancora-se em resultados de pesquisas qualitativas e quantitativas realizadas no país.

Quando se faz um recorte de gênero e raça de pessoas com 25 anos ou mais com o ensino superior no Brasil, de acordo com a pesquisa *Estatísticas de gênero* (IBGE, 2018), no ano de 2016, tem-se que: entre os homens negros que concluíram esse nível de ensino, o percentual foi de apenas 7%, enquanto que o total de mulheres negras foi de 10,4%, de mulheres brancas, de 23,5% e de homens brancos, de 20,7%. Estabelecendo o foco no gênero masculino, se se pensar que o total de homens negros no Brasil é de 54,9%, enquanto o de brancos é de 44,3%, verifica-se que existe uma assimetria entre o contingente populacional de homens negros e brancos e as oportunidades educacionais para eles.

De acordo com dados do relatório da *Education at a glance 2012* (OCDE, 2012), em quaisquer das faixas de renda analisadas, no acesso ao ensino superior “existe um hiato, de um lado brancos, de outro pretos/pardos” (OCDE, 2012, p. 20). Hasenbalg e Silva (1990), Munanga (2000), Barbosa (2009) e Alves (2007), concordam que os indivíduos negros, em relação aos não negros, são aqueles que acumulam as maiores desvantagens no processo de escolarização, mesmo quando já consideradas as diferenças socioeconômicas. O que foi também confirmado pela pesquisa da UNESCO/ INEP, coordenada por Abromovay e Castro (2006). Essas desvantagens ocorrem

tanto nas escolas públicas, das mais periféricas (NIEMEYER, 1998), quanto nas escolas de elite com alto grau de seletividade (NICODEMOS e TOSTA, 2011), e que se desdobram na falta de acesso ao ensino superior.

Abramovay e Castro (2006) concluem que as desvantagens escolares de crianças negras são germinadas ainda nos primeiros anos da escolarização das crianças, ao observarem que bebês negros são menos “paparicados”, recebem menos atenção e carinho que bebês brancos nas creches. Do mesmo modo, Cavalleiro (2003) observou que as crianças negras, entre 4 e 6 anos, também recebem menos afetividade e incentivos das professoras, em comparação com as brancas.

A resultados semelhantes chegaram Botelho, Madeira e Rangel (2015), quando perceberam que alunos negros, mesmo com desempenho equivalente a alunos brancos na mesma classe, com o mesmo professor, tendiam a receber notas mais baixas nas avaliações. Já Abramovay e Castro (2006) destacaram que os alunos negros, além de receberem menos incentivos dos professores, são pouco chamados a participar das aulas, muitas vezes são ignorados quando tentam participar ativamente e são os mais repreendidos, além de insultados por professores e colegas. Para as pesquisadoras, questões como as apontadas podem ser responsáveis por rupturas no processo educacional dos indivíduos negros, que resultam em abandono e evasão, mas também em descrença e desmotivação com a escola.

Louzano (2013), a partir dos dados do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), entre 2001 e 2011, defende que, ainda que brancos e negros tenham acesso igual à educação básica, eles não têm as mesmas oportunidades educacionais, e que o processo de exclusão ocorre depois da entrada no sistema escolar. Constatando ainda que dentro do grupo de estudantes negros, os meninos são “o grupo mais vulnerável ao fracasso escolar, em todas as regiões e para todos os níveis de educação dos pais” (LOUZANO, 2013, p. 123).

O cenário parece indicar que aquilo que se espera enquanto comportamento masculino, menos escolar, em comparação com as meninas (CARVALHO, 2004a, 2004b), se intensifica no tratamento dado aos meninos negros. Eles são vistos como mais apáticos e indisciplinados, são mais punidos por problemas comportamentais, mesmo que esses problemas sejam semelhantes aos apresentados por meninos brancos (REZENDE e CARVALHO, 2012; ARTES e RICOLDI, 2015) e são os mais chamados a realizar tarefas que exigem esforço físico (REZENDE, 2008).

Existe ainda a ideia acerca da construção da masculinidade negra, que, para ser “homem negro de verdade”, autêntico, é preciso ser agressivo e combativo (RIBEIRO, 2015). Para Hooks (2004, p.38) os garotos negros que são intelectuais, que não “compram” a ideia de “ser um corpo sem mente”, podem ser ridicularizados e ter sua masculinidade posta em dúvida. Ainda segundo a autora, mais do que não ter acesso à educação, os homens negros são “alvos da deseducação”. Para ela: “Eles foram e são ensinados que o ‘pensar’ não é um trabalho valioso” (HOOKS, 2015, p. 679).

Os percursos escolares mais acidentados, somados a um imaginário acerca da masculinidade negra, parecem ser uma explicação contundente para que os meninos negros tenham trajetórias escolares mais curtas e estejam em menor número no ensino superior.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, F.; ORTIGÃO, I.; FRANCO, C. Origem social e risco de repetência escolar: um estudo sobre a interação entre raça e capital econômico. *Cad. de Pesquisa*, São Paulo, v.37, p.161-180, jan/abr, 2007.
- ARTES, A.; RICOLDI, A. Acesso de negros no ensino superior: o que mudou entre 2000 e 2010. *Cad. de pesquisa*. São Paulo, v.45, n.158, p.858-891, out/dez, 2015.
- BOTELHO, F.; MADEIRA, R.; RANGEL, M. Racial Discrimination in Grading: evidence from Brazil. *AM Econ J-Appl Econ*, v.7, p.37-52, 2015.
- CARVALHO, M. O fracasso escolar de meninos e meninas: articulações entre gênero e cor/raça. *Cad. Pagu*. Campinas, n.22, p.247-290, jan/jun, 2004a.
- CARVALHO, M. Quem são os meninos que fracassam na escola? *Cad. de Pesquisa*. São Paulo, v.34, n.121, p.11-40, jan/abr, 2004b.
- CASTRO, M.; ABRAMOVAY, M. Relações raciais na escola: reprodução de desigualdades em nome da igualdade. Brasília: UNESCO/INEP, 2006.
- CAVALLEIRO, E. Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: Contexto, 2003.
- HASENBALG, C.; SILVA, N. Raça e oportunidades educacionais no Brasil. *Cad. de pesquisa*. São Paulo, n.73, mai. 1990, p.5-12.
- HOOKS, B. *We Real Cool: black man and masculinity*. New York: Routledge, 2004.
- HOOKS, B. Escolarizando homens negros. *Est. Feministas*. Florianópolis, n.23, a.3, p.677-689, set/dez, 2015.
- IBGE. Estatísticas de gênero: indicadores sociais das mulheres no Brasil. Rio de Janeiro, n.38, 2018.
- LOUZANO, P. Fracasso escolar: evolução das oportunidades educacionais de estudantes de diferentes grupos raciais. *Cad. Cenpec*. São Paulo, v.3, p.111-133, 2013.
- MUNANGA, K. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. *Cad. PENESB*, n.5, p.15-34, 2000.
- NICODEMOS, P.; TOSTA, S. Construções identitárias de adolescentes negros de classe média: um estudo de caso em uma escola particular de Belo Horizonte. *Paidéia*. Belo Horizonte, a.8, n.11, p.71-93, jul/dez, 2011.
- NIEMEYER, A. Estudando o silenciamento do racismo e do preconceito numa escola pública da periferia paulistana. In *Anais do XXII Enc. da Anpocs*, p.1-23, 1998.
- OCDE. *Education at a Glance 2012. Relatório nacional - Brasil*. OCDE, 2012.
- REZENDE, A. Questão de gênero e raça: o desempenho escolar de meninos negros. In *Anais do Fazendo Gênero 8*. Florianópolis, p.1-7, 2008.
- REZENDE, A.; CARVALHO, M. Formas de ser menino negro: articulações entre gênero, raça e educação. In *Diferenças e desigualdades na escola*. São Paulo: Papius, 2012.
- RIBEIRO, A. Homens negros, negro homem: sob a perspectiva do feminismo negro. *Rev. de Est. e Investigações Antropológicas*. Recife, v.2, a.2, p.52-75, 2015.

# FORMAÇÃO DOCENTE PARA DIVERSIDADE SEXUAL E DE GÊNERO: DISCURSOS E PRÁTICAS NOS/DOS/ COM OS COTIDIANOS ESCOLARES

ROSECLAIR SITE – UERJ  
ROSECLAIRSITE@GMAIL.COM

1702

**Palavras-chave:** Formação docente, prática docente e cotidianos.

Este trabalho apresenta reflexões iniciais da pesquisa de Mestrado a ser realizada no cotidiano escolar, considerando os discursos e os fazeresaberes de professoras dos anos iniciais da E.M. Vila Operária localizada numa comunidade de Duque de Caxias, Baixada Fluminense, com o objetivo de investigar o motivo pelo qual o corpo docente tem dificuldade para abordar as temáticas acerca da diversidade sexual e de gênero e suas interseccionalidades no cotidiano escolar.

Como objetivo específico será problematizada junto ao corpo docente – a partir de suas narrativas – de que maneira a formação docente, continuada e em serviço pode corroborar para sua prática pedagógica igualitária, emancipatória e fundada na igualdade e no respeito. Algumas indagações preliminares auxiliarão na construção da pesquisa: A formação continuada contribui para que as temáticas de gênero sejam desenvolvidas na escola? Como as professoras lidam com a diversidade de gênero? Que discursos sobre as concepções de gênero e sexualidade são produzidos, emergem e circulam na organização do trabalho pedagógico? Qual a natureza desses discursos? Em que medida contribuem para uma prática de combate aos preconceitos e discriminações relativas às questões de gênero?

A formação de professoras e professores, desde 1980, tem sido objeto de estudo e discussão no campo educacional acerca do papel da escola e dos cursos de formação, da identidade profissional e do saber docente, com polêmicas e contradições que apontam para diferentes projetos e concepções.

No entanto, algumas temáticas são emergentes e só começaram a fazer parte mais fortemente a partir dos anos 2000. A Resolução CNE/CP nº 1/2002, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da

Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena e a Resolução CNE/CP nº 1/2005, que altera a Resolução CNE/CP nº 1/2002 não focalizaram na necessidade de a formação de professoras e professores para lidarem com as diferenças e, principalmente, com a diversidade de quaisquer, natureza, de raça, de gênero, cultural. Somente percebe-se alguma indicação na Resolução CNE/CP nº 2/2015 que define as novas 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 formação continuada.

Na parte inicial em que apresenta as considerações, a Resolução CNE/CP nº 2/2015 aponta clara indicação da importância das temáticas relativas à diversidade:

[...] a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola; a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, a arte e o saber; o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas; o respeito à liberdade e o apreço à tolerância; a valorização do profissional da educação, a gestão democrática do ensino público; a garantia de um padrão de qualidade; a valorização da experiência extraescolar, a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais; o respeito e a valorização da diversidade étnico-racial entre outros, constituem princípios vitais para a melhoria e democratização da gestão e do ensino (BRASIL, 2015, p. 1)

1703

O PNE (2014-2024) e o PME/CMDC (2015-2025/Lei 2713/15) sinalizam em seu artigo 2º diretrizes III e X a necessidade de “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação”; “difusão dos princípios de equidade e de respeito à diversidade”.

Assim, percebe-se que os marcos legais dão amparo para que tais temáticas sejam desenvolvidas na escola.

No entanto, há diversos obstáculos: formação precária relativa a tais temáticas, inexistência de políticas locais de formação mais específicas, ausência das temáticas na formação de professoras e professores que já se encontram em exercício e os movimentos conservadores que invadem a escola.

A discussão acerca da temática de gênero, que ganhou corpo nos debates e na legislação educacional, ao longo das duas últimas décadas, começa, como outras questões ligadas à diversidade a ser alvo de ataques, censuras e restrições, como a supressão do termo gênero de diversos documentos legais (PNE, PME, DCNs e BNCC), sob as mais diversas alegações vinculadas à pauta dos costumes defendida pelo fundamentalismo religioso, em nome de um modelo historicamente superado de família tradicional.

Com a aprovação da BNCC, a questão de gênero e orientação sexual, discussão sobre direitos humanos e discriminação na escola permanecem contempladas mesmo com a supressão dos termos “gênero” e “orientação sexual”.

É relevante perceber como a escola pode promover este debate. Para Louro (2007),

É relevante refletir sobre os modos como se regulam, se normatizam e se vigiam os sujeitos de diferentes gêneros, raças e classes nas suas formas de experimentar desejos e prazeres [...] a sociedade trata desigualmente esses sujeitos e valoriza

diferentemente essas práticas [...] tudo isso é atravessado e constituído por processos de classificação, hierarquização, de atribuição de valores de legitimidade e ilegitimidade, que sujeitos são acolhidos ou desprezados conforme as posições que ocupem ou usem experimentar (LOURO, 2007, p. 204)

Parte daí, a necessidade de acessar as narrativas das professoras sobre suas histórias de formação, as práticas que desenvolvem e o contato com as questões de gênero de forma mais sistemática, no sentido de desenvolver um trabalho para a igualdade de gênero e, ao mesmo tempo, combater os preconceitos e as discriminações que envolvem estas relações. A pesquisa participante com a observação direta e entrevistas com as professoras acerca da formação e práxis cotidiana acontecerão mediante conversas ao pé do ouvido, bate-papo e diálogos dos modos diferentes de *fazer-pensar* num movimento *praticateoriaprática*, mediante as redes de conhecimento e de *tessitura de conhecimentos*; percepção e observação do/nos/com os cotidianos no *espaçotempo* escolar. Assim a *articulação* de saberes e a *bricolagem* metodológica será fundante nesta pesquisa com o *perguntar*, *interrogar*, com a *descrição* de cada detalhe e *análise das relações de poder* na produção dos saberes, *poetizar* (PARAÍSO, 2010).

Como consideração inicial proponho a retomada do problema que impulsiona esta pesquisa com a costura das narrativas das docentes acerca de sua formação e prática que corroborarão para a reflexão coletiva acerca da importância da temática no currículo e no cotidiano escolar.

1704

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Resolução CNE/CP 1/2002, disponível em [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_02.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf)

BRASIL. Resolução CNE/CP 1/2005, disponível em [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_05.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_05.pdf)

BRASIL. Resolução CNE/CP 2/2015, disponível em <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-regulacao-e-supervisao-da-educacao-superior-seres/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/21028-resolucoes-do-conselho-pleno-2015>

BRASIL. BNCC disponível em [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf)

DUQUE DE CAXIAS (RJ). Conselho Municipal de Educação. Plano Municipal de Educação. Lei 2713/15 (CMD/ RJ)

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista. Vozes Editores. Petrópolis (RJ), 2007.

PARAÍSO, Marlucy. Currículo e Diferença. In: PARAÍSO, Marlucy (Org.). Pesquisa sobre currículos e culturas. Curitiba: CRV, 2010.



# FECHAMENTO DAS ESCOLAS DO CAMPO DO ESTADO DE SERGIPE: IMPLICAÇÕES NO COTIDIANO DAS INFÂNCIAS

---

1705

**Palavras-chave:** Escola do campo. Fechamento de escolas. Cotidiano das infâncias

## INTRODUÇÃO

O processo de nucleação das escolas do campo de Sergipe é amplamente discutido no Fórum de Educação Infantil de Sergipe (FEISE) que integra o Movimento de Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB). Nos últimos quatro anos, essa temática tem sido foco de discussões e estudos, culminando com ações desenvolvidas que buscam uma integração com os municípios, para identificar os principais problemas enfrentados pelas comunidades, especialmente nos Assentamentos onde as escolas estão sendo fechadas.

Nesta configuração, este estudo tem como objetivo discutir a política de nucleação das escolas do campo, especificamente as Unidades de Ensino do Estado de Sergipe e suas implicações no cotidiano das comunidades rurais.

Para Miguel Arroyo (2013), a educação se configura como um instrumento de humanização. Para o autor, a aproximação com Paulo Freire o fez alimentar-se de

[...] um olhar atento, indignado perante os brutais processos de desumanização a que são submetidos tantas mulheres e homens perto de nós, tantas crianças, adolescentes, jovens e adultos com quem convivemos como educadores. (ARROYO, 2013, p. 47, grifos nossos).

Paulo Freire (2011) afirma a relevância desse processo de formação humana. Importante considerar, o olhar do estudioso para estas populações, ao propor uma pedagogia crítica, na perspectiva da formação da consciência humana, uma libertação autêntica é a libertação em processo, não deposita nos homens. Como já destacado, entendemos a humanização como um ponto fundamental na formação das crianças, adolescentes, jovens e adultos, todavia o que se percebe no cotidiano

campesino é um sequência de ações que desumaniza e negligencia os direitos preceituados na Constituição Federal.

Nesta batalha travada, entre uma política de educação e a garantia do direito à escola, percebe-se que a oferta continua a vivenciar tempos de exclusão social e de legitimação da ausência do direito a ter direitos, a exemplo do processo de nucleação das escolas do campo, tendo como consequência, o fechamento das instituições de ensino o que reafirma a exclusão social nos espaços campesinos, posto que

[...] toda vez que uma escola fecha, desconhece e ou desrespeita a história de seus educandos, toda vez que se desvincula da realidade dos que deveriam ser seus sujeitos, não os reconhecendo como tais, ela escolhe ajudar a desenraizar e a fixar seus educandos num presente sem laços (CALDART, 2004, p. 116, grifos nossos).

Um desenraizamento e ausência de identidade do sujeito que permite conceituar o campo a partir da dicotomia entre um ‘campo vazio’ tomado exclusivamente pelos processos de modernização da agricultura, independentemente da existência de sujeitos nela inseridos, e a concepção de um ‘campo como lugar de vida’, de produção de trabalho e de cultura. Nesta perspectiva, é preciso considerar uma multiplicidade de saberes presentes no cotidiano campesino das

[...] crianças assentadas e acampadas da reforma agrária, quilombolas, ribeirinhas, caiçaras, de comunidades de fundos de pasto, pantaneiras, crianças da floresta, que vivem relações sociais, identitárias e com o ambiente construído e natural de formas diferenciadas, compondo assim possibilidades que, se olhadas de perto, recortam e estruturam sentidos particulares de existência, de possibilidade de ação do mundo, de constituição e expressividade de si, por meio de diferentes linguagens. (SILVA; SILVA; MARTINS, 2013, p. 16).

As autoras afirmam que esses saberes se diferenciam, mas que tem entre si a inserção em um ambiente de luta, de vida e de trabalho, ancorados na resolução do Conselho Nacional de Educação que estabelece as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo. A Resolução nº 2 de 28 de abril de 2008 do CNE/CEB n. 2 assevera que a nucleação das escolas e o deslocamento das crianças devem ser evitados e orienta em seu artigo 3º que, “a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental serão sempre oferecidos nas próprias comunidades rurais, evitando-se os processos de nucleação de escola e deslocamento de crianças”, combinado com a Lei nº 12.960 de 27 de março de 2014 que altera o parágrafo único da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, *in verbis*,

o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela secretaria de educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar. (BRASIL, 2014).

## O FECHAMENTO DAS ESCOLAS ENQUANTO FERRAMENTA DE EXCLUSÃO SOCIAL

Neste contexto, o Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB), a partir de 2011, em seus encontros regionais e nacional, passou a desenvolver estudos, seminários e pesquisas, sobre a educação das crianças do e no campo, suas práticas pedagógicas e a garantia por uma educação de qualidade para as crianças em seus diferentes espaços de vida.

O Fórum de Educação Infantil de Sergipe (FEISE)/MIEIB em parceria com o Comitê Estadual de Educação do Campo – Educampo e a Universidade Federal de Sergipe/Núcleo de Pós Graduação em Educação (NPGED) acionaram em 2018, o Ministério Público na perspectiva de dialogar e buscar ações específicas nos municípios contra o fechamento das escolas.

Neste sentido, o Ministério Público de Sergipe promoveu o Seminário “Fechamento das Escolas do Campo em Sergipe: aspectos legais e abordagem”, realizado no dia 11 de junho de 2018, evento organizado por especialistas na área educacional e jurídica, membros do Educampo e representantes do FEISE. Foram convidados para o seminário Promotores de Justiça, Prefeitos, Secretários Municipais de Educação e Representantes de Movimentos Sociais e Sindicais.

Na ocasião, a pesquisadora Elis Correa (2018) apresentou o estudo; “O fechamento das escolas do campo em Sergipe: territórios de disputa (2007 a 2015)” com o objetivo de analisar os aspectos históricos e sociais que conduzem este processo. A referida pesquisa afirma que, entre os anos de 2007 e 2015, foram fechadas 404 escolas do campo.

O evento apresentou as principais dificuldades enfrentadas pelas comunidades com o fechamento das escolas, especialmente relacionado ao transporte escolar e suas implicações quanto ao deslocamento das crianças, adolescentes e jovens residentes em comunidades rurais.

## ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

É dentro deste campo de enfrentamentos e resistências que entendemos como as conquistas legais podem se tornar realidades quando superam equívocos, com posturas que hierarquizam as diferenças e contribuem para legitimar as desigualdades sociais.

Assim, repudiamos o fechamento das escolas do campo, resultado das lutas dos movimentos sociais e das comunidades na busca pelo direito à educação, respeitando os seus espaços de vida como relevantes no processo de ensino e de aprendizagem. Lutamos por uma educação pública, gratuita e de qualidade social.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, Miguel G. Reinventar a política: reinventar o sistema de educação. Educação & Sociedade, n. 124, 2013.

BRASIL, Lei nº 12.960 de 27 de março de 2014. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas, [2014]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L12960.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L12960.htm). Acesso em 29 maio 2019.

BRASIL, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. [1996]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm). Acesso em 29 maio 2019.

CORREA, Elis Santos. O fechamento das escolas do campo em Sergipe: territórios em disputa (2007-2015). Dissertação (Mestrado em Educação). Departamento de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão. 2018.

CALDART, Roseli Salette. *Pedagogia do movimento sem terra*. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 43. ed., São Paulo: Paz e Terra, 2011.

SILVA, Isabel de O.; SILVA, Ana Paula S.; MARTINS, Araci. A. (org.). *Infâncias do Campo*. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2013.

# DIVERSIDADE CULTURAL AFRICANA E AS CONEXÕES COM O BRASIL ATRAVÉS DOS JOGOS

ELIZABETH DE JESUS DA SILVA/SEC-BA  
GIGABETH3@GMAIL.COM

1709

**Palavras-Chave:** História; Jogos africanos; Diversidade

A África é um continente pouco presente nos currículos escolares. Sua história e cultura ficam escondidas entre as outras histórias e culturas, principalmente a europeia. Compreende-se, enxerga-se a África sempre do ponto de vista do europeu colonizador, do tráfico de escravos... As simplificações teóricas, a invisibilidade sobre esta temática permanece, apesar de em 2003 ter sido criada a Lei da obrigatoriedade dos estudos da história e cultura africana e afro-brasileira - Lei 10.639 (Brasil, 2003). No entanto, algumas questões devem ser pontuadas em relação a permanência, mais de dez anos depois da Lei, nas escolas do estudo sobre a África precarizado, a saber: falta de formação docente, indisponibilidade de material que auxilie os docentes, ideias preconcebidas sobre a temática, falta de metodologias que estimulem o conhecimento da referida história e cultura. Desta forma, traçar ações pedagógicas que estimulem tais estudos é fundamental para que ocorram desmistificações, reformulações de conceitos, construção de novas concepções que proporcionem um olhar para a África compreendendo sua primazia e estabelecendo relações dessa história com o Brasil. Desta forma, os jogos tradicionais africanos se apresentam como um dos possíveis componentes da aprendizagem que podem ser utilizados como materiais auxiliares da práxis educacional. Por sua fertilidade nessa área de criação humana, o estudo da cultura africana nos traz uma variedade de jogos que podem ser utilizados no processo de ensino. Tendo isso em vista, os jogos oferecem possibilidades tanto para o desenvolvimento das habilidades do educando como para o conhecimento sobre a história e cultura africana e afro-brasileira. A proposta se direciona na apresentação de uma metodologia de trabalho que utiliza pesquisa, experimentação e brincadeira para compreender a história e cultura africana e a sua relação com Brasil. O suporte teórico se baseia na concepção vigotskiana

(VIGOTSKI, 2007) de que a aprendizagem se dá em um determinado contexto sociocultural. O jogo não é caracterizado como uma forma de prazer, pois isso não é sua prerrogativa. E pelas reflexões de Elkonin (1998) e Luria (2006) que fazem um contraponto à concepção de Huizinga (2007) em relação ao jogo. Neste campo teórico as categorias centrais de análise são: aprendizagem, mediação, brinquedo e jogo e corpo. Em relação a definição de cultura africana, recorreremos à concepção de unidade na diversidade, de Kabengele Munanga (2015) e a concepção de corpo e a domesticação do corpo analisada por Michel Foucault (2010). É na perspectiva de visibilidade e descoberta de possibilidades que esse texto se configura. A visibilidade identitária e direito a uma educação que estimule conquistas, a necessidade de evidenciar a história de nossos ascendentes africanos se torna importante para compreensão dialética de nossas vidas. A originalidade do trabalho se encontra na utilização dos jogos tradicionais africanos pensados como elementos de mediação no ensino da história e cultura africana e da educação das relações étnico-raciais. O elemento conclusivo de maior relevância diz respeito à problemática da identidade que se constitui outro elemento demonstrativo da importância social. Nesse sentido, o que se configurou na experiência educacional com os jogos foram as questões identitárias. A esse respeito pode-se dizer que esses/as jovens participantes e sujeitos da atividade educativa com os jogos não sabem ainda o suficiente sobre a história da África, mas, se apropriaram do que foi possível e diante das possibilidades conseguiram redimensionar a negação da história da África. Nesse sentido, conseguiram enxergar para além dos protótipos hegemônicos. O salto foi, portanto, a descoberta de que existem culturas importantíssimas fora do mundo ocidental, culturas mais próximas da realidade brasileira e, sobretudo, baiana. Portanto, em um esforço de localizar um resultado essencial, seria a legitimidade do reconhecimento histórico, social político e cultural dos povos africanos, refletindo na questão identitária dos/das jovens estudantes de escola pública na Bahia. Não se trata apenas da introdução dos estudos sobre África, mas apresentar possibilidades através de experiências criativas para inserção destes conteúdos na educação e consequentemente nas salas de aula. Foi neste contexto que surgiu a ideia de trabalhar com jogos a partir da necessidade em proporcionar outra movimentação corporal, evidenciar outros lugares, com culturas, ações e comportamentos diferenciados.

1710

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASIL. Lei nº 10.639 de 09 de Janeiro de 2003. Diário Oficial da União: Brasília, 2003.
- ELKONIN, Daniil B. Psicologia do Jogo. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- FOUCAULT, Michel. Vigiar e punir. Petrópolis: Vozes, 2010.
- HUIZINGA, Johan. Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- LURIA, Alexander. Os Princípios Psicológicos da Brincadeira Pré-escolar. In: VIGOTSKI, LEV, Semenovich. Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem – Lev Semenovich, Alexander Romanovich Luria, Alexn Leontiev. São Paulo: Ícone, 2006.

MUNANGA, Kabengele. O conceito de africanidade nos contextos africano e brasileiro. In *Africanidades e brasilidades: culturas e territorialidades*. Jurema Oliveira (org.). Rio de Janeiro: Dialogarts, 2015.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

# ANÁLISE DAS CONCEPÇÕES SOBRE GÊNERO E RAÇA/ETNIA EM MATERIAIS DIDÁTICO-INSTRUCIONAIS NAS ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL

TATIANE LUCENA, UNIJORGE.

PATRÍCIA TEIXEIRA, UNIJORGE.

VANESSA BORGES, UNIJORGE.

1712

**Palavras-chave:** Livro didático; Raça/etnia; Gênero.

## INTRODUÇÃO

O presente estudo busca analisar as imagens de livros didáticos à luz das categorias de análise raça/etnia e gênero, bem como as concepções a estas associadas. Parte-se da assertiva de que a percepção sobre estas categorias presentes em materiais didático-instrucionais influencia, em níveis diferenciados, a intervenção pedagógica e o sujeito em formação - ainda em fase de construção de valores e de sua identidade. Tal pesquisa se justifica devido às discriminações ainda existentes entre meninos e meninas, e pessoas de etnias distintas, especialmente quando marcadas pela cor da pele, refletindo sobre os possíveis obstáculos culturais e educacionais para a compreensão da diversidade e da emancipação dos sujeitos.

Apesar de serem práticas historicamente construídas, ainda hoje testemunhamos que as diferenças biológicas e anatômicas marcadas especialmente pelos órgãos sexuais distintos do homem e da mulher, bem como diferenças étnicas marcadas por tantos dispositivos culturais - sobretudo pelo valor do tom da pele na sociedade ocidental, aparecem como justificativa fundamental da diferença, dos papéis e status social. Deste modo, a essência da dominação de uns sobre outros se solidifica nos rituais coletivos mecanicamente agregados às práticas culturais.

Nesse contexto, a escola exerce um papel crítico-reflexivo fundamental na desconstrução de preconceitos e na valorização da diversidade. Dessa forma, considerando que o livro didático tem sido - muitas vezes - objeto central do ensino, especialmente em modelos calcados em conteúdos e não em objetivos, torna-se objeto relevante o presente estudo.



## DESENVOLVIMENTO

Como a diversidade também se tornou importante tema de debate na agenda nacional, haja vista a crise de intolerância extrema, unir o material didático à análise das categorias Gênero e Raça/Etnia torna-se um papel político da educação nos dias atuais. Dessa forma, esta pesquisa se justifica à medida que se percebe a importância de se buscar continuamente a valorização e o reconhecimento dos sujeitos da diversidade.

Dada a importância do livro didático para a educação, consistindo no único livro não religioso a ser lido durante a vida de muitos estudantes, é importante saber qual o compromisso político desses materiais e como eles podem afetar as concepções de gênero, raça/etnia dos estudantes e docentes. Dessa forma, a partir deste trabalho, estudantes universitários e professores poderão elaborar iniciativas para trabalhar a educação positiva face ao gênero e ao racismo ainda presentes na escola, utilizando os materiais didáticos-instrucionais como ferramenta de luta e transformação.

Considerando que raça/etnia e gênero constituem categorias fundamentais de análise, de construção e de produção do conhecimento, com base no aporte teórico utilizado, partimos do entendimento de professor Munanga (2005), que vincula a ideia de raça a uma percepção morfo-biológica, enquanto a de etnia é entendida enquanto apresenta um viés “sócio-cultural, histórico e psicológico”. Já o conceito de gênero, segundo Joan Scott (1990), parte de uma construção histórica, cultural e política, que expressa relações sociais de poder no estabelecimento da nossa concepção de homem e mulher.

Nesse viés, a questão que se configura para tal estudo é: que concepções de raça/etnia e gênero estão presentes nas imagens dos livros didáticos das escolas de educação básica? Para tanto, contextualizaremos alguns conceitos fundamentais para compreensão da temática, as políticas públicas brasileiras sobre a diversidade nas últimas décadas e os desafios contemporâneos para contemplar a diversidade na educação. A metodologia adota nesse estudo é de natureza qualitativa, com base nas pesquisas bibliográfica e documental. O corpus de análise a ser utilizado no presente estudo será constituído por duas coleções de livros didáticos, aprovados pelo Ministério da Educação, ano de 2018.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nas análises qualitativas vinculadas à categoria raça/etnia realizadas nos livros didáticos pesquisados, pode-se perceber que cerca de 38% das ilustrações representam os negros de forma discriminatória, estereotipada como escravos ou serviçais - sem camisa, de chinelo e de calça ajustada para a lida no campo - utilizando vestes que os diferem dos demais trabalhadores, geralmente sem o uso de equipamentos de segurança, vivendo em comunidade quilombola ou em situação de vulnerabilidade socioeconômica, o que reitera a relação entre etnia e classe social.

Os livros pesquisados apresentam imagens de famílias negras e não negras, entretanto, o maior percentual é de famílias brancas (70%). Verificou-se uma escassez de ilustrações onde o negro aparece ocupando papel de destaque na vida privada,

como membro de uma família. Grande parte das famílias negras ilustradas nos livros didáticos encontram-se em situação de miséria ou vulnerabilidade. Há, entretanto, diversas ilustrações onde crianças negras aparecem com outras crianças de outras etnias, brincando e estudando.

De acordo com as análises vinculadas à categoria gênero, considerando as dimensões trabalho, família e identidade/representatividade, identificamos a existência de 46% de figuras onde o homem e a mulher aparecem em contextos diferenciados - a mulher na condição de dona de casa, cuidando dos filhos de forma passiva e o homem numa posição de trabalho que demanda força física e inteligência lógico-matemática, afirmado como provedor econômico do lar. Essa representação não é fiel à realidade socioeconômica brasileira, pois segundo dados do Instituto de Pesquisas Econômica Aplicada (IPEA, 2019) cerca de 30,5 milhões de lares brasileiros são chefiados por mulheres, número que dobrou nos últimos quinze anos.

Os livros didáticos pesquisados, dessa forma, reforçam a ideia de que mulheres e homens ocupem papéis tradicionalmente vinculados a eles, limitando, dessa forma, as oportunidades das mulheres diversificarem seus projetos de vida. Em relação às relações étnico-raciais, quase metade das ilustrações não estão em conformidade com o que disposto na lei 10.639/03, pois enfatizam estereótipos e representações subalternas do negro.

1714

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. São Paulo: Saraiva, 1988.

\_\_\_\_\_. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&layout=download&Itemid=3019](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&layout=download&Itemid=3019) 2. Acesso em: 05/05/2019.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. SEPPPIR. SECAD. INEP. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Brasília, 2004.

IPEA. Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas. Retrato da Desigualdade. Disponível em: [http://www.ipea.gov.br/retrato/indicadores\\_chefe\\_a\\_familia.html](http://www.ipea.gov.br/retrato/indicadores_chefe_a_familia.html). Acesso em 05/06/2019.

MUNANGA, Kabengele. Superando o racismo na escola. (Org.) Brasília: Edições. MEC/BID/UNESCO, 2005.

RAMOS-LOPES, Francisca Maria de Souza. A constituição discursiva de identidades étnico-raciais de docentes negros/as: silenciamentos, batalhas travadas e histórias (re) significadas. 321f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2010.

SOUZA, Edileuza P.; SOUZA, BÁRBARA, O. Preconceito, estereótipo e discriminação no espaço escolar. In: SOUZA, Edileuza P. (Org.); RIBEIRO, A. S. T. (Org.); SOUZA, B. O. (Org.); RIBEIRO, I. M. P. (Org.). História e Cultura AfroBrasileira e Africana na Escola. 1. ed. Brasília: Ágere Cooperação em Advocacy, 2008.

# IMPLEMENTAÇÃO DE UMA RÁDIO ESCOLAR: DESAFIOS PARA O CURRÍCULO NA DIVERSIDADE

ESIEL PEREIRA SANTOS, UNEB  
ESIEL3@BOL.COM.BR

EDMARIA CONCEIÇÃO FRANCO SANTOS, SEDUC  
AIRAM.DE@HOTMAIL.COM

CIDICLEIA GOMES DA SILVA SANTOS, UNEB  
CIDOSNI1@GMAIL.COM

1715

**Palavras chave:** Rádio escolar. Multiletramento. Educação. TIC.

## INTRODUÇÃO

O mundo contemporâneo revela profunda diversidade humana a respeito das diversas formas de ser e estar, das múltiplas culturas locais e global, além da pluralidade das maneiras e meios de produção e difusão de conhecimentos e saberes pertinentes para a manutenção da vida (SANTOS, 2003). A partir desse olhar, é importante apresentar a Diversidade do Mundo, com ênfase na diversidade das Culturas, Conhecimentos, Saberes e da Ciência para a construção da identidade e cidadania dos sujeitos enquanto cidadãos construtores do mundo.

Com base nesse pressuposto, a Escola Municipal Maria Lúcia Alves, situada no município de São Francisco do Conde, no Estado da Bahia, em uma ação conjunta entre professores e equipe gestora, se empenha na implantação da rádio na escola com o objetivo promover dinâmicas relacionais entre a comunidade escolar – formada por professores, estudantes e funcionários – bem como da comunidade dos arredores da escola – na qual pais e responsáveis, familiares e pessoas próximas pertencem – através do uso de Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), de modo a estreitar laços fraternos, o sentimento de pertencimento ao espaço escolar, vivências e experiências significativas para a formação integral, humana e cidadã, e dos conhecimentos e conteúdos abordados no currículo escolar. Assim, o presente trabalho tem o objetivo de difundir os resultados das experiências e reflexões proporcionadas pela tentativa de implementação de uma rádio escolar na relativa unidade de ensino.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

Na atual sociedade globalizada, as culturas se tornam cada vez mais singulares e ao mesmo tempo híbridas, configurando não somente novas formas de ser e entender-se como sujeitos planetários (MORIN; ROGER; MOTTA, 2007), ainda que considerem a sua singularidade, não há como negar as muitas interferências sociais, culturais e políticas que compõem múltiplas identidades aos sujeitos (HALL, 2002). Por tanto a instituição Escola, espaço concebido socialmente para o desenvolvimento dos sujeitos em sua dimensão individual e coletiva, humana e cidadã, deve se constituir por dinâmicas (em devir) curriculares que levem em conta o atual contexto da sociedade globalizada, complexa, multirreferencial e igualmente subjetiva (FRÓES BURNHAM, 1993).

Todo esse contexto sofre grande influência da velocidade com a qual as informações circulam a partir do advento da internet 2.0, cuja efemeridade parece pertencer ao cotidiano de todas as pessoas. Tal característica não pode ser entendida, no entanto, como algo maléfico, mas como um contexto peculiar da atualidade, cujo tempo e espaço se modificam com frequência, ou seja, se atualizam constantemente. Situação essa descrita por Bauman (2001) como Modernidade Líquida, no qual a sociedade permanece em constante transformação e comunicação, graças à globalização e aos novos processos tecnológicos, tendo as TIC e seu universo digital como protagonistas da mais fluida interatividade entre pessoas em contraponto com os Meios de Comunicação de Massa, que comunicam no sentido um para todos.

Deste modo as relações e laços sociais tomam uma configuração com certas peculiaridades que as tornam distintas de contextos anteriores na história da humanidade, vivendo atualmente um momento de transição entre as pessoas que estão tentando acompanhar essas mudanças, os imigrantes digitais, e outras mais jovens que já nasceram nesse contexto da alta velocidade em que transitam as informações e a potencialidade da comunicação entre pessoas de maneira horizontal, os nativos digitais (PRENSKY, 2001).

Assim, é importante entender que, na atual conjuntura social e global, ler e escrever-se no mundo deixa de ser apenas um simples ato de leitura e escrita textual, exigindo dos sujeitos múltiplas habilidades, um sujeito letrado não apenas domina a leitura e escrita de textos no suporte de papel, mas lê e escreve como forma de interagir neste mundo globalizado a partir de múltiplos processos tecnológicos, logo, o pleno exercício de cidadania, a interação plena no mundo e na sociedade exige de nós sermos sujeitos multiletrados, pois:

A multissemiótica ou a multiplicidade de modos de significar que as possibilidades multimidiáticas e hipermediáticas do texto eletrônico trazem para o ato de leitura: já não basta mais a leitura do texto verbal escrito – é preciso relacioná-lo com um conjunto de signos de outras modalidades de linguagem que o cercam, ou intercalam ou impregnam; esses textos multissemióticos extrapolaram os limites dos ambientes digitais e invadiram também os impressos (ROJO, 2009, p.105-106).

Diante desse contexto, é evidente que a forma de se aprender e construir novos conhecimentos tomaram proporções muito maiores em termos de possibilidades e meios distintos de gestão dos processos de aprendizagem. A Escola como local socialmente designado para essa atividade, evidentemente não perdeu seu espaço ou seu valor social, contudo precisa adequar-se a essas novas dinâmicas no intuito de

melhor promover a sua atividade fim, já que a própria sociedade e os sujeitos em sua individualidade demandam novas perspectivas formativas. Assim sendo, a implantação da rádio na escola, gerida por processos didáticos-pedagógicos, teóricos-metodológicos na perspectiva da Educação Científica pode ser um meio de prover, não apenas o contato com a ciência, mas promover multiletramentos a partir da ciência enquanto linguagem através do uso das TIC.

## CONCLUSÃO

Assim entende-se a importância de implantação da rádio escolar, a fim de unificar dinâmicas de multiletramento e Educação Científica, para proporcionar aos estudantes e demais membros da comunidade escolar e do entorno da escola, minimamente, novas possibilidades de interação, acesso a informação e construção de novos conhecimentos, de modo a possibilitar aprendizagens significativas e ressignificação dos espaços de vivência, principalmente do espaço escolar. Deste modo concluímos reforçando a importância de se conduzir o trabalho pedagógico a partir do reconhecimento da Diversidade do Mundo e das diversas formas de ser e estar com ênfase nas pluralidades identitárias, na diversidade cultural e do entendimento da construção histórica de Saberes Conhecimentos Científicos realizada pela humanidade, e que as tecnologias, sobretudo da informação comunicação se fazem imprescindíveis.

1717

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade Líquida*. Tradução: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, Ed., 2001. 258 pg.

FRÓES BURNHAM, Teresinha. Complexidade, multirreferencialidade, subjetividade: três referências polêmicas para a compreensão do currículo escolar. *Brasília*, v. 12, n.58, p. 3-13, 1993.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 7 ed. Rio de Janeiro. DP&A, 2002.

MORIN, Edgar; ROGER, Emílio Ciurana; MOTTA Raúl. *Educar na era Planetária*. São Paulo: 2 ed. Cortez. Brasília-DF: UNESCO, 2007.

PRENSKY, Marc. *Nativos Digitais, Imigrantes Digitais*. Tradução de Roberta de Moraes Jesus de Souza / Marc Prensky. *Digital natives, digital immigrants*. MBC University Press, Vol. 9 No. 5, 2001.

ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SANTOS, Milton. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. 10. ed. Rio de Janeiro: Record, 2003. 174 p.

SANTOS, Esiel Pereira. *Conceito-ação de Educação Científica e Ensino de Ciências no contexto do projeto a Rádio da Escola na Escola da Rádio no Colégio da Polícia Militar da Bahia – CPM Dendezeiros/BA*. Dissertação de mestrado (em andamento). 2017. 188 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEDUC/UNEB); 2017.

# EDUCAÇÃO INFANTIL QUILOMBOLA EMPERSPECTIVA BILINGUE COM A LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS - LIBRAS

ELIENAI DOS SANTOS BARRETO – SEDUC/SFC  
ELIENAIBARRETO@YAHOO.COM

CRISTIANA FERREIRA SANTOS – SEDUC/SFC  
CRISTIANASFC@GMAIL.COM

JAINÊ DA SILVA SANTOS RIBEIRO – UNEB  
JAINERIBEIRO2505@GMAIL.COM

1718

**PALAVRAS CHAVE:** Educação Infantil, Libras e Quilombola.

## INTRODUÇÃO

Este artigo relata a experiência inclusiva da escola de Educação Infantil no território remanescente de quilombo no Monte Recôncavo situado no município de São Francisco do Conde- BA que com base na Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002 e no decreto 5626/05 dispõem sobre o ensino da Língua Brasileira de Sinais – Libras, desenvolvendo estratégias pedagógicas com alunos ouvintes, como a segunda língua (L2), parte integrante do currículo da educação básica da rede de ensino, promovendo efetivamente uma educação cidadã.

Libras é a forma de comunicação e expressão, em que o sistema lingüístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, se constitui em códigos comunicacionais que mediam as relações interativas de pessoas surdas no Brasil, sua origem é francesa e na esteira da educação dos surdos muitas são as lutas e resistências para legitimar os direitos da comunidade surda.

A legislação brasileira considera pessoa surda quem tem perda auditiva, em função disso, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso dos sinais. Para inclusão efetiva dos surdos na sociedade os currículos escolares necessitam evidenciar o ensino desta linguagem também para alunos ouvintes, contribuindo assim, para efetiva inclusão surdos no processo escolar e da sociedade como um todo.

Com base nesta perspectiva São Francisco do Conde por meio da Lei Municipal nº540/2018 instituiu a LIBRAS como a primeira língua (L1) para surdos e segunda língua (L2) para alunos ouvintes na rede de ensino da Educação Infantil aos anos

finais do Ensino Fundamental. Marco pioneiro nos aspectos da educação especial/inclusiva na Bahia. As crianças da Educação Infantil quilombola desta comunidade escolar adentram e exploram o ambiente do ensino bilíngue, acesso que fortalece as relações inclusivas de construção e afirmação de identidades no território ao propor vivências inclusivas de comunicação com os surdos.

## METODOLOGIA

O contexto da Educação Infantil, essencialmente lúdico, torna-se um espaço rico e propício para as crianças experienciarem Libras. Os jogos e as brincadeiras constituem o espaço de construção das ações docente contribuindo para que os alunos ao partilharem suas experiências brincantes, dialoguem com cultura lúdica da comunidade surda e dos ouvintes, na construção de conhecimento lingüístico e inclusivo.

Ao interagir de forma lúdica com professor de Libras e com pessoas surdas da comunidade que são convidadas para participar de conversações, as crianças vêm se apropriando deste conhecimento indispensável na sociedade inclusiva da/na contemporaneidade.

1719

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Há um esforço da educação pública municipal em ampliar a diversidade linguística no contexto escolar e fortalecer a educação inclusiva. A articulação da escola de Educação Infantil bilíngue permite aos alunos ouvintes aprender a conviver com a diferença na diversidade humana como ela se apresenta. O acesso a língua brasileira de sinais como a segunda língua para ouvinte amplia as oportunidades das crianças quilombolas se comunicarem com a comunidade surda em todo canto, em todos os lugares. Permite as crianças serem as protagonistas nas relações interativas entre o universo da comunidade surda e ouvinte, conectando saberes inclusivos e (re)significando os bens socioculturais, com os surdos e o mundo, revelando novas trilhas de aprendizagem significativa e significante.

O ensino de Libras para as crianças quilombolas é para além de um processo pedagógico ativo, criativo e inovador, é compreendido como ato de cidadania fundante na ética, no respeito e valorização da diversidade humana. Entendendo que a compreensão da enunciação de outra pessoa requer uma orientação específica do ouvinte em relação a ela e que o interlocutor encontre lugar nessa enunciação no contexto de suas significações anteriores (Jobim e Souza, 2012). A Educação Infantil da referida comunidade quilombola tem acessado e respondido de forma surpreendente e significativa este conhecimento.

Tal ação toma como referência princípios fundantes: infância e linguagem – BAKHTIN, VYGOTSKY (BENJAMIN JOBIM, SOUZA, 2012) ética (KREMER, 2002), antropologia da infância e criança (COHN, 2005), identidades, diferenças, territórios (HALL, 2015, SANTOS, 2011, MUNANGA, 2001), educação quilombola

(BRASIL, 2012), Currículo (MACEDO, 2013), autonomia, liberdade e leitura de mundo (FREIRE, 2015), sociedade aprendente (ASSMANN, 2012) e ludicidade (D'Ávila, 2018).

A partir desses pressupostos o ensino de Libras tem se articulado considerando as singularidades das crianças quilombolas em seus processos de interação e apropriação de novas aprendizagens.

## CONCLUSÃO

As crianças ouvintes da Educação Infantil quilombola começam a adentrar e explorar o ambiente bilíngue nos espaços escolares, construindo saberes lingüísticos em Libras e a socialização de forma inteligível este conhecimento com as famílias, pessoas outras do seu território de convivência e principalmente diante deste enfoque pessoas surdas da comunidade têm declarado surpresas e felizes por perceber e participar do movimento aprendente inclusivo.

1720

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto nº 5626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a lei 10.436 de 24 de abril de 2002 que regulamenta a Lei 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, e o art. 18 da Lei nº 10.098 de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm). Acesso 21/05/2019.

BRASIL. Lei 10.436 de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/l10436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm). Acesso em 21/05/2019.

Lei Municipal 540 de 2018 - Reconhece como meio de comunicação objetiva e de uso corrente, a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e dispõe sobre a sua implantação como segunda língua oficial para surdos, na Rede Pública Municipal de Ensino.

BRASIL. CNE/CEB. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, Seção 1, p. 26, 21 de novembro de 2012

COHN, Clarice. Antropologia da criança. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, Ed. 2005.

D'ÁVILA, C. In: FORTUNA, T. R. (Orgs). Ludicidade cultura lúdica e formação de professores. Curitiba: CRV, 2018.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. Alfabetização: leitura de mundo, leitura da palavra. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. 7ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

JOBIM e SOUZA, Solange. Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamim. Ed. 13. Campinas São Paulo. Papyrus, 2012.

LARROSA. Jorge. Pedagogia profana - danças, piruetas e mascaradas. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.



MACEDO, Roberto Sidnei. *Infâncias – devir e currículo: A afirmação do direito das crianças a (aprendizagem) formação*. Ilhéus, Bahia: Editus, 2013. Petropolis. RJ. Editora Vozes, 2002.

SANTOS, Território, territórios: ensaio sobre o ordenamento territorial. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

# EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA ESPECIAL/INCLUSIVA: FORMAÇÃO DE GESTORES

RAILDA DE FREITAS SANTOS  
RAILDACAMPESTRINI@GMAIL.COM

CLÁUDIA PARANHOS DE JESUS PORTELA  
CLÁUDIAPARANHOS3@GMAIL.COM

UNEB/GESTEC

1722

**Palavras chave:** Educação profissional e tecnológica especial/inclusiva. Formação de gestores escolares.

## INTRODUÇÃO

O tema do presente trabalho é a formação de gestores para a Educação Profissional e Tecnológica integrada à Educação Especial/Inclusiva. A investigação em desenvolvimento é uma pesquisa aplicada vinculada ao Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação - GESTEC da Universidade do Estado da Bahia. A pesquisa será desenvolvida no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA) no período de 2018-2019.

O objetivo geral é examinar quais são os conhecimentos necessários e indispensáveis aos gestores escolares com vistas à inclusão do público-alvo da educação especial na perspectiva inclusiva, com ênfase nas pessoas com deficiência. Dessa forma, engendraram-se os seguintes objetivos específicos: Examinar os marcos teóricos e legais da inclusão educacional na perspectiva do público alvo da Educação Especial; caracterizar a educação profissional e tecnológica no âmbito do IFBA; identificar a estrutura organizacional e as políticas institucionais fundantes da educação especial/inclusiva do Instituto Federal da Bahia.

A revisão bibliográfica revelou a pertinência do tema escolhido pelo fato de não existir um volume significativo de trabalhos científicos na área da abordagem proposta no banco de dissertações e teses da CAPES.

## METODOLOGIA

Esta pesquisa delinea-se como um estudo bibliográfico exploratório, sobre a formação de gestores escolares para o desenvolvimento de Educação Profissional e Tecnológica integrada à Educação Especial/Inclusiva. Estabeleceu-se diálogo com Karel Kosik (1976), Gramsci (1982), para nortear a base epistemológica da pesquisa; Mantoan (2015) e Latas (2011) contribuem com a apreensão conceitual dos termos *inclusão educacional* e *escola inclusiva*, complementados com os marcos legais brasileiros sobre educação profissional tecnológica, educação especial e inclusão educacional. Pacheco (2011) prestará colaboração na compreensão dos Institutos Federais. Esses autores, somados a outros no processo de investigação proposto, oferecerão aporte teórico-metodológico para compreensão da rede de determinantes imbricados na formação de gestores escolares com vistas à garantia do direito à formação profissional do público alvo da Educação Especial. O estudo se constitui em uma pesquisa aplicada exploratória e adotará como método o estudo bibliográfico e documental.

1723

A pesquisa bibliográfica proposta caracterizar-se-á pelo exame de trabalhos e estudos de diversos autores sobre a temática definida – formação de gestores para Educação Profissional e Tecnológica integrada à Educação Especial/Inclusiva - de modo a analisar posicionamentos diferentes sobre uma questão ou um conceito. A pesquisa documental distingue-se da bibliográfica por estar direcionada ao exame de documentos, dentro de uma vasta amplitude tipológica, podendo ser: certidões, normas, estatísticas, leis, memorandos, bilhetes, ofícios, fotografias, dentre outros. As fontes podem ser inéditas ou constituir-se de material documental já examinado por outros estudiosos, a exemplo dos dados estatísticos (GIL, 2002, P. 46).

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os Institutos Federais são autarquias do âmbito do sistema federal de ensino, vinculadas ao MEC, criadas pela Lei Nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Constituem-se em Instituições de Ensino Superior e foram concebidos – em si - a partir de uma visão de educação profissional e tecnológica com o fito de desenvolver processos de formação integradores e articuladores de ciência, tecnologia, cultura e conhecimentos específicos. Paradoxalmente, a educação profissional e tecnológica – para si<sup>4</sup> - também deve contribuir para o progresso socioeconômico.

No IFBA existe uma Política de Inclusão, a qual abrange as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação e transtornos de aprendizagem. A finalidade dessa norma é desenhar os caminhos possíveis para o fomento aos diversos tipos de acessibilidade no contexto dessa instituição. A estrutura da Política de Inclusão do IFBA apresenta oito capítulos, a saber: Disposições preliminares; Acessibilidade atitudinal; Acessibilidade pedagógica;

4 Os termos “em si” e “para si” são utilizados no enfoque teórico do materialismo histórico e dialético.

Acessibilidade arquitetônica; Acessibilidade dos transportes; Acessibilidade na comunicação e informação; e, por fim, as disposições finais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na fase atual da investigação os dados obtidos apontam uma possível lacuna no que diz respeito ao processo de formação dos gestores educacionais na instituição pesquisada, no âmbito da Educação Especial/Inclusiva na perspectiva da gestão democrática e participativa. Verifica-se registros no histórico institucional de abordagem do tema Educação Especial/Inclusiva no tocante à formação de professores em jornadas pedagógicas e seminários realizados nos campi e na Reitoria. Entretanto, não foram localizados registros de formação específica para os gestores com poder discricionário sobre o tema.

A concentração de esforços para a formação de gestores escolares/acadêmicos na perspectiva da Educação Especial Inclusiva pode ser entendida como condição determinante na construção e reconstrução de um modelo de instituição de ensino que acolha e respeite as particularidades dos estudantes. Os gestores podem viabilizar as condições estruturantes (infra e superestruturais/ administrativas e pedagógicas) para estimular o desenvolvimento pleno e possível de habilidades e competências nos estudantes em meio às interações humanas em todos os espaços do ambiente escolar/acadêmico.

A pesquisadora intenciona apresentar, ao final da pesquisa, dois produtos, a saber: a proposta de um processo formativo estruturado como um curso prático para gestores da educação profissional, bem como um documento orientador/instrucional composto de diretrizes para os gestores escolares/acadêmicos, com poder discricionário, na perspectiva democrática e participativa. Os dois produtos abordarão aspectos teórico-metodológicos e técnico-operacionais.

1724

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASIL. Lei Nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm)>. Acesso em: 25 jun. 2019.
- GIL, Antonio Carlos. Como elaborar um projeto de pesquisa. 4.a ed. São Paulo. Atlas. 2002. Disponível em <<http://home.ufam.edu.br/salomao/Tecnicas%20de%20Pesquisa%20em%20Economia/Textos%20de%20apoio/GIL,%20Antonio%20Carlos%20-%20Como%20elaborar%20projetos%20de%20pesquisa.pdf>>. Acesso em: 26 abr.2019.
- GRAMSCI, Antonio. Os intelectuais e a organização da cultura. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.
- IFBA. Política de Inclusão da Pessoa com Deficiência e/ou outras Necessidades Específicas. Resolução CONSUP/IFBA no 30 de 12 de dezembro de 2017. Disponível em <<http://portal.ifba.edu.br/menu-institucional/consup/resolucoes-2017/resolucao-30-2017-politica-inclusao-pessoa-com-deficiencia.pdf/view>>. Acesso em: 15 mai. 2018.

LATAS, Ángelles Parrilla. O desenvolvimento local – um argumento para uma educação inclusiva. In *Educação Inclusiva: dos conceitos às práticas de formação*. 2.a ed. Porto Alegre: Instituto Piaget, 2011.

KOSIK, Karel. *Dialética do Concreto*: Tradução de Célia Neves e Alderício Toríbio, 2.ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão Escolar: o que é? porquê? como fazer?* São Paulo. Moderna, 2003.

PACHECO, Eliezer et alii. *Institutos Federais uma revolução na educação profissional e tecnológica*. São Paulo: Moderna, 2011.

# OS ENTRELAÇAMENTOS DAS VIDAS/CORPOS NOS COTIDIANOS ESCOLARES: FORMANDO PROFESSORES/AS COM A DIFERENÇA

FÁBIO LUIZ ALVES DE AMORIM – FESV  
FABIO.AMORIM@ESTACIO.BR

1726

## INTRODUÇÃO

O debate em torno da formação continuada de professores, nas últimas décadas, veio se consolidando por meio do discurso de que a formação inicial não consegue suprir as necessidades dos rápidos processos de mudanças da/na sociedade. Essa retórica junto aos interesses da classe política e econômica do país produziu um sentimento de desejo acerca da chamada “sociedade da informação”, termo que se tornou parte integrante de nosso tecido social, de nossas redes culturais e, de forma mais contundente, nas secretarias estaduais e municipais de educação.

Nesse contexto, buscamos a potência das redes de conversações e ações dos/nos encontros na escola para problematizarmos o conceito de diferença a partir de Bhabha (2013) - o qual coloca-se nos embates das fronteiras, fora da representação de traços culturais ou étnicos preestabelecidos, construída processualmente manifesta nos fluxos das representações e entendida na contextualidade discursiva na qual está inserida. A partir disso, problematizamos a forma como a diferença é concebida na produção do currículo e nos processos de formação continuada, considerando as falas nas redes de subjetividades compartilhadas (CARVALHO, 2009) nos cotidianos escolares.

Diante do exposto, considerando o retorno veemente dos processos de padronização e normalização das políticas educacionais, propomos uma problematização, acerca da produção de conhecimentos e da indissociabilidade política e prática dos processos formativos nos/dos cotidianos escolares. Nesse sentido, optamos por unir palavras, pensando junto com Nilda Alves, na tentativa de superar o discurso dicotômico e hegemônico da Ciência Moderna. Acreditamos que, dessa forma, o entendimento do termo não se separa na complexidade da vida.

## METODOLOGIA

Este trabalho é parte de um projeto de extensão que está em andamento, que teve início em fevereiro de 2019 e término previsto para fevereiro de 2020, sendo avaliado a cada 3 (três) meses. Esse processo tem como objetivo (re)planejar as ações do projeto junto ao coletivo da escola e a instituição de ensino superior.

Dessa forma, tem como pressupostos metodológicos a pesquisa nos/dos/com os cotidianos, movimentada a partir das redes de conversações assumidas como potência da ação coletiva na escola e como possibilidade de pensar junto aos *sujeitospraticantes* os movimentos de formação continuada. As redes de conversações se dão nos cotidianos de uma escola pública estadual da periferia de Serra/ES, em momentos de planejamento, execução de projetos e de formações previstas em calendário escolar, envolvendo 24 professores, 02 pedagogos.

Problematizamos a produção do currículo escolar a partir das possibilidades de conhecimento, o que, segundo Ferraço e Carvalho (2012, p. 9) significa ampliar as redes de conversações e ações, pois, é preciso entender as *prácticasteóricas* curriculares cotidianas como políticas de currículo o que “[...] implica não só questionar algumas dicotomias herdadas pela Educação no discurso hegemônico da ciência moderna, [...] mas, sobretudo, colocar sob suspeita toda e qualquer proposta de fazer com que a prática se torne política”, pois toda prática é política e toda política envolve práticas, por isso estamos falando de *práticaspolíticas*, o que pode compor tecidos potentes vivenciados em processos de formação continuada dos professores nos cotidianos escolares.

Buscamos, com esse projeto/formação, a potência das *prácticasteóricas* dos sujeitos praticantes em seus mais variados cotidianos, por meio das conversações e ações complexas produzidas em sua contemporaneidade e em meio às redes de conhecimentos estabelecidas nos diálogos/encontros dos/com os múltiplos sujeitos na constituição dos possíveis em processos de formação continuada dialogada e vivida na ação pedagógica desenvolvida nas escolas. Para tanto, foi preciso participar dos movimentos de re-criação e re-invenção produzidos nos *espaçostempos* de produção do currículo e da formação, o que implica pensar a pesquisa nas/das multiplicidades existentes e produzidas pelas vidas/corpos nos/dos/com os cotidianos.

## VIDAS/CORPOS PULSANDO NOS COTIDIANOS ESCOLARES

No emaranhado nos/dos/com os cotidianos escolares que se com-figuraram e se proliferaram ações e “[...] relações de alteridade que envolvem informações, linguagens, afetos e afecções [...]” (CARVALHO, 2009, p. 215), que constituíram redes de conversações e ações complexas, na tentativa de vivenciar/capturar o *currículopulsante* nas “[...] práticas de conversações com professores [...] como tentativas de aproximação e de mobilização das relações vividas por esses sujeitos na escola, isto é, como tentativa de pensar com eles e não sobre eles” (FERRAÇO, 2011, p.19, grifo do autor).

Buscamos problematizar os processos de formação continuada de professores com a diferença, a partir dos currículos tecidos com as vidas/corpos que habitam e pulsam, em sua multiplicidade, nos/com os cotidianos escolares. Para nossa análise, trabalhamos na perspectiva da diferença em Bhabha (2011, 2013), a qual não pode ser entendida como ação social baseado nas teorias sociológicas, pois não se inscreve na/pela teorização, no vínculo a uma territorialização, a uma estrutura social ou pela caracterização preestabelecida de um conjunto de ideias. Apostamos junto com o autor na provisoriade do sujeito, na sua produção entre um sujeito falante e um sujeito falado, um terceiro espaço, no deslocamento do momento de “hibridação”.

Nessa perspectiva, toda a movimentação aqui explicitada possibilitou a composição de redes de conversações entre professores e pedagogos para se colocar em análise propostas de formação continuada que, muitas vezes, chegam prontas às escolas e para fazer emergir novas-outras possibilidades de reinvenção dessas práticas formativas a partir dos entrelaçamentos das vidas/corpos nos cotidianos escolares visando pensar a diferença como um elemento que potencializa a vida.

1728

## PARA NÃO ESGOTAR O DEBATE

Como nosso projeto está em andamento, trazemos apontamentos e sinalizamos para pensarmos em novas-outras formas de formação continuada de professores com a diferença. Com as questões produzidas nos processos conversacionais, entendemos que o *currículopulsante*, está na rede de relações estabelecidas, nas redes de conversações e ações nos cotidianos escolares, fazendo encontrar diferentes formas de ser, estar e comunicar das vidas/corpos nas produções curriculares nos cotidianos escolares o que potencializa a formação continuada de professores na perspectiva da diferença.

## REFERÊNCIAS

- BHABHA, H. O bazar global e o clube dos cavalheiros ingleses: textos seletos de Homi Bhabha. Organização: Eduardo F. Coutinho; Introdução: Rita T. Schimit; Tradução: Teresa Dias Carneiro. Rio de Janeiro: Rocco, 2011.
- BHABHA, H. O local da cultura. Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis. Gláucia Renata Gonçalves. Belo Horizonte: UFMG, 2013.
- CARVALHO, Janete M. Cotidiano escolar como comunidade de afetos. Petrópolis, RJ: DP et Alii; Brasília, DF: CNPq, 2009.
- FERRAÇO, Carlos Eduardo; CARVALHO, Janete M. Currículo, cotidiano e conversações. Revista e-Curriculum, São Paulo, v. 8 n. 2 agostos 2012 – <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum> Acesso em: 10/05/2019
- FERRAÇO, Carlos Eduardo. Currículos em realização com os cotidianos escolares: fragmentos de narrativas/imagens tecidas em redes pelos sujeitos praticantes. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo (org.). Currículo e educação básica: por entre redes de conhecimentos, imagens, narrativas, experiências e devires. Rio de Janeiro: Rovelte, 2011. p. 17-50.



# DIVERSIDADE E EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA FORMAÇÃO DOCENTE: DIÁLOGOS ACERCA DOS DIREITOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO CONTEXTO ESCOLAR

GUILHERMINA ELISA BESSA DA COSTA  
UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA-UNEB  
E-MAIL: GUILBESSA@YAHOO.COM.BR

1729

**Palavras-chave:** Diversidade, educação inclusiva, formação.

## INTRODUÇÃO – INICIANDO UM DIÁLOGO

A educação inclusiva constitui um processo educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis para uma vivência em sociedade. Desse modo, tais discussões assumem lugar central nos fóruns e congressos educacionais na tentativa de superação da lógica da exclusão, pois ainda existe um quadro expressivo de professores que necessitam de formação nessa área de conhecimento, mesmo com todo o aparato de legislação e diretrizes que temos em nosso país e nesse sentido consideramos relevante discutir acerca das interfaces entre a formação de educadores e o uso das tecnologias assistivas para o processo de inclusão na educação básica. Diante dessa realidade, este estudo integra uma pesquisa realizada no Núcleo de Residência Pedagógica no Curso de História, no Departamento de Educação – CAMPUS X, da Universidade do Estado da Bahia.

Nessa direção, destacamos que uma das Leis analisadas nesse estudo, refere-se ao Estatuto da Pessoa com Deficiência - Lei Brasileira de Inclusão nº 13.146, de 6 de Julho de 2015, a qual constitui em um avanço para as políticas públicas para a inclusão no Brasil, na perspectiva de analisar em quais instâncias se fomenta a utilização das tecnologias assistivas para pessoas com deficiência com o intuito de corroborar para a interação entre professores e estudantes no processo de ensino-aprendizagem.

## OBJETIVOS

Analisar a legislação e os documentos que preconiza a necessidade da inclusão escolar de estudantes com deficiência matriculados na educação básica e diante da importância de aprofundar tais conhecimentos e promover encontros de formação para estudantes de licenciatura, inseridos no contexto do programa de Residência Pedagógica do curso de História da UNEB, os quais necessitam estar preparados para conviver com as diferenças no contexto escolar.

## MATERIAS E MÉTODO

A metodologia para tratamento e organização do *corpus* prevê uma abordagem qualitativa e nessa primeira etapa buscou-se aporte teórico através da pesquisa bibliográfica e documental em livros, periódicos especializados e também na base de dados do *Scielo*, na perspectiva de conhecer e aprofundar os estudos acerca da diversidade e educação inclusiva na formação docente, frente aos desafios de contribuir para a formação dos licenciandos em História.

1730

## RESULTADOS E DISCUSSÃO:

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva define a Educação Especial da seguinte forma: A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem comum do ensino regular (BRASIL, 2008, p. 15).

Na perspectiva da educação inclusiva, a Resolução CNE/CP nº 1/2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, define que as instituições de ensino superior devem prever, em sua organização curricular, formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos estudantes com deficiência.

Em 2003, é implementado pelo MEC o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, com vistas a apoiar a transformação dos sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, promovendo um amplo processo de formação de gestores e educadores nos municípios brasileiros para a garantia do direito de acesso de todos à escolarização, à oferta do atendimento educacional especializado e à garantia da acessibilidade.

Em complementação ao PNE, ressaltamos que apesar dos marcos regulatórios do novo Estatuto da Pessoa com deficiência, Lei n.13.146/2015, ainda percebemos um distanciamento entre o que está preconizado na lei e a realidade existente nas escolas da educação básica, uma vez que os programas e os currículos de formação de professores, por razões não aleatórias, são omissos ou incipientes, sobretudo no que se refere às bases necessárias para a compreensão e prática desse nível de participação na instituição docente, da profissão docente, pedagógica, educacional.

Freire (1987) ressalta que o homem precisa redescobrir-se por meio da reflexão de seu próprio processo de vida, na qual ele vai se descobrindo e se conscientizando junto com as demais pessoas. Ainda segundo o autor, “se cada consciência tivesse o seu mundo, as consciências se desencontrariam em mundos diferentes e separados seriam mônadas incomunicáveis”. (FREIRE, 1987, p. 10).

Nessa perspectiva, destacamos a importância do diálogo e do respeito às diferenças no que concerne a esse olhar em torno da formação de professores para atuar com estudantes com deficiência, pois isso requer uma prática pedagógica fundamentada nas relações teórico-práticas com vistas a garantir a qualidade de acesso e permanência dos estudantes com deficiência na educação básica, no ensino médio, na educação profissional e no ensino superior, pois o que caracteriza a nossa sociedade é a diversidade.

1731

## CONCLUSÕES

Repensando a formação dos professores a partir da observação de suas práticas pedagógicas na educação básica, é importante lembrar Pimenta (1999), quando identifica o aparecimento da questão dos saberes como um dos aspectos relevantes nos estudos sobre a atuação do professor. Partimos da premissa de que essa atuação é construída desde a reafirmação das práticas, bem como da necessidade de estarmos em constante vigilância, sobre o significado de ser professor e de confrontarmos essas práticas sempre à luz da teoria, pois é na experiência do trabalho docente que se desenvolve a ressignificação dos saberes assimilados ao longo da formação.

Diante dessa realidade, convém destacar a necessidade da formação do professor frente aos desafios da educação inclusiva e da necessidade de ratificar a indissociabilidade da relação teoria e prática no fazer profissional, pois, apesar das políticas públicas existentes no Brasil, percebemos ainda um fosso no que se refere à formação dos professores que atuam na educação básica.

Nas trilhas desse estudo, foi possível perceber que o Brasil apresenta avanços no que tange a formação de professores para a inclusão, contudo, ainda requer uma reestruturação curricular do ensino e investir na difusão do conhecimento, pois ainda existem cidadãos que desconhecem os seus direitos e ampliar a oferta de cursos de formação continuada para professores para que a temática seja aprofundada, no sentido de valorizar o ser humano, contribuindo para a melhoria da acessibilidade e conseqüentemente da qualidade de vida das pessoas com deficiência, mediante a possibilidade do acesso aos diferentes saberes e conhecimentos, com vistas a contribuir para o processo de inclusão social.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei 13.146 de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. *Inclusão: revista da educação especial*, v. 4, n 1, janeiro/junho 2008. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. SDHPR - Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência - SNPD. 2012. Disponível em: <http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/> Acesso em 06/12/2016.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17.ed. Rio de Janeiro, Ed. Paz e Terra, 1987.

PIMENTA, Selma Garrido. (Org.). *Saberes pedagógicos e atividades docentes*. São Paulo: Cortez, 1999.

# EDUCAÇÃO E COMUNIDADES TRADICIONAIS: O PAPEL DA ESCOLA PARA REAIS TRANSFORMAÇÕES SOCIAIS

ARIANY CAVALCANTE LOBO; MESTRANDA EM ESTUDOS AFRICANOS, POVOS INDÍGENAS E CULTURAS NEGRAS PELA UNEB; ARIANYLOBO@GMAIL.COM

1733

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação; Currículo; Comunidades tradicionais.

## INTRODUÇÃO

Esse resumo expandindo é fruto de um artigo que descreve o papel da escola no trato sobre comunidades tradicionais e alguns caminhos percorridos para alcançar as necessárias transformações sociais. A pesquisa se caracterizou em uma revisão bibliográfica e documental com foco nos estudos sobre educação, currículo, comunidades tradicionais e as leis 10.639/03 e 11.645/08. O objetivo desse trabalho é abordar o papel da escola na discussão sobre comunidades tradicionais a partir de um currículo pautado na educação crítico-social dos conteúdos ante as questões étnico-raciais.

Sobre as temáticas relacionadas às questões étnico-raciais, elas têm sido um dilema para historiadores, sociólogos e antropólogos, e para as/os professoras/es do ensino básico não é diferente. O ambiente escolar oferece a complexidade devida com a obrigatoriedade dos estudos sobre a África, os Africanos, os Afro-descendentes e os Povos Indígenas presentes nas Leis 10.639/03 e 11.645/08. O tema é extenso e requer a compreensão de uma proposta de educação crítico-social dos conteúdos, portanto, progressista e emancipadora.

A educação é um fenômeno extremamente complexo que requer a participação ativa de todos os envolvidos no processo para que haja uma contribuição mútua e conjunta entre: gestão da escola, docentes, funcionários/as em geral, responsáveis dos/as educandos/as, os educandos/as, a comunidade, e quem mais tenha interesse. Um componente importante para reflexão, entendimento, direcionamento e transformações no âmbito da educação é o currículo. Entende-se que “papel do currículo na história do conhecimento como algo central [...] é a construção de uma perspectiva que apreenda o conhecimento como ato humano construído numa temporalidade e num contexto de interesses, de intenções” (MACEDO, 2011, p. 27/28).

Por isso, o currículo tem papel fundamental na organização da escola em sua dimensão ideológica, política, cultural e social. O Projeto Político Pedagógico é o principal

documento para nortear esses aspectos do currículo, pois, é nele que consta toda organização, direcionamentos e diretrizes que devem reger os planejamentos e projetos da escola. Portanto, é nesse documento que deve constar a fundamentação devida para implementação das leis e diretrizes que conduziram a escola a ter um trato crítico-social sobre os conteúdos relacionando-os com as comunidades e povos tradicionais.

## DESENVOLVIMENTO

Se tratando de educação, uma questão importante, que merece visibilidade é a correlação entre teoria e prática (a práxis pedagógica). A maioria das instituições brasileiras de ensino encontra-se enraizadas em uma concepção ainda conservadora ante a organização, seleção de conteúdo, planejamento institucional e as estratégias que colaboram para um significativo processo de ensino e aprendizagem.

As concepções e correntes progressistas que emergiram na década de 80 foram norteadoras para a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação Nacional nº 9394/96 que apresenta em seu Art. 1º: “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”.

Essa pesquisa amplia a concepção de educação para além dos muros da escola, assim como, fortalece a ideia de que a escola amplie sua concepção de mundo incluindo os marginalizados e invisibilizados pelo longo da história em sua organização curricular. Nesse sentido, pauta-se a importância de falarmos da educação e sua relação com as temáticas relacionadas às comunidades tradicionais.

A Cartilha dos Direitos dos Povos e Comunidades Tradicionais define esses grupos como aqueles que são “culturalmente diferenciados, que possuem condições sociais, culturais e econômicas próprias, mantendo relações específicas com o território e com o meio ambiente no qual estão inseridos” Para compreender a organização dessas comunidades considera-se que “respeitam o princípio da sustentabilidade, buscando a sobrevivência das gerações presentes sob os aspectos físicos, culturais e econômicos, bem como assegurando as mesmas possibilidades para as próximas gerações”.

Compreender esses povos e comunidades nos aspectos históricos, culturais e políticos é primordial para que a escola desempenhe seu papel social. Na sociedade moderna, em plena era das tecnologias, da informação e do conhecimento, é preciso reinventar esse paradigma educacional. Para Libâneo (1984, p. 96) o objetivo da educação está ligado a garantia a todos os saberes e as capacidades necessárias a um domínio de todos os campos da atividade humana, como condição para redução da desigualdade de origem social.

Os conteúdos devem levar em consideração as problemáticas sociais (culturais, econômicas e políticas) com responsabilidade e compromisso. O desafio maior é superar um currículo apenas baseado no acúmulo de conteúdos, engessado em uma perspectiva limitada e quantitativa. Por conseguinte, deixa-se de lado a apropriação de um processo educacional voltado para a emancipação do ser humano em sua plenitude.

## CONCLUSÕES

Conclui-se que, compreensão social sobre o papel da educação se torna essencial e pertinente para fortalecer e colocar em prática o entendimento sobre temáticas que ressaltam as comunidades quilombolas e os povos indígenas. A escola tem papel crucial, apontando uma nova cultura étnico-racial, uma educação emancipadora, progressista e comprometida em erradicar as diversas desigualdades sócias. Portanto, essa pesquisa reconhece que o primeiro passo dado para abordar as comunidades tradicionais no âmbito escolar foi a obrigatoriedade de implementação das Leis 10.639/03 e 11645/08.

Há uma séria ausência de incentivos voltados para formação continuada dos docentes, sabendo-se que a implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08 nas instituições de ensino muitas vezes não ocorre por que não há o conhecimento devido para aplicá-la.. Deve-se levar em consideração que muitos dos docentes na ativa não tiveram na formação acadêmica acesso a esses conhecimentos, o que torna a formação continuada essencial. As/os professoras/es precisam se instrumentalizar de conhecimentos que as/os conduzam a conhecer, refletir e agir sobre questões que fortalecem as relações socioculturais que estão ligadas as questões étnicas.

Resta às instituições de ensino e à todas/os envolvidas/os reconhecer a importância de incluir no PPP as leis compreendendo os fatores socioculturais e históricos, contextualizando-os com os conteúdos formais. Desta forma, o resultado será a clareza na sua atuação docente ao trabalhar as temáticas relacionadas às comunidades tradicionais. Uma pedagogia crítico-social dos conteúdos se torna a principal alternativa para transformações sociais que reflitam na emancipação do ser, resultando na vivência de uma verdadeira práxis, que indique novas reflexões e ações para as diretrizes educacionais.

1735

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n.º 9.394, 20 de dezembro de 1996.

Ministério Público de Minas Gerais. Cartilha Direitos dos Povos e Comunidades Tradicionais. Disponível em: <https://conflitosambientaismg.lcc.ufmg.br/wp-content/uploads/2014/04/Cartilha-Povos-tradicionais.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2019.

LIBÂNEO, José Carlos. Democratização da Escola Pública - A Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos. São Paulo: Edições Loyola, 1984 – 7ª ed.

MACEDO, Roberto Sidnei. Ato Currículo Formação em Ato? Para compreender, entender, entretecer e problematizar currículo e formação. Ilhéus: Editus, 2011.

FACULDADE INDÍGENA INTERCULTURAL. Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas. Rio de Janeiro: UNIC; Cuiabá: Entrelinhas, 2009.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

\_\_\_\_\_. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

# A IMPORTÂNCIA DO ESTUDO SOBRE GÊNERO, RAÇA E DIVERSIDADE SEXUAL NA FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO

ELIANE SOUZA PEREIRA (UESB)  
ELIANESPEREIRA@LIVE.COM

FERNANDO GONÇALVES DE SOUZA NETO (UESB)  
FERNANDO.JANDIROBA@HOTMAIL.COM

ROBERTO CLAUDIO MENDES DOS SANTOS FILHO (UESB)  
ROBERTOMENDES@ZOHOCOM

1736

**Palavras-chave:** Formação; Educação; Resistência.

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho busca trazer reflexões relacionadas à importância da presença de professores capacitados no tocante às questões de gênero, raça e diversidade sexual na sala de aula. E ao final, procura exemplificar uma forma de concretização dessa formação, feita pelo curso de extensão oferecido pelo Órgão de Educação e Relações Étnicas (ODEERE).

No ODEERE é produzido conhecimento acerca de das relações étnicas de gênero e sexualidade. Situado no município de Jequié-BA, o órgão oferece um ambiente de estudo com orientação de graduação, iniciação científica e mestrado, pesquisa e extensão. E em 2019 ofereceu o curso “Gênero, Raça e Diversidade Sexual”, dividido em 10 módulos, com a carga horária de 180 horas, distribuindo disciplinas diferentes a cada módulo.

Com o grande peso de desenvolver o processo de aprendizagem, a escola se revela como uma grande formadora de opinião, não como doutrinadora, mas como lugar onde existem problematizações e discussões acerca dos temas elencados. Dessa forma, se ver necessária a preparação dos agentes da educação, para mediar esses temas e, estando inserido no ambiente escolar formado pela diversidade, possuir saberes para lidar com as situações em que a desigualdade aparece e o fantasma da Escola sem partido surge.



## METODOLOGIA

A pesquisa bibliográfica não é uma repetição do que já foi dito, mas a oportunidade do estudo daquele tema a partir de uma nova abordagem a fim de trazer conclusões inovadoras, como afirma (TRENTINI e PAIM, 1999), “A revisão bibliográfica, ou revisão da literatura, é a análise crítica meticulosa e ampla das publicações correntes em uma determinada área do conhecimento”. Assim, o presente trabalho teve como método a pesquisa bibliográfica, a fim de trazer uma nova narrativa ao tema.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

A discussão sobre as relações étnicas sociais de gênero, raça e as questões acerca da diversidade sexual estão ligadas diretamente com a construção de uma sociedade igualitária. É necessária a criação de políticas sociais que incluam os grupos aí identificados, a fim de alargar os horizontes democráticos, isso também se aplica ao ambiente escolar.

Essas práticas devem estar dentro do processo educativo a fim de realizar a desconstrução de preconceitos históricos relativos às diferenças de gênero, raça e sexual. Dessa forma, os professores, personagens diretos na efetivação da educação formal, devem ter contato, antes de ir para sala de aula, com a pesquisa e com o estudo que se trata dessas questões citadas.

A vulnerabilidade dos alunos negros, homossexuais e das alunas mulheres traz à escola a responsabilidade de proporcionar um ambiente que ofereça condições de desconstrução do que gera essa inferioridade; porém há resistências institucionais a introdução dessas discussões, como se vê na personificação do *Kit Gay*, por agentes da administração Pública, e projetos como “A Escola Sem Partido”.

Para contornar essa situação, é fundamental a introdução do estudo dos contextos contemporâneos à formação dos professores, com a intenção de preparar o docente para a realidade plural da sala de aula, assim como discutir com os alunos os fenômenos sociais.

A escola muitas vezes propaga a diferença entre mulheres e homens, na realização de atividades, por exemplo, criando mundos opostos, um masculino e outro feminino, elencando características de “meninos” e de “meninas. De acordo com Louro (1999), percebemos a escola, enquanto espaço para formação e transmissão de conhecimento, contribuinte na manutenção dessas relações de desigualdade entre homens e mulheres, reforçando a segregação social.

A escola é um ambiente de encontro da diversidade e das divergências; vez que existente a presença de pessoas inseridas em grupos distintos, essa divergência é outro obstáculo a ser superado para a efetivação do ensino-aprendizagem. A omissão da escola sobre essas questões cria um cenário de etnocentrismo, onde se elege um ser padrão como referência, naturalizando a discriminação pelo gênero, raça e orientação sexual.

O preconceito, materializado em diferentes formas de discriminação é uma realidade objetiva para amplos segmentos de homens e mulheres. Isso porque as

diferenças no jeito de ser e viver têm significado uma arena fértil para a manifestação de múltiplas modalidades de opressões. Raça, etnia, gênero, orientação sexual, muitos outros itens compõem a agenda de questões que, historicamente, estão no alvo da intolerância, da não aceitação da diferença (MEQUITA; RAMOS; SANTOS, 2001, p.67)

O estudo em sala de aula deve vir com o objetivo de desfazer as relações de submissão e dominação, trabalhando as questões debatidas, que estão intrinsecamente ligadas às matérias da grade curricular. Em razão disso, o conhecimento aprofundado das questões é essencial para o desenvolvimento da prática pedagógica, o que justifica a extensão como uma forte vertente para alcançar desse aperfeiçoamento.

A extensão traz o estudo teórico de encontro à prática, disseminando o conhecimento científico e a formação do estudante – educador – a fim de “ampliar a consciência política e a transformação da sociedade” (Chaves-Gamboa, Gamboa e Taffarel 2011, p. 30). Nessa perspectiva, pode-se considerar o curso “Gênero, Raça e Diversidade Sexual”, promovido pelo ODEERE, como desenvolvedor de métodos e estratégias de ensino.

1738

## CONCLUSÕES

A breve discussão trouxe questões sobre gênero, raça e diversidade sexual à luz do desenvolvimento dos professores na sala de aula. É preciso destacar o papel fundamental da escola na construção da sociedade, posicionando-se como formadora de consciências críticas ou propagadora de valores dominantes, mantendo ou modificando a estrutura social. Assim, o professor, agente direto desse processo, deve-se estar preparado para atuar como mediador dos fatos e conhecimentos, com o objetivo de estimular o aluno ao pensamento crítico, para a eliminação das formas de preconceitos.

Destarte, pode-se concluir que os estudos sobre gênero, raça e diversidade sexual são urgentes e necessários para a formação de professores, como forma de resistência a onda neoconservadora, a fim de afastar o fantasma da doutrinação, propagando pelo projeto Escola Sem Partidos, e para a construção de uma sociedade igualitária.

Diante disso, o curso de Extensão em Gênero, Raça e Diversidade Sexual do ODEERE assume um papel de formação, além de outros, de profissionais da educação, contribuindo de forma significativa e atuando como alternativa para professores e graduandos que não tiveram contato com os temas na graduação.

## REFERÊNCIAS

LOURO, Claucira L. Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista. 6ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

MESQUITA, Mary lúcia; RAMOS, Sâmya R; SANTOS, Silvana M. M. Contribuições á crítica do preconceito no debate do Serviço Social In: MUSTAFÁ, Alexandra M. (org.) Presença Ética vol. 1-anuario filosófico-social do GEPE-UFPE. Recife: UNIPRESS Gráfica e Editora do NE, 2001.

TRENTINI, M.; PAIM, L. Pesquisa em Enfermagem. Uma modalidade convergente-assistencial. Florianópolis: Editora da UFSC, 1999.

# CURRÍCULO E EDUCAÇÃO AMBIENTAL COMO FERRAMENTA DE AFIRMAÇÃO DE IDENTIDADE DE ALUNOS DA ESCOLA QUILOMBOLA DO LINHARINHO, CONCEIÇÃO DA BARRA, ES: RESULTADOS PRELIMINARES

EZINETE MOREIRA DO ROZARIO; MICHEL RIBEIRO;  
GENILDA CASSIANO; GUSTAVO MACHADO PRADO  
CEUNES/UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
EZINETE.RM@GMAIL.COM

1740

**Palavras-chave:** Comunidade quilombola,  
educação quilombola, justiça social.

## INTRODUÇÃO

“... Na minha comunidade, todos os mais velhos são pais e mães dos mais novos e todos ajudam a educá-los” (G. Cassiano). Declaração de uma moradora da comunidade quilombola do Linharinho, Conceição da Barra, ES - durante uma apresentação na semana da Consciência Negra, no dia 21 de Novembro de 2018 para professores e alunos do Ensino Fundamental.

“... Os pais falam que a obrigação da escola é ensinar e os professores dizem que a obrigação dos pais é educar. Fica um jogando para o outro a obrigação que é do coletivo... É obrigação de todos educar e ensinar, gente!” (D. Barata). Declaração de uma professora universitária ao participar de uma reunião com um grupo de professores no dia 27 de novembro de 2018.

Refletir sobre as duas falas acima nos faz pensar o quão importante é o papel do “outro”, que não seja apenas papel do professor o ensino e a aprendizagem do aluno. Fontana (2000) afirma que devemos levar a educação das crianças e suas falas com seriedade, praticar uma escuta sensível aos seus desejos, anseios e reais necessidades, considerar suas dúvidas e perguntas, suas hipóteses e formulações, acreditar em suas potencialidades e respeitar seus modos singulares de produzir conhecimento.

Durante a disciplina de Teorias do Processo de Ensino e Aprendizagem e Prática Docente, oferecido no curso de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica

fui apresentada as teorias de Vygotsky, Wallon, Piaget e Ausubel, na qual escolhi Vygotsky para orientar minha pesquisa intitulada “Educação Ambiental na escola da comunidade quilombola do Linharinho, Conceição da Barra: uma proposta da Pesquisa-Ação”. A minha aproximação com Vygotsky se dá pelo campo das relações sociais em que se tece a vida dos indivíduos. Para Vygotsky, as crianças possuem consciência do seu “ser” através do “outro”, outros esses que mantemos relações de afeto através da fala e dos objetos-artefatos. Assim, quando analiso as falas da moradora quilombola e da professora no contexto vygotksyano, penso que se somos responsáveis pelo sucesso do ensino e aprendizado do aluno, somos também responsáveis pelo seu fracasso. O mérito não é de um ou de outro, todos possuem participação porque o conhecimento é construído pela relação social com o “outro” e sobre esse aspecto, Vygotsky (2000: 26a) diz:

*Qualquer função no desenvolvimento cultural da criança aparece em cena duas vezes, em dois planos – primeiro no social, depois no psicológico, primeiro entre as pessoas como categoria interpsicológica, depois, dentro da criança.*

1741

Vygotsky ensina que “estudar alguma coisa historicamente é estudá-la no seu processo de mudança” (1984, p. 74). Para o autor, mais do que o apreender o sentido produzido, interessa o movimento em que ele vai sendo produzido, reproduzido e transformado. Ao explicitar os limites da observação na apreensão da dinâmica dos processos de desenvolvimento e de produção de sentidos, Vygotsky alerta: “apreender o movimento é necessário não só pesquisar dentro dele como provocá-lo” (1984, p. 74).

## PERCURSO A SER FEITO

Para a minha pesquisa foi adotada a metodologia Pesquisa-Ação. Tal escolha surgiu após o questionamento sobre qual processo educativo seria adequado para difundir a Educação Ambiental, incorporar os problemas ambientais na escola e gerar reflexões sobre o território em que vivem os alunos: como criar situações no ambiente escolar que proporcione a reflexão e a troca de saberes?

A Pesquisa-Ação foi proposta por Lewin no início do século XX. Tal proposta tinha um desejo de mudança social, tendo origem no estudo de uma ciência nova, a Psicologia Social (BARBIER, 1985). A minha pesquisa se inicia com a investigação do currículo, considerado um artefato social e cultural, isso significa que o mesmo se encontra na moldura mais ampla de suas determinações sociais, de sua história e de sua produção contextual.

A pesquisa iniciou em novembro de 2018 através do Projeto Comunidade Participativa desenvolvida pelo Laboratório de Educação Ambiental da Universidade Federal do Espírito Santo, atuando dentro da comunidade quilombola do Linharinho, onde se localiza a Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Linhares. A EMEF Linhares é multisseriada, atendendo alunos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental e possui três funcionários: a professora, o servente e uma professora acompanhante. O território da comunidade é rodeado por plantação de eucalipto, pertencente às empresas Fíbria e Suzano, as quais a comunidade

convive em constante impacto ambiental e conflito judicial para requererem às terras que eram dos seus antepassados. A EMEF Linhares é uma escola quilombola que possui as diretrizes da educação quilombola, mas faz o uso do currículo da Educação do Campo.

Segunda a professora regente o município de Conceição da Barra não possui um currículo específico para a Educação Quilombola, mas para atender a realidade dos alunos, a professora buscar adaptar as práticas que seriam voltadas para a educação camponesa para a realidade quilombola, juntamente com os saberes docente e vividos que ela carrega, uma vez que a mesma é nascida e criada na comunidade. Para fortalecer a cultura da comunidade, a professora conta com o projeto “Cultura na Escola” oferecido pela secretaria municipal de cultura e turismo, e com o apoio da Secretaria de Estado da Cultura do Espírito Santo (SECULT) que patrocina a ida dos mestres de jongo, ticumbi e folia de reis para irem a escola ministrar aulas sobre a cultura regional. A aula de cultura durou até o final do ano letivo de 2018. Para o ano de 2019, a professora solicitou a secretaria de cultura e turismo o retorno dos mestres, mas até o mês de maio a escola não foi atendida.

A manutenção de uma escola quilombola no município deveria estar em conformidade com o cumprimento da Lei nº 11.645 de 10 março de 2008, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. A luta pela participação no currículo escolar é o resultado de longa história de não reconhecimento e ocultação dos coletivos sociais, resultado de injustiça e violência que nega os direitos das crianças, os jovens e os adultos de serem sujeitos de história, em especial dos Afrodescendentes. Direcionando o olhar para as comunidades quilombolas, a temática sobre as questões étnico-raciais tem sido muito discutida por vários segmentos da sociedade, mais pouco abordado nos recursos didáticos escolares, como dos livros didáticos. O primeiro é o fato de ainda não existir dentro do projeto político pedagógico da maioria das escolas, em especial as desse município, ações que contemplem a valorização da cultura afro-brasileira, assim sendo, ainda há necessidade de implementação de projetos que atendam a exigência da lei nº 11.645.

Compreendendo a importância da lei e o fato de muitos estabelecimentos escolares ainda não cumprirem a exigência legal, a minha pesquisa busca dar passos iniciais com o intuito de colaborar com a luta de professores e moradores quilombolas na importância de se abranger no currículo a valorização da História e da Cultura Negra local.

## REFERÊNCIAS

BARBIER, R. A pesquisa-ação. Brasília: Plano, 2002.

FONTANA, R. C. Trabalho e subjetividade. Nos rituais da iniciação, a constituição do ser professora. Cadernos Cedes, ano XX, nº 50, 2000.

VIGOTSKI, L. S. A Construção do Pensamento e da Linguagem. São Paulo: Martins

VIGOTSKI, L. S. A Formação Social da Mente. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

# A EDUCAÇÃO DE SURDOS NO BRASIL: UMA HISTÓRICA MARCADA POR AVANÇOS, DESAFIOS E RESISTÊNCIA

GUILHERMINA ELISA BESSA DA COSTA  
UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA-UNEB  
E-MAIL: GUILBESSA@YAHOO.COM.BR

1743

**Palavras-Chave:** Educação de surdos, Libras, Formação de educadores.

## INTRODUÇÃO

Esta pesquisa integra ao projeto de ensino e extensão cujo objetivo é analisar os percursos história da Educação de surdos no Brasil, com ênfase na Políticas públicas que abrangem as conquistas da comunidade surda. Nos últimos anos o slogan “educação para todos” tem sido muito usado nas discussões de uma melhor educação, dessa forma, a educação inclusiva tem ganhado espaço nos debates educacionais, conquistando até um amparo nas políticas públicas educacionais. No entanto, muitas pessoas ainda desconhecem, ou não se interessam em conhecer o propósito da inclusão de pessoas com deficiência no âmbito escolar de ensino regular. Ter leis educacionais que abraça tal educação é fundamental, mas não é suficiente. Para que essa inclusão realmente aconteça, são necessários vários fatores que vão desde os direitos estabelecidos por políticas públicas até a adaptação das instituições onde acontecerão o processo de inclusão.

Por muito tempo a escola foi um ambiente de padronizações que excluía as diferenças dos estudantes surdos, apesar do avanço das políticas públicas e linguísticas voltadas para a educação de surdos no Brasil. A educação escolar precisa proporcionar oportunidades iguais para os diferentes discentes sem padronizar ou rotular suas identidades. Mas “o convívio com as diferenças e a aprendizagem como experiência relacional, participativa, que produz sentido para o aluno”. (MANTOAN, 2003, p. 31-33). Eis um dos desafios impostos cotidianamente no contexto da educação dos surdos.

## OBJETIVOS

Dentre os objetivos proposto para a pesquisa, destacamos: analisar a trajetória histórica da educação de surdos, com ênfase na educação de surdos no Brasil, destacando as mudanças que ocorreram para fomentar os marcos regulatórios que fundamentam os direitos das pessoas com surdez. Fazer um mapeamento das políticas públicas e linguísticas que perpassam a educação de surdos e sua implementação nas escolares regulares, no processo de inclusão dos surdos na educação básica.

## MATERIAS E MÉTODO

A metodologia para tratamento e organização do *corpus* prevê uma abordagem qualitativa e nessa primeira etapa buscou-se aporte teórico através da pesquisa bibliográfica e documental em livros e periódicos especializados, na perspectiva de conhecer a trajetória histórica da educação de surdos desde o seu surgimento no contexto mundial, focalizando a *posteriori* a educação de surdos no Brasil, mapeando as políticas públicas e linguísticas para a comunidade surda e seus desdobramentos no processo de inclusão.

1744

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

É possível identificar nos estudos realizados que a a compreensão da diversidade existente dentro do espaço escolar é o caminho para a construção da inclusão dos que por muito tempo sofreram marginalização e segregação, essa é a proposta de uma educação inclusiva. Existem indivíduos que nasceram surdos e outros que por algum acontecimento perdeu a audição. Apesar do surdo não falar verbalmente como os ouvintes, eles possuem uma língua que é falada por meio de sinais e expressões faciais e corporal, no caso do Brasil a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).

Para compreender o processo de inclusão dos surdos, é necessário conhecer um pouco da história dos surdos, como eles eram vistos pela sociedade e por que dos surdos terem sido um grupo de pessoas marginalizadas e ao estudar a história, percebemos que os surdos na antiguidade até a Idade Média eram considerados pelos romanos como pessoas enfeitiçadas e que não possuíam alma. Para a sociedade grega eles eram completamente inúteis, assim eram “lançados abaixo do topo de rochedos”. Por não falarem como os ouvintes, os surdos eram vistos como incapazes, sem linguagem não eram considerados humanos, pois “acreditava-se que o pensamento não podia se desenvolver sem linguagem” (MOURA, 2000, p.16), e a linguagem dependia da totalidade da fala. Somente na Idade Moderna surge o pensamento da possibilidade de o surdo aprender algo através de uma língua de sinais e oral.

Posteriormente, um médico italiano Girolamo Cardano declara que os surdos podiam aprender devendo receber instruções para ler e escrever. Ao longo do tempo, surgiram alguns métodos e filosofias educacionais foram utilizadas ao longo dos anos na educação de surdos. Dentre as principais destacam-se o oralismo, a comunicação total e o bilinguismo. A proposta de educação bilíngue embora recente é uma luta da



comunidade surda que surge em discordância ao modelo inclusivistas de educação, segundo eles as escolas inclusivas não atendem aos seus direitos e não valorizam a sua cultura. A Lei nº10 632/02 regulamentada pelo nº Decreto 5 626/05 em seu capítulo VI, artigo 22 ampara a educação bilíngue como proposta válida de educação para os surdos. No entanto, ainda prevalece no Brasil a proposta da educação inclusiva no ensino regular de ensino e muitas escolas de surdos que tinham essa proposta foram fechadas.

## CONCLUSÕES

A educação de surdos foi marcada por inúmeras lutas e resistências e percebemos que ainda existem um distanciamento entre o ideal e real, pois ainda prevalece a necessidade da escola conhecer as políticas públicas para a educação dos surdos, quando se referem ao respeito às diferenças, deixam de reconhecer que a diferença entre surdos e ouvintes se ancora na diferença linguística e cultural; diferenças que precisam ser respeitadas, bem como garantidas as condições de aprendizagem e socialização do surdo tanto na cultura surda quanto na cultura ouvinte.

Para SKLIAR, (2010), as mudanças decorrentes do aprofundamento teórico sobre a surdez, fundamentado numa visão sócio antropológica, são importantes, mas ainda não podem ser consideradas por si só como suficientes para firmar um novo olhar sobre a surdez, pois existem muitas limitações nas organizações de projetos políticos e direitos linguísticos. Garantir a inclusão dos surdos, não é uma escolha que hoje eles têm, com o fechamento das escolas de surdos os mesmos se veem obrigados a serem inseridos nos modelos de escola inclusivas. Diante do exposto, destacamos que apesar dos avanços que ocorram em nossa sociedade, ainda existem desafios a serem ultrapassados rumo a uma educação pública de qualidade, voltada para a educação de surdos, que respeite efetivamente as diferenças linguísticas e culturais, rumo a uma educação que efetivamente respeite e valorize a diversidade.

1745

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Lei n.º 10.436 de 24 de abril de 2002. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei10436.pdf>> Acesso em 12 mar 2017.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.
- MAZZOTTA, Marcos J. S. Educação Especial no Brasil. São Paulo: Editora Cortez, 6. ed. 2014.
- MOURA, Maria Cecília. O surdo: caminho para uma nova identidade. Rio de Janeiro: Revinter, 2000.
- RODRIGUES, David. Educação Inclusiva: mais qualidade à diversidade. In: Educação inclusiva e necessidades educacionais especiais. Santa Maria: Editora UFSM, 2005.
- SKLIAR, Carlos. Surdez: um olhar sobre as diferenças. 1. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2010.

# A EXPERIÊNCIA DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM PORTUGAL: REFLEXÕES A PARTIR DO TRATO PEDAGÓGICO COM ALUNOS COM AUTISMO

AMANDA SANTANA DE SOUZA – UEFS  
AMANDA.SANTANAA@HOTMAIL.COM

PROF. DR. SUZANA ALVES NOGUEIRA SOUZA – UEFS  
SUZANAUFBA@HOTMAIL.COM

1746

**Palavras-Chave:** Educação Física, Trato Pedagógico; Autismo.

## INTRODUÇÃO

O ensino para alunos com deficiência muitas vezes acompanha receios, inexperiência e insegurança por parte do docente que devido ao fato de não saber ao certo como se dará os resultados de seu trato pedagógico com a turma e qual resposta será a resposta que o seu trabalho poderá obter. É aconselhável que no início o professor procure ter um maior conhecimento de sua turma, uma percepção de como são os comportamentos dos alunos, desta forma ele poderá planejar uma atividade com mais chance de bons resultados, pois ele perceberá o nível, o entusiasmo da turma, as características de seus alunos, como respondem a suas atividades, quais os tipos de adaptações deverão serem feitas para os alunos com deficiências, evitando assim que o professor programe todo um exercício e depois por um imprevisto ou equívoco não consiga realizar seu planejamento.

Percebe-se que o trabalho pedagógico com os alunos com deficiência tem uma exigência maior de um olhar atencioso e sensível do professor enquanto ministrante da aula. O que não significa que o trabalho do professor em outras turmas com alunos sem deficiência não exija também este olhar atencioso, afinal o trabalho com a docência exige atenção e dedicação sempre, independente do público. Os alunos necessitam da preocupação e dedicação do professor desde a elaboração do planejamento para a aula com a turma, como no momento de aplicação e observação durante o encontro pedagógico, até o processo avaliativo de aprendizagem dos alunos.

O estudo trata-se de um relato de experiência, que tem como foco explanar as reflexões a partir do trato pedagógico nas aulas de Educação Física para alunos com

Transtorno do Espectro Autista – TEA, resultantes de intervenções ocorridas durante o intercâmbio, em Coimbra, Portugal.

## METODOLOGIA

As atividades eram planejadas de modo que ocorriam em grupo, formado por cinco acadêmicos do terceiro ano do curso de Ciências do Desporto e Educação Física, de uma determinada faculdade na cidade de Coimbra em Portugal, os estudantes unidos através de uma disciplina na qual a mesma contava com uma atividade prática de intervenção com grupos especiais, teve o primeiro contato e interesse em se inserirem em um Núcleo de Estudos de Atividade Física Adaptada da Faculdade, desta forma, a partir das aproximações e conhecimentos já adquiridos, escolhe-se trabalhar com jovens com autismo, assim procurou-se nas literaturas existentes da área obter um aprofundamento maior para que pudesse realizar um planejamento baseado em evidências científicas que auxiliassem que o trabalho pudesse ocorrer da devida forma e caminhar para um resultado significativo nos encontros pedagógicos com a turma com alunos com autismo.

1747

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

Em linhas gerais, as intervenções a serem relatadas ocorriam com o objetivo de levar a aproximação com desporto e a experimentação da grande gama de atividades e conteúdo da Educação Física, aos alunos com autismo. Este estudo faz-se relevante por trazer evidências de uma vivência inovadora, onde envolve o trabalho com alunos com autismo e os conteúdos próprios da Educação Física, que resultou em uma grande experiência rica de conhecimentos e novos aprendizados para ambos grupos, tanto para o grupo de estudantes ministrantes quanto para os alunos participantes.

Assim, o estudo foi aprofundado a fim de maior conhecimento sobre as estratégias de ensino e em busca de mais embasamento teórico para que atribuir contribuições para as intervenções das aulas para este público, o grupo teve contato com a coordenação da associação responsável pela instituição do grupo de jovens com autismo, obteve-se resposta positiva para início do trabalho com os jovens. As aulas eram ministradas semanalmente, no pavilhão de aulas da faculdade, onde todo o tempo da aula os responsáveis pelo transporte do grupo da associação até a faculdade se faziam presente observando as intervenções e o comportamento dos alunos, intervindo e auxiliando quando necessário em caso de comportamento mais agressivo de algum dos alunos.

Assim se iniciou os planejamentos para as intervenções, os estudantes selecionavam uma quantidade determinada de atividades com tempo pensado para aplicação na aula, era montado um planejamento onde continham atividade aquecimento, as atividades e jogos para executarem com os alunos, e finalizava com uma atividade de retorno a calma, a fim de manter os alunos mais tranquilos para o retorno para casa, após a aplicação do plano de aula, cada um dos componentes

escrevia sua reflexão crítica onde avaliava o trabalho do grupo na determinada semana, como ocorreram as atividades e como fluiu entre si com os alunos.

Ao fim das intervenções ocorridas no segundo semestre do ano de 2018, notou-se grandes avanços no comportamento e disposição do grupo de alunos com TEA, como também outros significativos diferenciais nas aulas, um aumento de disposição para executar as atividades, uma alegria maior, menor rejeição de participação nas atividades, pois no início sempre tinha alunos que resistiam e que fazia com que os estudantes ministrantes tivessem que investir um pouco mais de tempo, para conquistar a confiança dos alunos, a fim que pudessem se sentir à vontade para praticar a atividade e participar mais.

## CONCLUSÕES

1748

Assim pode-se perceber o quanto houve uma mudança significativa com a realização das aulas de Educação Física para o grupo de alunos com TEA, pois os alunos responderam de forma positiva, uns verbalmente, outros com gestos, mudanças de comportamentos e atitudes mais positivas, que ao fim pode-se notar o quanto as atividades puderam influenciar no seu gosto para execução de atividades da cultura das práticas corporais. Os alunos também enfatizavam as atividades que mais gostavam, nos solicitando que repetisse mais vezes, isso para nós, enquanto estudantes ministrantes destes momentos de aulas, era bastante gratificante, ter essa percepção de quanto os alunos puderam sentir a melhora na prática dos movimentos na realização das atividades lúdicas e se sentirem mais alegres ao ter aproximação com algumas modalidades esportivas que sempre gostaram mais nunca tiveram um contato mais próximo

Importante ressaltar que o trato pedagógico com a educação especial, particularmente com alunos com TEA, exige de certa maneira uma maior atenção para as especificidades de suas características próprias e atenção também para as adaptações que devem ser feitas nas atividades para obter um melhor resultado. Ressaltando principalmente quando se trata de um conteúdo específico da Educação Física ainda não conhecido pelo grupo de alunos, pois o comportamento dos mesmos evidencia bastante sobre o que cada um absorveu da atividade e o professor deve estar atento para estes detalhes.

É impossível não ressaltar que tanto o grupo de acadêmicos ministrantes das aulas, quanto o grupo de alunos com TEA a cada semana enfrentavam novos desafios e novas propostas de criatividade, que fez com que os jovens ensinassem bastante para o grupo de estudantes, assim como nós, estudantes, também tentávamos contribuir o máximo possível para auxiliar os alunos com TEA nas atividades e essa troca fez com que todo trabalho e resultado fosse percebido de forma conjunta, se tornando uma atividade prazerosa para eles e para nós, enquanto professores, pessoas e estudantes.

# A NEGAÇÃO DO DIREITO DE APRENDER: POBREZA E EXCLUSÃO SOCIAL NA ESCOLA

LUCIANA NOGUEIRA DA SILVA – UEG  
LUCIANA.PROFESSORA.EDUC@GMAIL.COM

ANA PAULA FERREIRA DOS SANTOS –UEG  
PAULAFS08@HOTMAIL.COM

1749

**Palavras-chave:** Pobreza; exclusão social e educação.

## INTRODUÇÃO

O objetivo deste trabalho é discutir as nuances da exclusão social na escola. Os direitos não são iguais, se a rede estadual de educação recebe mais apoio do que a municipal. Se as escolas do campo e aquelas mais periféricas tem menos atenção que as mais centralizadas. Se a turma “B”, cujos alunos são provenientes de uma classe econômica mais baixa, é menos favorecida que a turma “A”. É importante pensar como ações preconceituosas, que naturalizam as desigualdades sociais na escola margeiam os alunos da sala de aula. E da sala de aula para à margem da escola e para a margem da sociedade. Nessa perspectiva, temos uma escola de fato democrática e de qualidade para todos? Ou os pobres tem o seu direito de aprender negados na escola? A escola faz a diferença na vida do pobre ou apenas reproduz as desigualdades sociais?

A metodologia utilizada para o desenvolvimento da pesquisa foi a observação participante que segundo Neto (1994, p. 59) “se realiza através do contato direto do pesquisador com o fenômeno observado para obter informações sobre a realidade dos atores sociais em seus próprios contextos.” Em uma relação face a face com os observados, o estudo aqui contou com a participação plena das pesquisadoras em campo caracterizada pelo “envolvimento inteiro em todas as dimensões de vida do grupo a ser estudado.” (NETO, 1994, p. 59). A escola onde foram coletados os dados da pesquisa é ambiente de trabalho da autora e espaço de estágio da coautora.

## TURMA “B”, ESCOLA “B”, SISTEMA DE ENSINO “B”: ESCOLA POBRE PARA OS POBRES?

Ao analisar o contexto escolar e universitário, percebemos a presença de discussões sobre temas como cidadania e educação, escola para todos, analfabetismo

e pobreza, porém é perceptível como estes mesmos temas se configuram como problemas reais que afligem o cotidiano dos alunos das classes baixas nos contextos escolares.

A escola é um reprodutor das diferenças e desigualdades sociais se os alunos são selecionados para aprender de acordo com o extrato bancário. Parece cruel sugerir que a escola conscientemente segrega os alunos entre os que aprendem e os que não aprendem.

[...] pobreza socioeconômica impacta muito negativamente o desempenho escolar, em grande parte porque alunos mais ricos chegam à escola com grandes vantagens (vocabulário muito maior, informação geral, manuseio de equipamentos digitais, comunicação mais escorreita etc.) (DEMO, 2018, p. 70)

Segundo Soares (1994, p.11) “[...] a escola seleciona os mais ‘capazes’ classifica e hierarquiza os alunos em turmas ‘fortes’ e turmas ‘fracas’”. Esse processo seletivo que se apresenta nas escolas desconsidera o contexto político, econômico e social dos quais os alunos são provenientes e reproduzem as desigualdades financeiras, as discriminações entre zona urbana e zona rural, centro ou periferia. Segundo Soares (1994, p.11) os ‘mais fracos’ e ‘mais fortes’, são segregados, no caso do contexto pesquisado, uns vão para turma do 6º “A” e outros pra turma do 6º “B”.

Pobreza política implica mendigar direitos, postulando que são concedidos ou doados. Implica aceitar a posição de objeto manipulado, como se fosse natural ou normal que outros disponham do nosso destino. Implica estar privado do acesso ao conhecimento e educação, como se saber pensar fosse quinhão seletivo. Implica conviver com a exclusão como condição cotidiana de vida. (DEMO, 2018b, p. 01)

Uma das autoras desta pesquisa é professora na rede municipal, e ao trocar de escola neste ano, observou algo que lhe chamou muito atenção. Duas turmas do 6º ano “A” e “B”. Entrava em uma turma e parecia que estava em uma escola particular, na outra, a sensação era de adentrar uma escola de periferia. Os alunos do 6º “A” levam lanche, são uniformizados e apenas uma aluna com situação de distorção idade/ano. Os alunos do 6º “B” não levam lanche, quase nenhum usa uniforme. Alguns, por serem moradores da zona rural utilizam o transporte escolar, por isso perdem aula com mais frequência. Nesta turma, há oito alunos com distorção de idade/ano e os alunos com necessidades educacionais especiais são matriculados nesta turma.

Ao aplicar a prova, a diferença de rendimento foi bem menor na turma “B” em relação turma “A”. Então durante o encontro coletivo, a professora de Língua Portuguesa do 6º “B” destacou uma aluna que teve desempenho além da média e disse: “Gente, o que a Sara está fazendo no 6º “B”? Isso é uma judiação com essa menina” e a diretora respondeu “não sabíamos que ela era uma boa aluna, não sabíamos que ela era destaque”. Assim, a autora da pesquisa questionou: “Vocês separaram os alunos das turmas do 6º “A” e 6º “B” usando como critério o desenvolvimento dos alunos?” E elas responderam: “Sim. Para facilitar o trabalho dos professores, decidimos que os alunos seriam separados por nível”. É assustador perceber como a escola acha um desperdício a aluna com bom rendimento e bom comportamento estar matriculada na turma “B”. Como se ela corresse o risco de ser infectada pela turma.

A ideia de cidadania e igualdade não adentram os portões da escola e o que se observa é uma lógica cruel de sociedade em que a classe dominante é favorecida em detrimento à classe menos favorecidas economicamente. Segundo Soares (1994, p.11) “[...] o fracasso escolar está maciçamente concentrado nos alunos provenientes das camadas populares, socioeconomicamente desfavorecidas.” Que tipo de sistema educacional legitima as desigualdades, classifica e hierarquiza um aluno em relação ao outro.

A destituição material é, de si, condição grave, mas é mais grave ainda não perceber que esta destituição é historicamente causada e pode ser historicamente mudada. Um dos centros da exclusão é a destruição do sujeito capaz de história própria, individual ou coletiva, esperando do opressor a libertação. (DEMO, 2018b, p. 01)

Os alunos são separados por “níveis” para facilitar o trabalho dos professores em um processo que se materializa como a exclusão social na escola. Os excluídos percebem e se sentem com menos valor que os demais.

1751

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nessas condições a instituição educacional não percebe a sua função social, não se atenta às desigualdades sociais que adentram os muros da escola, e ao invés de promover mudanças na vida dos alunos, apenas reproduzem as desigualdades sociais. Normalizam uma realidade em que os pobres se tornam cada vez mais pobres e os ricos cada vez mais ricos.

O direito a educação vai para além do simples acesso ao prédio escolar. Quando os alunos frequentam a escola experimentando as mesmas discriminações vivenciadas na sociedade, sofrem as mesmas segregações, sentem na pele as mesmas exclusões, a escola não faz a diferença. Nessa perspectiva, apenas é cruel na reprodução das desigualdades sociais. E não é essa a escola que queremos para os nossos alunos, principalmente os mais pobres que precisam de escolas mais ricas em oportunidades e possibilidades de desenvolvimento.

## REFERÊNCIAS

DEMO, Pedro. Atividades de aprendizagem: sair da mania do ensino para comprometer-se com a aprendizagem do estudante. Campo Grande, MS: SED/MS, 2018a.

DEMO, Pedro. Pobreza Política e Emancipação. 2018b. Disponível em: [https://docs.google.com/document/d/e/2PACX-1vTj9k2q3CA\\_SxGBcSZp5AdXeTw4PFG1hLmwi7GuTjqUoCsrSBNd1W7LVn9ivH3bAZX8ppTCNmUx5S3n/pub](https://docs.google.com/document/d/e/2PACX-1vTj9k2q3CA_SxGBcSZp5AdXeTw4PFG1hLmwi7GuTjqUoCsrSBNd1W7LVn9ivH3bAZX8ppTCNmUx5S3n/pub). Acesso em 07 de Junho de 2019

NETO, Otávio Cruz. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, M. C. S. (Org.). Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

SOARES, Magda. Linguagem e escola: uma perspectiva social. São Paulo. Editora Ática, 1994.

# TERTÚLIAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS NO PAMPA GAÚCHO: ESPAÇOS/TEMPOS FORMATIVOS DE INCLUSÃO E PROTAGONISMO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

CLAUDETE DA SILVA LIMA MARTINS - UNIPAMPA  
CLAUDETEMARTINS@UNIPAMPA.EDU.BR

FRANCÉLI BRIZOLLA - UFPR  
FRANBRIZOLLA@GMAIL.COM

1752

**Palavra-chave:** Tertúlias pedagógicas inclusivas;  
Nada Sobre Nós Sem Nós; formação docente.

## INTRODUÇÃO

Fomentar o protagonismo e o lugar de fala de pessoas com deficiência, garantindo inclusão e acessibilidade a todos e todas, são ações que precisam ser fomentadas e estimuladas pela Universidade, em especial, nas ações vinculadas a formação inicial de professores. Portanto, este trabalho tem por objetivo divulgar uma das ações de extensão realizadas pelo Programa Tertúlias Inclusivas do Pampa, intitulada “*Tertúlias Inclusivas no Pampa: discutindo a inclusão e a inovação educacional*”, com a temática “*Nada sobre nós sem nós*”, a qual foi realizada no segundo semestre de 2018, na Universidade Federal do Pampa, campus Bagé. Esta ação foi realizada pelos estudantes dos cursos de licenciatura da UNIPAMPA, com o protagonismo das pessoas com deficiência (PcD), atendendo ao movimento social “*Nada sobre nós sem nós*”, com uma proposta metodológica de formação docente, inclusiva e dialógica (FREIRE, 1983) e crítico-transformadora.

## METODOLOGIA

A Tertúlia Pedagógica Inclusiva com temática especial “*Nada sobre nós sem nós*” (I Tertúlia NSNSN) é uma proposta metodológica de formação de professores, inclusiva e dialógica (FREIRE, 1983) e crítico-transformadora (LUCKESI, 2003). O



Programa vem sendo realizado desde 2017 e se caracteriza como uma ação do tipo Intervenção, por meio de Rodas de Formação (ALBUQUERQUE; GALIAZZI, 2011). Tem como público-alvo alunos dos cursos de licenciatura, professores de classe comum, professores especializados e equipes gestoras das escolas públicas e demais entidades educacionais com interesse na educação de pessoas com deficiência nos municípios da região do Pampa Gaúcho.

Tal formação na área da Educação Inclusiva está voltada ao tema geral dos direitos humanos e acessibilidade de pessoas com deficiência, com foco no direito à educação, a partir da proposição do movimento que estimula o protagonismo das pessoas com deficiência. Os encontros ocorreram na Universidade Federal do Pampa, campus Bagé-RS, sendo a Tertúlia especial “Nada sobre nós sem nós” um evento de culminância das ações do Programa em 2018, realizada no dia 18 de dezembro, nas dependências do referido campus, espaço que tem se constituído como um espaço-tempo de acolhimento para uma variedade de ações com bojo no desenvolvimento regional.

1753

## TERTÚLIAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS NO PAMPA GAÚCHO

As Tertúlias Pedagógicas Inclusivas realizadas pelo Grupo de Estudos e Pesquisas - INCLUSIVE organizam-se com a participação de um vasto grupo de trabalho. Na I Tertúlia NSNSN, o público-alvo compreendeu uma extensa rede de colaboradores que ocupam diferentes espaços sociais e na Universidade (do ensino à pesquisa e à extensão), a saber: professores de educação básica, docentes especializados e equipes gestoras de redes e escolas públicas de Bagé e outros municípios da região do Pampa Gaúcho; associações privado-filantrópicas envolvidas com as causas das PcD (dentre eles, ABADEF - Associação Bajeense De Pessoas Com Deficiências, COMPEDE - Conselho Municipal dos Direitos da Pessoa com Deficiência de Bagé, APAE - Associação De Pais e Amigos Dos Excepcionais de Bagé, ADVMB - Associação dos Deficientes Visuais do Município de Bagé, Sistema de Saúde Mental e Santa Casa de Caridade de Alegrete, etc.), docentes e discentes da Universidades envolvidas (UNIPAMPA e UFPEL), profissionais da área de saúde, PcDs e seus familiares e/ou responsáveis. Dentre os participantes com deficiência, estiveram presentes como palestrantes, artistas ou apenas como participantes pessoas com surdez, pessoas com baixa visão e cegueira, pessoas com Transtorno do Espectro Autista, pessoas com deficiência física/paralisia cerebral, pessoas cadeirantes, pessoas com deficiência intelectual, pessoas com Síndrome de Down e pessoas com transtornos emocionais - esquizofrenia e depressão.

A I Tertúlia NSNSN foi desenvolvida com carga horária de 8h, com inscrição prévia de participantes da comunidade regional, no autêntico estilo de Tertúlia ao desenvolver atividades com diferentes metodologias durante o evento. Para organização desta variedade de expressões, foram desenvolvidas: Rodadas de atividades reflexivas, exposições culturais, Rodas artístico-culturais e Rodas de Relatos de experiência - estudantes e Inspiradores - profissionais com deficiência nas mais diversas áreas.

O evento foi organizado com a participação de representantes de pessoas com deficiência, discentes da UNIPAMPA e da UFPR Litoral e de familiares envolvidos com associações voltadas às PcD. No entanto, no desenvolvimento da Tertúlia, o protagonismo foi exclusivo das pessoas com deficiência, desde as atividades de cerimonial, as apresentações artísticas até o desenvolvimento dos Relatos de Experiência. Ademais, foram realizadas as providências para acessibilidade de todos participantes, considerando as necessidades especiais advindas de suas condições de deficiência.

A ação, além de proporcionar pleno protagonismo deste segmento de pessoas e maior disseminação sobre o significado e importância do lema da Tertúlia, oportunizou espaço-tempo de formação para os discentes de cursos de licenciatura das Universidades envolvidas, assim como para estudantes da Educação Básica, refletindo de forma crítica e reflexiva sobre conhecimentos, competências, metodologias e modo efetivo de interação com pessoas com deficiência. Os participantes contribuíram efetivamente, comentando sobre suas conclusões, emoções e reflexões, indo ao encontro da perspectiva dialética proposta por Vasconcellos (1992).

De modo geral, discutiu-se e problematizou-se sobre as políticas públicas de inclusão social e educacional das pessoas com deficiência, construindo o debate com PcDs e suas famílias e/ou responsáveis, o que permitiu ampliar as parcerias e integração entre pessoas com e sem deficiência, especialmente, no âmbito da inclusão escolar, constituindo uma rede colaborativa entre Universidades, escolas e associações de apoio às pessoas com deficiência.

1754

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da ação formativa realizada, foi possível discutir políticas públicas de inclusão, garantir espaço de protagonismo das pessoas com deficiência e ampliar parcerias entre as partes interessadas – entes públicos e privados - em educação inclusiva, através de conhecimento e interação entre participantes, potencializando assim, a educação inclusiva na região do Pampa Gaúcho. Considerando o exposto, pode-se concluir que a I Tertúlia NSNSN atingiu os objetivos a que se propunha, qual seja, fomentar o protagonismo e o lugar de fala de pessoas com deficiência e garantir a acessibilidade a todos e todas, tanto palestrantes e artistas como participantes em geral. Sendo assim, concluímos que a participação e o protagonismo das pessoas com deficiência precisam ser fomentados e estimulados pela Universidade, em especial, nas ações vinculadas à formação inicial de professores, cumprindo com o papel social que lhe é conferido e buscando melhorias e inovações no contexto de ensino-aprendizagem e de inserção social, potencializando da educação inclusiva na região do Pampa Gaúcho.

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, F.; GALIAZZI, M. do C. A formação do professor em Rodas de Formação, R. Bras. Est. Pedag., Brasília, v. 92, n. 231, p. 386-398, maio/ago. 2011.

FREIRE, P. Educação como prática da liberdade. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

LUCKESI, C. C. Filosofia da Educação. 19. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

VASCONCELLOS, C. S. Metodologia Dialética em Sala de Aula. Revista de Educação AEC, Brasília, n. 83, 1992.

# EDUCAÇÃO INFANTIL NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: DIREITO À EDUCAÇÃO PARA A DIVERSIDADE

CARLA SANTOS PINHEIRO/ UNEB  
CARLACLEITO@GMAIL.COM

LAYNE PINHEIRO DE SOUZA/ UNEB  
LAYNEPINHO@YAHOO.COM.BR

1756

**Palavras-chave:** BNCC; Educação Infantil; Diversidade.

A Educação como direito de todos/as e de responsabilidade do Estado é determinada desde a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (BRASIL, 1988) – doravante, Constituição de 88 – em seu artigo 205. A ratificação do compromisso legal do Estado com a educação dos/as cidadãos/ãs brasileiros/as faz parte da redação de outros postulados legais, tais como na a Lei nº 8.069/1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente/ECA) e na Lei Federal no 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDBEN).

Como definidora e regulamentadora do sistema educacional brasileiro, a LDBEN institui que o papel do Estado não é solitário no cumprimento da finalidade da Educação Nacional. Ao contrário, determina que o alcance do “pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996) é dever também da família.

Comprometer atores/atrizes sociais, ou seja, a sociedade de modo geral, quanto ao seu lugar diante da efetivação de uma educação de qualidade não se reduz somente em indicar sua competência, por isto, tanto a Constituição de 88 – no artigo 210 – quanto a LDBEN – no artigo 26 – determinam, por meio de uma base nacional comum, a fixação de conteúdos mínimos para assegurar formação básica comum e, como forma de garantir o respeito aos valores culturais, artísticos e econômicos (locais, regionais e nacionais) a complementação desta base nacional de maneira específica por cada sistema de ensino e estabelecimento escolar.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica – as DCNs- reafirmam a importância de ação participativa e solidária entre Estado, família, comunidade e sociedade para o êxito dos princípios e fins da educação nacional. No tocante,

reúnem diferentes diretrizes que “estabelecem a base nacional comum, responsável por orientar a organização, articulação, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes de ensino brasileiras”. (BRASIL, 2013).

Como forma de avanço quanto ao cumprimento das exigências da Constituição de 88 e da LDBEN, de implementação das DCNs quanto a uma base nacional comum, em dezembro de 2017, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), “documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2017) foi aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e homologada pelo então Ministro da Educação.

A educação não se limita ao ambiente escolar nem se reduz à repetição mecânica e conteudista que caracteriza o ensino tradicional, mas que “abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL, 1996).

Em contexto histórico-cultural, político-social e pedagógico, a representação da primeira infância, das crianças de 0 a 6 anos, geralmente acontece sob a égide do devir. Consciente de que a “criança é portadora da diferença, da diversidade e da alteridade”. (Anete ABRAMOWICZ e Fabiana de OLIVEIRA, 2012)<sup>5</sup> este trabalho busca investigar de que forma a BNCC aborda a educação para a diversidade na primeira etapa da Educação Básica.

Com base no exposto, artigo *Educação Infantil na BNCC: direito à Educação para a diversidade* pretende, sem pretensão de esgotar a discussão sobre a relação entre primeira infância e a educação para a diversidade e nem tampouco de fazer um levantamento exaustivo das fontes, refletir sobre direcionamentos (ou ausência destes) para implementação de uma Educação Infantil para a diversidade presente na BNCC que perpassa pela análise também das dez competências gerais “que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento.” (BRASIL, 2017)

A trajetória de construção da BNCC tem a Lei Federal no 13.005/14 – que promulga o Plano Nacional de Educação (PNE) (2014-2024) – como marco inicial e é marcada pela intervenção da sociedade, sobretudo, dos movimentos sociais organizados. Concernente à Educação Infantil, entidades como o Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB) realizaram diferentes ações como carta aberta<sup>6</sup> e participação em seminários regionais de revisão de versões da BNCC.

Como arcabouço teórico para ajuizar sobre as contribuições de tais postulados legais e regulamentações para que tanto as creches quanto as pré-escolas efetivem

5 Por geralmente a norma gramatical privilegiar o gênero masculino, a apresentação do/a autor /a quando em primeira citação prestigiará seu nome e sobrenome e/ou será usado “gênero neutro” e/ou utilizado “/”, como “autor/a”, por exemplo - apropriação da estratégia de guerrilha feminina, alicerçada nos ensinamentos da Revista Estudos Feministas (REF/IEG), discutida por Virgínia de Santana Cordolino Nunes e analisada em sua tese de mestrado *Antropologia, Diversidade Sexual e Educação: uma experiência etnográfica no ensino público na Bahia*. Tese disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/167935>

6 <https://www.mieib.org.br/carta-compromisso-do-mieib-reafirma-posicionamentos-sobre-financiamento-bncc-e-qualidade-da-oferta-da-educacao-infantil/>

a educação como direito social - conforme preconizada no artigo 6, do capítulo II da CF 88 – destacam-se: ABRAMOWICZ & OLIVEIRA (2012), Maria Aparecida BENTO (2012), Nancy Helena Rebouças FRANCO & Fernando Ilídio da Silva FERREIRA (2017), Nilma Lino GOMES (2002, 2003), Fúlvia ROSEMBERG, (2010 e 2012), Patrícia Maria de Souza Santana SANTANA (2006), Hédio SILVA JUNIOR (2012), Cristina Teodoro TRINIDAD (2012) entre outros.

A integração sobre a discussão entre primeira etapa da Educação Básica e diversidade, sobretudo étnico-racial, com vistas a uma educação antirracista ainda é superficial tanto na BNCC. No tocante, o artigo também problematiza o lugar dos bebês, das crianças pequenas e das crianças pequenas nos debates sobre identidade, Educação e raça/etnia que, por sua vez, engloba as Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008.

# TENSÕES E ESTRATÉGIAS DE RESISTÊNCIA DE UMA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO

NATHAN CARVALHO PINHEIRO  
NATHANCP@UNB.BR, FUP/UNB

ELIENE NOVAES ROCHA  
ELIENENROCHA@GMAIL.COM, FUP/UNB

1759

**Palavras-chave:** Licenciatura em Educação do Campo, Educação do Campo, cortes na Educação

## APRESENTAÇÃO

As Licenciaturas em Educação do Campo (LEdoCs) estão submetidas, na conjuntura política atual, a um conjunto de dificuldades que ameaçam sua continuidade ou a manutenção de seus princípios essenciais. No contexto do estrangulamento financeiro das universidades, aliado ao crescimento de discursos falsamente desideologizantes, cursos voltados aos setores populares são os que mais sofrem, já que requerem sólidas políticas de permanência e frequentemente adotam a posição política de defesa desses setores.

Porém, se o compromisso com os setores populares coloca a educação do campo na mira da avalanche de retrocessos, é também a fonte de suas estratégias de resistência. Isso porque, enquanto construção conjunta com sujeitos historicamente submetidos a diversas formas de exclusão (os povos do campo), a educação do campo em muitos momentos de sua história teve que encontrar formas de sobreviver a momentos desfavoráveis.

Neste texto vamos explorar algumas das dificuldades que vêm sendo enfrentadas por LEdoCs na conjuntura atual e as correspondentes soluções coletivas que elas têm construído para elas. Faremos isso tomando como referência a discussão de um caso particular: a Licenciatura em Educação do Campo da UnB, da qual fazemos parte.

## TENSÕES E RESISTÊNCIAS

Os cursos de Licenciatura em Educação do Campo são resultados de lutas históricas dos movimentos sociais e sindicais do campo. São reivindicações que somam mais de duas décadas de mobilização e luta por parte dos povos do campo (MOLINA, 2017). No bojo, da construção das políticas públicas para estes sujeitos, a construção de ações afirmativas que garantem a ampliação do acesso ao ensino superior dos camponeses, foi fundamental para a construção da proposta de formação inicial e continuada junto a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI).

Atualmente, as Ledocs são uma realidade como política de acesso ao ensino superior. A formação de professores para atuar nas escolas do campo, numa perspectiva de transformação do espaço escolar através da docência por área do conhecimento, da formação para atuar em processo de gestão escolar e comunitária, são diferenciais que possibilitam uma interlocução e parceria permanentes entre a Universidade e as escolas da educação básica. A formação por alternância que consolida a estratégia pedagógica que articula os saberes dos povos do campo com os conhecimentos científicos, contribui fundamentalmente para a construção de uma outra referência de escola. O tempo escola (TE), ou Tempo Universidade (TU), e o tempo comunidade são pilares de um diálogo permanente entre saberes, entre sujeitos, entre espaços educativos (SANTOS, 2012).

Em 10 anos de história as Ledocs foram se consolidando na perspectiva das políticas públicas, porém, retrocessos na política atual, que afetam diretamente toda a educação brasileira, mas em especial a educação do campo, as licenciaturas correm risco de morrerem por inanição. Ou seja, tiradas as condições necessárias que garantam a presença dos estudantes nas universidades, tira-se também a capacidade de uma entrada regular e permanente de estudantes nesses cursos.

Em um contexto tão desfavorável as Licenciaturas em Educação do Campo se mantêm firmes por suas próprias estratégias de resistência, porém os efeitos da conjuntura se fazem sentir. Uma das principais formas que isso acontece é nas condições materiais, através dos cortes de recursos para as universidades. Tais efeitos se fazem sentir de diferentes formas, como redução de pessoal, manutenção de infraestrutura e redução de bolsas e outras políticas de assistência. A redução de pessoal dificultou diversas ações do curso, em particular as que estão associadas a especificidades dele em relação aos demais cursos da Universidade, ou seja, justamente as relacionadas aos princípios da educação do campo.

A própria presença destes sujeitos na Universidade é um ato de resistência permanente, seja pela falta de condição econômica, mas em especial, pelas diversas situações de sobrevivência cotidiana, dentro de um espaço que historicamente não foi preparado para recebê-los, são jovens mães que têm filhos pequenos e não tem com quem deixá-los, são jovens que sobrevivem de seu trabalho informal, que não possuem renda fixa e que dependem da produção familiar para sua sobrevivência. São em sua maioria, jovens, negros e mulheres, e que em geral, são os primeiros de sua família a entrarem numa Universidade Pública. O que as Ledocs apontam é para a construção de projeto de formação de educadores do campo, para que



possam assegurar a presença da escola no próprio campo, mas com propostas pedagógicas condizentes com as questões pertinentes à realidade do povo camponês (MOLINA, 2014).

Algumas conquistas históricas do curso, e da educação do campo como um todo, têm contribuído para a sobrevivência do curso e permanência dos estudantes mesmo em contexto desfavorável. Por exemplo, o Programa de Bolsa Permanência para estudantes quilombolas, o auxílio alimentação dos estudantes que participam da assistência estudantil e o alojamento construído para abrigar os estudantes em alternância.

Existe também a Ciranda Infantil é um projeto de extensão de educação recreativa que recebe crianças, filhos e filhas dos estudantes do curso de Licenciatura em Educação do Campo apenas durante o Tempo Universidade. Seu funcionamento é colaborativo e envolve os estudantes do curso, as mães, professores, estagiários e voluntários. A Ciranda Infantil representa uma importante estratégia para garantir que os estudantes (mulheres e homens), que tenham crianças entre 8 meses a 4 anos e que não tenham como deixar na comunidade, possam continuar estudando, sem interromper sua formação na Educação Superior Com uma demanda maior de crianças que a sua capacidade de atendimento. Essa iniciativa é uma das heranças do aprendizado da Universidade com as parcerias com os movimentos sociais camponeses, que tem construído práticas formativas nas quais as mulheres tem o direito de participar também na sua condição de mães. Embora ainda em processo de consolidação, uma vez que demanda da UnB a disponibilidade de mais profissionais, como pedagogos para assegurar seu pleno funcionamento, sem dúvida, a Ciranda Infantil tem sido essencial para democratizar as condições de permanência das mães estudantes na UnB.

1761

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o corte dos recursos e a pressão sobre as universidades estas políticas se encontram ameaçadas. Os professores estudantes das LEdoCs têm conseguido construir estratégias coletivas para lidar com a situação, organizando alternativas que garantem as condições mínimas de continuidade dos cursos. Mas essas estratégias têm um limite. Sem essas políticas, as condições de permanência dos estudantes ficam inviabilizada. São condições necessárias para que os camponeses e quilombolas continuem tendo acesso a universidade.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

MOLINA, Mônica Castagna. *Contribuições das licenciaturas em educação do campo para as políticas de formação de educadores*. Educação & Sociedade, Campinas, v. 38, n. 140, p. 587-609, jul./set. 2017.

MOLINA, Mônica Castagna. (2014). *Análises de práticas contra-hegemônicas na formação de educadores: reflexões a partir do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da UnB*. In Souza, J. V. (Org.). O método dialético na pesquisa em educação (pp. 263-290). Campinas: Autores Associados.

SANTOS, Silvanete Pereira dos. *A concepção de alternância na Licenciatura em Educação do campo na Universidade de Brasília*. 2012. xvi, 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade de Brasília, Brasília, 2012.



## **EIXO 08**

Pensamento neoliberal e conservador na educação: retrocessos e resistência.

# O PERCURSO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO DE SANTA LUZ – BA, NO PERÍODO DE 1997 A 2017.

MARIA JUCILENE LIMA FERREIRA. UNEB. [MJFERREIRA@UNEB.BR](mailto:MJFERREIRA@UNEB.BR). GRUPO DE PESQUISA EDUCAÇÃO DO CAMPO: TRABALHO, CONTRA-HEGEMONIA E EMANCIPAÇÃO HUMANA

JOSÉ ROMILDO PEREIRA LIMA. UNEB. [LUZENSELIMA@GMAIL.COM](mailto:LUZENSELIMA@GMAIL.COM). GRUPO DE PESQUISA EDUCAÇÃO DO CAMPO: TRABALHO, CONTRA-HEGEMONIA E EMANCIPAÇÃO HUMANA

ANTÔNIA EUZA CARNEIRO DE SOUZA. UNEB. [ANTONIAEUZA@YAHOO.COM.BR](mailto:ANTONIAEUZA@YAHOO.COM.BR). GRUPO DE PESQUISA EDUCAÇÃO DO CAMPO: TRABALHO, CONTRA-HEGEMONIA E EMANCIPAÇÃO HUMANA

1764

**Palavras chave:** Educação do campo. Escola. Políticas Pública.

## INTRODUÇÃO

A luta por uma Educação do Campo, protagonizada pelos Movimentos Sociais Populares do Campo, ao longo das duas últimas décadas, tem disputado, contra as políticas e o pensamento neoliberal, um projeto de educação na contramão de práticas e princípios meritocráticos, da lógica individualista, liberal, competitiva e funcional que, em larga medida, tem caracterizado os projetos e reformas da educação no Brasil. O atual momento histórico, que vive a sociedade brasileira, tem como uma de suas características, o desmonte do Estado e dos princípios da democracia. Destacamos que antes mesmo de se implantar, de fato, as promessas, de muitos dirigentes públicos, de garantir o Estado de bem-estar que se propunha à população boas condições de vida, foi substituído pelo ‘Estado Mínimo’ da economia globalizada. Ou seja, ocorre um redirecionamento dos recursos público nacionais de investimento em políticas públicas sociais, para o favorecimento de benefícios financeiros destinados às empresas multinacionais e, por conseguinte, ao capital internacional. A exemplo, em 13 de dezembro de 2016, o país testemunhou a aprovação da Proposta de Emenda Constitucional, número 55 que congela os recursos financeiros públicos destinados à educação e saúde por 20 anos. Desde esse período, medidas do governo federal foram tomadas em função de um projeto de país, de alto custo para a maioria da população brasileira, pois cada vez mais se evidencia o empobrecimento da população, o desemprego e a escassez de política pública e o aumento da desigualdade. Destacamos que além da privação de investimentos

públicos nos setores elementares da sociedade (saúde e educação, dentre outros), verifica-se nas ações do atual governo e em algumas pautas do congresso parlamentar, avanço da privatização do patrimônio público e o visível alinhamento do atual governo com a centralidade de pensamento e políticas neoliberais, as quais comprometem desfavoravelmente a garantia do acesso aos bens públicos, como a educação, pela população brasileira e, sobretudo a campesina.

Vale ressaltar que se por um lado as políticas neoliberais materializam a negação do direito aos bens públicos, por outro conforme afirma Mészáros (2005), o processo educacional define por fornecer conhecimento e pessoal necessário à máquina produtiva em expansão ao sistema do capital, no qual a questão educacional é impactada pela lógica do capital, servindo como acesso pelo qual se dá a internalização dos sujeitos de sua hierarquizada posição social.

Conjuntura da qual surge no início do século XX, as mobilizações dos movimentos sociais organizados em favor da Reforma Agrária e da terra como bem público, caracterizando ações de resistência, na medida em que se opõe a projetos de educação descontextualizados da realidade social do campo e suas contradições. Por isso a mobilização/pressão de movimentos sociais populares do campo por uma política educacional das comunidades camponesas.

Portanto, a luta pela Educação do Campo compreende o campo com possibilidades e alternativas de sobrevivência e resistência do homem do campo, de soberania alimentar e de processos educativos pelo princípio da emancipação humana.

Dessa prerrogativa da Educação do Campo, buscamos investigar “ O percurso histórico da Educação do Campo de Santa Luz – Ba, no período de 1997 a 2017”, indagamos sobre quais projetos, programas e ações de educação foram realizados no meio rural do município de Santa Luz - Ba no período de 1997 a 2017? Quais as diretrizes e referenciais de gestão da educação o município tem efetivado para assegurar uma Educação do Campo? Objetivamos, sobremaneira, analisar o percurso histórico da Educação do Campo no município de Santa Luz – Bahia, no período de 1997 a 2017 e suas contribuições para a efetivação de uma Escola do Campo comprometida com a luta social e resistência dos povos camponeses no Território de Identidade do Sisal.

## METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa documental em andamento, que envolve inicialmente um estudo teórico sobre a Educação do Campo e seus percursos históricos. Fundamentamo-nos em: Arroyo, Caldart e Molina (2004), Caldart (1997), Mészáros (2005), Azevedo (2004), Sousa, Botelho e Griboski (2018), Ferreira (2015). Estão sendo catalogados, a partir dos arquivos da Secretaria de Educação de Santa Luz – Bahia, assim como, no Conselho Municipal de Educação documentos relacionados à Educação do Campo no período de 1997 a 2017, quando a Educação do Campo é assumida como uma modalidade de ensino e se iniciam as campanhas e conferências de implantação e reconhecimento da mesma.

Tem-se o intuito de delinear as ações desenvolvidas por estes órgãos no período supracitado, perpassando os diferentes momentos históricos para compreender como a Educação do Campo foi tratada pelos referidos órgãos oficiais municipais. Resultados e discussões: Esta pesquisa encontra-se em andamento, portanto não é possível denotar com rigor todos os resultados logrados. Mas, algumas considerações já podem ser salientadas no tocante, por exemplo a dificuldade de acessar os documentos oficiais da Secretaria Municipal de Educação e a inexistência de documentos no Conselho Municipal de Educação voltados para a Educação do Campo no município.

Diante das ações já realizadas é possível discorrer que encontramos poucos documentos que se encontram em fase de tratamento e catalogação. Além disso, o fechamento de Escolas do Campo, é fato no Município de Santa Luz, justificado pela necessidade de reordenamento da rede municipal, tendo em vista que muitas dessas unidades possuíam um quantitativo muito pequeno de discentes e, segundo o poder público compromete a receita orçamentária. Faz-se importante indagar: em que medida o fechamento de Escolas do Campo se atrela à implementação de políticas neoliberais no âmbito da educação e não simplesmente a uma questão orçamentária? E, até que ponto o discurso sobre a escassez de orçamento não se materializa como mais uma estratégia de avanço do pensamento neoliberal para as políticas de Educação do Campo e do país? Conclusão: A Educação do Campo é uma perspectiva de educação que se contrapõe ao processo de exploração, exclusão e marginalização da classe trabalhadora, especialmente os camponeses que centraram suas lutas pelo direito de participação no processo de organização e estruturação da Educação do Campo, a materialidade de uma educação humanizadora, com políticas específicas para atender ao campo, a partir da qual se entrelaça a tríade: Campo, Educação e Política Pública – na contramão do pensamento conservador.

1766

## REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. (Org.) Por uma educação do campo. 2ª Edição. Petrópolis: VOZES, 2004, p.65-86.

AZEVEDO, Janete M. Lins de. A educação como política pública. Campinas, SP: Autores Associados, 1997. - (Coleção polêmicas do nosso tempo; v. 56)

FERREIRA, M. J. L. DOCÊNCIA, ESCOLA DO CAMPO E FORMAÇÃO:

Qual o lugar do trabalho coletivo? 2015. 238f. Tese Doutorado – Faculdade de Educação UNB. Universidade de Brasília, Brasília.

MÉSZÁROS, Istevam. A Educação para além do capital. São Paulo: Boitempo, 2005.

SOUSA, J. de S. (Org.) Produção do conhecimento e educação do campo na expansão da educação superior. Anápolis-GO: Ed. UEG, 2018.

# AS ESCOLAS FAMÍLIAS AGRÍCOLAS (EFAs): UMA PROPOSTA DE RESISTÊNCIA E DE PRÁXIS EDUCATIVA NO/DO CAMPO

ANTONIA EUZA CARNEIRO DE SOUSA  
EMAIL: ANTONIAEUZA@YAHOO.COM.BR

PROF. DR. JOSÉ CARLOS DE ARAÚJO SILVA  
EMAIL: ZECAASILVA@GMAIL.COM

1767

**Palavras-chave:** Movimentos sociais. Pedagogia da Alternância. Práxis Educativa no/do Campo.

## INTRODUÇÃO

A história da educação do campo revela que durante muito tempo, os sujeitos camponeses viveram uma situação de descaso. A educação ofertada pelo sistema era pautada na economia agroexportadora, que neutralizava a identidade do sujeito do campo, ignorando suas especificidades para atender ao desenvolvimento capitalista.

A partir da década de 1960, muitas lutas sociais emergiram e se firmaram buscando melhores condições de vida, incluindo aí o conhecimento como porta de acesso rumo à emancipação humana, passando este a fazer parte das reivindicações camponesas, almejando inclusive, o rompimento com aquela educação até então oferecida. Estava nascendo a expectativa de uma educação emancipadora, anunciada pelo pensamento freiriano para o qual “a educação é na sua essência um processo que visa formar o sujeito emancipado, autônomo [...]” (FREIRE, 1996).

Não havendo respostas dos poderes públicos, no sentido de atender aos anseios dos sujeitos do campo com políticas públicas que primassem por assegurar, na prática, direitos por uma vida digna, Arroyo (1999, p. 23) apresenta os movimentos sociais como principais responsáveis pela efetivação de muitas conquistas na vida do povo do campo, incluíam também em suas agendas de reivindicações, as questões educacionais, por acreditar na educação como um caminho, através do qual o indivíduo liberta-se das amarras que o oprime, resistindo e tornando-se cidadão ativo, capaz de lutar pelos seus direitos.

Nas décadas de 70 e 80 do século XX, muitos dos militantes dos movimentos sociais eram ligados à ala progressista da Igreja Católica, mais precisamente, às Comunidades Eclesiais de Base - CEBs, onde encontravam apoio nessa luta pela

conquista dos direitos necessários à vida, incluindo aí, uma escola para seus filhos, com uma proposta diferenciada cuja pedagogia estivesse voltada para a realidade de quem vive no campo atendendo às suas especificidades políticas, sociais e culturais. A partir dessas lutas chegam ao Brasil as Escolas Famílias Agrícolas.

Este estudo apresenta os caminhos que estamos trilhando a fim de chegar e conhecer de perto um desses lugares específicos - a Escola Família Agrícola de Jaboticaba, localizada no município de Quixabeira no sertão da Bahia, distante aproximadamente 299 km da capital.

A EFA de Jaboticaba como assim é conhecida, também considerada como uma escola diferente de todas as outras da região. Nessa escola realizaremos a pesquisa que culminará na dissertação do curso de Mestrado Profissional em Educação e Diversidade – MPED, oferecido pela Universidade do Estado da Bahia.

O presente trabalho de pesquisa objetiva de modo geral, compreender como a educação do campo a partir das experiências da Escola Família Agrícola de Jaboticaba – Quixabeira - Bahia, contribui para o processo de formação, resistência e permanência do jovem do campo em sua comunidade.

Nessa perspectiva, fizemos inicialmente a fundamentação teórica voltada para a reflexão sobre a trajetória da educação do campo no Brasil, incluindo a crítica às políticas neoliberais para a educação pública do país bem como a educação almejada pelos movimentos sociais, para atender aos interesses dos sujeitos do campo, culminando na criação das EFAs, cuja metodologia da Pedagogia da Alternância possibilita a educação para os sujeitos do campo integrando o saber escolar com a prática cotidiana, junto à sua família e comunidade, embasando-se nas discussões de Freire (2007), Arroio (1999), Caldart (2011), Molina (2006), Mézzarós (2008), Reis (2004), Silva (2010), Gimonet (1999), Nascimento (2007), Cavalcante (1977), Nosella (1997).

1768

## METODOLOGIA

O trabalho caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa por considerar que o movimento de ir e vir dos estudantes proporcionado pela Pedagogia da Alternância, deverá ser interpretado na compreensão das motivações, culturas, ideologias, crenças e sentimentos que movem os sujeitos que dão significados a essa realidade que pretendemos pesquisar, o que para Ivenicki e Canen (2016) são as características gerais desse tipo de pesquisa.

A história de luta dos sujeitos sociais envolvidos no processo de criação das Escolas Famílias Agrícolas justifica nossa identificação com a abordagem do materialismo histórico dialético. Sendo assim, introduzimos nas discussões, a leitura dos clássicos Marx e Engels, representada nos estudos de Frigoto (2001), que nos leva a pensar a pesquisa para além da compreensão de ideias propondo a transformação de realidades.

A fim de chegar ao objetivo principal pensado para essa investigação, faz-se necessário otimizar bem o tempo para a busca de informações, através da utilização de mecanismos metodológicos que possibilite a “exploração” das demandas dos



atores envolvidos no estudo (estudantes, pais, representantes da comunidade do estudante, professores e gestores), atentando para a retratação das experiências de suas vidas no seu real contexto, “sem prejuízo de sua complexidade e de sua dinâmica natural” (ANDRÉ, 2008, p. 34).

Considerando que a especificidade da proposta de educação adotada pela Escola Família Agrícola de Jaboticaba – Quixabeira – Bahia, a Pedagogia da Alternância, faz da escola um diferencial de ensino na região, apresentamos, por fim na caminhada metodológica, o estudo de caso como método, alicerçada nas considerações de alguns autores a exemplo de André (2008), Gertz (2008), entre outros que também nos embasarão para a utilização dos dispositivos para coleta de informações: questionários, entrevistas semi estruturadas, grupo focal, observação em eventos realizados no tempo escola, bem como em atividades do tempo comunidade, além de análise de documentos, com o propósito de refletir sobre o diferencial do fazer pedagógico da EFA.

1769

## CONSIDERAÇÕES POSSÍVEIS

As reflexões apresentadas nasceram a partir da análise documental e da revisão de literatura que terá continuidade com a ida a campo a fim de compreendermos como a formação por alternância contribui para a permanência do jovem do campo em sua comunidade, culminando na dissertação final do curso de mestrado apresentando os resultados encontrados, almejando que muitos dessas práticas, próprias para os sujeitos do campo, possam servir de embasamento e sensibilizar educadores de outros espaços educativos localizados no campo, para que pensem em propostas curriculares contextualizadas, como práxis educativa no/do campo, como forma de resistência ao pensamento neoliberal e conservador ainda presentes na educação.

## REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso de. Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional. Série Pesquisa; vol. 18. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.
- ARROYO, Miguel Gonzalez; FERNANDES, Bernardo Mançano. A educação básica e o movimento social do campo. v. 2. Brasília: Fundação Universidade de Brasília, 1999. p. 15 – 52.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. 35 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Orgs.). Teoria e educação no labirinto do capital. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- IVENICKI, Ana; CANEN, Alberto Gabbay. Metodologia da pesquisa: rompendo fronteiras curriculares. Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2016.

# OS GOVERNOS MUNICIPAIS PETISTAS NA CIDADE DE SÃO PAULO: DA RESISTÊNCIA AO ALINHAMENTO DAS POLÍTICAS NEOLIBERAIS DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

MAURICIO DE SOUSA- PMSP/UNICAMP  
SOUSAMA72@GMAIL.COM

1770

**Palavras-chave:** Neoliberalismo, Avaliação educacional, Política educacional

## INTRODUÇÃO

Os governos municipais petistas, nos anos de 1990, promoveram diversas reflexões na educação básica como: a implantação do sistema de ciclos de aprendizagem, a avaliação como processo e não apenas como resultado, a ampliação de instrumentos de participação da população na escola via Conselhos de Escolas, etc.

Estas experiências estavam ligadas ao contexto da época que discutia a nova Constituição Federal, de 1988, a garantia, o acesso, a permanência e qualidade na educação.

Nos anos 2000 o acesso e a permanência foram sendo garantidos e o debate da qualidade da educação ampliou-se (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2005). Ressaltamos que este debate foi influenciado pelas reformas neoliberais que ocorreram nos EUA e Inglaterra, nos anos de 1980, que defendia entre outras ideias: o estado mínimo, o gerencialismo, a desvalorização do serviço público e a cultura da performatividade (BALL, 2004). Para se atingir estes objetivos adotou-se na educação: políticas de responsabilização, meritocracia e avaliações externas em larga escala.

Descrito este cenário de forma brevíssima buscamos neste texto fazer a análise dos três governos petistas na cidade de São Paulo, no período de 1990 a 2017, a saber: Luiza Erundina (1989- 1992), Marta Suplicy (2001-2004) e Fernando Haddad (2013-2016), no tocante a trajetória das políticas de avaliação educacional e como fizeram frente, ou não, ao discurso neoliberal da qualidade da educação.

## METODOLOGIA

Neste trabalho realizamos uma análise dos documentos e da legislação elaborados pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SMESP).

Para coleta dos dados fizemos um levantamento no catálogo digital de documentos da SMESP utilizando duas palavras chaves: avaliação e política educacional para o ensino fundamental, que totalizaram 180 documentos. Após a leitura das sinopses destes documentos definimos o corpus da pesquisa composto por 33 documentos sendo: Luiza Erundina - 9 documentos; Marta Suplicy - 6 documentos e Fernando Haddad - 18 documentos.

Estes documentos foram lidos como textos utilizando a Análise do Discurso que “[...]visa à compreensão de como um objeto simbólico produz sentidos, como ele está investido de significância para e por sujeitos” (ORLANDI, 2015, p.24).

1771

## DISCUSSÃO

No governo Erundina, o secretário da educação, por dois anos, foi Paulo Freire que defendia “[...]uma escola pública popular não é apenas aquela à qual todos têm acesso, mas aquela de cuja construção todos podem participar, aquela que atende realmente aos interesses populares que são os interesses da maioria”. (SÃO PAULO, 1989, p. 1).

Para implementar esta concepção de educação adotou-se 4 eixos: Democratização do acesso; Gestão democrática; Nova qualidade de ensino e Alfabetização de jovens e adultos. Em relação a qualidade da educação, em 1992, adotou-se o sistema o sistema de ciclos, que com algumas alterações, perdura até os dias atuais. Concomitante aos ciclos foi necessário adotar uma concepção de avaliação educacional que rompia com a lógica excludente, classificatória e perpetua as desigualdades sociais da sociedade capitalista (FREITAS, 2002). Como defendia Freire (1996, p. 116) cabe “[...] a nós é lutar em favor da compreensão e da prática da avaliação enquanto instrumento de apreciação do que fazer de sujeitos críticos a serviço, por isso mesmo, da libertação e não da domesticação”.

O sistema de ciclos possibilitou um novo pensar pedagógico sobre a relação ensino e aprendizagem, organização dos tempos, as práticas em sala de aula e os usos da avaliação. Em relação a avaliação “os ciclos procuram contrariar a lógica da avaliação formal. Não eliminam a avaliação formal, muito menos a informal, mas redefinem seu papel, sua autoria” (FREITAS, 2002, p. 85).

Em 2001, temos o retorno do PT ao governo municipal com Marta Suplicy. Naquele momento as avaliações externas em larga escala para o ensino fundamental, organizadas pelo governo federal, vinham ganhando força. O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) já estava no seu sexto ciclo de aplicação e começavam a balizar a qualidade da educação.

O discurso da performatividade avançava no Brasil e o governo Marta Suplicy assumiu uma postura de oposição a esta forma de avaliar porque esses “[...]processos

avaliatórios se estabelecem a partir de referenciais externos aos alunos”. (SÃO PAULO, 2002, p. 12).

Seguindo os princípios da educação democrática e inclusiva que “[...] significa resistir ao modelo neoliberal marcado pelo individualismo, a competição, a degradação das relações humanas e a submissão da educação à lógica do mercado” (SÃO PAULO, 2002, p. 19). Como alternativa a este modelo buscou elaborar uma avaliação externa feita pela e para a escola, que acabou não se concretizando, com a derrota nas eleições.

Se nos dois governos petistas defendia um modelo de avaliação inclusivo, participativo e democrático. Ao assumir poder, em 2013, Haddad apresentou uma nova reorganização do ensino fundamental que resultou entre outras medidas: reformulação dos ciclos com possibilidade de retenção no 3º ano e do 6º ao 9º ano, manutenção avaliação própria em larga externa escala (que havia sido implantado em 2006 nesta rede de ensino) e a adoção de um sistema digital de monitoramento das avaliações internas.

A avaliação agora denominada avaliação para aprendizagem passou a ser pautada pelo resultado e gerenciamento visando garantir os direitos de aprendizagem “[...] a existência de resultados permite tornar a pedagogia mais científica, gerenciar melhor os processos educacionais e verificar se os direitos foram atendidos.” (SÃO PAULO, 2015, p. 7)

Nesta lógica a qualidade educação foi reduzida aos direitos de aprendizagem que tem um “[...] viés fortemente individualista e centrado no resultado [...] que provoca retrocessos na concepção de direito a educação como um direito humano” (XIMENES, 2012, p. 360).

## CONCLUSÕES

Nesta breve análise observamos que os dois primeiros governos petistas promoveram mudanças na educação paulistana defendendo uma educação inclusiva, popular e democrática.

Todavia, o último governo petista não resistiu ao discurso neoliberal da qualidade da educação pautada nos sistemas de avaliação em larga escala, e, em nosso entendimento possibilitou a manutenção desta lógica que vinha sendo construído nesta rede de educação por outros governos alinhados ao discurso do capital.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AFONSO, A.J. Questões, objetos e perspectivas em avaliação. *Avaliação*. São Paulo, v. 19, n. 2, p. 487-507, 2014

BALL, S.J. Performatividade, privatização e o pós-Estado do bem-estar. *Educação & Sociedade*, v. 25, n. 89, p. 1.105-1.126, 2004.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, L.C. Ciclos de progressão continuada: vermelho para as políticas públicas. *Eccos Revista Científica*, v. 4, n. 1, p. 79-93, 2002.

OLIVEIRA, R. P.; ARAÚJO, G. C. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 28, p. 5-23, jan./abr. 2005.

ORLANDI, E. P. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes editora, 2015.

SÃO PAULO. *Construindo a educação popular*. São Paulo: SME, 1989.

SÃO PAULO. *Movimento de reorientação curricular: problematização da escola; visão dos educandos*. São Paulo, fevereiro de 1991. 32p.

SÃO PAULO. *Revista Magistério* n. 4. *Avaliação um direito do aluno*. São Paulo: SME, 2015.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. *Revista EducAção*, n. 03, São Paulo: SME, jun. 2002, 29p.

XIMENES, S.B. Responsabilidade educacional: concepções diferentes e riscos iminentes ao direito à educação. *Educação & Sociedade*, v. 33, n. 119, p. 353-377, 2012.

# EDUCAÇÃO, PODER E SUBJETIVAÇÃO: UMA ANÁLISE A PARTIR DE VIGIAR E PUNIR DE MICHEL FOUCAULT

SAMUEL CERQUEIRA MELO, IFBA CAMPUS VALENÇA  
SAMUELCOMPUTACAO.IFBA@GMAIL.COM.

WHELITON CHIANG SHUNG M. FERREIRA, IFBA CAMPUS VALENÇA  
WHELITON@HOTMAIL.COM

1774

**Palavras-chave:** Educação. Governabilidade. Sujeito.

## INTRODUÇÃO

Esta análise, sob a forma de revisão bibliográfica, pauta-se na compreensão dos processos educativos que constituem um perfil de indivíduo. São discutidos os possíveis conflitos oriundos da sobreposição de suas condições enquanto sujeito histórico ritual a partir da determinação dos disciplinamentos conservadores. Justifica-se, portanto, que a contribuição a partir destas reflexões podem trazer elementos importantes de ação em educação, assim como oportuniza-se uma maior criticidade na inserção das pessoas e definição de uma postura de resistência ao que vem sendo, até então, imposto pela sociedade de hoje.

Dentre os autores que concebem a educação a partir da produção de um sujeito autônomo, auto-reflexivo, capaz de desenvolver técnicas e práticas de cuidado de si, traz-se Michel Foucault, em seu livro “Vigiar e Punir”. Em sua percepção, a educação é mais um instrumento sócio-político das pessoas, na qual se estende uma perspectiva de manutenção de poderes disciplinares instalada ao longo da história até o presente momento. Nesse sentido, a partir de teorias Foucaultianas, pretende-se aqui dissertar acerca de alguns elementos do universo educacional, que podem chegar a constituir um perfil de indivíduo coisificado, vindo a incidir na renúncia de seus valores, modos de vida e sua maneira de se relacionar com o mundo a partir de instrumentos de poder.

Neste sentido, aqui se tratam de mecanismos de subjetivação e mecanismos de objetivação que perpassam a existência moderna humana. Não haveria a elaboração de um sentido unívoco, mas, a partir da perspectiva do autor, é fundamental a compreensão desses dois sentidos para se pensar na constituição do sujeito moderno. Logo, pensar em mecanismos de objetivação é pensar na produção do

indivíduo, da mesma forma que pensar nas formas de subjetivação é pensar em aspectos desta constituição. Assim,

Pode-se então dizer que termo “sujeito” serviria para designar o indivíduo preso a uma identidade que reconhece como sua, assim constituindo a partir dos processos de subjetivação. Esses processos, justapostos aos processos de objetivação, explicitam por completo a identidade do indivíduo moderno: objeto dócil-e-útil e sujeito (FONSECA, 2003 p. 23).

Dentro desse contexto, a instituição escolar se estabelece na sociedade do capitalismo pesado e conservador, como um instrumento científico de poder. Nela, a domesticidade dos indivíduos se dá a partir da transferência do conhecimento do professor para os alunos. Segundo Foucault, a prioridade é a produção de indivíduo a partir da repressão das singularidades, do controle minucioso dos detalhes do corpo, na definição sócio-espacial na qual o indivíduo deve se portar, na hierarquização dos corpos. Enfim, todos esses elementos constituem um perfil de indivíduo que se fundamenta no universo educacional. Sendo assim, “a escola se torna um aparelho de aprender onde cada aluno, cada nível e cada momento, se estão combinados como deve ser, são permanentemente utilizados no processo geral de ensino” (FOUCAULT, 2014, p. 162-163).

A seguir, apresenta-se o construto metodológico que define os caminhos de análise da constituição do sujeito no universo educacional apresentados em Foucault (2014), e de como esse ambiente governa a forma de vida dos indivíduos, indicando que estes processos incidem na busca e manutenção do poder.

## METODOLOGIA

É nessa perspectiva que o poder disciplinar se estabelece na modernidade a partir de mecanismos disciplinares em Foucault (2014): a vigilância hierárquica, a sanção normalizadora e o exame. A vigilância hierárquica controla os corpos com estruturas específicas para “olhar” e “captar” os comportamentos, como os hospitais, os asilos, as prisões, as escolas, entre outros. A função normalizadora teria a função de ajustar os atos falhos dos membros da sociedade. Os exames estabelecem meios de punir os comportamentos inadequados dos indivíduos.

O poder disciplinar consiste em não se apropriar, ou retirar, mas, sim, “adestrar”, para apoderar-se do sujeito ainda mais, produzindo, assim, um perfil dócil e útil. É desta maneira que Foucault descreve os disciplinamentos que compõem a modernidade. “Nessa atualidade aparece o indivíduo moderno, produto de uma tecnologia, constituído enquanto objeto de saber e resultado das relações de poder, marcado pela docilidade e utilidade que justificam o processo de sua constituição.” (FONSECA, 2003. p. 74)

A partir desta sequência analítica, compreende-se a educação na contemporaneidade como reflexo de ação do aparelho ideológico do Estado que forma o sujeito como ele “deve ser” (FOUCAULT, 2014, 163). Freitas (1995, p. 53) também constata esta realidade quando menciona o poder controlador da escola através de sua

“estrutura organizacional - divisão de tarefas, distribuição do poder, seleção, organização dos conteúdos programáticos, definição de grades curriculares, horários, exames e seleção”.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

São as distintas formas de subjetivação que proporcionam caminhos únicos pela estrada da vida do ser humano. De algum modo, esse processo é interrompido a partir dos poderes estruturantes que compõem a existência - seja a escola, a igreja, o quartel, a mídia, o ciberespaço, as relações familiares, as instituições, enfim, as relações de poder que caracterizam o presente momento, estão, cada vez mais, sincronizadas nas formas de produção das subjetividades individuais, entrando no campo da governamentalidade.

Conceber a educação capitalista e conservadora não implica, necessariamente, em desvincular-se totalmente dos poderes estruturantes sociais. Nesta perspectiva, a educação torna-se mais um instrumento produtor de indivíduo e não de sujeito. Conforme o referido autor, a educação “na oficina, na escola, no exército, funciona como repressora toda uma micro penalidade do tempo (atrasos, ausências, interrupções das tarefas), da atividade (desatenção, negligência, falta de zelo), da maneira de ser (grosseria, desobediência), dos discursos (tagarelice, insolência), do corpo (atitudes “incorretas”, gestos não conformes, sujeira), da sexualidade (imodéstia, indecência) (FOUCAULT, 2014, p. 175).”

Desenvolver práticas de cuidado de si, constituindo-se enquanto sujeito dono das próprias escolhas, com desejos próprios, de pensamentos autênticos, todos estes elementos orgânicos deveriam ser intrínsecos na constituição do sujeito moderno - a educação deveria ser um instrumento que conduzisse o sujeito ao caminho de si, a sua percepção genuína na existência da vida. Entretanto, a partir das análises até então aqui tecidas, indica-se que a tendência atual é a de que a educação tem como funcionalidade prioritária homogeneizar o que é de natureza heterogênea, no caso, a essência humana.

## CONCLUSÃO

Este trabalho de investigação constatou ser um caminho metodológico relevante e que permitiu aos pesquisadores a análise reflexiva de elementos sobre a produção do corpo dócil e útil no universo educacional primordialmente conservador. A educação possui inúmeras ferramentas que, de algum modo, se inter põem no cotidiano dos sujeitos. Entretanto, é fundamental estar atento às formas de controle presentes na educação que, de maneira sutil, objetiva, instrumentaliza e coisifica as singularidades individuais, ignorando toda pluralidade que compõe a existência individual.



## REFERÊNCIAS

FONSECA, Márcio Alves da. Michel Foucault e a constituição do sujeito. São Paulo: EDUC, 2003.

FREITAS, Luiz Carlos de. Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico. Campinas-SP: Papirus, 1995.

FOUCAULT, Michel. Vigiar e punir: nascimento da prisão. 42. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

# FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: POR UMA VIDA EM DEVIR-CRIANÇA

ELIANA APARECIDA DE JESUS REIS  
ELIANAREIS.EDU@GMAIL.COM

JACONIAS DIAS RODRIGUES  
JACONIASDIAS@GMAIL.COM

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

1778

**Palavras-chave:** Formação Continuada. Lógica neoliberal. Macro e micropolíticas. Subjetividades. Resistência.

## NOTAS INICIAIS

Uma lógica conservadora associada a uma lógica neoliberal atua não somente nas políticas de investimento na educação pública, mas, também, na produção de discursos-forças que operam em planos de subjetivação do indivíduo. Para Rolnik (2018), vivemos na atualidade uma nova modalidade de golpe que não se dá apenas contra o Estado de direito e a democracia, mas, mais radicalmente contra a própria vida.

Assim sendo, problematizamos: se existe um complexo sistema de operações macro e micropolíticas que ameaça a educação pública brasileira e que se dá em diferentes esferas e por distintos mecanismos de captura, porque não pensar outros modos de resistir? Para Aspis (2011) apud Carvalho (2016; p. 446),

[...] trata-se, desse modo, do ato de reconhecer a necessidade de implementação de uma ação política de resistência, como ato de recriação e ação política afirmativa, no sentido não de se opor para negar [...], mas de propor resistência como ato positivo de criação e afirmação da vida.

Portanto, desejamos apostar que existem movimentos de resistência ativa na afirmação da vida. Assim, recorreremos ao pensamento de Rolnik (2018) que em devir-larva entra nas camadas mais obscuras do fascismo e consegue tirar dali algo para construir um horizonte de vida coletiva. Desse modo, este trabalho objetiva pensar movimentos de resistências possíveis na criação de correntes de ar vital por entre a lama tóxica gerada pelo capitalismo globalitário na educação pública brasileira.

## O QUE VIBRA NO COTIDIANO ESCOLAR...

Em 2019, na rede municipal de Serra-ES, foram realizados encontros de formação continuada de professores, conforme datas previstas em calendário escolar. Durante estágio de pesquisa acompanhamos, na escola, entre fevereiro e abril de 2019 encontros de formação continuada com professores dos anos iniciais do ensino fundamental. Para compor este trabalho recorreremos à cartografia como método de pesquisa pensando, conforme Passos, Kastrup e Escóssia (2012, p.73), que “a processualidade se faz presente nos avanços e paradas, em campo, em letras e linhas, na escrita, em nós”.

Um dos encontros organizados pela escola contou com a participação da equipe escolar e profissionais da secretaria municipal de educação. Enredado pela temática “Ensaio Pedagógico: Diálogos sobre a Alfabetização na perspectiva da Proposta Discursiva” foram realizadas discussões sobre a prática docente recorrendo a pressupostos teórico-metodológicos da orientação curricular municipal e políticas educacionais em curso.

Dentre os fios enunciativos que enredaram o encontro, destacamos os que criam relação com o contexto da escola e os atravessamentos de políticas curriculares como a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) bem como políticas de formação continuada como o Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Recorrendo ao diário de campo, atentamos aos seguintes enunciados:

Professor “A”: A gente fica confusa: letramento, alfabetização, psicogênese da língua escrita. (em relação às políticas de formação para a Alfabetização).

Professor “C”: O que me mata é achar que alfabetização é só o alfabeto. E a matemática? (Diário de campo, 28/03/2019).

Os enunciados, em destaque, nos convidam pensar-insurgir: Que forças operam na opção de um modelo docência e não outro? O que quer um modelo de formação que atende ao interesse mercadológico-conservador-neoliberal? O que habita os processos de aprenderensinar vividos na escola? Para que enfatizar uma lista de direitos de aprendizagem que ficam reduzidos à relação professor-estudante? Por que não pensar macro e micropoliticamente o Direito à Educação, o que implicaria a problematização da responsabilidade de diferentes instituições ligadas à promoção de políticas públicas? As crianças aprendem todas no mesmo tempo e do mesmo jeito? A BNCC é só uma lista de conteúdos? De que modo uma escola inclui a diferença quando os processos educativos são pautados em um discurso de igualdade de aprendizagem?

Professor “D”: A gente está sendo sacudida por essa geração que está aí [...] eles têm sede de falar. Eles “desandam” a aula e tudo vira um caos dentro da sala. (Diário de campo, 28/03/2019).

Professores e estudantes não são meros reprodutores de currículos instituídos de modo verticalizado e arbitrário. Tampouco são meros executores de manuais de instrução sobre “o que” e “de que modo” ensinar. Uma avalanche de políticas de

formação de professores à distância mantidas por empresas ganham força no contexto atual. Basta um “clac” na tela do celular e encontramos por toda parte as “receitas de ensinar”. Guiadas por uma bússola moral-capitalista, pacotes de formação para professores do ensino fundamental apontam para o alcance de metas pré-estabelecidas por organismos nacionais e internacionais controladas via avaliações de larga escala.

Sobre os materiais do Pacto Pela Aprendizagem no Espírito Santo (PAES), o trabalho com as três dimensões da língua está presente: oralidade, a produção de textos e o trabalho com os sistema de escrita. No entanto, o material é frágil na sugestão-imposição dos textos a serem trabalhados com as crianças. Eles desconsideram o fato de que as crianças têm contato com diversos gêneros textuais, com diferentes modos enunciativos que vão muito além de lobos, carneiros, porquinhos. Tal perspectiva enunciativa, agenciada pelas lógicas neoliberais precarizam a vida na escola, roubando dos sujeitos praticantes as condições de re-existir, de insurgir, de construir modos de ser estar expandam a vida.

Em relação aos materiais do Educa Mundo”, notamos como as teorias do desenvolvimento agenciam o pensamento neoliberal e conservador em relação aos processos de aprenderensinar. A mesma perspectiva de “desenvolver”, de percorrer um caminho igual para desiguais, de superar carências presentes, sobretudo, naqueles ditos “anormais” e com “deficiências” em relação às crianças também nota-se em relação ao professor quando problematizamos a mercadologização da formação docente.

Com Carvalho (2016), pensamos que esse movimento do pensamento e de afetos vividos em diferentes espaçotempos formativos com professores da educação básica confirma em nós a tentativa de criar mundos possíveis, atualizá-los na ação, no plano de imanência que enreda a escola, que leva em conta a complexidade, a multiplicidade e singularidade que atravessam os diferentes modos de composição da vida. De acordo com (DELBONI E SILVA, 2016, p.408) “[...] o cotidiano escolar é um laboratório de existência, lugar de experimentação, de criação e invenção [...]”.

A docência é “vida pré-individuada, singular, experimental, desenredada de causalidades [...]” (CORAZZA, 2013, p. 164). Portanto, tentativas de modelação da docência que atravessam a escola na atualidade vem assumindo um novo regime de controle do corpo-pensamento de estudantes e professores, operando na produção de forças de dimensões objetivas e subjetividades.

## NOTAS EM CURSO...

Vivemos um cenário marcado por ataques à educação pública, à docência, à vida. Isso coloca em risco conquistas democráticas e republicanas. Forças de saber-poder-subjetividades extremamente fascistas se espalham como um verme contagioso pelo corpo-mídia, corpo-sociedade, corpo-escola. Forças tóxicas encontram todo tipo de entrada/saída possível na produção de um “inconsciente colonial capitalístico” (ROLNIK, 2018) que vibra em ritmo frenético.

Portanto, vale ampliar junto aos movimentos de luta pela educação pública brasileira e nos espaços de construção de políticas educacionais instituídas a discussão de outras possibilidades de currículos e de formação continuada de professores. Apostar em pesquisas educacionais com apostas epistemológicas de perspectivas críticas e pós-críticas e desejar coletivamente em devir-criança quebrar o silêncio, “(des)andar” configurações do poder de um regime dominante colonial-capitalístico que atua em nós com ferramentas objetivas e subjetivas.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho – o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In OLIVEIRA, Inês Barbosa de e ALVES, Nilda. Pesquisa no/do cotidiano das escolas – sobre redes de saberes. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Base nacional comum curricular. Brasília, DF, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/imagens/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versãofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/imagens/BNCC_EI_EF_110518_versãofinal_site.pdf) >. Acesso em: março. 2019.

CARVALHO, Janete Magalhães. Desejo e currículos e Deleuze e Guattari e...

In: Currículo sem Fronteiras, v. 16, n. 3, p. 440, set/dez, 2016.

CORAZZA, Sandra Mara. O que se transcria em educação? Porto Alegre, RS: Doisa, 2013.

DELBONI, T. M. Z. G. F. . ‘Dando língua aos afetos que pedem passagem’: A potência micropolítica do cotidiano escolar. Leitura. Teoria & Prática . 2012.

GALLO, S. Políticas da diferença e políticas públicas em educação no Brasil. Educação e Filosofia. Universidade Federal de Uberlândia, 2017.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. (Orgs.). Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2015.

ROLNIK, Suely. Esferas da Insurreição: notas para uma vida não cafetinada. São Paulo: n-1 edições, 2018.

SILVA, Sandra Kretli da; DELBONI, Tânia Mara Zanotti Guerra Frizzera. Cotidiano escolar como laboratório de existência: lugar de criação, experimentação e invenção. In: Espaço do Currículo, v.9, n.3, p. 404-411,2016.

## O PENSAMENTO DE PAULO FREIRE E A ESCOLA SEM PARTIDO

AUTORA: DÉBORA MAZZA

INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS (UNICAMP),  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO (FE), GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS  
SOBRE POLÍTICAS, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE (GPPES)  
EMAIL: DMAZZA@UNICAMP.BR

1782

O trabalho analisa alguns princípios que comparecem nas obras de Paulo Freire, em particular na Pedagogia do Oprimido e Pedagogia da Indignação e traça um paralelo com os princípios do Projeto de Lei Escola sem Partido. Disserta sobre a quem Paulo Freire dedica e justifica seu trabalho: “aos esfarrapados do mundo e aos que neles se descobrem e, assim descobrindo-se, com eles sofrem, mas, sobretudo, com eles lutam” (FREIRE, 1988, p. 23), “Aos movimentos de rebelião, sobretudo de jovens, no mundo atual, que necessariamente revelam peculiaridades dos espaços onde se dão, manifestam, em sua profundidade, esta preocupação em torno do homem e dos homens, como seres no mundo e com o mundo. Em torno do que e de como estão sendo. Ao questionarem a civilização do consumo; ao denunciarem as burocracias de todos os matizes; ao exigirem a transformação das universidades, de que resultem, de um lado, o desaparecimento da rigidez nas relações professor-aluno; de outro, a inserção delas na realidade; ao proporem a transformação da realidade mesma para que as universidades possam renovar-se; ao rechaçarem velhas ordens e instituições estabelecidas, buscando a afirmação dos homens como sujeitos de decisão, todos esses movimentos refletem o sentido mais antropológico do que antropocêntrico de nossa época”. (FREIRE, 1988, p. 29). O trabalho explora a abordagem político-pedagógica do autor, o pressuposto da educação como processo de recuperação de humanidades emancipadas, a metodologia dos círculos de cultura, o trabalho do professor pautado numa ação pedagógica como prática da liberdade e o exercício de problematização visando a conscientização dos sujeitos e a passagem dos educandos de um estado de imersão anestesiada na realidade para um estado de emersão e inserção crítica nas dinâmicas do real.

Em contraponto, apresenta o processo de tramitação no Congresso Nacional do Projeto de Lei que se tornou conhecido como Escola Sem Partido e desenvolve os princípios que o fundamentam (BOLSONARO, PL 7180/2014). Ancorado na crítica

aos Artigos 2º. e 3º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/1996 e no Código de Defesa do Consumidor o Projeto propõe a precedência da ordem familiar sobre a educação escolar nos aspectos relacionados à educação moral, sexual e religiosa. Analisa criticamente: - os argumentos do aluno como audiência cativa do professor, - a acusação da ocorrência de doutrinação política e ideológica em sala de aula, - a denúncia da existência de disciplinas que colocam em conflito as convicções morais e religiosas dos estudantes e seus pais e - o cerceamento à liberdade de consciência imposta aos estudantes por meio de técnicas subliminares e temas transversais trabalhados pelos professores.

O artigo analisa comparativamente os dois referenciais e sugere que os ataques a Paulo Freire e sua influência no campo educacional se aglutinam em torno de um modelo de educação escolar, presente em sua obra, que concebe a instituição escolar como um espaço de sociabilidades múltiplas e plurais, entre diferentes e desiguais, espaço público, gratuito, laico, financiado pelo Estado e mantido sob forte influência da racionalidade científica, secular ancorada na profissionalização do professorado e na ideia de educação como um bem comum (FREIRE, 2000). O Projeto Escola sem Partido defende a primazia do poder da família, da esfera privada e da liberdade de escolha dos pais no intuito de fortalecer a formação moral e religiosa das crianças e dos jovens e recuperar o poder da educação doméstica. Para tanto, ganha destaque as estratégias discursivas de delação e desqualificação da profissão do professor e o ataque a escola pública como espaço de construção de cidadanias igualitárias. O Projeto fortalece a liberdade de escolha da escola pela família (choice scholl), a destinação dos recursos públicos para a iniciativa privada através dos vouchers e o cerceamento das crianças e dos jovens em espaços mais controlados de educação entre iguais (homeschooling). Em tempos de inflexão neoliberal e neoconservadora compreender as disputas no campo educacional através do exercício do pensamento contraditório talvez seja uma possibilidade de resistir a retrocessos no campo das políticas sociais e no direito à educação.

1783

## REFERENCIAS

BRASIL. Lei 8078, 11 de setembro de 1990. Dispõe sobre a proteção ao consumidor e dá outras providências. Presidência da República. Brasília: DF.

BOLSONARO, Flavio. Projeto de Lei 7180/2014- Câmara dos Deputados do Congresso Nacional.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 18ª. ed, RJ: Paz e Terra, 1988.

FREIRE, P. Pedagogia da Indignação. Cartas pedagógicas e outros escritos. 5ª. ed, SP: Editora UNESP, 2000.

ZAN, Dirce e MAZZA, Débora . Escola sem Partido? É possível? In Jornal da Unicamp, Edição Web, 05/12/2018. Acesso 28/05/2019. Endereço eletrônico: <https://www.unicamp.br/unicamp/ju/artigos/educacao/escola-sem-partido-e-possivel>

# FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS EM TEMPO DE RESISTÊNCIA

ADRIANA PEREIRA DA SILVA – USP  
ADRIANA7PEREIRA.SILVA@GMAIL.COM

NIVIA DANTAS RIBEIRO ZANARDO – PUC SÃO PAULO  
NIVIADRZANARDO@GMAIL.COM

1784

**Palavras chaves:** formação de professores/as, BNCC, Paulo Freire

## INTRODUÇÃO

As políticas neoliberais iniciaram no Brasil por volta das décadas de 80 e 90 e atualmente se propagam numa agenda global que se compromete com uma reforma educacional a bem do capital (FREITAS, 2018), observa-se impactos em todas as dimensões do viver, interferindo nas formas e concepções de vida, como afirma Michael Apple:

(...)as conjecturas básicas por trás das formas neoliberais, neoconservadores e neogerenciais tem causado um forte impacto nas nossas instituições, em toda a sociedade, até mesmo no nosso senso comum. (APPLE, 2005, p.31)

Nesse contexto a educação é vista como alvo prioritário, não é à toa que a formação de professores/as está sendo acometida pelas políticas neoliberais, pois é vista numa relação direta com a escola.

A preocupação em centrar forças na escola é para fortalecer o capital, pois o/a educando/a é reconhecido/a como um/a consumidor/a potencial e um(a) possível trabalhador(a) multifuncional, por meio dos projetos formativos para as competências necessárias para fortalecerem as empresas na disputa internacional.

Para isso, há uma arquitetura global, fomentada pelas agências multilaterais que marcam os interesses das grandes potências mundiais e influenciam as políticas públicas educacionais nos territórios nacionais.

Esse cenário, segundo Santomé(2012) é marcado pelas reorganizações de ordem econômica, política, social que buscam empoderar o mercado e minimizar o Estado, numa condição globalizada que reconhece o conhecimento como instrumento para fortalecer as proposições num mundo desigual.



No Brasil o modelo escolhido para atingir esse objetivo tem se configurado numa composição triangular, estruturada na organização da BNCC, associado à um modelo formativo de professores/as e à um controle da formação orientado pelas expectativas de aprendizagens, monitorado por indicadores de execução e efetivação. Esse modelo de formação é destinado a atender ao controle maior sustentado nas avaliações externas (FREITAS, 2015).

## METODOLOGIA

Este estudo foi organizado numa metodologia de pesquisa qualitativa por meio de uma análise de documentos direcionadores do processo formativo, sendo esses: “Orientação preliminar de formação de professores/as” (BRASIL, 2018); “Guia de Implementação da Base Nacional Comum Curricular: Orientações para o processo de implementação da BNCC” (BRASIL, 2018), ambos apoiados pelas linhas orientadoras de movimentos defensores da BNCC. As leituras aos documentos estiveram marcadas pelas seguintes categorias: as intencionalidades das formações, o papel dos/as professores/as e atuação do Estado.

1785

## DISCUSSÕES

O primeiro documento produzido pelo MEC traz matrizes de competências profissionais, organizadas em três dimensões, reconhecidas como: engajamento, prática e conhecimento, assim, como descreve a produção:

O texto define dez competências gerais e aponta que a formação inicial e continuada deve ser baseada em três dimensões: conhecimento, prática e engajamento. A dimensão do conhecimento está relacionada ao domínio dos conteúdos. A prática refere-se a saber criar e gerir ambientes de aprendizagem. A terceira dimensão, engajamento, diz respeito ao comprometimento do professor com a aprendizagem e com a interação com os colegas de trabalho, as famílias e a comunidade escolar. Para cada dimensão, estão previstas quatro competências específicas. (MEC, 2018)

Já no outro documento de análise: “Guia de Implementação da Base Nacional Comum Curricular: Orientações para o processo de implementação da BNCC” no item 4, intitulado “Formação Continuada para os Novos Currículos” configura-se como direcionadora dos processos, da composição e do teor de conteúdo centrado no fazer educativo (BRASIL, 2018).

Essas orientações apontam a formação numa perspectiva pragmática, linear e de neutralidade de conhecimento, constituída por homologação de processos, limitando a formação no saber técnico-linear profissional, centrado na prática pedagógica, evidenciando uma intencionalidade, apenas, “no como fazer” a partir do ideal de formação utilitarista ao bem do mercado, consumo e produção.

Nessa formatação há a desconsideração aos aspectos fundamentais para a formação humana, organizados na dimensão ética, técnica, sob uma orientação política, pautada nos princípios de justiça social (FREIRE, 2011).

Além disso, menospreza outros saberes presentes na prática docente que segundo Tardif (2002) são saberes organizados em quatro grandes campos e se relacionam entre si como: conhecimentos de formação profissional, envolvidos com as ciências da educação; conhecimento de ordem disciplinar, correspondentes às áreas do conhecimento; conhecimento curriculares, envolvidos no processo de concepção e sistematização; conhecimento experienciais, não valorizando o papel do/a professor/a como sujeito reflexivo-crítico.

O tratamento efetivado ao processo formativo por esse documento e pelas orientações tratam o conhecimento como se fosse neutro e que a escolha de um conteúdo em detrimento do outro, estivesse totalmente desvinculado do objetivo da formação do sujeito e consequentemente de uma sociedade.

Além disso, marca um lugar ao Estado que deixa de se responsabilizar e exercer o papel de regulador, transferindo essa responsabilidade para os grupos ligados ao mercado financeiro, atuando como apoiador de um projeto de sociedade, defendido pelos grupos mais favorecidos.

1786

## CONCLUSÕES

Em contrapartida a essa formação em tempos de BNCC é necessário dar luz a outras contribuições valiosíssimas como a de Paulo Freire, e como diz Cury(2018): “Habemus Paulo Freire”. Apesar desse cenário tão sombrio, é importante apontar que há “brechas” para uma resistência.

Nesse sentido a contribuição de Freire está nos conceitos que o mesmo traz sobre a formação permanente que parte do diálogo, da leitura crítica da realidade, pela problematização da mesma, vivendo o exercício da práxis.

Partindo dessa perspectiva, reconhecemos em Freire(2011) a possibilidade da formação integral de professores/as, movida pela integração da ética, estética e técnica.

Essa proposição de formação reconhece o /a professor/a como sujeito histórico que na ação do trabalho docente se auto transforma e transforma o meio, exercendo sua característica humana de ser inconcluso que vivem uma realidade que não está dada como algo certo e imutável.

## REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

APPLE, Michael, Para além da lógica do mercado: compreendendo e opondo-se ao neoliberalismo; tradução de Gilka Leite Garcia, Luciana Ache. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

CURY, Carlos Roberto Jamil; REIS, Magali; ZANARDI, Teodoro Adriano Costa. Base Nacional Comum Curricular: dilemas e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2018.

FORMAÇÃO de professores será norteadas pelas regras da BNCC, Brasília: 2018. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/component/content/article/211-noticias/218175739/72141-formacao-de-professores-sera-norteadas-pelas-regras-da-bncc?Itemid=164> >. Acesso em 28 maio. 2019

FREIRE, Paulo Pedagogia do oprimido. 50. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2011.

FREITAS, Luiz Carlos. A reforma Empresarial da Educação: Nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GUIA de Implementação da Base Nacional Comum Curricular: Orientações para o processo de implementação da BNCC” Brasília: 2018. Disponível em [https://undime.org.br/uploads/documentos/phpKEz2kL\\_5ac39d467cecc.pdf](https://undime.org.br/uploads/documentos/phpKEz2kL_5ac39d467cecc.pdf). Acesso em 28 maio. 2019

SANTOMÉ, Jurjo Torres. “Currículo, justiça e inclusão”. In SACRISTÁN, José Gimeno (org). Saberes e incertezas sobre o currículo. Porto Alegre: Pensa, 2013.

TARDIF, Mauricie. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

# “A REGRA MERECE SER AMADA”: DURKHEIM E O MÉRITO COMO DISPOSITIVO MORAL

JOSÉ OTO KONZEN  
E-MAIL JOSE.KONZEN@UFFS.EDU.BR

PROFESSOR DA UFFS, PÓS-DOCTORANDO DO PROGRAMA  
DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CED/USC E MEMBRO  
DO GRUPO DE PESQUISA GPEFESC E DO LAPSB.

1788

**Palavras chave:** educação moral, mérito, divisão do trabalho.

## INTRODUÇÃO

O trabalho integra o projeto de pesquisa intitulado “Ideologia meritocrática e educação: ressignificações do liberalismo ao neoliberalismo”, em desenvolvimento junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, vinculado às atividades de estágio pós-doutoral. No presente recorte analisa a concepção de “mérito” presente na obra educacional de Émile Durkheim. O uso do termo não é recorrente em seus escritos, de forma que a análise se volta para a indagação acerca das particularidades conceituais aí presentes e da relação que se estabelece entre o mérito e a moralidade.

## METODOLOGIA

O trabalho é de natureza teórica, que se ocupa com a análise conceitual, focado em um conjunto de obras que dialogam com a educação: Educação e sociologia (1978), Educação moral (2008), O ensino da moral na escola primária (2007), Sociologia e Filosofia (1970), O Individualismo e os intelectuais (2016) e Lições de Sociologia (2013).

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

A referência ao “mérito” é recorrente na tradição moderna, embora não seja exclusividade desta. De acordo com Kreimer (2019), na modernidade, observa-se uma

mudança na concepção de mérito, que desloca o acento das boas ações éticas para o conhecimento e o trabalho, associados ao talento. No contexto da sociedade burguesa liberal, o mérito está associado à defesa da carreira aberta ao livre desenvolvimento dos talentos para todos os indivíduos, em contraposição à hierarquia de nascimento, associada à aristocracia tradicional. Configura-se, portanto, como elemento interposto entre a condição originária igualitária, concebida como “tábula rasa” pelo empirismo inglês, e o ponto de chegada, caracterizado pela desigualdade.

Na obra de Durkheim, a referência ao mérito é pouco explícita, assim como a referência à desigualdade. Sua ênfase conceitual incide sobre a diferenciação, requerida pela moderna divisão do trabalho, já presente em sua obra inaugural, assim como a importância que confere aos grupos intermediários ocupacionais (DURKHEIM, 2008a). Nos escritos relacionados à educação, o autor problematiza ao mesmo tempo às concepções utilitarista (Mill) e racionalista (Kant), contrapondo-lhes uma orientação histórica, a partir da qual identifica a existência de elementos comuns a diferentes formações sociais: a relação existente entre a formação social e seu sistema educativo e a divisão social refletida no sistema educacional. Configura-se, assim, como “una” e “múltipla” ao mesmo tempo. (DURKHEIM, 1978, p. 38) Com base nesta formulação geral, indaga sobre a educação requerida por uma realidade caracterizada pela moderna divisão do trabalho social.

Tendo por base essa aceção, o autor problematiza o livre desenvolvimento dos talentos, nos termos utilitaristas, destacando que as aptidões naturais são bastante “gerais” e “indeterminadas” (abertas e flexíveis, portanto), de forma que requerem uma orientação social. Problematiza também a concepção racionalista, em nome de seu universalismo abstrato, apontando que nem todos podem dedicar-se às mesmas atividades, que “nem todos somos feitos para refletir”, mas que, “segundo nossas aptidões”, temos “diferentes funções a preencher” (DURKHEIM, 1978, p. 34). Em contrapartida, afirma a “diversidade moral das profissões”, que requer também uma “diversidade pedagógica” (DURKHEIM, 1978, p. 39)

Em sua obra *O individualismo e os intelectuais*, diante da crise emergente (o caso Dreyfus, que divide a sociedade francesa), reconhece que a tradição liberal ocupou-se com a defesa da liberação do indivíduo dos entraves políticos, destacando que esta, embora importante, “é um meio, e não um fim”, diante do que reafirma a necessidade de fortalecer a individualidade. Trata-se de um dos poucos momentos em que ele mobiliza o argumento meritocrático, ainda que de forma indireta (entre aspas).

Utilizemos, portanto, nossas liberdades para buscar o que é preciso fazer, e para fazê-lo, para amenizar o funcionamento da máquina social ainda tão rude aos indivíduos; para pôr ao seu alcance todos os meios possíveis de desenvolver suas faculdades sem obstáculos, para trabalhar, enfim, para transformar em realidade o famoso preceito: ‘A cada um segundo suas obras!’. Reconheçamos mesmo que, de uma maneira geral, a liberdade é um instrumento delicado cujo manejo deve ser aprendido e exercitemos nossos filhos nisso; a educação moral inteira deve ser orientada nesse sentido. (DURKHEIM, 2016, p. 63).

Ao definir os elementos constituintes da moralidade, o espírito de disciplina, a adesão a grupos sociais e a autonomia da vontade, em sua obra *A educação moral*,

Durkheim (2008) atribui à disciplina a instituição da regularidade, da moderação dos desejos e da afirmação de uma orientação objetiva, enquanto a adesão aos grupos sociais configura o ingresso numa ordem supra-pessoal, impessoal ou moral. É com base nesta última que se afirma a “intenção” desinteressada, contraposta ao egoísmo utilitarista caracterizado como “miséria moral” (DURKHEIM, 2016, p. 41), que traduz a relação indivíduo-sociedade exaltada pelo autor e a qual ele confere mérito. O êxito do empreendimento consiste em integrar o “dever” e o “bem”, fazendo confluir a obediência e o desejo, de forma que “a regra não deve ser aceita com uma docilidade resignada; ela merece ser amada.” (DURKHEIM, 2008, p. 66) Conforme prevaleça um ou outro dos termos, resultam dois tipos humanos diversos: o homem de sentimento, entusiasta, em que predomina a aptidão a sacrificar-se, e o homem mais frio e mais austero, que domina o senso da lei.

Reportando-se às “sociedades democráticas”, onde “todos os caminhos estão abertos para todas as pessoas e o desejo de progredir pode ser facilmente inflamado e expandir-se indefinidamente”, Durkheim reafirma a necessidade de reconhecermos os limites, pois a história faz justiça, ao mesmo tempo em que reforça a importância de cada um encontrar uma atividade que esteja em harmonia com suas faculdades, buscando realizar sua natureza. Desta forma, pretende fazer com “que as forças morais nos protejam contra as forças brutas e desprovidas de inteligência. (DURKHEIM, 2008, p. 63)

1790

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho aponta que o autor se ocupa com a instauração de uma ordem moral, tendo o ordenamento social como objeto de referência e a educação como instrumento mediador desta construção. Neste contexto, o mérito se estabelece como relação entre a parte e o todo, caracterizado pela impessoalidade associada ao ingresso do indivíduo nos grupos sociais. A instituição escolar configura-se, portanto, como espaço social privilegiado da formação do agente moral. Trata-se de uma abordagem bastante otimista e inclusiva, focada no aproveitamento das aptidões individuais em favor do desenvolvimento e do progresso social, que problematiza ao mesmo tempo o princípio favorito dos economistas, “a cada um segundo suas obras” (que confere o mesmo reconhecimento aos iguais) e o princípio requerido pelos moralistas ascetas, “a cada um segundo suas necessidades”, procurando integrar as duas perspectivas, em associação com o contexto histórico efetivo.

O desmantelamento do estado de direito, vinculado ao desenvolvimento das políticas neoliberais ao longo das últimas décadas, vem reafirmando ideologias radicalmente anti-igualitárias, antirracionais e autoritárias, que imaginávamos superadas, com as quais também Durkheim se defrontava e imaginava se tratar de uma questão de tempo, “um inimigo que está morrendo tranquilamente de morte natural”. (DURKHEIM, 2016, p. 41) Neste contexto, o acento da ideologia meritocrática se desloca do seu caráter inclusivo e progressivo e passa a assumir uma orientação excludente e desclassificatória, que justifica o fracasso dos desfavorecidos socialmente. Diante desse cenário, convém indagar-nos acerca da

possibilidade de a alternativa durkheimiana de saída para a crise ainda poder nos oferecer alguma esperança.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DURKHEIM, Emile. O ensino da moral na escola primária. *Novos Estudos*. CEBRAP, n. 78, jul. /2007, p. 59-75.

\_\_\_\_\_. *Educação e sociologia*. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

\_\_\_\_\_. *A educação moral*. Petrópolis: Vozes, 2008.

\_\_\_\_\_. *Sociologia e Filosofia*. Rio de Janeiro: Forense/Universitária, 1970.

\_\_\_\_\_. *Da divisão do trabalho social*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008a.

\_\_\_\_\_. *O individualismo e os intelectuais*. São Paulo: EDUSP, 2016. p. 37-67.

\_\_\_\_\_. *Lições de Sociologia*. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

KREIMER, Roxana. *Historia del merito*. Disponível em: [https://www.academia.edu/3738487/Historia\\_del\\_mérito\\_libro](https://www.academia.edu/3738487/Historia_del_mérito_libro). Acesso em 31/05/2019.

VALLE, Ione Ribeiro. O lugar da educação nos projetos de modernidade: escola e diferenciação social. In: VALLE, Ione. HADMAN, Juliana; DAROS, Maria das Dores (Orgs.). *Moderno, Modernidade e Modernização: a educação nos projetos de Brasil – séculos XIX e XX*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014, v. 2, p. 17-35

VARES, Sidnei Ferreira de. Solidariedade mecânica e solidariedade orgânica: dois conceitos e um dilema. *Mediações*. Londrina, V. 18, N.2, jul./dez. 2013, p. 148-171.

# DISPUTAS PELA LIBERDADE DE ENSINO: ENTRE O CONSERVADORISMO E A AUTONOMIA PEDAGÓGICA

VIVIANE MERLIM MORAES  
UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE/GRUPPE  
VIVIMERLIM@GMAIL.COM

SILVIA OLIVEIRA DE SOUZA MONTEIRO DOS SANTOS  
UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE/GRUPPE  
SILVIAMONTEIRO.CSG@GMAIL.COM

1792

**Palavras-chave:** Liberdade de ensino; Direito à Educação; Escola sem Partido.

## INTRODUÇÃO

O trabalho enfoca o conceito de liberdade de ensino em dois momentos distintos da história da educação brasileira: ao longo do processo de elaboração da Constituição Federal de 1988 (CF) e nos diferentes projetos de lei, oriundos do Programa Escola Sem Partido (ESP).

Nesse contexto, compreender o que a CF de 1988 definiu como liberdade de ensino nos exige pensar em todas as discussões que precederam a escrita de seu texto final. Os debates entre os constituintes que participaram do processo em suas diferentes etapas, suas vinculações partidárias, seus interesses, entre outros aspectos, nos levam a perceber que tanto a ideia de pluralidade de concepções e autonomia pedagógica, quanto a da possibilidade de escolha das escolas particulares ou públicas pelas famílias, são definições que disputaram espaço e hegemonia no campo educacional.

Já a discussão do ESP posiciona-se em um contexto geral no qual o ataque à escola pública é o principal alvo: ao incriminar os professores, busca, ao mesmo tempo, culpabilizá-los pelos baixos índices de rendimento escolar dos alunos e por sua insuficiência nos exames nacionais. Desta forma, sustentam o senso comum e requeentam a ideia de que é direito dos pais buscar uma escola de qualidade para seus filhos, fora da imposição estatal pela escola pública. Não nos espanta que, aliados ao ESP estejam as discussões a respeito do homescholling, dos vouchers, entre outras questões que nos atropelam cotidianamente.



## METODOLOGIA

Pesquisa predominantemente documental, qualitativa, assentada no conceito de campo político. Além da interlocução com Pierre Bourdieu (2007), destaca-se o diálogo com a literatura especializada na área do direito à educação. Tanto o estudo da dinâmica do processo constituinte quanto dos projetos de lei que tramitaram na Câmara no período de 2014 aos dias atuais - pertinentes à discussão do papel da escola na formação de seus alunos - foi realizado por meio de levantamento bibliográfico análise documental e entrevistas.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

A discussão sobre a liberdade de ensino não é atual na educação brasileira. Se pegarmos como referência o Manifesto de 1932, veremos que a demanda por uma escola única - pública, laica, gratuita - já era colocada como forma de superação do atraso educacional aqui vivido, fruto de um projeto de país que buscava manter em lugares distintos cidadãos distintos. As reações à proposta do Manifesto, concebido por Florestan Fernandes (1966) como um avanço para a realidade elitista e excludente brasileira - mesmo que distanciado dos valores socialistas - já denotavam que alguns setores da sociedade desejavam perpetuar as distinções entre os grupos. A palavra liberdade ganhou um sentido mais específico, passando a se referir à escolha da família, e não à perspectiva mais ampla de liberdade, gestada na autonomia do sistema escolar.

Mesmo diante do tímido avanço de uma visão progressista da liberdade de ensino expressa na CF de 1988, ao analisarmos os artigos nela constantes em comparação ao texto do ESP, percebemos que não só deixamos de avançar, como também retroagimos. Esse se configura como uma das estratégias da elite conservadora para desqualificar a escola pública, por meio de um discurso que coloca o professor como mero instrutor, descolando sua atuação pedagógica de uma função política, de educação em sentido mais amplo. O movimento deu origem a uma série de projetos de lei que tramitaram e ainda tramitam na esfera federal e em diferentes municípios, inserindo uma agenda ultraconservadora no debate educacional.

Arraigado a uma visão reducionista dos processos de ensinar e aprender, o ESP defende a mera transmissão de conteúdos, no qual caberia apenas à família a tarefa de educar. Ora, tal raciocínio nada mais é do que uma nova roupagem do discurso apresentado na ANC de 1987, no qual os parlamentares vinculados às alas mais conservadoras, reivindicavam a “liberdade de ensino” como a possibilidade das famílias escolherem a melhor forma de educar seus filhos. A escola pública - colocada como imposição do Estado, instituição custosa e falida - deveria ser apenas mais uma alternativa, dentre outras que os responsáveis poderiam acessar: bolsa de estudos, subvenção estatal à escolas privadas, etc.

## CONCLUSÕES

De uma forma bem geral, pode-se afirmar que a Constituição de 1988, embora não tenha sido tão progressista quanto como havia se mostrado em sua primeira versão, incorporou algumas demandas caras aos movimentos, instituições e partidos que reclamavam por uma educação pública e gratuita em todos os níveis. A questão da laicidade da escola pública, identificada com a categoria liberdade de ensino, ficou a desejar, posto que mesmo sendo o ensino religioso de matrícula facultativa, delegar à escola pública a tarefa de trazer a religião como disciplina obrigatória fere a separação entre as esferas pública e privada, tão necessária à configuração do Estado democrático.

Assim, todo o debate que vimos na ANC contra a “estatização da escola pública”, materializado nas propostas das famílias terem liberdade na escolha da escola na qual matricular seus filhos, encontrou muito eco devido à própria origem de nossa formação enquanto Estado.

Desta forma, o ataque ostensivo à liberdade docente, sobretudo por meio do ESP e o que vem sendo chamado de ensino “doutrinação” - que busca eliminar a possibilidade de acesso das classes menos favorecidas à plenitude do conhecimento historicamente acumulado, classificando alguns conteúdos como “ideológicos” e que, portanto, não devem ser ensinados na escola e discutidos pelos professores - são uns dos capítulos que temos que enfrentar nesse momento.

Ainda na tensão entre o que é público e privado, entre a declaração de inconstitucionalidade do STF e as investidas do Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, caminha a questão do homeschooling, proposta que vem ganhando espaço nas discussões educacionais no Brasil - embora a lei ainda não permita este formato de escolarização. A possibilidade das famílias educarem seus filhos em casa, fora do espaço escolar, visa radicalizar a sua liberdade neste processo, livrando as crianças e adolescentes da influência dos professores e escolas, considerados, como vimos anteriormente, instituição e agentes “doutrinadores”.

Ressaltamos que apesar do projeto de lei 867/2015, que visava instituir o Programa Escola sem Partido nas diretrizes e bases da educação nacional ter sido retirado do Senado no dia 20/11/2017 e apensado ao PL 7180/2014 - que obriga as escolas a respeitar as convicções do aluno, de seus pais ou responsáveis - há processos semelhantes em tramitação na Câmara, como o PL 246/2019, apresentado pela Deputada Bia Kicis, do PFL do DF.

Nossa esperança se renova, quando vemos na mesma Casa Legislativa projetos de outros jovens deputados, como o “Escola sem Mordaça” (PL 502/2019), de autoria da Deputada Talíria Petrone (PSOL- RJ) que, na esteira de seu colega e ex-Deputado Jean Willys - que apresentou em 2016 o PL 6005, com o programa “Escola Livre” - buscam reafirmar que liberdade de ensino é a possibilidade de se garantir a natureza do processo educacional, que é eminentemente um ato político, portanto, distante da neutralidade.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOURDIEU, P. A distinção: crítica social do julgamento. São Paulo: Edusp; Porto Alegre: Zouk, 2007.

FERNANDES, Florestan. Educação e Sociedade no Brasil. São Paulo, 1966.

# AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS EM MINAS GERAIS NO CONTEXTO ATUAL: UMA ANÁLISE DOS FUNDAMENTOS DA PROPOSTA DO GOVERNO ZEMA 2019-2022

LUCIA DE FATIMA VALENTE – FACED/UFU  
VALENTELUCIA@UFU.BR

JOSÉ GASPAS ROSA – UNIPAC  
ADVGASPAR@GMAIL.COM

MARIA SIMONE FERRAZ PEREIRA – FACED/UFU  
MSIMONEFP@UFU.BR

1795

**Palavras-chaves:** Neoliberalismo; Políticas Educacionais; Minas Gerais

## INTRODUÇÃO

Este trabalho tem por objetivo analisar os fundamentos teóricos/ filosóficos da proposta para educação em Minas Gerais, contida no Plano de Governo de Romeu Zema, um candidato “outsider” do Partido Novo, que logrou êxito na eleição para gestão do Estado no período de (2019-2022).

## METODOLOGIA

O trabalho é desenvolvido a partir da análise documental e pesquisa bibliográfica e toma como referência o documento denominado “Liberdade Ainda que Tardia”, elaborado pelo então governo, no qual apresenta premissas e diretrizes de ações de sua plataforma governamental. Assim, para fundamentar a análise da proposta, utiliza a pesquisa bibliográfica e retoma os teóricos clássicos do neoliberalismo como Hayek (2010) Friedman (1984), Mises (2010), além de autores que analisam criticamente essa vertente, como Chauí (2017), Freitas (2018), Laval e Dardot (2016), entre outros. Apresenta como principais questionamentos: o que a proposta desse governo apresenta de “novo”? Quais as diretrizes de ações para educação no estado de Minas Gerais nessa proposta? Quais os fundamentos teóricos/filosóficos que a embasam?

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

O documento “Liberdade Ainda que Tardia”, é composto de 52 páginas e inicia com uma carta dirigida aos eleitores em que enfatiza a necessidade de “mudanças profundas na estrutura do estado e nas leis” e que tais mudanças poderão ser realizadas somente por “um agente externo e novo, sem vícios, sem vínculos com o passado e com o errado”. Apresenta-se como “novo em tudo: no nome, nas pessoas e principalmente nas propostas”(MINAS GERAIS, p.1). No sumário, são indicadas as seções que serão desenvolvidas ao longo do documento. Assim, além da apresentação, a primeira discussão refere-se à Gestão do Estado, seguida da Geração de Riqueza e Segurança Pública, na sequência, a Educação e por fim, a Saúde. Na apresentação, faz uma crítica ao “excesso” de Estado e defende que a liberdade é a verdadeira e única função desse e, portanto, deve ser mínimo, pois o indivíduo deve ser dono de si. Ressalta ainda, a necessidade de reduzir o tamanho da influência do Estado no cotidiano das pessoas. Encontramos fortemente essa ideia de redução do Estado em autores como Hayek (2010), e Mises (2010). Nessa lógica, Freitas afirma que:

Para eles, toda vez que a democracia liberal falha em garantir a liberdade econômica, permitindo que seja cerceado o “direito natural” de acumular privadamente, ela compromete a liberdade social e pessoal. E somente pode haver liberdade, no seu sentido pleno, se houver liberdade econômica, livre mercado e garantia do direito de cada um acumular propriedade privada, por “seus méritos”. ”. (FREITAS, 2018, p. 19)

Ao discutir a Gestão do Estado destaca a má administração do governo que o antecedeu e se propõe a elucidar “alguns conceitos e desmascarar alguns mitos”. Ressalta que “o aumento de impostos não gera mais e melhores serviços para a sociedade”, que a “desigualdade não se combate com maior regulação e maior tributação, se faz por meio do aumento de empregos e da não condenação ao sucesso”, a necessidade de “simplificar e desburocratizar ao invés de intervir e incentivar” (IDEM, p. 08). Na continuidade, afirma que a “a previdência pública estadual não é superavitária” e que não se deve gastar “aquilo que não se tem a capacidade de pagar” (IBIDEM, p. 09). Isto posto, o documento estabelece as premissas que vão embasar a nova gestão do Estado.

No tocante à educação, aponta os resultados da avaliação externa e afirma que o financiamento destinado ao setor tem aumentado, mas os resultados não têm sido compatíveis com os gastos. Nessa perspectiva, evidencia que o volume de verbas é alto, mas não é bem gerenciado, trata-se, portanto, de um problema de gestão. Para solucionar o problema, apresenta algumas alternativas a partir da relação com o mercado, preconiza que “políticas de vouchers, cooperativas de professores e bolsas de estudos via créditos fiscais seriam boas alternativas para tornar as escolas privadas mais acessíveis” (MINAS GERAIS, p. 35). Vale ressaltar que,

A ideia de vouchers usada para manter processos de segregação racial nos anos 1950 foi vendida pelo neoliberalismo como “direito democrático dos pais escolher a escola de seus filhos”, mais tarde remasterizado também como o “direito dos

pobres de escolher estudar nas mesmas escolas particulares que os ricos frequentam”. (FREITAS, 2018, p. 18)

Nessa direção, a proposta do governo Zema aponta os limites da legislação federal em relação ao fomento das escolas privadas e defende o aprimoramento do ensino público a partir de técnicas de gestão e governança, bem como avaliações mais rígidas, maior participação dos pais e a utilização de parcerias público-privada. Critica a regulação estatal ao afirmar que a centralização das decisões educacionais não reverberou em melhores resultados da educação no Estado. Defende a descentralização e a responsabilização de professores/as e dirigentes da escola. Ademais, reitera a aprendizagem da matemática e língua portuguesa como prioridade e base para a compreensão dos demais conteúdos. Reconhece que não há igualdade de condições na educação e que a atuação do estado nesse setor colabora com a reprodução da pobreza e da desigualdade, propõe, uma política focalizada a partir de “uma transferência de recursos mais inteligente, priorizando regiões vulneráveis do estado onde há escolas com pior infraestrutura e desempenho, pode aumentar o resultado médio das escolas estaduais”. (IDEM, p. 36). Ao definir que a educação não se restringe à escola, transfere a responsabilidade para o indivíduo potencializar seus talentos fora da escola, uma vez que esse tem a liberdade de escolher. A análise do documento “Liberdade Ainda que Tardia” nos leva a afirmar que,

A “nova direita” e seus aliados passam a implementar um conjunto de reformas que desestruturam a luta dos trabalhadores e colocam marcos de precarização da força de trabalho, ao mesmo tempo que recompõem as garantias do processo de acumulação” (FREITAS, 2018, p. 22)

Ao mencionar a melhoria da carreira dos docentes, o documento revela que um “bom currículo não é sinônimo de melhor qualidade da aula”, dessa forma não importa experiência, tampouco os títulos de mestrado e doutorado, mas defende a meritocracia. No que se refere à educação no campo, o documento salienta as dificuldades do estado em arcar com os custos e aponta como solução, a oferta de minicursos e palestras realizadas por membros das entidades parceiras do estado sem precisar contratar mais professores. Por fim, aponta como alternativas para a “nova gestão” da educação, as parcerias público-privadas (PPPs), a igualdade de condições, a competitividade por desempenho escolar, ensino privado em escolas ociosas, autonomia com prioridades e rigor no cumprimento das metas por parte do governo, desburocratização para “democratizar” o acesso às escolas privadas, liberdade individual do aprendizado, educação rural por meio de parcerias com entidades e o setor privado, mais engajamento de pais e professores com a escola por meio das tecnologias da informação.

## CONCLUSÃO

Em suma, a análise do documento evidencia de forma contundente a adoção dos princípios neoliberais em todos os setores da vida cotidiana dos mineiros. Na educação, a concepção apresentada é fundamentada na defesa do livre mercado como preconizam Hayek, Friedman e Mises, com uma perspectiva educacional que

legítima o individualismo e transforma o sujeito em “vendedor de si mesmo”, um empreendedor, como analisam Chauí (2017) e Freitas (2018). Na verdade, não há nada de “novo” na proposta para educação em Minas Gerais, o que se vislumbra, é o avanço da nova direita na gestão do Estado, mas com práticas de velhas ideias. (FREITAS, 2018). Nesse contexto, urge desvendar essas propostas para que se possa organizar a resistência ativa a essas políticas neoliberais, a partir do envolvimento das universidades, sindicatos de professores e organizações estudantis.

## REFERÊNCIAS

- CHAUI, M. O retrato de uma catástrofe. *Jornalistas Livres*, 2017. Disponível em: <[https://m.facebook.com/story.php?story\\_fbid=475162479274301&id=292074710916413](https://m.facebook.com/story.php?story_fbid=475162479274301&id=292074710916413)>. Acesso em: 29 mai. 2019
- DARDOT, P.; LAVAL, C. *A Nova Razão do Mundo: Ensaio sobre a Sociedade Neoliberal*. São Paulo: Editora Boitempo, 2016.
- FREITAS, L. C. *A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias*. São Paulo: Expressão Popular, 2018.
- FRIEDMAN, M. *Capitalismo e Liberdade*. São Paulo: Editora Abril, 1984.
- HAYEK, F. *O caminho da servidão*. São Paulo: Instituto Ludwig Von Mises do Brasil, 2010.
- MINAS GERAIS. *Liberdade Ainda que Tardia*. Plano de Governo de Romeu Zema. 2018. Disponível em: [http://divulgacandcontas.tse.jus.br/candidaturas/oficial/2018/BR/MG/2022802018/130000600702//proposta\\_1533160671813.pdf](http://divulgacandcontas.tse.jus.br/candidaturas/oficial/2018/BR/MG/2022802018/130000600702//proposta_1533160671813.pdf) Acesso em: 01 mai. 2019
- MISES, L. V. *Liberalismo*. São Paulo: Instituto Ludwig Von Mises do Brasil, 2010.

# OS SENTIDOS E SIGNIFICADOS DO BATALHÃO DA POLÍCIA MILITAR ESCOLAR DO ESTADO DE GOIÁS NAS UNIDADES ESCOLARES DO BAIRRO JARDIM NOVO MUNDO DA CIDADE DE GOIÂNIA - GOIÁS.

AUTORA: GEANNE CARDOSO DA SILVA – PUC/GO  
CARDOSO.GEANNE@GMAIL.COM

CO-AUTOR: DR. DIVINO DE JESUS DA SILVA RODRIGUES – PUC/GO  
PSICO.DIVINO@GMAIL.COM

1799

**Palavra chave:** Batalhão de Polícia Militar Escolar; comunidade escolar; sentidos; significados.

## RESUMO

Esta pesquisa trata dos sentidos e significados do batalhão da Polícia Militar Escolar do Estado de Goiás nas unidades escolares Estaduais do bairro do Jardim Novo Mundo da cidade de Goiânia-GO. Sendo uma pesquisa bibliográfica e empírica, que buscará compreender o impacto da atuação desses profissionais de segurança pública no ambiente escolar.

## METODOLOGIA

A pesquisa se orienta pela perspectiva do Materialismo Histórico Dialético como norteador para o aprofundamento teórico da investigação, em consonância com os pressupostos da teoria de Lev Semiovitch Vigotski (1896-1934). Será utilizado à entrevista semiestruturada em um total de 05 escolas públicas estaduais no período de agosto a setembro de 2019. Primeiramente, com um gestor, após respectivamente, um coordenador ou coordenadora pedagógica, um professor ou professora, por área de conhecimento, um agente administrativo e dois alunos maiores de 18 anos, de ambos os sexos.

Para a sistematização e análise dos dados coletados, será utilizado o procedimento qualitativo denominado de “núcleos de significações”, como instrumento

para a apreensão da constituição dos sentidos e significados dos envolvidos no ambiente escolar sobre a investigação da pesquisa, como ensina Aguiar e Ozella (2006). Os resultados e as análises feitas possibilitarão a apresentação em congressos, encontros, fóruns de discussão sobre temas afins, ou seja, de temáticas correlatas aos sentidos e significados para a comunidade escolar da presença do profissional de segurança pública.

## DISCUSSÃO

O Estado de Goiás instituiu em 2003 por meio da Portaria 003/PM-001/03 – PM/1, o Batalhão de Polícia Militar Escolar – BPMesc, com atuação em todo o município de Goiânia. De acordo com o Plano de Trabalho da Corporação, o Batalhão de Polícia Militar Escolar surgiu:

Para responder aos anseios de uma comunidade que se via a mercê de ações de agressores sociais que transformavam o ambiente escolar em verdadeiro canteiro de obras da criminalidade, a grande Goiânia foi dividida em 09 (nove) quadrantes, sendo que em cada um existe uma equipe de Rádio Patrulha específica (p.2).

Como disposto no Plano de Trabalho, o Batalhão Escolar realiza o policiamento ostensivo, em duplas, com horários coincidentes com o expediente dos estabelecimentos de ensino de toda a cidade de Goiânia, sendo uma unidade especializada e com órgão de execução do sistema operacional da Polícia Militar do Estado de Goiás, visando à preservação da ordem pública nos estabelecimentos de ensino da capital.

De acordo com os dados divulgados pela Secretaria de Segurança Pública do Estado de Goiás, o setor Jardim Novo Mundo da cidade de Goiânia/GO, nos últimos cinco anos permanece em primeiro lugar como sendo o setor com o maior índice de homicídios.

Diante desses dados, surgiu o interesse de fazer a pesquisa nas escolas desse setor com o objetivo de compreender os sentidos e significados da atuação desse profissional de segurança pública em um local voltado para aprendizagem, como ainda, reflexão e construção do pensamento.

Para inteirar-se das pesquisas feitas referentes a esse objeto estudo foi feito um levantamento de todas as publicadas no Banco de Teses e Dissertações da Capes. Sendo encontradas três publicações referentes à atuação do batalhão escolar nas unidades escolares entre os anos de 2013 a 2016.

## SENTIDOS E SIGNIFICADOS PARA VIGOTSKI

De acordo com Vigotski (2010), os sentidos de uma palavra são inconstantes, em razão que é: “em uma operação ela aparece com um sentido, em outra, adquire outro” (p.465). Depende do contexto sociocultural, uma palavra adquire o seu sentido no contexto em que surgem em contextos diferentes, altera o seu sentido, relaciona-se com a soma dos eventos psicológicos que a palavra desperta em nossa consciência.



Já o sentido dá mais concretude, dinamismo e contexto ao significado da linguagem, sendo assim um mediador da relação dos sujeitos com o mundo (COSTAS, FERREIRA, 2011, p. 205-223). Logo é partir do aporte teórico vigotskianos sobre sentidos e significados da palavra, que esta pesquisa quer desvelar à respeito da presença do Batalhão Escolar naquelas escolas.

## ESPAÇO ESCOLAR

A LDB (Lei 9.394/96) garante que a escola é um local legalmente constituído para a prática dos princípios educacionais: liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber, o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, respeito à liberdade e apreço à tolerância com o objetivo fim no pleno desenvolvimento da pessoa, agindo na formação social e intelectual da pessoa (BRASIL, 1996).

Nessa direção, Libâneo (2011), afirma que a escola com a qual sonhamos deve assegurar a todos a formação que ajude o aluno a transformar-se em um sujeito pensante, capaz de utilizar seu potencial de pensamento na construção e reconstrução de conceitos, habilidades e valores.

1801

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa buscará identificar os sentidos e significados do profissional de segurança pública dentro do espaço escolar, um local assim definido para discussões, reflexões, construção e reconstrução de conceitos. Assim compreender os sentidos e significados dessa atuação na visão da comunidade escolar diante do papel da escola na formação do cidadão.

## BIBLIOGRAFIA

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira e OZELLA, Sergio. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. *Psicol. Cienc. prof.* [online]. 2006, vol.26, n.2, pp.222-245.

BRASIL, Constituição Federal. Brasília - DF, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm). Acesso em 30 de outubro de 2018.

COSTAS, Fabiane Adela Tonetto, FERREIRA, Liliana Soares. Sentido, significado e mediação em Vygotsky para a constituição do processo de leitura. *Revista IberoAmericana de Educacion*, n.º 55 (2011), p. 205-223.

LIBÂNEO, José Carlos. *Adeus Professor, Adeus Professora? Novas exigências educacionais e profissão docente*. 13 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

Vigotski, S. (2010). *Psicologia pedagógica* (3a ed.). São Paulo: Martins Fontes.

# POLÍTICAS CURRICULARES E FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: A DISPUTA EM TORNO DO CONCEITO DE COMPETÊNCIAS

SILVANA MALHEIRO DO NASCIMENTO GAMA – NUGEPPE/UFF  
SMALHEIRO2004@YAHOO.COM.BR)

JORGE NAJJAR – NUGEPPE/UFF  
JORGENAJJAR@GMAIL.COM

1802

**Palavras-chave:** Competências; formação de professores; política curricular.

## INTRODUÇÃO

No Brasil, as reformas educacionais iniciadas nos anos 1990 apresentaram o conceito de competências como nuclear na organização curricular, estando este conceito presente nos principais documentos curriculares para a formação de professores em âmbito nacional. Nesse período, entre fins da década de 1990 e início dos anos 2000, foi predominante o discurso que objetivava construir a qualidade da formação docente, e neste discurso o conceito de competências foi definido como a “capacidade de mobilizar múltiplos recursos, entre os quais os conhecimentos teóricos e experienciais da vida profissional e pessoal, para responder às diferentes demandas das situações de trabalho” (BRASIL, 1999, p. 61).

Apontamos aqui a necessidade de analisar o processo de disputa das políticas que giram em torno da efetivação da ideia de competências como núcleo central dos textos curriculares, bem como dos processos de disputa pela sua negação.

## METODOLOGIA

É preciso esclarecer que, apesar de empreendermos a análise e discussões de documentos materializados através de Pareceres e Resoluções, reiteramos a defesa de que a política curricular não pode ser entendida apenas na sua materialidade documental. De acordo com Ball (1994; 2001), as políticas curriculares são processos de negociação complexos, nos quais contextos como a produção dos dispositivos

legais, a produção dos documentos curriculares e a prática docente não podem ser entendidos de forma isolada.

Três documentos produzidos nos anos 2000 compõe o corpus desse estudo, realizada sob os critérios da análise de conteúdo (BARDIN, 2011). Outro documento produzido em 1999 também mereceu atenção, tendo em vista apresentar aspectos que ganharam relevância em alguns documentos produzidos no início dos anos 2000.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Atravessado por um discurso reformador, os Referenciais de 1999<sup>1</sup> propõe o modelo de profissionalização fundamentado no modelo de competências, enfatizando a possibilidade de promoção da profissionalização docente ao indicar a utilização dos resultados da avaliação da atuação profissional do professor para a progressão da carreira. A adoção da meritocracia como política de valorização docente é assumida e legitimada como cultura em escala global.

Iniciativas de regulação da profissão docente, bem como a apresentação de um novo perfil para a formação de professores da educação são delineadas a partir da definição das Diretrizes Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica em Nível Superior<sup>2</sup> (FREITAS, 2002). As competências foram apresentadas como referência para todas as formas de avaliação dos cursos (BRASIL, 2002).

A direção indicada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) do curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura<sup>3</sup> (2006) é oposta em relação às propostas curriculares regulamentadas anteriormente. Entre consensos e dissensos, estão presentes em seu Parecer elementos que constituem a luta empreendida pela formação dos profissionais da educação ao longo de vários anos. Dentre eles, podemos destacar, a confirmação da docência como a base da identidade do pedagogo (Art. 2º); a formação do pedagogo perspectivada em diferentes dimensões e não apenas na docência da educação infantil e do ensino fundamental (Art. 4º); a eliminação das habilitações, (Art. 10º); garantia da organização curricular baseada em núcleos de estudos (Art. 6º).

As novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica<sup>4</sup> (2015), além de objetivarem garantir maior organicidade à formação inicial dos profissionais para o magistério da educação básica, também tencionam abranger a formação continuada desses profissionais. O discurso que legitima as competências como central na formação de professores desaparece. A tônica do discurso gira em torno da afirmação de uma

1 Tal documento intitula-se Referenciais para Formação de Professores (1999).

2 Resolução CNE/CP Nº 1, de 18 de Fevereiro de 2002.

3 Resolução CNE/CP 01/2006.

4 Resolução CNE/CP 2/2015 publicada em Diário Oficial da União, Brasília, 2 de julho de 2015 – Seção 1 – pp. 8-12 e retificada em 3/7/2015, Seção 1, p. 28.

base comum nacional para a formação inicial e continuada e na articulação entre Sistema Nacional de Educação, as políticas e a valorização dos profissionais da educação. Tal discurso, antes praticamente invisível, agora se torna hegemônico, pelo menos na legislação.

## CONCLUSÕES

No caso específico das políticas de currículo, Lopes (2006) defende que os discursos hegemônicos são disseminados por comunidades epistêmicas com capacidade de influência nos Estados-nação, muitas vezes atravessando diferentes sociedades políticas.

No caso das novas DCN é possível dizer que a existência de membros do Conselho Nacional de Educação, atuantes nas principais entidades em defesa da formação de professores no Brasil, foi de fundamental importância para a hegemonização de certos discursos, em destaque, entre poucos outros, seu relator, o professor Luís Fernandes Dourado<sup>5</sup>, e as professoras Malvina Tania Tuttman<sup>6</sup> e Márcia Angela da Silva Aguiar<sup>7</sup>, agentes atuantes dos principais movimentos em defesa da formação de professores.

Nesse sentido, é preciso entender que a produção das políticas públicas curriculares provoca um processo de articulação de demandas que são disputadas tendo como finalidade a construção de um projeto que busca hegemonia. Em torno dessas lutas por um projeto de formação de professores, sempre são produzidas diferentes propostas que se consolidam em definições curriculares que orientam cursos de formação e influenciam outras propostas para as políticas de formação docente. Nessa luta por significação das políticas, alguns sentidos são privilegiados no processo de definição de políticas, e outros não (DIAS, 2012).

---

5 Professor Titular e Emérito da Universidade Federal de Goiás. Entre 2012-2016 foi Membro da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, entre 2014/2016 foi membro do Fórum Nacional de Educação. Foi Diretor da Secretaria de Educação Básica do MEC, Coordenador Geral de Estatísticas Especiais do INEP, Secretário Adjunto da ANPEd e Diretor de Pesquisa da ANPAE. Entre 2007-2014 foi Editor da Revista Retratos da Escola/CNTE/Esfôrce (2007/2014).

6 Há 35 anos é professora da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), instituição da qual foi Diretora da Escola de Educação, Pró-Reitora de Extensão e Reitora de 2004 a 2011. De 2011 a 2012, assumiu a Presidência do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Em 2012, passou a ser membro do Conselho Nacional de Educação - CNE, da Câmara de Educação Básica. Atualmente é Presidente do Conselho Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro - CEE/RJ.

7 Professora Titular do Centro de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco. Foi a primeira coordenadora da Comissão Nacional dos Cursos de Formação do Educador, presidente da Associação Nacional para a Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), coordenadora do GT-Estado e Política Educacional, vice-presidente e presidente da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd). Atualmente atua como Membro na Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BALL, Stephen. Educational reform: a critical and post-structural approach. Buckingham. Open University Press, 1994.

\_\_\_\_\_. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. Currículo sem Fronteiras, Porto Alegre, v. 1, n. 2, p., 2001.

BRASIL. Decreto No 3.276, de 6 de dezembro de 1999.

Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, 1999. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D3276.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3276.htm). Último acesso em 26 de setembro de 2018.

\_\_\_\_\_. Parecer CNE/CP nº 2/2015. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Brasília: CNE/CP, 2015.

\_\_\_\_\_. Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: MEC/CNE/CP, 2015.

\_\_\_\_\_. 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: MEC/CP, 2002.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília: MEC/CP, 2006.

DIAS, Rosanne Evangelista. Política curricular de formação de professores – um campo de disputas. Revista e-curriculum, São Paulo, v.8, n.2, Agosto, 2012.

FREITAS, H.C.L. Formação de Professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. Educação & Sociedade, Campinas, v. 23, n. 80, Agosto, 2002.

LOPES. Alice Casimiro. Discursos nas políticas de currículo. Currículo sem Fronteiras, v.6, n.2, pp.33-52, Jul/Dez., 2006.

# A ESCOLA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL E OS RETROCESSOS NA EDUCAÇÃO EM TEMPOS SOMBRIOS: UMA ANÁLISE PRELIMINAR

SILVIA OLIVEIRA DE SOUZA MONTEIRO DOS SANTOS  
UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE/GRUPPE  
SILVIAMONTEIRO.CSG@GMAIL.COM

VIVIANE MERLIM MORAES  
UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE/GRUPPE  
VIVIMERLIM@GMAIL.COM

1806

**Palavras-chave:** Educação, Educação Integral, Políticas Públicas.

## INTRODUÇÃO

O interesse em pesquisar este tema resultou da nossa experiência na Educação Básica, atuando no acompanhamento pedagógico das escolas da rede municipal de Niterói (RJ). Observamos que, ao longo dos anos, uma série de propostas de melhorias da qualidade da educação foram desenvolvidas nas redes pública e, neste sentido, destacamos a questão da Educação Integral, com a ampliação da jornada de tempo diária, como uma dessas propostas implementadas pelas mais diversas redes.

Na década de 1990, após a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtiem na Tailândia, algumas dessas propostas tomaram maior fôlego, apesar de termos relatos de experiências no Brasil de escolas de tempo integral mesmo antes deste período, haja vista as primeiras experiências com os CIEPs (Centros Integrados de Educação Pública) no Rio de Janeiro, na década de 1980, e a proposta da Escola Parque de Anísio Teixeira - a qual, com certeza, serviu como fonte de inspiração às experiências subsequentes no campo da Educação Integral no Brasil.

## METODOLOGIA

Esta pesquisa, ainda em fase inicial (2018.2), tem como foco a implantação da Educação em Tempo Integral nas escolas de Ensino Fundamental da Rede Municipal de Niterói, partindo da investigação e análise das ações empreendidas

pela FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE NITERÓI- RJ (FME) para tanto, no período de 2013 a 2016, através da análise documental, entrevistas e revisão da literatura, cotejando dados que nos permitam compreender a proposta.

## A PROBLEMATIZAÇÃO DO TEMA

A Educação Integral, com a proposta de ampliação da jornada diária, continua na pauta dos debates educacionais, suscitando diversas pesquisas e propostas, sendo considerada como uma política pública importante para a melhoria do processo educacional. Todavia, para que esse objetivo seja alcançado, faz-se necessário oferecer condições de desenvolvimento de ações educacionais que estejam comprometidas em garantir que todas as crianças matriculadas nessas escolas tenham acesso a oportunidades de aprendizagem que façam a diferença em seus processos de escolarização e que colaborem para seu desenvolvimento integral, em suas dimensões cognitivas, culturais, éticas e estéticas. Neste aspecto, consideramos importante destacar a diferença entre os conceitos de Educação Integral e de Educação em Tempo Integral, posto que não só através da ampliação da carga horária pode-se oferecer a formação integral dos alunos.

A partir da ascensão de uma corrente de ultradireita ao poder, em 2018, percebemos que a visão de Educação em Tempo Integral, com a qual as correntes mais progressistas se identificam, se coloca em contraponto com a visão de educação que o novo governo defende, deixando claro que esta não representa uma prioridade já que propôs sérios cortes de verbas para a educação e, de forma insidiosa e sorrateira, vem veiculando a proposta de homescholling nas mais diversas mídias.

O que estamos assistindo é o início de um verdadeiro “desmonte” da Educação, com um jogo de palavras utilizado pelos atuais dirigentes do MEC, que confundem a opinião pública e transfiguram suas reais intenções levando a Educação para um caminho totalmente oposto a proposta de Educação Integral, o que já torna a referida pesquisa ainda mais instigante e desafiadora.

Há que se ter o devido cuidado, no entanto, para que toda essa confusão de conceitos que vem sendo disseminados pelos grupos ultraconservadores, claramente construída e com objetivo de desqualificar a escola pública, não venha a contribuir para aquilo que Apple (2013) considera como uma forma de apropriação pela ala tradicional e conservadora, em benefício próprio, do discurso proferido pelas alas mais progressistas e ao pesquisarmos sobre melhorias no processo educacional devemos deixar claro que é preciso avançar com as políticas já conquistadas, superando as dificuldades e propondo melhorias e não acabar com tudo o que já temos e começar do zero, como tentam fazer parecer.

A LDBEN 9394/96, aponta para a crescente implementação das escolas de tempo integral, ainda que com um caráter evasivo e limitado (CAVALIÈRE, 2014), Art. 34 e 87 propõe que a ampliação da jornada escolar deverá ser feita de forma “progressiva”, “a critério dos sistemas de ensino” para o “Ensino Fundamental” e “nas redes escolares urbanas”. Os Artigos 36 e 37 da Resolução 07/2010, das DCNs (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica) onde o primeiro considera como de

período integral a jornada escolar que se organiza em sete horas diárias, no mínimo, e prevê, em seu parágrafo único, que as escolas e os sistemas de ensino conjugarão esforços visando o progressivo aumento da carga horária mínima diária (grifo nosso) e o segundo trata da proposta educacional da escola de tempo integral e aponta que esta promoverá a ampliação de tempos, espaços e oportunidades educativas e o compartilhamento da tarefa de educar e cuidar entre os profissionais da escola e de outras áreas, as famílias e outros atores sociais, sob a coordenação da escola e de seus professores..., especialmente entre as populações socialmente mais vulneráveis (grifo nosso).

Já a meta 6 do Plano Nacional de Educação (PNE) que apresenta a proposta do aumento da jornada escolar, de forma que até 2024, ao menos metade das escolas de ensino básico tenham sua oferta educacional em tempo integral, atendendo à, no mínimo, 25% dos estudantes.

1808

## CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES:

Ressaltamos que a visão neoliberal e ultraconservadora que ora se apresenta em nossa realidade político-educacional, tem como um dos seus pilares de sustentação a visão de um “Estado fraco”, onde tudo que é público é necessariamente ruim e o que é privado é sempre melhor.

Percebemos, por parte da atual gestão do MEC, uma tendência a desvalorização das políticas públicas voltadas às classes populares que, num primeiro momento, tenta desacreditar toda e qualquer proposta de cunho progressista e incluyente, para mais adiante desmontá-la de vez, dando lugar a uma proposta de caráter tão excludente e seletivo, como o discurso daqueles que as formularam.

Neste sentido, reconhecemos que o tema da Educação Integral em Escolas de Tempo Integral precisa continuar na pauta das discussões, mas para além da sua definição e prática, precisamos ter clareza e direção, pois acreditamos que só será Integral se atender à formação humana e intelectual de todos e todas que a ela tiverem acesso, com liberdade de expressão, pluralidade de ideias e de fazeres pedagógicos, comprometida com uma visão de mundo que considera todas as formas de aprender e ensinar e que se dá em um espaço complexo, repleto de tensões que caracteriza o campo da Educação e, conseqüentemente, as escolas.

Reconhecemos, ainda, que teremos um longo caminho a seguir, mas acreditamos que tudo o que for apresentado diferente disso, pode, a nosso ver, ser caracterizado como qualquer outra coisa, menos como Educação, muito menos como Educação Integral.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

APPLE, Michael. Educando a direita: mercados, padrões, Deus e desigualdade. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2003.



BRASIL. LDB Lei nº 9394/96: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 16 jan. 2019.

BRASIL. Resolução nº 07/2010 da CEB/CNE, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. Brasília, DF.

BRASIL. Ministério da Educação. Plano Nacional de Educação - PNE. Brasília, DF: INEP, 2014.

CAVALIERE, Ana Maria Vilela. COELHO, Lígia Martha. Educação integral em tempo integral. Petrópolis: Vozes, 2002.

# PRODUÇÃO DOS CURRÍCULOS NOS COTIDIANOS: DESAFIOS À CIÊNCIA NORMATIZADORA

CLARISSA TEIXEIRA LOPES/UNIRIO PPGEDU  
EMAIL: CLARISSA\_TL@HOTMAIL.

1810

**Palavras-chave:** Capitalismo. Ciência. Educação.

## INTRODUÇÃO

O texto está baseado nas reflexões sobre minhas experiências de professora do município do Rio de Janeiro, educadora infantil, e pós-graduanda da PPGEDU/UNIRIO, da linha de confluência em estudos nos dias cotidianos. Nos encontros do grupo de pesquisa, notadamente, venho formando posições questionadoras sobre o paradigma hegemônico que se assenta na epistemologia como ciência oficial do capitalismo, que ganha capilaridade na produção dos currículos escolares segundo normatizações do sistema educacional. Este trabalho é fruto de uma metamorfose na minha visão de mundo, onde mutações são percebidas através do pensar sobre experiências cotidianas que por acontecerem em interação com os/as outros/as, assumem o movimento de entrelaçar diferentes vidas, diferentes subjetividades. Percebo que essa transformação acontece devido a experiência que nos últimos meses vivo ao refletir, conversar e mergulhar sobre epistemologias não colonizadoras, em novas redes de conhecimentos, que tecidas nos encontros do grupo de pesquisa e em conversas nos corredores. O meu objetivo neste trabalho é problematizar pensamento científico consolidado na educação básica, pública e obrigatória, visto que o pensamento pedagógico liberal traz indícios de abordagens conciliadoras de concepções tradicionais e escolanovistas, criando uma estrutura educacional reducionista, tentando ser orientadora de currículos e de padrões de práticas pedagógicas. Nesta perspectiva, a temática tratada neste texto reflete as medidas institucionalizadas que fomentam um sistema educacional dual, direcionado para uma escola que busca moldar a formação a partir de números, fórmulas teleológicas e uma (im)possível (SUSSEKIND, 2014) homogeneização.

## A RELAÇÃO EDUCAÇÃO, (NEO) LIBERALISMO E CAPITALISMO NA MODERNIZAÇÃO BRASILEIRA

Durante muito tempo compreendemos a escola através de índices e resultados lógicos quantificáveis. Hoje, enxergamos que essa suposta realidade (MASSENA E SÜSSEKIND, 2017, p. 94) é produzida de maneira racional, como processo naturalizado, ignorando intersubjetividades, (des)classificando e culpabilizando sujeitos. Longe da neutralidade, os projetistas dessa realidade possuem uma opção política ao fazê-la reverberar na sociedade. Assim, percebemos que a escola não está determinada pela quantificação, como também não está determinada pelo conhecimento científico (e seus métodos de produção) como sendo o único conhecimento válido. A estrutura da educação brasileira assentada na dualidade devido ao conjunto de ideias, concepções e opiniões que justificam determinadas práticas escolares ambíguas, que circulam ideologia que se faz entranhar nas instituições travestida de ciência neutra. De acordo com Xavier (1990) o processo de industrialização no Brasil foi desenvolvido a partir da “incorporação de novas formas de produzir”, o que dispensou previamente a organização do país para a implementação da nova ordem econômica e política, provocando a importação não só dos bens industriais, mas também culturais e educacionais de sociedades hegemônicas. Nossa ciência oficial é de concepção positivista que tem, na verdade, três elementos fundamentais como método: a observação, a experimentação e o fato. Neste sentido, a investigação por meio da concepção positivista de se fazer ciência amplamente disseminada por uma comunidade científica, legitimada pelo *modus operandi* do capitalismo, nega a contribuição da filosofia, do senso comum, dos demais modos de criar conhecimento produzindo uma linha abissal (SANTOS, 2010) que provoca o epistemicídio dos conhecimentos colocados do lá de lá da linha abissal. Desprezou-se a sensibilidade estética, as sensações e os sentimentos. Separou-se o corpo do espírito, o cérebro da mente, a razão da emoção, o sujeito do objeto. Prosseguindo no pensamento educacional brasileiro, da primeira LDB de 1961, passando pelas Reformas no período do golpe militar até a segunda LDB de 1996 (ainda vigente), a produção capitalista do trabalho promoveu manhas e artimanhas utilizadas por um aparato burocrático para reduzir a educação a uma dimensão dual de formação. O anacronismo de doutrinas liberais no pensamento educacional brasileiro proposto pela sociedade política, fundamentada nos aportes de fundações e institutos privados, é flagrante ainda no século XXI. Em que pese a contribuição de um pensamento pedagógico progressista nas universidades, nas escolas e a nossa crença de um não determinismo estrutural, a pedagogia (neo) liberal perpassa os discursos das últimas emendas que vêm sendo aprovadas na atual LDB/96. A soberania epistêmica (ROUSE, 1996 apud NUNES, 2010) que a ciência desenvolveu na modernidade, reduz e simplifica os conhecimentos pedagógicos a partir do seu poder normativo e de validação. No tocante ao capitalismo e sua relação com a ciência, esta munida de relativas certezas científicas e dos especialistas atestando as verdades, “coisifica” os conhecimentos a um conjunto de informações para serem mercantilizados, que hoje dão direção as reformas educacionais da BNCC. Sússekkind (2014) argumenta em seu texto, a partir do debate que vem sendo travado sobre a Base Nacional

Comum Curricular e as múltiplas noções de currículo comum e a impossibilidade de se instituir uma noção homogeneizadora para os currículos escolares. A autora dialoga com Paraskeva (2011) salientando que o pensamento do currículo como documento orientador das práticas docentes sobre “o que e como ensinar” foi predominante e tendeu a moldar o currículo “para assumir o papel de arma com um poder de educação destruição em massa”. A autora denuncia o equívoco político e epistemológico em se instituir nacionalmente uma orientação sobre o que deve ser ensinado para todos os sujeitos em todos os territórios, o que além de descaracterizar culturas e conhecimentos, provocará com a unificação dos currículos a demonização dos professores (PINAR, 2012 apud SÜSSEKIND, 2014). Mensurar, verificar, calcular, avaliar, preparar são as ferramentas que vão construindo a linha abissal (SANTOS 2010) que, em nosso entendimento, compactua com a transformação dos “espelhos sociais em estátuas” (SANTOS 2011 apud MASSENA E SÜSSEKIND 2017). Se a linha abissal gera exclusões e, a transformação de espelhos em estátuas que são oriundas do reflexo de uma realidade produzida como única, percebemos a aproximação dos conceitos no fruto de uma não aparição, de uma exclusão, de uma invisibilidade. Na educação, por maiores tentativas de se padronizar o ensino a partir de uma base comum universalizada e territorializada, esta base, mesmo institucionalizada, não esgotará as formas que os sujeitos assumem de se auto organizar criando práticas gestadas nasdascom (o princípio de juntabilidade (SGARBI apud SUSSEKIND, 2007.p.134) experiências cotidianas. Defendemos que “é preciso a priori reconhecer os professores como profissionais-intelectuais” (MOREIRA, 1995, p. 12 apud SÜSSEKIND, 2014, p. 1516). Ainda nesta perspectiva, o currículo como arma epistemicida, desconhece as escolas como “arenas políticas e culturais” (apud MOREIRA, 1995, p. 1 SÜSSEKIND, 2014, p. 1516 3), onde o descenso a todo momento se revela nas negociações, na pluralidade e nos currículos como conversas complicadas (PINAR, 2008) de encontros e desencontros. Precisamos reconhecer o currículo em bases historicizadas, autobiográficas, desterritorializada, como conversas complicadas (PINAR, 2012). Reivindicamos, nesse sentido, o protagonismo do homem ordinário (CERTEAU, 1994) que no cotidiano inventam, escrevem e registram na imprevisibilidade da sala de aula outra escola e outro currículo.

1812

## POSSÍVEIS (RE) CONSIDERAÇÕES

Caminhando para as novas rotas de práticasteoriaspráticas (ALVES, 2001) pautadas na busca por justiça cognitiva e na luta para deslocar as linhas abissais que apesar de invisíveis, demarcam posição na validação de conhecimentos, na exclusão e invisibilidade do que não é reconhecido como verdadeiro ou certeza. Então, um currículo pensadopracado inclui os saberesfazeres dos protagonistas que se constituem em interações intersubjetivas na escola e que, por isso, impossibilita a obediência a um documento prescritivo e dogmático estabelecido por uma comunidade científica, instituições economicistas que formulam o que se acha melhor para as práticas e praticantes da escola. Para finalizar, recorreremos a Pinar (2008), de modo a repensar sobre a posição dos intelectuais que hoje estão nas instituições

públicas de formação com o compromisso de dialogar com quem está na escola construindo coletivamente o cotidiano. Creio que o quadro não é tão desesperançoso se fixarmos nossa atenção nas possibilidades de currículos originários das invenções dos cotidianos. Nesse momento que (re)fazemos nossas leituras, acreditamos na busca da justiça cognitiva e social (SANTOS,2010), na luta dos professores que para além das linhas abissais traçadas pelo cientificismo e o capitalismo, criam em salas de aula suas bases comuns, geradas nos ineditismos e nas relações provenientes das experiências.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, N. Decifrando o pergaminho – o cotidiano na escola nas lógicas das redes cotidiana. In: OLIVEIRA, I. ALVES, N. Pesquisa no/do cotidiano das escolas, sobre redes de saberes. Rio de Janeiro: DP&A, 2001
- CERTEAU, Michel de. A invenção do cotidiano: Artes de fazer. 19. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.
- MASSENA, E. P.; M. L. SÜSSEKIND. Entre espelhos, números e a realidade da educação. In: OLIVEIRA, I. B. E REIS, G. (orgs) Pesquisas com formação de professores: rodas de conversa e narrativas de experiências. Rio de Janeiro: DP et Alii, 2017.
- NUNES, Joao Riscado O resgate da epistemologia In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Org.). Epistemologias do Sul. S P: Cortez Editora, 2010.
- OLIVEIRA, I.B..Utopias praticadas: Justiça cognitiva e cidadania horizontal na escola pública. Instrumento (Juiz de Fora), v. 15, p. 115-130, 2013
- PINAR, William F. The method of currere (1975). In Autobiography, Politics and Sexuality. New York: Peter Lang, p.19-27
- PINAR, W. A equivocada educação do público nos Estados Unidos, In: GARCIA, R. L. e MOREIRA, A. F. B. (orgs) Currículo na Contemporaneidade: incertezas e desafios. São Paulo: Cortez, 2008.
- SANTOS, B. S. Crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência-para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática. Volume 1. São Paulo: Cortez, 2000.
- SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P.. (Orgs.) Epistemologias do Sul. São Paulo; Editora Cortez. 2010
- SÜSSEKIND, M. L.. As (im)possibilidades de uma Base Comum Nacional. Revista e-Curriculum (PUCSP), v. 13, p. 1-0000, 2014.
- XAVIER, Maria Elizabete S.P. Capitalismo e Escola no Brasil: A Constituição do Liberalismo em Ideologia Educacional e as Reformas de Ensino (1931-1961). Campinas, São Paulo: Papyrus, 1990.

# O PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO DAS REFORMAS GERENCIAIS NA POLÍTICA EDUCACIONAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO A PARTIR DO PROGRAMA PARA O APRIMORAMENTO E VALORIZAÇÃO DOS SERVIDORES PÚBLICOS

MÔNICA ALVES SALLY – UFF – NUGEPPE  
MONICAALVESSALLY@YAHOO.COM

1814

**Palavras chave:** educação, gestão pública, accountability

A investigação em andamento se insere na proposta de pesquisa que buscará analisar as influências e desdobramentos, ocorridos a partir da implantação da política de valorização do magistério no Estado do Rio de Janeiro, decorrentes da publicação do Decreto 42.793/11, que emerge como reação, por parte do governo estadual, aos baixos desempenhos apontados pelos indicadores do Índice de Desempenho da Educação Básica – IDEB, divulgados no ano de 2010. Com significativo viés da nova gestão pública, onde a metodologia da accountability se mostra uma ferramenta de controle determinante, o Decreto passou a referendar as políticas em educação, sob o discurso de empenho à elevação da qualidade educacional (RIO DE JANEIRO, 2011; AFONSO, 2013).

Signatário do movimento iniciado na Inglaterra nas décadas finais do século XX, o neoliberalismo expande suas fronteiras e ganha capilaridade nos discursos, inclusive da gestão pública, onde passou a imprimir a lógica de mercado com seus modelos regulatórios. Amparados nos pressupostos concebidos pelos organismos internacionais, tais como o Banco Mundial, a propagação das reformas, incidiram de maneira indelével nas relações entre o Estado e sociedade civil (SHIROMA, MORAES e EVANGELISTA, 2011; SCHNEIDER e NARDI, 2019).

Brasil ingressa neste modelo a partir de 1995, com a criação do Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado – MARE, e passa a referendar os estados e municípios a seguirem os parâmetros de metas, alcançadas através das

avaliações, prestação de contas e responsabilização como caminhos da gestão pública. Tais mudanças fizeram florescer movimentos regulatórios que atingiram o campo educacional, outrora distantes da lógica mercantil. Enquanto aspectos chave no cenário econômico competitivo, os indicadores educacionais passam a ser regidos por ditames de controle e alcance de metas, fator este gerador dos seguintes questionamentos: até que ponto a responsabilização gerou o sentimento de culpabilidade? Sob qual ou quais influências mercadológicas estariam subordinadas as regras da política educacional no Estado do Rio de Janeiro? Estas serão algumas das questões que a pesquisa pretende abordar (SHIROMA, MORAES e EVANGELISTA, 2011; SCHNEIDER e NARDI, 2019).

As questões possuem a intenção de contribuir na elucidação do problema da pesquisa que será o de compreender, como a agenda da educação, pautada numa lógica gerencial de administração, sob a influência metodológica da accountability, torna-se instituída na Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro e seus impactos na educação fluminense. A pesquisa tem a intenção de estabelecer este levantamento, bem como trazer à luz os dados atualizados de uma modelo de gestão que sabemos ter sofrido alterações, primeiro pela crise financeira pela qual passou e passa o Estado, segundo por ter sido parte da pauta de reivindicações dos Sindicatos de profissionais de ensino na extensa greve de 2016. Outro fator importante no levantamento da pesquisa será o aprofundamento das relações instituídas com as medidas do gerencialismo e a elevação do IDEB.

No entanto, se faz necessário destacar, como assevera Sousa (2010, p 104), que “as políticas e programas educacionais adquirem especificidades no processo de sua implementação, materializando-se de diferentes maneiras e cumprindo finalidades específicas nas instâncias dos sistemas educacionais”, sejam elas em âmbito nacional ou regional, suas análises ensejam as tendências a que foram submetidas, isto porque adquirem especificidades no processo de sua implementação, configurando-se e materializando-se de diferentes formas, sejam elas concentradas nas instâncias no nível central, regional ou no âmbito das instituições de ensino. (SOUSA, 2010)

Para tanto, o empenho teórico e coleta de dados serão primordiais à compreensão da miríade de organização instituída pelo poder público governamental e suas redes de influências em empreenderem suas bases conceituais na disputa por espaço na esfera educacional, servirão de alicerces ao estudo, que terá como referência metodológica os estudos de Ball e Bowe (1992), pois os autores salientam sobre as abordagens dos ciclos de políticas (policy cycle approach), por permitirem “uma análise crítica e contextualizada de programas e políticas educacionais desde sua formulação até a sua implementação no contexto da prática, bem como os seus resultados e seus efeitos.

Segundo Ball e Bowe (1992), o ciclo de políticas é constituído pela influência, produção de textos, estratégias, prática, resultados, avaliação e efeitos, elementos entendidos como fases ou contextos que exercem forte influência sobre a ação dos profissionais que lidam com a política em nível local nas arenas de disputas. Assim, considerando os conflitos de interesses, as contradições e as hierarquias, o ciclo de

políticas revela-se como modelo de interpretação adequado para a análise de políticas públicas formuladas para a educação.

À luz do quadro referencial desenhado por Ball e Bowe (1992), a construção das condições para se instituir o gerencialismo nas políticas desenvolvidas na Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro, exige que se leve em conta o significado que as narrativas engendradas assumiram no contexto da implementação do modelo administrativo impresso pelo Decreto 42.793/11, principalmente, os pronunciamentos oficiais, tanto do Executivo, quanto do Legislativo, bem como as expressões dos sentimentos vividos nas unidades escolares, que receberam suas orientações e metas a alcançarem.

## BIBLIOGRAFIA

1816

AFONSO, Almerindo Janela. Mudanças no Estado-avaliador: comparativismo internacional e teoria da modernização revisitada. *Revista Brasileira de Educação*. v. 18, n. 53, p. 267-284, abr./jun. 2013.

BALL, S.J.; BOWE, R. Subject departments and the - implementation of National Curriculum policy: an overview of the issues. *Journal of Curriculum Studies*, London, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992.

RIO DE JANEIRO. Decreto 42.793 de 06 de janeiro de 2011. Estabelece programas para o aprimoramento e valorização dos servidores públicos da secretaria de estado de educação do Rio de Janeiro. *Diário oficial do estado do rio de janeiro. Poder executivo*, RJ, 07 de janeiro de 2011. Ano XXXVII, nº 005, parte I, 2011.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual e NARDI, Elton Luiz. Políticas de Accountability em Educação: perspectivas sobre avaliação, prestação de contas e responsabilização. Ijuí: Unijuí, 2019.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. Política Educacional. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SOUSA, Sandra Zákia Lian de, e OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Políticas de Avaliação da Educação e Quase Mercado no Brasil. *Campinas: Educação e Sociedade* vol. 24, n. 84, p. 873-895, setembro de 2003. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>



# A FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO E A BNCC: SILENCIAMENTO E PRODUÇÃO DO CONSENSO

KÁTIA MARIA SILVA DE MELO - CEDU/UFAL  
KATIA-MELO@UOL.COM.BR

1817

**Palavras-chave:** Profissionais do magistério; Discurso; BNCC.

## INTRODUÇÃO

Neste texto apresentamos uma discussão sobre a política de formação dos profissionais do magistério, delimitando como objeto de análise o discurso materializado na Lei nº 13.415 de 2017, que institui a chamada “Reforma do Ensino Médio”, e na Resolução CNE/CP nº 2 de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada dos profissionais do magistério. Esta discussão está situada em nosso percurso de pesquisa sobre as políticas educacionais e em nossa atuação como docente do curso de Pedagogia. Consideramos que a política de formação representa um campo de disputas entre projetos de educação e de sociedade, sendo necessário elucidar alguns de seus pressupostos para resistir aos graves retrocessos estabelecidos e afirmar uma concepção de educação emancipatória. Destacamos, em meio às medidas estabelecidas na legislação vigente, a determinação de que “os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular” (BNCC) (Art. 7º, § 8º - Lei 13.415 de 2017). Objetivamos elucidar o funcionamento do discurso referido que produz “efeitos de evidência” sobre a formação docente que mascaram, sob a pretensa transparência da linguagem, o fato de que todo discurso está inscrito em uma determinada posição ideológica. (PÊCHEUX, 1997).

## METODOLOGIA

Utilizamos o referencial teórico-metodológico da Análise do discurso de origem francesa (AD) filiada a Pêcheux, segundo o qual se postula a determinação histórico-ideológica dos processos semânticos, e as contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica, afirmando a necessidade de um processo educativo direcionado para a

socialização do saber historicamente produzido pela humanidade e para uma práxis educativa voltada aos processos de humanização (SAVIANI, 2003). Partindo desse entendimento, discutimos as Condições de Produção do Discurso (CPD) oficial sobre a formação docente, analisando assim, a política de formação dos profissionais do magistério. Segundo Amaral (2005, p. 27),

tratar das condições de produção do discurso requer que comecemos por compreender o processo das determinações sociais, políticas e econômicas da produção intelectual em geral, designada pela teoria marxista como formas de consciência ou formações ideológicas. A produção intelectual é concretamente organizada e explicitada em forma de discursos.

Isso significa dizer que é como discurso que essa produção intelectual tem efeitos de sentido, atua na realidade e provoca mudanças nas mesmas relações sociais que a originam. Ao considerar que os sentidos sobre a formação dos profissionais do magistério e sobre a BNCC são determinados historicamente, estamos afirmando que não existe neutralidade na produção dos discursos e na atual política de formação docente, sendo então necessário elucidar os sentidos produzidos pelo discurso oficial.

1818

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

As mudanças ocorridas em nosso país a partir de 2016 com o advento do golpe político que destituiu do poder a Presidenta Dilma Rousseff integram um conjunto de retrocessos que ameaçam direitos conquistados pelos trabalhadores e geram preocupações quanto à efetividade das políticas públicas. No campo das políticas educacionais destacamos a aprovação da Lei nº 13.415 de 2017 que altera diversos artigos da LDB nº 9.394/1996, instituindo a denominada “Reforma do Ensino Médio”. No que concerne a essa lei direcionamos nossa atenção, neste trabalho, para o artigo 7º, § 8º: “os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular”. Tal proposição materializa um dos retrocessos das políticas de formação docente em curso, tendo em vista que produz o silenciamento da Resolução CNE/CP nº 2 de 2015 (Diretrizes para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada dos profissionais do magistério). De acordo com essa resolução, a formação docente deve ser norteadas por uma Base Comum Nacional (BCN), pautada por uma concepção de educação como processo emancipatório e permanente, organizada a partir dos seguintes princípios:

- A. sólida formação teórica e interdisciplinar;
- B. unidade teoria-prática;
- C. trabalho coletivo e interdisciplinar;
- D. compromisso social e valorização do profissional da educação;
- E. gestão democrática;
- F. avaliação e regulação dos cursos de formação (Resolução CNE/CP nº 2 de 2015, p. 2)

Vale ressaltar que a proposta de formação estabelecida nas diretrizes de 2015 representa um avanço conceitual e político materializado numa resolução que foi elaborada a partir de uma ampla participação de entidades acadêmico-científicas e sindicais, comprometidas com a melhoria da profissionalização docente e da educação escolar (DOURADO, 2015). Na contramão da concepção defendida nessas diretrizes, a defesa da formação norteada pela BNCC configura uma proposta de reforma curricular orientada por uma concepção neotecnicista e neopragmática, que retrocede a superada Resolução CNE/CP nº 1 de 2002 (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação). Tal resolução define que a formação deve centrar-se no desenvolvimento de competências, conforme retomado atualmente na BNCC.

Identificamos no funcionamento do discurso da Lei nº 13.415 de 2017, processos de silenciamento direcionados a produção do consenso, voltados para a instituição de um projeto formativo alinhado aos interesses dos grupos políticos e econômicos dominantes. Para produzir tal consenso o discurso materializado nessa lei retoma e (re)significa o discurso dos educadores comprometidos com uma concepção emancipatória de educação. Os discursos que defendem a formação norteada pela BNCC e pela BCN filiam-se a diferentes formações ideológicas. A BCN, defendida pelo movimento dos educadores, funda-se numa concepção emancipatória de educação, concebida enquanto direito social, filiando-se à formação ideológica do trabalho. A BNCC funda-se numa concepção de educação neotecnicista que concebe a educação enquanto serviço a ser ofertado no mercado, voltada para a formação do consumidor, filiando-se à formação ideológica do capital.

1819

## CONCLUSÕES

A política educacional em curso evidencia uma série de graves retrocessos que geram um quadro de incertezas e de desvalorização dos profissionais do magistério, ameaçando o direito de acesso a uma formação que contribua para a melhoria dos processos de profissionalização. Nesse cenário, entendemos ser indispensável discernir BNCC de BNC, pois representam propostas de formação antagônicas, embora o discurso oficial vise produzir um consenso sobre a reforma curricular em curso, silenciando as propostas de reformulação dos cursos de licenciatura produzidas pelos educadores e ancoradas numa concepção emancipatória.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMARAL, M. V. B. Discurso e relações de trabalho. Maceió: EDUFAL, 2005.

BRASIL. Presidência da República. Lei N. 13.415 de fevereiro de 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº. 2 de 1º de julho de 2015 (Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior [...] e para a formação continuada)

DOURADO, L. F. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. In: *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 36, n. 131, 2015.

PÊCHEUX, M. *Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. 3ª. Edição, Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997.

SAVIANI, D. Sobre a natureza e especificidade da educação. In: *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 8ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

## **O ENSINO DE HISTÓRIA: UMA ANÁLISE HISTÓRICA DO PROCESSO DE MEMORIZAÇÃO DA ESCRAVIDÃO E PÓS ABOLIÇÃO E A NECESSIDADE DA LEI 11.645/008**

HEDAILZA SANTOS SACRAMENTO. UNIT  
E-MAIL: DAY623305@GMAIL.COM;

BIANCA STHEPHANNY MARTINS GOMES. UNIT  
E-MAIL: B.MARTINSGOMESS@GMAIL.COM;

JOSÉ MARQUES DOS SANTOS NETO. UNIT  
E-MAIL: JOSEMARQUESNETO\_2@HOTMAIL.COM;

RAFAELA MATOS DE SANTANA CRUZ. UNIT  
E-MAIL: RAFINHAMATTOSO116@GMAIL.COM

1821

A história pelo olhar crítico das definições de Bloch (1949), como ciência que busca compreender o homem no tempo e espaço, mostra como é necessário estudar, analisar e entender o homem em todos os tempos históricos que compõem uma sociedade. Assim, dentro da historiografia brasileira, principalmente do final do século XIX e início do XX, quando falamos da história do Brasil colonial e imperial, ao que se refere ao negro, percebe-se que esse, como agente histórico, apenas ficou restrito à figura de escravo, não trazendo sua contribuição para construção da identidade nacional do povo brasileiro enquanto pertencentes a uma nação. Essa associação deixou marcas profundas desde a pós abolição, início da república até os dias de hoje, porque o negro ganha sua liberdade, mas a imagem de escravo não saiu da sua identidade enquanto cidadão brasileiro, mesmo a escravidão não mais existindo no país. Portanto, uma análise da historiografia brasileira do final do século XIX e início do XX é de extrema importância para percebermos como se deu o processo de memorização da escravidão na sociedade brasileira, a qual o papel do negro na sociedade brasileira limitou-se a época da escravidão. Para isso, nada melhor do que analisar a obra *As identidades do Brasil: de Varnhagen a FHC do olhar crítico de um dos grandes historiadores, que é José Carlos Reis (2007)*

“percebemos a necessidade da reescrita da história, porque o conhecimento dela mesmo muda e porque o presente onde esse reescrever se dá é sempre nova, à medida que passa o tempo é preciso sempre rever as interpretações com olhos novos do presente” (REIS, 2007, prefácio).

Como Reis (2007) defende, se precisasse reescrever a história, a qual agregue todos os agentes, seria necessário desfazer olhares velhos que deixou o negro, por

exemplo, com a imagem de escravo e em não se deu a devida importância do papel deste para formação da identidade nacional. É preciso rever conceitos e teorias, porque existem várias maneiras de ver e reproduzir a história através do tempo e espaço como também os diferentes posicionamentos que os indivíduos reproduzem na sociedade que influenciam na escrita da história. Por todo processo, que ajudou na inferiorização do negro no quadro social na história da formação nacional, há uma grande necessidade hoje em retratar o negro como agente histórico. Assim, em *As Identidades do Brasil: de Varnhagen a FHC*, Reis faz um diálogo com Schaff (1978), o qual defende que

O sentido dos eventos não é conhecível enquanto eles ocorrem. A história é uma sucessão processual: os acontecimentos emergem, submergem, explodem, adormecem, dependendo do seu ritmo próprio. O evento pode ser anódino no presente e ser decisivo no futuro: o que era secundário e nem percebido pelo contemporâneo emerge no futuro com grande importância; o que era visível e importantíssimo vai perdendo eficácia histórica com o passar do tempo. As obras históricas são também históricas, temporais, e têm uma duração determinada, que às vezes, é bem curta. Elas envelhecem e exigem uma revisão, uma reelaboração, uma reescrita. (Schaff, 1978)

1822

Percebemos assim, que há uma necessidade da reescrita sobre os negros como agentes históricos na historiografia brasileira. Visto que existe uma ausência desses agentes no ensino de história nas escolas, e principalmente nos livros didáticos, além de na sociedade como um todo, foi necessário dar ênfase a criação da lei 11.645/08 que modifica a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que determina as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

Os objetivos deste trabalho são o de realizar uma análise do negro como agente histórico, na historiografia brasileira no final do século XIX. Mostrar também a importância da criação da lei 11.645 para o ensino obrigatório da História afro brasileiro nas escolas. Os procedimentos metodológicos desenvolvidos no trabalho são qualitativos e de caráter histórico, tomando-se por base fontes secundárias. Assim, foram estudados os seguintes autores: Bloch (2001), Reis (2007), Schaff (1978) e a análise da lei n. 11.645/08.

Após a leitura das fontes relacionadas ao tema, foi possível concluir que há uma defasagem da história do negro no período de escravidão e pós-abolição, onde ele foi inferiorizado e marginalizado, e se encontra à margem da sociedade até os dias atuais. Neste trabalho serão pontuadas as causas para essa deficiência histórica, com base na problemática apresentada.

Desde o Séc. XIX, a partir das lutas abolicionistas e o fim da escravidão, a historiografia brasileira tentou construir a identidade do povo brasileiro, porém muitas eram pautadas em teorias eurocêntrica e etnocêntrica, as quais inferiorizam as pessoas que não fossem brancas oriundas da Europa. Neste cenário, as lutas dos negros pela liberdade e respeito na sociedade, recém-criada nação, ficaram escondidas atrás da superioridade branca, que foi enaltecida na historiografia,

enquanto a do negro foi apagada e desvalorizada. Nesse contexto pós abolição, os negros não tinham lugar na identidade do país, devido ao seu passado de escravidão e os pensamentos etnocêntricos que emanava dos europeus, tornando assim muito difícil o negro alcançar um papel de agente na sociedade, o que levou a sua desvalorização em todos os vieses. Percebemos assim o grande prejuízo causado ao ensino de história, sobre a temática negra nas escolas, tendo então a urgência da criação da lei que obrigasse a temática nos livros didáticos, para assim ampliar o ensino de história e ter a valorização da cultura afro-brasileira. Palavras-chave: Ensino. Abolição. Negro.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 11.645, de março de 2008, que altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Diário Oficial da União. Seção 1 - 11/03/2008, p. 1 (Publicação Original), Brasília-DF, 2008.

Bloch, Marc. Apologia da história ou o ofício do historiador. Rio de Janeiro. Ed. Zahar, 2001.

REIS, José Carlos. As identidades do Brasil: de Varnhagen a FHC / José Carlos Reis -9. ed. ampl. - Rio de Janeiro: Editora FGV, 2007. xxviii, 280 p.

SCHAFF, A. História e Verdade. São Paulo, Martins Fontes, 1978.

# **RACISMO INSTITUCIONAL CONTRA A MULHER NEGRA: UMA ANÁLISE DA CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DA IDENTIDADE NACIONAL**

RAFAELA MATOS DE SANTANA CRUZ. UNIT  
E-MAIL: RAFINHAMATTOSO116@GMAIL.COM

BIANCA STHEPHANNY MARTINS GOMES. UNIT  
E-MAIL: B.MARTINSGOMESS@GMAIL.COM;

HEDAILZA SANTOS SACRAMENTO. UNIT  
E-MAIL: DAY6233O5@GMAIL.COM;

JOSÉ MARQUES DOS SANTOS NETO. UNIT  
E-MAIL: JOSEMARQUESNETO\_2@HOTMAIL.COM;

1824

No contexto histórico da formação da identidade nacional, percebe-se uma exclusão de uma grande maioria da população que são os negros, pobres, indígenas, mulheres e principalmente a mulher negra. Djamila Ribeiro em seu livro *O que é lugar de fala* faz uma análise que

A consequência dessa hierarquização legitimou como superior a explicação epistemológica eurocêntrica conferindo ao pensamento moderno ocidental a exclusividade do que seria conhecimento válido, estruturando-o como dominante e, assim, inviabilizando outras experiências do conhecimento”. (RIBEIRO, 2017 p. 16.)

A consequência da valorização da cultura e dos saberes do colonizador está retratada na legitimação da formação histórica da nacionalidade, quando aparece apenas a história do branco (Europeu) como agente protagonista na história do povo brasileiro. Assim, Ribeiro defende que “[...] poder e identidades funcionam juntos a depender de seus contextos e como o colonialismo, além de criar, deslegitima ou legitima certas identidades”. (2017, p. 19.). A mulher negra na estrutura social está na categoria abaixo do homem branco, da mulher branca e do homem negro. Assim, a legitimação está ligada diretamente às propagações das práticas da cultura racista que se concretizaram na formação do estado nação.

As mulheres negras foram assim postas em vários discursos que deturpam nossa própria realidade: um debate sobre o racismo onde o sujeito é homem negro; um discurso de gênero onde o sujeito é a mulher branca; e um discurso sobre a classe onde “raça” não tem lugar. Nós ocupamos um lugar muito crítico, em teoria. (KILOMBA, 2012, p. 56.)

Podemos tomar como exemplo a submissão da mulher a determinadas funções designadas pelo gênero e inferiorizada pela cor da pele quando temos a escravidão



no Brasil, na qual a mulher negra além de ser escrava doméstica era também escrava sexual dos seus donos (mesmo neste período em que todos as pessoas escravizadas eram vistas como objeto, a mulher negra não deixa de estar em uma categoria abaixo do homem escravizado em que a sua maioria era negro). Essa identidade dada às mulheres negras é tão forte que foi concretizada da colônia para o império e do império para república. Nesta perspectiva, o racismo institucional consiste em ações e políticas institucionais que tornam vulneráveis pessoas ou grupos que vivenciam o racismo na sociedade.

Nesse sentido, destacamos que a formação nacional agiu para a consolidação deste racismo, principalmente o presenciado contra a mulher negra em todo território nacional. Podemos observar que no início da república, a sociedade brasileira despertou um espírito nacional forte, o qual procurou escrever a sua história. José Carlos Reis (2007), em *As Identidades do Brasil* faz uma análise desta nacionalidade a qual a sociedade estava formada e nos propõe a uma problemática muito importante em torno desta formação da nacionalidade brasileira. Ele nos remete a uma pergunta “[...] como se deu a formação do Brasil-nação? (REIS, 2007, prefácio). Não podemos fazer uma análise do Brasil sem lembrar que ele é um país múltiplo e que teve muitos dos seus personagens silenciados durante todo processo histórico e político. Reis (2007), também ressalta sobre a identidade nacional, que em sua concepção, não se pode pensar que faz parte de um passado congelado que se faz homogêneo o qual não ocorreu mudanças. Essa identidade nacional apenas foi concretizada pelas partes que possuíam o privilégio do lugar de “fala”, assim o autor afirma que “[...] A identidade nacional brasileira é “histórica”, isto é, (re)construída em cada presente, em uma relação de recepção e recusa de passados e de abertura e fechamento aos futuros” (REIS, 2007, prefácio). No contexto de tantas exclusões e silenciamentos na construção da nacionalidade brasileira, temos uma forte questão como: qual história (re)escrever? Quais serão seus protagonistas? Aonde está a mulher negra?

Esse trabalho teve como objetivos demonstrar como o poder do agente (europeu) agiu para legitimar o racismo institucional contra a mulher negra na formação da identidade nacional, além de analisar o contexto histórico que a nacionalidade brasileira foi formada com embasamento teórico na obra de José Carlos Reis, enfatizando a inferioridade atribuída à mulher negra. Os procedimentos metodológicos desenvolvidos no trabalho são bibliográficos, tomando por base fontes escritas sobre a temática.

Após a leitura das fontes relacionadas ao tema foi possível concluir que o racismo institucional ainda perpetua na sociedade, recaindo principalmente sobre a mulher negra que além da questão de gênero, sofrem com o discurso de inferioridade de raça despertado pelos europeus com a política de superioridade. Ressalta-se que o racismo foi institucionalizado pela forma que se concretizou a identidade nacional. Contudo, neste trabalho foram discutidos embates sobre a temática, trazendo a importância de sempre (re)escrever a história, a qual se deve incluir a mulher negra.

Visto ao que foi apresentado, sabemos que o Brasil foi colonizado por Europeus, estes possuíam uma base sustentada no patriarcalismo, além de serem mergulhados

na superioridade de raça e gênero, embasados em teorias como o Darwinismo Social e de colonialidade. Desencadeando a formação de uma identidade nacional enraizada no racismo e a exclusão de todas as camadas que não eram vistas como pertencente a esta nação. A mulher negra foi a personagem que mais sofreu nesse processo, visto que ficou abaixo do homem branco, mulher branca e do homem negro, mesmo o racismo sendo crime em qualquer esfera no Brasil.

## REFERÊNCIAS

KILOMBA, Grada. *Plantation Memories: Episodes of Everyday Racism*. Münster: Unrast Verlag, 2012. Disponível em: < <https://goo.gl/w3ZbQh> >. Acesso em: 25 set. 2017.

RACISMO INSTITUCIONAL: uma abordagem conceitual. Disponível em: < <http://www.onumulheres.org.br/wp-content/uploads/2016/04/FINAL-WEB-Racismo-Institucional-uma-abordagem-conceitual.pdf> >. Acesso em: 25/05/2019.

REIS, José Carlos. *As Identidades do Brasil: de Varnhagem a FHC*. 2008. 9 ed. Editora FGV. ISBN: 9788522505968

RIBEIRO, Djamila. *O que é lugar de fala?*. Belo Horizonte: Grupo Editorial Letramento: Justificando, 2017.

# MERCANTILIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO: UM PROJETO NEOLIBERAL

FRANÇA, NAIRLA MARA DE SOUZA  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ (UFC)  
NAIRLAMARA@GMAIL.COM

CHAVES, MARIA LUANA TEIXEIRA  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ (UFC)  
TCHAVESLUANA@GMAIL.COM

JESUS, CARLOS LEVI SOUZA DE  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ (UFC)  
LEVI.CENI@GMAIL.COM

1827

**Palavras-chaves:** Educação; Políticas Neoliberais; Mercantilização.

## INTRODUÇÃO

Historicamente, o Brasil configura entre os países que mais apresentam desigualdades socioeducacionais no mundo. Em vista disso, a educação, que deveria ser um instrumento que garante o “direito à democratização dos meios de vida para todos” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2016, p. 14), subverte-se a tal ponto, que passa a ser promotora das desigualdades observadas. Considerando a realidade educacional do país, constata-se a inserção da lógica capitalista nesse campo, o que promoveu uma significativa mudança na função social da mesma. Atualmente a educação está voltada a: formar trabalhadores aptos a exercerem suas atribuições, desenvolver competências individuais, formar superficialmente e tantas outras atribuições dentro do bojo do capital.

Nesse sentido, o presente resumo objetiva analisar a presença das ideias neoliberais no sistema educacional brasileiro, demonstrando como essas ideias validam políticas, que visam o desmonte da educação pública por meio da privatização do ensino, favorecendo a mercantilização da educação. Sob o crivo do método materialista histórico-dialético e da ferramenta investigativa pesquisa bibliográfica, o presente resumo se subdivide em: introdução, desenvolvimento e considerações finais.

## NEOLIBERALISMO E A MERCANTILIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

Comparato (2011), em seu texto *capitalismo: civilização e poder* faz um percurso histórico das mudanças em âmbitos sociais e econômicos que culminaram com a transição do que ele vislumbra ser a passagem do mundo antigo para o moderno, tendo como catalisador desta transição, o surgimento do capitalismo como modo de produção de bens para o mercado no século XII. Nota-se que o ponto de mudança para a mentalidade moderna se encontra na nova forma de racionalização que é feita sobre este modo de produção que, ainda primitivo nessa época, vai alicerçar as bases para o surgimento de um novo modelo de vida que culmina em se tornar o modo de produção universal nos dias atuais.

Lima (2009), baseado nos estudos que faz da obra *O Capital* de Marx, nos apresenta a lógica do sistema capitalista para atingir seu objetivo maior, que é aumentar incessantemente a quantidade da produção de valor. Uma das características da lógica capitalista, é que a produção gerada por ele não é voltada para suprir as necessidades humanas, mas sim, a valorização do próprio capital e o fortalecimento da capacidade produtiva. E foi com essa finalidade de reestruturar e retomar a acumulação ativa, que se ergue em meados da década de 1970, a teoria neoliberal.

Para adentrar na teoria e suas especificidades, Harvey (2012) nos mostra que é preciso compreendê-la para além de suas práticas político-econômicas. Ele traz duas opções de interpretação da mesma. Sendo a primeira: um esquema utópico que teoricamente serviria para reorganizar o capitalismo internacional; e a segunda: “um projeto político de restabelecimento das condições de acumulação do capital e de restauração do poder das elites econômicas” (Ibid., p. 27). E foi esta segunda interpretação que prevaleceu e se fortificou ao longo dos anos, tal como podem ser corroboradas pela crescente massa de miseráveis provenientes da gradativa desigualdade econômica e de classes.

O Brasil, assim como outros países à época dos anos 1990, sofria com uma grave crise econômica proveniente dos impactos da recessão dos Estados Unidos. Tal contexto econômico leva à abertura brasileira ao mercado competitivo internacional, que se deu de forma injusta por variados fatores, sendo um deles as técnicas usadas para a produção. Diante deste fator, restou ao Brasil recorrer às vantagens competitivas por meio do investimento na educação, para isto, lançando mão da teoria do capital humano, no qual, “Alegava-se que o novo paradigma produtivo demandava requisitos diferenciados de educação geral e qualificação profissional dos trabalhadores” (SHIROMA, O. E.; MORAES, M. C.; EVANGELISTA, O., 2011, p. 47).

Sob a orientação da CEPAL (Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe) e outros órgãos internacionais, as novas medidas formuladas no final do século XX para a matriz educacional brasileira deviam ser voltadas para a reestruturação produtiva. Tais medidas, como indica Shiroma (2011), deveriam contemplar: “versatilidade, capacidade de inovação, motivação, destrezas básicas, flexibilidade para adaptar-se a novas tarefas e habilidades como cálculo, ordenamento de prioridades e clareza na exposição”. Dentro deste cenário em que as políticas pregam a equidade e modernização, é imprescindível compreender o papel do Brasil na

divisão internacional do trabalho, mantendo até hoje o seu papel de dependência e subdesenvolvimento diante das grandes potências mundiais - a qual se reflete na educação, ou melhor, no seu processo de mercantilização.

A tríade estratégica da CEPAL se encontrava nos “objetivos (cidadania e competitividade), critérios inspiradores de políticas (equidade e eficiência) e diretrizes de reforma institucional (integração nacional e descentralização)”. (Ibid., 2011). O problema da concretização das medidas citadas anteriormente é que o órgão, juntamente com os ideais neoliberais define a transformação do Estado não mais como o provedor e administrador de tais funções sociais de direito, assume o perfil de avaliador, gerador de políticas de planejamento e instrumento do capital.

É nesse contexto, onde o Estado exerce um novo papel regulador, que se insere um modelo de avaliação dogmático e estratificado que corrobora com a mercantilização da educação. Contexto esse, que é permeado por avaliações externas que visam a verificação de seu rendimento como fins de investimento nas instituições de educação. Portanto, é no fomento cada vez maior da privatização do ensino, na utilização de avaliações com cunho competitivo, e de uma lógica excludente, que a ideologia neoliberal se faz presente no sistema educacional brasileiro.

1829

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da investigação procedida, constata-se que é nesse contexto do Estado neoliberal, que deixa de ser o provedor para o de regulador instrumental, que se evidencia o processo de mercantilização educacional. Os métodos educativos atuais tendem a ser calcados no tecnicismo para o mercado de trabalho, abandono da formação humana, acirramento da competitividade, o que causa uma distorção da real função social da democratização do conhecimento.

Além dos retrocessos na educação, constata-se regressão quanto às conquistas de direitos sociais, político e culturais. Hodiernamente é visto que há uma imposição do pensamento neoliberal nas relações que envolvem a força de trabalho, ampliação da regulação sobre a vida privada e a iminente privatização do ensino público.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

COMPARATO, F.K. Capitalismo: civilização e poder. Estudos Avançados, São Paulo, v. 25, n. 72, p. 251-276, 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. (orgs.). Teoria e Educação no Labirinto do Capital. 4.ed. -- São Paulo: Expressão Popular, 2016.

HARVEY, David. O neoliberalismo: história e implicações. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2012.

LIMA, R. A. A lei geral de acumulação capitalista e as crises cíclicas. Artigo submetido ao XXXVII Encontro Nacional de Economia da ANPEC. Área 1 -Escolas do pensamento econômico, metodologia e economia política. 2009. Disponível em: <http://www.anpec.org.br/encontro2009/inscricao.on/arquivos/000-7f1bc3aca1037b79e93ec6e0e8bd9ce2.pdf>. Acesso em:08/06/2019.

SHIROMA, O. E.; MORAES, M. C.; EVANGELISTA, O. Política Educacional. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

# SUBJETIVAÇÃO E CULTURA ESCOLAR: O PAPEL DA ESCOLA NO CONTEXTO NEOLIBERAL

LUCAS CARDOSO TONIOL/UFSCAR  
LUCASCTONIOL@HOTMAIL.COM

ELAINE GOMES MATHEUS FURLAN/UFSCAR  
ELAINEFURLAN.UFSCAR@GMAIL.COM

1831

**Palavras-chave:** neoliberalismo; cultura escolar; subjetivação

## INTRODUÇÃO

A escola é produto de uma diversidade cultural justificada pelas vivências, contato com signos e realidades, resultando em apropriações diversas e caracterizando diferentes sujeitos. A cultura se manifesta no corpo da escola, suas relações e contextos de modo a caracterizar a cultura escolar, que pode ser entendida a partir das relações conflituosas ou não, mas sempre históricas, que ela mantém com as culturas que lhe são contemporâneas, entendendo-a, portanto, como o conjunto de normas e práticas relativas aos conhecimentos escolares e condutas que se manifestam, baseado nas finalidades atribuídas à escola segundo às épocas (JULIA, 1995). Analisar a escola a partir desta ótica permite entender os interesses e impactos de uma determinada política ou época para com a educação; a política considerada aqui é o neoliberalismo, que no Brasil suas ideias começaram a ser praticadas nos anos 1990 também no campo educacional, quando passou a ser atrelado a lógica de mercado concebida a partir de três objetivos: atribuir ao processo educativo a função de preparação para o mercado de trabalho; naturalmente, transmitir as ideias neoliberais também faz parte dos objetivos destas políticas na educação, tratando de uma mercadoria a ser adquirida e não como um direito de todos (MARRACH, 1996). Assim, entendendo a constituição do sujeito pelo discurso e suas práticas, o presente trabalho tem como objetivo verificar quais elementos na cultura escolar, considerando o contexto neoliberal, podem ser relacionados ao processo de subjetivação de alunos concluintes da educação básica em duas escolas públicas na cidade de Araras/SP. Apesar da diversidade de pesquisas que trabalham a relação do neoliberalismo com a educação, as análises das mudanças sociais e os impactos deste processo na educação, são escassos os trabalhos que direcionam o estudo

acerca da cultura escolar no contexto neoliberal, mesmo por se tratar de um tema atual no Brasil e no mundo; assim os discursos e enunciados se apoiam no referencial foucaultiano enquanto práticas discursivas e não discursivas, ou seja, na forma mais explícita de manifestação discursiva, por meio da linguagem, do discurso, do enunciado, e naquelas nas quais exercícios, rituais, distribuição e classificação dos sujeitos são colocados em prática como a manifestação de um discurso (FISCHER, 2003). Para tanto, a relação poder-saber é essencial para a compreensão dessas demarcações sobre o discurso (FOUCAULT, 2014), portanto, a Análise do Discurso (AD) é um apoio pelo qual se busca estudar subjetividades ao considerá-la a partir da sua constituição discursiva e como diretamente associada aos poderes e saberes que atuam sobre o sujeito, captadas a presença de tecnologias do eu e do poder (FOUCAULT, 1982). Analisar os discursos, portanto, implica compreender como determinados grupos de sujeito foram modificados por determinados discursos e como estas apropriações influenciam na sua forma de pensar e ver o mundo (FISCHER, 2003; VEIGA-NETO, 2016).

1832

## METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa qualitativa tomando os fatos como complexos e os acontecimentos como dados potenciais para uma melhor compreensão acerca do objeto de estudo; está centrada na coleta de significados para entender de que forma os indivíduos atribuem sentidos a suas vidas, atitudes e pensamentos, neste caso, com questões que se desdobram nas práticas escolares (BOGDAN & BIKLEN, 1994). Procedimentos sugeridos por Alves e Pizzi (2014) e Fachin (2006) direcionaram a observar os diversos ambientes da escola com o objetivo de uma aproximação com os sujeitos da pesquisa e com a rotina, com registro em diário de campo para compreensão sobre o significado que os observados atribuem sobre determinadas questões, reconstrução de diálogos e reflexão crítica (LÜDKE & ANDRÉ, 2012). Além disso, foram realizadas entrevistas semiestruturadas no sentido de flexibilizar as possibilidades e amplitude de fala dos sujeitos, neste caso 8 estudantes concluintes do ensino médio.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

A análise dos dados, até o momento, buscou relacionar a cultura escolar, as significações dos alunos e o neoliberalismo. Deste modo, a caracterização das escolas é o pano de fundo para análise de todas as práticas de poder (e resistência) e os modos de subjetivação acerca do seu papel no contexto neoliberal. A análise dos enunciados a partir das observações e das entrevistas permitem caracterizar os sujeitos, contribuindo para um cruzamento dos dados sobre quem é o sujeito aluno enquanto objeto do discurso neoliberal. Já foi possível observar uma significativa influência da transição do Ensino Fundamental II para o Ensino Médio quanto à forma como os estudantes enxergam a escola, em especial relacionadas



a importância para a ideia de “futuro”, “sonho” ou motivação para determinadas profissões. Durante a imersão no cotidiano escolar essas questões se destacaram como centrais sobre o papel da escola: nas falas de (des)motivação dos docentes, nos cartazes fixados na entrada da escola, nas questões resolvidas em sala de aula referidas como “de vestibular”, entre outras. De forma contraditória, ao mesmo tempo em que os alunos se percebem na condição de elevar suas condições econômicas futuras através da escola, foi possível observar nas suas falas o sentimento de impotência, ou que não se viam como agentes deste processo de ascensão, evidenciando uma relação de dominação em relação a posição que ocupam no contexto social ou global, em termos de cultura, de conhecimentos e de preparo para aquilo que a escola é capaz de proporcionar.

## CONCLUSÕES

1833

A partir das discussões realizadas até o momento, é possível apontar para um distanciamento entre as práticas escolares e a vida cotidiana dos estudantes. Os significados da escola para esses alunos estão geralmente ligados ao futuro e se limitam a questões profissionais, além de se distanciarem da realidade destes alunos; são elementos que reafirmam as desigualdades presentes no sistema educacional brasileiro, despertando o sentimento de impotência quanto a um futuro profissional digno. O combate à produção estrutural do fracasso escolar deve articular polos de ação que corroborem para ressignificações distanciando-se de modos de subjetivação que reforcem paradigmas de desigualdade, destacando a necessidade de estudos sobre as reformas e as políticas públicas educacionais, olhar para a formação de professores no sentido de compreender a escola e os desdobramentos nas práticas escolares, no âmbito de sua cultura, dos sujeitos que ali circulam e na forma como se relacionam e concebem a escola.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, Julia Mayra Duarte; PIZZI, Laura Cristina Vieira. Análise do discurso em Foucault e o papel dos enunciados: pesquisar subjetividades nas escolas. *Revista Temas em Educação*, João Pessoa, v.23, n.1, p. 81-94, jan-jun. 2014.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Trad. Maria J. Alvarez; Sara B. dos Santos; Telmo M. Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.
- FACHIN, O. *Fundamentos de metodologia*. 5ª ed. São Paulo: Saraiva, 2006.
- FOUCAULT, Michel. *Tecnologias de si*, 1982. verve. revista semestral autogestionária do Nu-Sol., n. 6, 2004.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir*. Leya, 2014.
- FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault revoluciona a pesquisa em educação?. *Perspectiva*, v. 21, n. 2, p. 371-389, 2003.

JULIA, Dominique. La culture scolaire comme objet historique. *Paedagogica historica*, v. 31, n. sup1, p. 353-382, 1995.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. *A Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. 14ª Reimpressão. São Paulo: Editora EPU, 2012.

MARRACH, Sonia Alem et al. *Neoliberalismo e educação. Infância, educação e neoliberalismo*. São Paulo: Cortez, p. 42-56, 1996

VEIGA-NETO, Alfredo. *Foucault & a educação*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

# EDUCAÇÃO BÁSICA PÚBLICA BRASILEIRA: ENTRE TRADIÇÕES INVENTADAS E O REAL

MARIA DA CONCEIÇÃO CALMON ARRUDA  
FIOCRUZ/UERJ-FFP  
CONCEICAOARRUDA2010@HOTMAIL.COM

1835

**Palavras chaves:** Educação pública; Tradições inventadas, Políticas Públicas de Educação.

O presente texto dialoga com estudos e reflexões que estamos desenvolvendo sobre as mudanças que vem sendo operadas, pelo alto, na educação básica e na própria noção de escola pública. É importante salientar que a Educação Básica pública brasileira se constituiu como política pública antes que as bases concretas para sua efetivação fossem lançadas. Para a maioria da população o acesso efetivo à escola pública só ocorreu mais de 140 anos depois da outorga de nossa primeira Carta Magna. O Império não nos legou um sistema de ensino organizado, muito menos previu recursos materiais e humanos para que o prescrito em temo de instrução primária se consubstanciasse como realidade para o conjunto da população (mesmo considerando o sentido restrito de cidadania que caracterizou o Brasil Império e o estatuto jurídico da escravidão). As políticas públicas de educação do século XX podem ser lidas como um movimento pendular entre ação e intenção que sinaliza a dificuldade de nossa sociedade em assumir a educação como um direito de todos e dever do Estado.

É dentro dessa dinâmica que a transformação, mesmo que tardia, de nosso sistema de público de ensino em um sistema de massa passa a ser questionada, assim como o prolongamento da trajetória escolar da população. O discurso da formação profissional como mais adequada às camadas populares se recoloca, *pari passu* com o questionamento dos sentidos da instituição escolar e dos profissionais da educação. Mais do que limitar e restringir a escolarização dos de baixo, o movimento hodierno, capitaneado por setores neoconservadores e neoliberais, parece questionar o próprio sentido das instituições escolares (públicas e privadas). A contradição que se instala é a ampliação crescente do capital no setor educacional, tanto na oferta

de serviços e produtos educacionais, quanto na fundação e manutenção de escolas privadas direcionadas para as elites. O sistema dual de ontem parece se atualizar na Educação a Distância (EaD), que parece emergir como a modalidade de educação preferencial para os de baixo e de baixo custo para o capital.

Mas como apresentar esse projeto educacional para o conjunto da população? O caminho encontrado/escolhido parece o ser o da desqualificação da escola e dos profissionais da educação. O espaço escolar é apresentado como perigoso, inseguro e muitas vezes incapaz de propiciar o desenvolvimento pleno dos discentes. Essa narrativa parece se associar ao reiterado questionamento da pertinência da transformação do sistema público de ensino em um sistema de massa, em virtude da perda da qualidade da escola pública.

Apesar de dados e estudos do campo da educação mostrarem que a aclamada perda da qualidade da escola pública se aproxima mais de uma tradição inventada, no sentido discutido por Hobsbawm (1984), do que da realidade concreta de sua oferta ao conjunto da população brasileira, em virtude do sentido restrito que a caracterizava até os anos 1990, tanto na possibilidade de acesso (não havia vagas para todos), quanto na cobertura geográfica (carência de instalações escolares). Contudo o real não consegue se sobrepor ao discurso de que houve uma perda de qualidade na escola pública brasileira por conta da incorporação dos de baixo ao sistema público de ensino, ou melhor, por conta da concretização tardia de seu sentido de público. E a julgar pela discussão em torno da pertinência ou não da Educação Domiciliar, pode estar em curso uma narrativa de construção de uma nova tradição: a do espaço escolar (público ou privado) como um espaço de risco/perigo e a da formação docente adequada como desnecessária.

No livro *A Invenção das tradições*, Hobsbawm assevera que os emergentes Estados Nacionais, buscando estabelecer um sentimento de pertencimento nos cidadãos, lançaram mão da valorização de tradições, algumas das quais reais, outras remodeladas e/ou inventadas a fim de desenvolver na população um sentimento de pertencimento à Nação, ao mesmo tempo em que emergem e se solidificam movimentos políticos de massa buscando ampliar a esfera pública. Os Estados são pressionados a atender demandas outras que não às exclusivas da elite. É neste contexto que hábitos e costumes de outrora, considerados irracionais e fortemente rejeitados pela ideologia liberal são redescobertos como uma forma de manutenção do poder político. As elites políticas que do ponto de vista eleitoral era minoria, necessitava de alguma forma legitimar sua presença à frente do governo e costurar alianças com outras classes sociais que lhe garantissem a manutenção do poder político. Ao reduzir a Educação a uma despesa, o Governo Temer abriu espaço para não só para o desfinanciamento da Educação, conforme o previsto na Constituição de 1988, como para o não reconhecimento da Educação como um direito de todos.

Assim, em um contexto socioeconômico, político e cultural de aprofundamento do neoliberalismo e do neoconservadorismo, o mito da suposta escola pública de qualidade parece se atualizar como mito da ineficiência da escola de modo a lançar as bases e/ou a justificativa ideológica para o esvaziamento dos sentidos da escolarização para uma parte da população brasileira. Ao invés da escola perigosa, da escola que socializa com o diferente, da escola com profissionais da educação, da escola

pública etc. poderíamos ter para as camadas populares não a escola no seu sentido strictu sensu, mas uma formação básica na modalidade de Educação a Distância e/ou Educação Domiciliar (caso seja aprovada).

## BIBLIOGRAFIA CITADA

HOBSBAWM, Eric, RANGER, Terence, org. A Invenção das tradições. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984. 316p.

# NEOCONSERVADORISMO E NEOLIBERALISMO NAS REFORMAS CURRICULARES E O SENTIDO DO TRABALHO E DA FORMAÇÃO DOCENTE: QUESTIONAMENTOS E APONTAMENTOS CONJUNTURAIS

DEISE RAMOS DA ROCHA – UFPEL/ANFOPE  
DEISE.ROCHA@HOTMAIL.COM

1838

**Palavras-chave:** Reforma Curricular. Trabalho Docente. Sentido do Trabalho.

## INTRODUÇÃO

A década de 1990 é marcada por debates de reformas curriculares, acompanhando o movimento global das referências nacionais curriculares, com implementações no fim desta década e ao longo de 2000. Hoje, a agenda global está voltada para as bases nacionais curriculares, orientadas aos propósitos do mercado e requerendo resultados pautados em um modelo padrão de cidadania, (auto)responsabilização (accountability) e a aplicação de testes. O investimento para tal tem sido via reformas em modelos de gestão, avaliação, formação de professores e currículo. Tal movimento vem atropelando o debate levantado por via de uma educação progressista, passando por cima da diversidade, da autonomia, da educação pública escolar e do próprio Estado, em um formato supranacional. Questionamos sobre os sentidos e os significados que esse movimento mundial de reformas curriculares constituem para a formação de professores e para o trabalho docente, tornando-se nosso objetivo de compreensão dos fenômenos provocados.

## METODOLOGIA

Partimos de um estudo documental nos textos Brasil (2017a; 2017b; 2018a; 2018b) e da Anfope, Anped, Anpae (et. al., 2017), esmiuçando a conjuntura com que as reformas curriculares acontecem, e tentando entender como se organiza a

estrutura escolar e o sentido provocado ao trabalho docente, sob a lente materialista, histórica e dialética.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

De certo vivenciamos uma reconfiguração do trabalho e do sistema produtivo capitalista, em que pese a crise de 2007-2008 e que desperta novas ideias e avanços neoliberais sobre a organização estrutural da sociedade, e retrocessos do ponto de vista daqueles que constroem políticas e ações de combate às desigualdades sociais e garantia de direitos básicos.

Impulsionada pela tida falência do tradicional banco de investimentos estadunidense Lehman Brothers, desestruturando as bases econômicas do mercado global, recria e torna-se orientadora das novas investidas em modelos de exploração da classe trabalhadora, combatendo as concepções de direitos humanos e tornando a ideia de direito não mais como serviço básico estatal, mas como produto a ser adquirido por uma clientela.

Para avanço neste plano social, econômico e político, os neoliberalistas usam de artimanhas e alianças pelo mundo afora. No Brasil, a solidificação deste plano se configura com o Golpe de Estado Jurídico, Midiático e Parlamentar (aliançado com os liberais e os conservadores); e interferindo nos resultados das eleições para os cargos executivos e legislativos federais e estaduais/distrital de 2018 – aliançado com os neoconservadores.

Para seguir adiante, é importante ter clareza do que se trata esta nova direita, destacando-se os neoconservadores como aqueles que rejeitam o liberalismo social (este que garante um mínimo de participação cidadã e direitos democráticos), o pacifismo, o relativismo moral, a social democracia, todas as correntes associadas à esquerda, e defende uma regulação moralista, fundamentalista às tradições padronizadas elitistas, brancas, geracionais, e patriarcais. E os neoliberalistas aqueles que defendem a regulação social total pela lógica do mercado sem qualquer interferência estatal, e a privatização e desregulamentação dos direitos sociais, econômicos e políticos.

Uma dessas investidas têm sido as reformas curriculares, componentes do pacote que se aplica ao modelo de currículo, gestão, formação de professores e avaliação, até que se consolida um plano orientador maior que possibilita uma amarração bem articulada desse conjunto sistêmico de educação e formação padronizada de subjetividades auto-gestoras de si e produtoras lucrativas para o mercado financeiro, exigente de um tipo de qualificação profissional, em um formato supranacional, pautado na pedagogia das competências e nas habilidades sócio-emocionais.

Com os documentos “Base Nacional Comum Curricular”, o “Edital CAPES n. 06/2018” e a versão preliminar da “Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica” em análise, listamos algumas problemáticas quanto aos sentidos a serem provocados no trabalho e formação docente:

O vínculo direto às avaliações de larga escala, gerando ênfase à padronização e quantificação dos processos de ensino e aprendizagem, estabelecendo o privilégio

sobre duas áreas de ensino, e a fragmentação das dimensões e da importância das diversas áreas de conhecimento;

A padronização da formação social às competências, de uma lista de conteúdos e objetos de estudo sequenciado já previstos no documento, utilizando desta base para standardizar e alinhar a formação inicial e continuada dos professores, estagnado no discurso da formação de docentes nos cursos de Licenciaturas como teóricos e ofertantes de pouca prática, fragmentando e sectarizando a teoria da prática, reduzindo o conhecimento pedagógico à aplicação de atividades e ferindo a autonomia universitária e escolar na constituição de projetos educacionais que articule universidade e escola;

Transfere a mediação das ações de formação docente das IES e do trabalho docente nas escolas para um controle direto do MEC/Capes, cerceando possibilidades de elaboração de projetos de educação alternativos e emancipatórios;

Há uma intenção que enfraquece o conceito da unidade teoria-prática a um “aprender a fazer”, “como fazer”, “como aplicar técnica” descompromissada de uma concepção sóciohistórica e emancipadora aliada à realidade das condições de trabalho e do cotidiano das escolas.

1840

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sob a influência do neoliberalismo e do neoconservadorismo, cria-se um paradoxo sobre a função social do professor que lida com princípios formativos da intelectualidade e dos papéis a serem exercidos na sociedade, entre o dual manual e o intelectual a serviço do mercado financeiro e não da humanidade. Não cabe ao professor pensar nesse tipo ideal, mas lhe cabe a forma que pensará na execução desse projeto de sociedade e sistematização desse tipo ideal do que o mercado requer. Pautamos a centralidade do nosso debate em torno da preocupante perda do sentido da docência, não somente para os professores, mas também para a sociedade atual, intentando, inclusive, que educação como direito encontra-se sob a ameaça diante do cenário da disputa conjuntural.

## REFERÊNCIAS

ANFOPE; ANPAE; ANPEd; et. al. Manifestação das entidades em relação à Residência Pedagógica. Manifestação das entidades educacionais sobre a política de formação de professores anunciada pelo MEC. 2017. Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/manifestacao-das-entidades-educacionais-sobre-politica-de-formacao-de-professores-anunciada>. Acesso em maio de 2019.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base. Brasília, MEC/ CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_publicacao.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf). Acesso em maio de 2019.

BRASIL. Edital CAPES 06/2018 que dispõe sobre a Residência Pedagógica. 2018. Disponível em <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/01032018-Edital-6-2018-esidencia-pedagogica.pdf>. Acesso em maio de 2019.



BRASIL. MEC/CAPES. Apresentação formação de professores. 2017. Disponível: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=74041-formacao-professor-final-18-10-17-pdf&category\\_slug=outubro-2017-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=74041-formacao-professor-final-18-10-17-pdf&category_slug=outubro-2017-pdf&Itemid=30192). Acesso em maio de 2019.

BRASIL. Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica. Versão Preliminar. 2018. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=105091-bnc-formacao-de-professores-v0&category\\_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=105091-bnc-formacao-de-professores-v0&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192). Acesso em maio de 2019.

# A EPISTEMOLOGIA DA PRÁXIS NA DIMENSÃO POLÍTICA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

PRISCILA BASTOS BRAGA DOS SANTOS (UNB)  
PRISCILABBAGAST@GMAIL.COM

1842

**Palavras-chave:** Formação de Professores, Práxis, Formação Política.

O artigo analisa a epistemologia da formação de professores no Brasil, com o objetivo de propor a epistemologia da práxis como nova base teórico-metodológica, possibilitando o desenvolvimento da dimensão política para uma formação crítico emancipadora. A pesquisa tem como pretensão responder: Como a epistemologia da práxis possibilita o desenvolvimento da dimensão política da formação docente na perspectiva crítico emancipadora? Parte-se da base materialista Marxiana para justificar a necessidade de questionar a formação de professores no Brasil, que se desenha a partir da década de 1990, para responder as demandas do modelo capitalista por uma educação com o olhar na racionalidade prática. A metodologia é um estudo bibliográfico com bases no Materialismo Histórico Dialético, utilizando, Marx (1981), Frigotto (2010), para contribuir sobre uma educação que reconheça os aspectos ontológicos na perspectiva omnilateral.

A imaterialidade da natureza do trabalho pedagógico não é estabelecida em qualquer forma de abstração ou subjetividade, ela tem bases no sentido intencional do projeto de construção do conhecimento. É na dimensão concreta, que é financiada por uma minoria detentora do capital, que se estabelecem as produções necessárias a manutenção dos interesses hegemônicos e de valor estratégico para a sociedade que se insere nessa lógica econômica. Apesar de essas duas lógicas serem em princípio indissociáveis, a dimensão abstrata está cada vez mais fora de sua primazia e tem fomentado um estranhamento corriqueiro ao evidenciar o supérfluo e o simbólico nas aulas dissociadas dos constructos-sociais (TARDIF, 2014). Para agregar ao entendimento da produção imaterial do trabalho, decorrem as análises Marxistas; em Silva (2011, p. 19) a qual entende que nesse processo a produção e o consumo são simultâneos, estabelecendo relações de produção do capitalismo

de forma limitada, com o alcance diferente do existente na produção de produtos. Nessa dinâmica o trabalho se apresenta como agente determinante da constituição identitária do indivíduo, o qual se objetiva e se reconhece no exercício da atividade. Para que o trabalho pedagógico aconteça na perspectiva histórica, cultural e social as quais irão prescindir sobre a construção de uma atividade voltada para seu significado essencial, é preciso que ele se desenvolva dentro da unidade teórica da práxis (SCALCON, 2008, p. 44). Hiro e Bauer (2015, p. 58) afirmam que “a formação social dos docentes brasileiros está ligada ao processo econômico-social do país”. A categoria trabalho docente admite a consciência de classe para evidenciar os aspectos relativos à identidade, proletarização, consciência e emancipação. “O docente, a despeito da especificidade de sua tarefa relativa à reprodução dos valores e dos conhecimentos da sociedade, não constitui uma terceira categoria, uma classe diferente. É um trabalhador explorado como os demais” (DAL ROSSO, 2011, p. 20, Apud, HIRO E BAUER, 2015, p. 58). Considera-se a posição dos autores que admitem que o próprio seio do sistema capitalista, guarda as contradições históricas que possibilitam o desenvolvimento de uma consciência de classe entre trabalhadores em oposição à falsa consciência hegemônica na sociedade. A epistemologia da formação de professores segue as mudanças estruturais da sociedade globalizada com bases neoliberais, na qual o trabalho e as forças produtivas são remodelados para atender a lógica do capital. Nesse contexto as produções humanas são colocadas em um novo patamar de consumo, estabelecendo outros paradigmas para o conhecimento. Daí decorre os aspectos sociais, econômicos e políticos, que na década de 1980, ensejaram os debates sobre a necessidade de reformulação dos cursos de pedagogia e licenciatura. Assim, a formação de professores é alicerçada e se desenvolve por conflitos de interesses com disputas em bases epistemológicas divergentes (Silva, 2008, p.82). Para a educação esse modelo resultará na dicotomia entre o pesquisador que produz teoria e o profissional que se acerca da prática. O pesquisador detentor das teorias seria também produtor de suas bases formativas, enquanto o profissional estaria apenas envolvido com conhecimento prática o qual lhe é implicado menor valor. Portanto, segundo Silva (2008) no marco das mudanças para a formação de professores no Brasil, que se operacionaliza a partir da década de 1990, evidencia-se a necessidade de questionar: a separação entre teoria e prática nos cursos de formação, a reestruturação produtiva e o debate sobre um novo paradigma do conhecimento.

Kosik (2002) elucida que a práxis humana é uma categoria dialética da humanidade que se constitui na afirmação humana como elaboração da realidade. Assim, ela se articula de modo essencial em todos os processos e manifestações dentro da totalidade dos aspectos da constituição humana, a qual se objetiva e modifica a natureza ao passo que garante a sua liberdade, e oportuniza a compreensão do seu ser. A epistemologia da práxis é reconhecida como categoria central da análise histórico-social que visa a omnilateralidade da formação humana. Vasquez (1968) assinala que epistemologia da práxis carrega a contradição necessária ao ato educativo, nela pode-se alcançar pela unidade dialética o movimento permanente de transcendência e reorganização das condições da existência. A perspectiva crítico emancipadora é possível pela ação transformadora contida da unidade teoria e

prática. A formação de professores por via da práxis reflexiva permite a constituição e o desenvolvimento político do sujeito forjado na luta por implicar na transformação social. A proposta de reorganização dos conteúdos e métodos utilizados na formação de professores no Brasil, não deve estar em condição oposta a uma formação teórica profunda para alcançar os conhecimentos que ancoram a epistemologia da práxis como norteadora dos processos educativos.

## REFERÊNCIAS

- BAUER, C.; HIRO, C. D. História e consciência de classe na educação brasileira. Lutas e desafios políticos dos trabalhadores em educação de Minas Gerais. Minas Gerais, Sundermann, 2015.
- FRIGOTTO, G. Educação e a crise do capitalismo real. São Paulo, Cortez, 2010.
- MARTINS, L. M. A formação social da personalidade do professor: um enfoque Vigotskiano. Campinas: Autores Associados, 2015.
- KOSIK, Karel. Dialética do concreto. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, p. 12-27; 217 a 229, 1989.
- MARX, Karl. Manuscritos econômico-filosóficos. São Paulo, Martin Claret, 2017.
- SCALCON, S. O pragmatismo epistemológico e a formação do professor. Florianópolis, Revista Percursos, n. 02, p.35-45, 2008.
- SILVA, K. A. C. P. C. A formação de professores na perspectiva crítico-emancipadora. Brasília, Revista Linhas Críticas, Volume 17, p. 13-31, 2011.
- SILVA, K. A. C. P. C. Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítica emancipadora. Revista do centro de ciências em educação, v. 36 n. 1, p. 330-350, 2008.
- TARDIF, M.; LESSARD, C. O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ, Vozes, 2014.
- VASQUEZ, A. Filosofia da Práxis. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

# ESTUDO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO A PARTIR DA LEITURA DE HANNAH ARENDT

DANIELA COLELLA ZUNIGA LUDOVICO  
(PUC-GOIÁS. E-MAIL: DANICLUDOVICO@GMAIL.COM)

GESSIONE ALVES DA CUNHA  
(PUC-GOIÁS. E-MAIL: G-DACUNHA@HOTMAIL.COM )

SARAH HONÓRIO DA LUZ  
(PUC-GOIÁS. E-MAIL: SARAHHLUZ@YAHOO.COM.BR)

ROMES DE PAULA MACHADO JUNIOR  
(PUC-GOIÁS. E-MAIL: RPMJUNIOR@TJGO.JUS.BR)

1845

## INTRODUÇÃO

Para se identificar o sentido da política e sua relação com a educação, primeiramente é necessário considerar o conceito de política e suas diferentes dimensões. O conceito de política, conforme destaca Brzezinski (2019, p.1), é um conceito complexo que decorre de uma interpretação contextualizada e, recorre às palavras da Hannah Arendt, para identificar a condição de pluralidade entre os homens como a premissa de existência da política. Em outras palavras, a política trata da convivência entre os homens e o ser político só se define nessa relação entre os homens.

Segundo Arendt (2013, p. 167) “o homem só pode estar em harmonia consigo mesmo quando há um segundo som ou vários sons; portanto, para ser um ele precisa dos outros; é só no trato com os outros que ele pode ‘experimentar’ a liberdade”. A ideia de política, portanto, está entrelaçada à ideia de liberdade para a autora, liberdade essa entendida como na polis grega, que é sinônimo de espontaneidade. Consiste, no entendimento da filósofa, na capacidade do homem de começar uma série de novo por si mesmo, estabelecer um início e começar alguma coisa, ou seja, agir. O labor garante a sobrevivência do indivíduo e da espécie, o trabalho, gera a sensação de durabilidade frente à efemeridade do tempo e a ação é capaz de criar um legado para a história (BRZEZINSKI; SANTOS, 2015, p.85).

Nas palavras de Carvalho (2017, p. 19) “é a ação - a teia de relações que os homens estabelecem entre si ao se inserirem num espaço comum- que é capaz de conferir um sentido ao mundo”. Ainda de acordo com esse autor, é por meio da formação educacional que se acolhem e iniciam os que são novos no mundo, fazendo-os aptos a dominar, apreciar e transformar as tradições culturais. Se para integrar-se no

ciclo vital basta ter as condições necessárias à subsistência, para tornar-se parte do mundo é preciso uma formação educacional.

## REFERENCIAL TEÓRICO METODOLÓGICO

Para articular o sentido da política com o direito social à educação garantido constitucionalmente, foi realizada uma pesquisa de campo no Colégio Estadual em Goiânia. Esse Colégio atende 328 alunos de Ensino Fundamental II, em regime de tempo integral. Partindo-se do conceito formulado por Arendt que a política é a liberdade de ação, de “estabelecer-um-início-e-começar-alguma-coisa” (ARENDR, 2013, p. 57), a escola por meio do seu PPP adentra a esfera política, pois traça ações e planos para a obtenção de um objetivo comum, a partir de uma realidade. Portanto, no âmbito escolar, o PPP é o instrumento que norteia as ações, práticas, dinâmicas e decisões na instituição. O PPP juntamente com a gestão democrática são a garantia do que se espera da escola hoje, uma educação de qualidade garantida pela Carta Magna (VEIGA, 2019, p. 163). Nas palavras de Veiga, o PPP deve ser entendido como um processo de reflexão e discussão dos problemas da escola, “na busca de alternativas viáveis à efetivação de sua intencionalidade” (VEIGA, 2019, p.13).

Quanto a construção do PPP da escola, identificou-se que estão acontecendo reuniões de discussão para a elaboração do novo projeto. Quanto à participação da comunidade nesse processo de reconstrução do PPP, o diretor explicou que a participação da comunidade não é muito grande e que eles pretendem melhorar isso, quando fala: “no passado era pouca; mas a comunidade não é muito envolvida na participação; menos do que gostaríamos”.

Quando essa participação da comunidade fica comprometida, há que se acender um alerta par que o projeto não se torne exclusivamente um documento que visa um produto, perdendo seu caráter de “projeto coletivo”, construído, executado e avaliado na perspectiva da coletividade. Fica evidente que quando não ocorre a participação da comunidade, “há uma visão que a política é implementada, colocada em prática (ou não), com base no interesse pessoal ou na maximização da utilidade” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 15). Nesse sentido, Veiga (2019) esclarece e adverte sobre o significado do projeto político pedagógico sob duas perspectivas, como uma mera ação de inovação regulatória e com uma inovação de fato emancipatória.

O diretor da escola visitada destaca na entrevista que gestão democrática “é aquela que eu ouço os pais e alunos para que todos sejam beneficiados. Debater e conversar é necessário, mas que fique claro que no final tem que ter uma decisão do gestor”.

Apesar de reconhecer a gestão democrática como um princípio da educação pública, o PPP não deixa claro como são discutidas e apresentadas as propostas para a revisão das metas e propostas da instituição. Ainda que a avaliação institucional não seja um requisito legal, cabe ao colégio proporcionar momentos de avaliação de toda a comunidade, professores, alunos, profissionais administrativos, pais, etc. para que os “problemas” sejam, efetivamente, definidos como uma demanda coletiva e que sejam elencadas as prioridades na busca de soluções.

No que tange às relações pedagógicas na instituição, Carvalho (2017) destaca a posição de Arendt a esse respeito que aloca a relação pedagógica numa esfera pré-política, que, embora relevante para a ação política não se confunde com ela. Destaca que a relação pedagógica não encerra a totalidade da relação escolar, uma vez que diz respeito à relação professor aluno, enquanto que a segunda implica num conjunto de relações que se estabelecem na instituição escolar.

No âmbito escolar, outras experiências possuem caráter preponderantemente político e não pedagógico como, por exemplo, a participação discente no conselho de escola. Do ponto de vista das práticas pedagógicas, há que se considerar a potencial significação política no processo formativo dos alunos. Como exemplo, pode-se vislumbrar as escolhas curriculares que se fazem a partir de um conjunto de pressupostos culturais e políticos. Assim, as opções curriculares representam uma seleção de saberes, formas de conhecimento, linguagens, bem como expressam os critérios que regem suas escolhas. As escolhas se constroem a partir de pressupostos externos à escola, demandas sociais, interesses econômicos e políticos e internos, vinculados à cultura escolar.

1847

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendeu-se que o sentido da política é mediar a convivência entre os homens e, mais especificamente, no campo da educação, reflete-se na formação da personalidade segundo normas que refletem as realidades sociais e políticas, na difusão de ideias políticas e na incumbência e responsabilidade da escola, cuja organização depende de relações sociais e políticas. Assim, pensar a educação de maneira deslocada de um Projeto Político Pedagógico torna-se impossível, principalmente, para educação atual.

## REFERÊNCIAS

- ARENDRT, Hannah. O que é política? – Fragmentos das Obras Póstumas Compilados por Ursula Ludz. 11 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.
- BALL, Stephen J., MAGUIRE, M., BRAUN, A. Como as escolas fazem políticas. 23 ed. Paraná: Editora UEPG, 2016.
- BRZEZINSKI, I. Política: conceito bastante complexo. Goiânia: PUC Goiás, 2019.
- BRZEZINSKI, I.; SANTOS, C.A. dos. Sentido e significados da política: ação e liberdade. Brasília: Liber Livro, 2015, 176p.
- CARVALHO, J. S. Fonseca de. Educação, uma herança sem testamento: diálogos com o pensamento de Hannah Arendt. 1 ed. São Paulo: FAPESP, 2017.
- VEIGA, I.P.A. Projeto Político Pedagógico da escola: uma construção coletiva. 2 ed. São Paulo: Papirus, 2019. p.11-35.

# MISBEHAVIOR NO ENSINO SUPERIOR: RESISTÊNCIA NO TRABALHO DOCENTE

CRISTIANE MARIA OLIVEIRA MENDONÇA (UNIGRANDE)  
E-MAIL: CRIS.ADM.UFC@GMAIL.COM

HERMESON CLAUDIO MENDONÇA MENEZES (UFC)  
E-MAIL: HERMESONMANEZES@YAHOO.COM

ANDERSON DOS ANJOS PEREIRA PENA (IFG / UFC)  
E-MAIL: ANJOS.ANDERSON@HOTMAIL.COM

1848

**Palavras-chave:** Misbehavior, Gerencialismo, Ensino Superior.

## INTRODUÇÃO

O presente resumo tem por finalidade expor as descobertas parciais de pesquisa, ainda em andamento, no campo da educação superior, que tem como foco (recorte) o fenômeno do misbehavior (desvio de comportamento) no contexto de “captura” da subjetividade do trabalho docente subsumida à lógica produtivista toyotista - modelo gerencialista que envolve flexibilização de funções, vigilância e controle, resultando na intensificação, precarização e exploração do trabalhador.

Nesta quadra, estabelece-se como lócus as Instituições de Ensino Superior (IES) privados localizadas no estado Ceará, as quais tem participação crescente nos sistemas nacionais de educação e estão em processo de inserção ou já se encontram inseridas na dinâmica da internacionalização da educação e do capital.

A adoção do modelo gerencialista pelas IES tem imposto aos docentes um ritmo frenético de trabalho, gerando a precarização de sua atividade, cada vez mais atrelada a princípios de flexibilidade, polivalência e empreendedorismo fazendo com que isso reverbere, inclusive, na sua saúde e subjetividade. (RIBEIRO; LEDA, 2016).

Vieira, Neto e Antunes (2015, p. 746) colocam que, diante deste cenário, os docentes têm estabelecido mecanismos de resistência “[...] para procurar restabelecer a dignidade da atividade docente [...]”, pois alertam que a adesão à lógica gerencialista tem transformado a atividade docente em uma atividade estranhada, que deixa de pertencer ao professor.

Diante do exposto, suscitam-se algumas questões relevantes para a compreensão do misbehavior como forma de resistência do trabalho docente vinculado ao Ensino Superior, frente ao modelo gerencialista: Como a lógica produtivista tem



“capturado” a subjetividade do trabalhador docente? Quais são as formas de resistência docente? Como a resistência docente tem se revelado através do misbehavior em IES privadas?

## METODOLOGIA

Os percursos metodológicos, com suas ferramentas, técnicas e abordagens, são definidos e manuseados entendendo-se que a história não é uma coleção de fatos abstratos, determinados, mortos ou gerados por uma ação imaginária de sujeitos imaginários; a história é fruto da ação de sujeitos histórico sociais. (MARX; ENGELS, 2007).

Desta forma, a pesquisa estrutura-se tendo quatro instrumentais: a) ela é de natureza qualitativa-quantitativa; b) desenvolve uma investigação bibliográfica-documental; c) visa obter dados mediante entrevistas semiestruturadas; d) e, tem como técnica de análise de dados/materiais a análise de conteúdo e está centrada em pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, inferência e interpretação. (BARDIN, 2011).

1849

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Desde o final da década de 1980 tem se configurado uma fase mais cruel da internacionalização do capital, fazendo com que o trabalhador seja submetido a uma forma mais “requintada” de exploração no trabalho, atuando sobre sua subjetividade do trabalhador. Passou-se a exigir polivalência e uma maior qualificação deste trabalhador, exigindo-se capacitação para o enfrentamento dos novos processos de trabalho, não mais baseados no taylorismo-fordismo, mas no toyotismo. (MAUÉS; SOUZA, 2018).

Na conjuntura da fragmentação dos trabalhadores (individualismo, concorrência etc.) conduziu a novas formas de resistência, que superassem as tradicionais lutas (greves, paralizações). Alves (2011) esclarece que essa “captura” da subjetividade do trabalho envolve a busca por adaptar o trabalhador aos novos dispositivos organizacionais toyotistas do trabalho capitalista, por meio da mobilização de seu conhecimento, capacidades, atitudes e valores em prol da agregação de valor ao que está sendo disponibilizado ao mercado.

De acordo com Larrauri et al. (2015) o gerencialismo no âmbito das IES deve ser entendido, em um sentido amplo, como a introdução de valores, princípios, ferramentas e linguagem própria de organizações empresariais. No entanto, alerta que estas mudanças têm resultado em um tipo de “enclausuramento” ou mesmo “violação” do trabalho acadêmico.

É importante ressaltar o fato de que, nem todos os professores têm se oposto aos princípios gerencialistas. Existem aqueles que internalizaram o controle organizacional. Segundo Ribeiro e Leda (2016, p. 111-112) alguns tiveram sua subjetividade capturada, colocando que “[...] na busca frenética pelo prestígio profissional,

os docentes tornaram-se vulneráveis, podendo ser cooptados pelo viés ideológico exercido pelo gerencialismo.”

De acordo com Vieira, Neto e Antunes (2015, p. 748), “[...] a resistência é materializada por desvios de comportamento” - o misbehavior. Esses desvios são oriundos da motivação proposital do indivíduo e por menor que sejam esses desvios, devem ser considerados, por terem a capacidade de gerar efeitos e resultados decisivos na gestão de uma organização.

Dentre os diferentes tipos de reações ou resistências que tem se identificado entre os docentes, Anderson (2008) cita práticas explícitas e implícitas: discurso clandestino (implícita), discurso público (explícita), a recusa de cooperação (implícita) e a evasão (implícita). Também pode-se elencar outras formas de resistência como: negligência na realização de tarefas, desculpas para não realizar tarefas administrativas, ridicularização dos processos de avaliação, demora na entrega da disponibilidade de horário e recusa quanto a participar de iniciativas voltadas ao trabalho com outros professores (conteúdos compartilhados, avaliações integradas etc.).

1850

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, pode-se aferir das investigações preliminares que existe uma forma de resistência implícita, que ocorre nos “bastidores do trabalho”, como uma forma criativa de enfrentamento a ordem gerencialista estabelecida, que subverte a ordem ou a norma organizacional, utilizando do humor, ironia, indiferença, esquecimento, dentre outras práticas. Diante disto, é necessário ampliar os estudos sobre o misbehavior e identificar quais destas e outras novas práticas, têm sido adotadas pelos docentes das IES privadas cearenses como uma expressão da resistência à “nova” cultura acadêmica regida por princípios gerencialista e como a “captura” de sua subjetividade tem sido envolvida.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, G. Trabalho e Subjetividade – o espírito do toyotismo na era do capitalismo manipulatório. São Paulo: Boitempo, 2011.
- ANDERSON, G. Mapping academic resistance in the managerial university. *Organization*, v. 15, n. 2, p. 251-270, 2008.
- BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.
- LARRAURI, J. O. et al. Reformas organizativas em las instituciones de educación superior, condiciones laborales y reacciones de los académicos. *Revista Iberoamericana de Educación Superior – RIES*, España, v. VI, n. 17, 2015.
- MAUÉS, O. C.; SOUZA, M. B. A Transnacionalização e a Expansão da Educação Superior. *Revista Educação em Questão*, v. 56, n. 47, p. 151-173, jan/mar. 2018.
- MARX, K.; ENGELS, F. *A ideologia alemã*. São Paulo: Boitempo, 2007.

RIBEIRO, C. V. S.; LEDA, D. B. O trabalho docente no enfrentamento do gerencialismo nas universidades federais brasileiras: repercussões na subjetividade. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 32, n. 04, p. 97-117, out./dez., 2016.

VIEIRA, A. M.; NETO, O. R. M.; ANTUNES, M. T. P. Aspectos da resistência na atividade docente. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 743-756, jul/set. 2015.

# EPISTEMOLOGIA DA PRÁXIS: ENFOQUE EMANCIPATÓRIO E CONTRA HEGEMÔNICO NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

SOLANGE MARTINS OLIVEIRA MAGALHÃES/FE/UFG  
SOLUFG@HOTMAIL.COM

1852

## INTRODUÇÃO

O principal lócus de formação e de produção de conhecimento crítico, capaz de alterar e transformar a realidade, conforme afirmou Frigotto (2008), ainda se mantém latente enquanto objetivo principal dos programas de pós-graduação em educação, sobretudo, daqueles implantados e sediados junto às universidades públicas. A pós-graduação tem uma história bastante singular no nosso país, sua institucionalização ocorreu ainda em período ditatorial, com a Reforma Universitária de 1968, que estabeleceu sua política de implantação e desenvolvimento, com o objetivo de formar recursos humanos de alto nível de qualificação de mão de obra especializada, respondendo as demandas do desenvolvimento econômico que se anunciava no país. Buscava-se formar cientistas, pesquisadores e técnicos aptos a gerar novos conhecimentos que respondessem novas demandas do capital.

Para alcançar os objetivos propostos, a pós-graduação foi dividida em *latu sensu* e *stricto sensu*. A primeira – *latu sensu* - foi voltada à especialização e aperfeiçoamento, à formação técnica profissional específica, sem abranger, no entanto, o campo total do saber em que se inseria a especialidade; a segunda - *stricto sensu* -, foi ligada ao sistema de cursos que se superpunham à graduação, fortalecendo a formação científica ou cultural.

Nas décadas que se seguiram, ela foi sucessivamente se consolidando como responsável pela atividade organizada de produção de conhecimento científico que se estabeleceu no país. Velloso (2014) resumiu a historicidade da institucionalização da pós-graduação brasileira estruturação de um sistema de apoio e financiamento à pesquisa e aos pesquisadores nas universidades e nos centros de pesquisa governamentais, a criação de marco normativo único, com parâmetros claros e uniformes para a criação e funcionamento dos programas de pós-graduação, mecanismos da avaliação, centralizados pela CAPES e dotados de grande legitimidade entre a comunidade científica, e mecanismos de financiamento acoplados à avaliação dos programas.

No cenário contemporâneo, quando o país já estava sob um regime democrático, vigorou sobre ela a influência direta de organismos internacionais. A investida gerou vários documentos orientadores de mudanças para o ensino superior público e privado, que rapidamente passaram a incidir sobre a pós-graduação. Gradativamente, consolidou-se um ideário neoliberal na educação e a pós-graduação tornou-se co-responsável pela preparação adequada do trabalhador para a competitividade, aspecto muito exigido nos atuais tempos de crise.

A mesma influência marcou a imposição de processos de avaliação, regulamentação e controle que são impostas às universidades, atingindo os programas de pós-graduação, determinando uma nova fase para a pesquisa acadêmica em Educação, em todo país. Na verdade, tanto a universidade pública quanto a pós-graduação e a produção do conhecimento, foram administrados, o que modificou seus papéis sociais (CHAUÍ, 2003). As mudanças incidiram na base de suas identidades, alterando suas funções sociais, desqualificando suas ações no enfrentamento das desigualdades e das complexas relações entre a educação, o mundo do trabalho, a própria academia e a produção de conhecimento.

Nos dias atuais, atravessada por intensas contradições, sob forte pressão ideológica, a pós-graduação e a produção acadêmica, buscam meios de resistência aos ditames do capital. Entretanto, em muitos casos, a formação da pós-graduação e sua produção do conhecimento acaba favorecendo uma postura fortemente alienante, individualista, dicotômica e antagônica, respondendo uma equação que é constantemente reforçada e controlada pela ideologia dominante: gerar a aceitação e manutenção do consenso ativo. Nos termos de Neves (2013, p. 19), a formação de um consenso passa necessariamente por uma “educação para o consenso em torno das ideias, ideais e práticas adequadas aos interesses privados do grande capital nacional e internacional”. A autora nomina esse tipo de educação como Pedagogia para a Hegemonia, uma estratégia das políticas de Terceira Via, é estratégia de legitimação social da hegemonia burguesa, o Estado brasileiro, enquanto Estado educador, redefine suas práticas, instaurando, por meio de uma pedagogia da hegemonia, uma nova relação entre aparelhagem estatal e sociedade civil, com vistas a estabilizar, no espaço brasileiro, o projeto neoliberal de sociabilidade.

Como estratégia de consolidação do projeto burguês no país, a Pedagogia da Hegemonia consolida práticas pedagógicas que se ocupam com a formação de sujeitos que devem se unir em torno do consentimento das novas deliberações neoliberais. Essa lógica destina um novo lugar aos professores, dando-lhes centralidade ideológica na discussão educacional; muda-se os currículos dos cursos de formação docente, impôs-se novas regras à pós-graduação para instituir novas formas de trabalho docente.

Como o processo político ideológico se impõe à produção acadêmica se faz necessário fazer entender aos pesquisadores o como ela pode expressar várias formas de poder, direitos, epistemologias, pois envolvem comunidades interpretativas, cujas argumentações tender ser partilhadas, e podem até definir linhas de ação e interações baseadas em bases epistemológicas que passam a defender o posicionamento hegemônico. Nesse sentido, buscamos revalorizar a pós-graduação como espaço de luta e resistência, assumindo a epistemologia da práxis como possibilidade

de suscitar novos caminhos para a superação das contradições históricas, postas à pós-graduação, particularmente, a produção do conhecimento. Tomamos a epistemologia da práxis, como categoria emancipatória contra hegemônica, cujos princípios ajudam a enfrentar os limites impostos à produção acadêmica, pois geradora do conhecimento capaz de ajudar no enfrentamento das atuais forças regulatórias (MAGALHÃES, 2019).

Assume-se a importância da dialética materialista como princípio epistemológico na sustentação de um percurso teórico-metodológico, capaz de explicar as múltiplas relações, articulações, nexos e significados, de um objeto de estudo. Para tanto, exige sólida formação acadêmico-científica, política e ideológica, para influir na produção do conhecimento necessário à transformação social. A epistemologia com base na dialética materialista tem uma identidade ontológica e gnosiológica indivisível. Na dialética ontológica exige a construção do movimento da história em sua complexidade, sua dinâmica, contradições, conflitos e transformações; a dialética gnosiológica responde pelos princípios e valores, concepções de mundo; numa acepção ampla e filosófica, a dialética relacional sustenta um estatuto epistemológico próprio que faz com que o pesquisador busque e se posicione frente os condicionantes da sociedade, no que se refere a sua evolução, contextualidade e temporalidade, favorecendo uma produção acadêmica crítico-reflexivo.

Em termos de refletividade epistemológica, a ausência de opção de matrizes epistemológicas que sustentem o método em seu correto desenvolvimento na pesquisa, gera inconsistência teórica, representada pela perda de rigor e relevância na construção do conhecimento. Também inviabiliza posicionamento político que leva o pesquisador a indagar sobre o papel da pesquisa, quais valores estão envolvidos em cada fenômeno analisado e a partir de qual visão de realidade deve-se trabalhar. Por outro lado, ainda em termos de refletividade epistemológica, a opção pelo método materialista histórico dialético infere determinada posição político-ideológica do pesquisador, isso significa que a epistemologia assume uma conotação social, política, cultural e acadêmica (SEVERINO, 2013; MAGALHÃES, 2019) na produção do conhecimento, e ainda, quando isso acontece converte o posicionamento político do pesquisador em ético-político.

Demarcar uma postura da pesquisa como práxis, conforme anunciou Magalhães (2019), possibilita novas sínteses no processo do conhecimento da realidade histórica. Assumimos, portanto, essa defesa como uma forma de luta no contexto da pós-graduação e com o objetivo de gerar um conhecimento crítico. Os aspectos aqui sistematizados representam uma perspectiva de significação, rigor e relevância do processo investigativo e da subsequente produção do conhecimento.

## REFERÊNCIAS

- CHAUÍ, M. A universidade pública sob nova perspectiva. Rev. Bras. Educ. 2003.
- FRIGOTTO, G. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências social. Revista Ideação, v. 10 nº1, Unioeste, 2008.

MAGALHÃES, S. M. O.; SOUZA, R. C. C. R. Epistemologia da práxis e a produção do conhecimento. *R. Educ. Públ. Cuiabá*, v. 27, n. 64, p. 17-40, jan./abr. 2018.

MAGALHÃES, S. M. O. Epistemologia da práxis: enfoque emancipatório e contra hegemônico na produção acadêmica. *Revista Intersaberes*, vol. 13, n. 30, 2019.

NEVES, L. M. W. (Org.). *A direita para o social e a esquerda para o Anais da 36ª Reunião Nacional da ANPED – 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia-GO capital: intelectuais da nova pedagogia da hegemonia no Brasil*. São Paulo: Xamã, 2010.

SEVERINO, A. Epistemologias da política educacional: algumas precisões conceituais. *Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa*, v.2, n.1, 2013.

VELLOSO Andrea. *A pós-graduação no Brasil: legados e desafios*. Almanque Multidisciplinar de pesquisa da Universidade Unigranrio, ano 1, vol 1, número 1, 2014.



## **EIXO 09**

Educação Superior,  
ensino, pesquisa e extensão:  
compromissos e interfaces  
com a escola pública.



# O ENSINO DE HISTÓRIA EM TEMPOS DE MUDANÇAS E SUA RELAÇÃO COM AS LEIS, CONTEÚDOS E PRÁTICAS DE ENSINO

TELMA BONIFACIO DOS SANTOS REINALDO  
BOMFARAO@HOTMAIL.COM

1857

**Palavras-chave:** Ensino. História. Leis. Práticas.

## INTRODUÇÃO

As reformas educacionais e as pesquisas acadêmicas atuais deram conta de uma série de proposições visando à melhoria tanto da formação de professores, quanto do exercício da docência, observando-se consensos e dissensos a respeito da gestão da escola e sua autonomia político administrativa, tanto quanto, o protagonismo do aluno e o favorecimento de sua aprendizagem. Todos estes aspectos devem ser levados em conta quando se pretende abordar a discussão sobre o ensino da História em tempos de mudanças, tendo em vista compreendermos e explicitarmos as mudanças na organização acadêmica oriundas das novas formas de pensar e desenvolver a educação escolar.

## METODOLOGIA

Utilizando a pesquisa bibliográfica e documental procuramos conhecer, no mundo globalizado e em constantes mudanças, as propostas e observâncias até então conhecidas, mas dificilmente chegam a ser incorporadas ao funcionamento das escolas em geral e nas práticas dos professores em particular. Para tanto, precisamos analisar os fatores da organização escolar que promovem a inovação e as mudanças nas escolas em diferentes perspectivas e que facilitem as respostas à diversidade como opção válida e favorecedora de uma nova escola em termo das necessidades educativas da sociedade.

## DISCUSSÕES

Tardif (1998) infere que as reformas americanas e europeias indicam com clareza que os projetos de reforma esbarram quase sempre em alguns obstáculos para sua concretização, na medida em que as escolas são morosas na assunção das mudanças, os professores se sentem pouco valorizados e sua profissão perdeu através dos tempos o prestígio que lhe fora dado antes.

No caso brasileiro esse fenômeno não ocorre de forma diferenciada, pois a escola, ambiente de trabalho do professor, também demora a assumir as mudanças oriundas dos normativos legais da educação nacional, demora a entender que esse espaço educativo não é um mundo fechado e nem autônomo.

Nesse contexto, segundo Carpentier-Roy & Pharand (1992), o trabalho docente demora a incorporar as mudanças que a sociedade impõe na mesma velocidade que estas chegam, deixando de assumi-las em tempo real e o que é mais determinante, elas são substituídas por outras, levando ao descrédito da instituição escolar. Esse descrédito da escola tem a ver com muitos fatores, dentre eles, a avaliação que perdeu criticidade educativa, a formação de professor que é em alguns casos dispersiva, e a pesquisa que fica aquém de um projeto de edificação de uma base de conhecimento profissional. Para, além disso, os professores estão presos a práticas e métodos tradicionais de ensino e os estabelecimentos escolares em sua maioria são refratários à reforma seja por inércia ou pelos poucos recursos financeiros e materiais necessários para levá-los adiante.

O trabalho docente no Brasil contribui pouco para uma profissionalização séria e comprometida com os tempos de mudanças onde a educação escolar é uma garantia institucional legal, para qual o trabalho docente precisa contribuir na formação de sujeitos capazes de participar ativamente no processo de construção de uma sociedade mais justa e de um ensino aprendizagem de qualidade. Todos esses dispositivos são ancorados em medidas governamentais que balizam as mudanças às quais deveriam ser adotadas pelos professores ao se constituírem educadores, no processo de formação inicial e ao longo de suas carreiras docentes. Tais orientações para a formação docente comprometida com a sociedade e sua prática educativa estão relacionadas a um conjunto de prescrições, como os Parâmetros Curriculares Nacionais, as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores, os Planos Nacionais de Educação e a Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9394/96).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse contexto, não podemos ignorar os dispositivos legais do sistema educativo, mas podemos questioná-los tendo em vista o interesse maior da sociedade por um projeto de educação emancipatória, que reconheça a importância das políticas educacionais e das normas legais para o ordenamento jurídico, político e organizacional do sistema de ensino, mas estes deverão também ser submetidos a uma avaliação crítica do ponto de vista social e ético, uma vez que as leis devem estar a serviço do bem comum, da democracia e da justiça social.

Dessa forma procuramos focar nossa atenção ao ensino e aprendizagem escolar, especificamente no que tange o ensino da disciplina História que faz parte dos componentes curriculares da educação básica e que tem como objetivo “passar a limpo tudo aquilo que não se botou no papel, e também porque só se bota no papel ou grava na memória o que nos interessa” (RIBEIRO, 1984, p.32). Trata-se de potencializar um modelo de ensino que propicie não apenas um discurso e alguns conteúdos sistematizados, mas, além disso, que esteja configurado em um ensino que aposta na inovação e na mudança com respeito a todos os alunos e professores que merecem a garantia de direitos inalienáveis, garantidos em decorrência do texto constitucional de 1988.

Nada do que foi dito tira da História o estatuto de ciência, pois ela tem princípios, normas e estatuto de ciência quando busca na epistemologia da História sua base científica. Segundo Matos (2017), em um dos seus artigos publicado na Revista Eletrônica da PUC/RS, tomando por base o pensamento de George Snyders (1995):

o professor de História é o responsável pelo fornecimento de uma matéria prima que é o conhecimento histórico, o qual é usado para o desenvolvimento de habilidades e de raciocínio, da crítica e da reflexão e mais importante que isso, ensina ao aluno que existe a possibilidade concreta de se raciocinar (MATOS, 2017, p.214).

Para Perrenoud (2001) a docência é uma “missão impossível”, sem garantia de êxito, na qual o praticante precisa combinar a obrigação de decidir e a eventualidade de um revés, no que Carpentier-Roy & Pharand (1992) dizem que a relação dos professores com os alunos é complexa e multidimensional; comporta tensões e dilemas importantes; é determinada por fatores ambientais e culturais; suscita sentimentos ambivalentes, mas a profissão docente e o ato de ensinar não podem escapar a esses dilemas e nem utilizar regras para resolvê-las, pois são únicas e localizadas, exigindo pertinência e dedicação.

Nesse contexto consideramos a escola como um centro de mudanças (SIROTNIK,1994) que deve gerar uma cultura aberta à colaboração, por meio de desenvolvimento das capacidades de seus sujeitos escolares e para criar tais mudanças deve criar modelos de ensino que contribuam para a melhoria dos processos de aprendizagem dos alunos, individualmente considerados.

## REFERÊNCIAS

CARPENTIER-ROY, M.C. & PHARAND,S. *Organization du travail et santé mentale chez les enseignantes et les enseignants du primaire et du secondaire*. Quebec: Communications CEQ,1992.

CHEVALLARD, Yves. *La Transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné* Grenoble: La Pensée Sauvage, 1991.

MATOS, Julia Silveira. Ensino de História e aprendizagem histórica: Diálogos com Paulo Freire. *Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental*. Edição Especial do Fórum de Estudos: Leituras de Paulo Freire, p.212-224, junho, 2017.

PERRENOUD, Phillippé. *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza: saberes e competências em uma profissão complexa*. Rio Grande do Sul, ArtMed, 2001.

RIBEIRO, João Ubaldo. *Viva o povo brasileiro*. São Paulo, Contexto, 1984.

SILVA, Marcos & FONSECA, Selva Guimarães. *Ensinar História no século XXI: em Busca do Tempo Entendido*. Campinas, São Paulo, Papirus, 2007.

TARDIF, Maurice. *Saberes profissionais dos professores e conhecimento universitários*. Rio de Janeiro. PUC, 1998.

## #VEMDECLIPS: GRUPO DE ESTUDOS, PESQUISAS E EXTENSÃO EM PEDAGOGIA SOCIAL NA UNIVERSIDADE CASTELO BRANCO

MARCIO BERNARDINO SIRINO  
UNIVERSIDADE CASTELO BRANCO (UCB)  
E-MAIL: PEDAGOGOMARCIO@GMAIL.COM  
GRUPO DE PESQUISA: CLIPS/UCB

PATRICIA FLAVIA MOTA  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO (UNIRIO)  
E-MAIL: PATRICIAFMOTA@HOTMAIL.COM  
GRUPO DE PESQUISA: CLIPS/UCB

ARTHUR VIANNA FERREIRA  
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO (UERJ)  
E-MAIL: ARTHURUERJFFP@GMAIL.COM  
GRUPO DE PESQUISA: CLIPS/UCB

1861

**Palavras-Chave:** Relato de Experiência. Pedagogia Social. CLIPS.

### #VEMDECLIPS

Este presente trabalho tem como objetivo socializar o processo de construção do *Coletivo de Leituras e Investigações em Pedagogia Social* (CLIPS), grupo de estudos, pesquisas e extensão da Universidade Castelo Branco (UCB) – criado neste ano de 2019 a fim de oportunizar um espaço formativo sobre a temática da Educação Não Escolar e Pedagogia Social.

Convém sinalizarmos que a construção deste Coletivo se articula com a busca por se estabelecer uma relação mais democrática dentro da universidade e, ainda, contribuir para a materialização de uma justiça social – levando em consideração a profunda desigualdade imposta à nossa sociedade.

Por esta percepção, afirmamos a importância deste grupo de estudos, pesquisas e extensão focalizando a discussão sobre Pedagogia Social uma vez que, segundo Paiva (2015), “A Pedagogia Social tem se voltado prioritariamente para os indivíduos fora do espaço escolar e em situação de conflito social” (p. 51).

Sendo assim, na perspectiva do relato de experiência, entendemos se inserir esta produção no Eixo 9- “Educação Superior, ensino, pesquisa e extensão:

compromissos e interfaces com a escola pública” deste XII Seminário Nacional de Formação dos Profissionais da Educação; 40º Encontro Nacional do FORUMDIR; I Seminário Nacional do FORPARFOR e do FORPID RP – cuja temática versa sobre “Formação de Professores: políticas, projetos, desafios e perspectivas de resistência” – por compreendermos que a Pedagogia Social – aporte teórico que sustenta as discussões de nosso grupo – traz contribuições para o reconhecimento de processos educativos que acontecem em diferentes espaços sociais (escolares e/ou não escolares) em busca da materialização de uma educação em direitos humanos, mais plural e que minimize os processos de exclusão social.

Neste sentido, faz-se necessário evidenciarmos que as Diretrizes Curriculares para formação docente inicial e continuada, de 2006 e 2015, se articulam no sentido de mostrar a importância de uma formação que contemple a ação docente para além dos currículos postos pelos Parâmetros Curriculares, como podemos encontrar no DCN de 2006 sobre formação docente inicial (cf. BRASIL, 2006; BRASIL, 2015).

A ideia, proposta por esse dispositivo de lei, encontra-se em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (BRASIL, 1996), ao afirmar sobre a abrangência dos processos formativos e seu reconhecimento como parte da prática educativa a ser organizada pelos profissionais encarregados da formação docente inicial e continuada no país.

Essa compreensão de educação – para além dos muros escolares e, ainda, inserida em todos os espaços sociais – contribui para o entendimento de que os professores possuem um vasto campo de atuação na sociedade e, não apenas, nas Unidades Escolares.

Isso exige, portanto, processos formativos mais ampliados, que contemplem as demandas e necessidades dos diferentes espaços pelos quais os pedagogos e/ou licenciados irão constituir sua identidade profissional docente.

Sendo assim, a iniciativa de socialização desta experiência, em construção, na Universidade Castelo Branco, se pauta no entendimento da necessidade de ampliarmos a discussão, nos eventos da área da educação, sobre a Pedagogia Social e, ainda, evidenciarmos a potência que esta temática possui para contribuir na formação dos educadores, para atuarem em espaços escolares e/ou não escolares, tendo em vista o compromisso com os “processos de libertação e de transformação social nos quais vivem ou sofrem as pessoas” (SOUZA NETO, 2010, p. 32).

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

SOUZA NETO, João Clemente de. Pedagogia social: a formação do educador social e seu campo de atuação. Cadernos de Pesquisa em Educação PPGE-UFES. Vitória. V.16- N.32, jul./dez. 2010.

PAIVA, Jacyara Silva de. Caminhos do educador social no Brasil. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2015.

BRASIL. Lei nº 9.394, de dezembro de 1996. Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 de dez. 1996.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Resolução CNE 2/2015 do Conselho Nacional de Educação. 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. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1 de jul. 2015.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Resolução CNE/CP 1/2006 do Conselho Nacional de Educação Conselho Pleno. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 de maio de 2006.

# QUAL É A FORMAÇÃO DE QUEM FORMA? DISCUSSÃO (EXTRA)CURRICULAR SOBRE O EDUCADOR SOCIAL

ARTHUR VIANNA FERREIRA  
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO (UERJ)  
E-MAIL: ARTHURUERJFFP@GMAIL.COM  
GRUPO DE PESQUISA: GEPE FORA DA SALA DE AULA (FFP/UERJ)

MARCIO BERNARDINO SIRINO  
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO (UERJ)  
E-MAIL: PEDAGOGOMARCIO@GMAIL.COM  
GRUPO DE PESQUISA: GEPE FORA DA SALA DE AULA (FFP/UERJ)

1864

**Palavras-Chave:** Pedagogia Social. Educador Social. Currículo.

## QUAL É A FORMAÇÃO DAQUELE QUE ‘FORMA’?

A profissão de ‘Educador Social’ ainda não foi regulamentada no Brasil, embora dois projetos de lei tenham sido submetidos para esta finalidade, a saber:

- Projeto de Lei 5.346, de 2009, elaborado por Chico Lopes, com a proposta de que o Educador Social seja profissional de Ensino Médio;
- Projeto de Lei 328, de 2015, proposto por Telmário Motta, com a perspectiva de criação de um curso superior (tecnólogo) para o Educador Social.

Ambas as propostas, a nosso ver, buscam solucionar, minimamente, a defasagem educacional presente em nossa sociedade, porém estes projetos causam muita discussão, uma vez que o primeiro (2009)<sup>1</sup> dá margem a certo tipo de ‘notório saber’ para atuação desses Educadores Sociais com os grupos populares – ao defender a sua formação em ‘nível médio’ (cf. art. 2-5), enquanto que o segundo projeto (2015) exige um nível de formação diferenciado e, neste contexto, estabelece um plano de carreira (cf. art. 2-4).

---

1 Convém destacar que este Projeto de Lei se encontra arquivado, uma vez que o deputado Chico Lopes não foi reeleito.



O saldo positivo desse processo de discussão é que, pela primeira vez, o Educador Social é levado em consideração com uma política que o valorize como sendo um profissional importante para os processos socioeducativos.

## CURRÍCULO(S) PENSADOS(S) E/OU PRATICADO(S)?

Após sinalizarmos o epicentro de nossa discussão – o Educador Social – faz-se necessário pensarmos a qualificação profissional deste sujeito e, ainda, a formação promovida pelo mesmo, nos diferentes espaços educativos em que ele se encontra inserido – o que – diretamente – nos inclina a questionarmos a dimensão curricular e, ainda, problematizarmos se a mesma é pensada/praticada a fim de promover uma educação – no sentido pleno da palavra.

Porém, antes de adentrarmos nesta seara, faz-se necessário evidenciarmos que o Educador social é o profissional que desenvolve ações de Educação (para o) Social alicerçado nos pressupostos da Pedagogia Social. É um sujeito que entende que a educação é muito mais do que escolarização e que ela acontece em todos os espaços sociais. Um ser – profundamente humano – que, em suas ações cotidianas, oferece alento, cuidados, orientações, mediações e processos educativos plurais para a formação de diferentes sujeitos em suas singularidades.

Pensar nesta perspectiva implica em discutirmos a dimensão curricular em suas duas vertentes, tais quais: 1) Currículo pensado para os Educadores Sociais; 2) Currículo praticado pelos Educadores Sociais. Mas, afinal, o que é currículo?

O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem e percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo se forja a nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade (SILVA, 2017, p. 150).

Neste contexto, afinamos nossas ponderações com a primeira vertente problematizada nesta seção, a saber: currículo pensado para os Educadores Sociais.

Para esta finalidade, trazemos, a título de exemplo, o curso de graduação em Educador Social (Tecnólogo), na modalidade de ensino a distância, pelo o Centro Universitário Internacional (UNINTER), iniciado em 2017.

Analisando a Grade Curricular<sup>2</sup> do referido curso superior, podemos encontrar alinhamentos significativos com a matriz para os cursos de graduação em Pedagogia, e, ainda, conexões com o campo teórico da Pedagogia Social quando algumas disciplinas se relacionam com a discussão sobre “Educação Não Formal”. Esta construção nos possibilita ressaltar a importância dos Educadores Sociais possuírem uma formação mais completa – em nível superior – com leituras, reflexões e vivências que potencializem a busca por uma Educação (para o) Social.

2 Disponível no link: <https://www.uninter.com/graduacao-ead/curso-educador-social/#grade-completa>.

Sendo assim, o ‘currículo’ que ‘forma’ o formador precisa ser discutido e potencializado, uma vez que o Educador Social é o profissional responsável por mediar processos de aprendizagem – em diferentes espaços sociais – em prol de uma educação que ofereça “respostas às novas exigências sociais” (SOUZA NETO, 2010, p. 35). Ou seja, faz-se necessário um currículo que dê condições do Educador Social repensar os sujeitos, os espaços, os tempos, os conhecimentos, saberes e valores construídos e, ainda, as experiências educativas oportunizadas, a partir de uma concepção de educação na perspectiva da Educação Social.

Dando continuidade a nossas reflexões, na segunda vertente problematizada nesta seção, a saber: currículo praticado pelos Educadores Sociais, faz-se necessário, após a reflexão sobre a necessidade de uma formação humana mais completa desse profissional (Educador Social), indagarmos a formação que o mesmo realiza nos seus contextos.

Outros espaços educativos têm condições de contribuir, efetivamente, na promoção de uma educação mais justa, democrática, em direitos humanos, a favor da diversidade e da inclusão.

Contribuições estas que, por vezes, acaba sendo maior do que a da escola – que, em alguns espaços, não tem instrumentos eficazes para contribuir na modificação da realidade social dos sujeitos que neles habitam.

Como inferimos, a partir das contribuições de Caliman (2010), as camadas empobrecidas da população possuem maior alcance, por meio da atuação de Educadores Sociais com suas ações que tangenciam os diferentes direitos sociais. Questionamos, apenas, na obra deste autor, o uso do conceito “não formal”, uma vez que, atualmente, preferimos utilizar a expressão “educação não escolar” por compreendermos que, em outros espaços educativos, há uma ‘forma’ com a qual os processos pedagógicos são dinamizados.

Esta ‘forma’ se relaciona com a intencionalidade da atividade, o planejamento, a seleção de materiais, a linguagem utilizada, a organização dos espaços e, ainda, os conhecimentos, saberes e valores elegidos para serem problematizados pelo Educador Social.

Tendo clareza dessa dimensão curricular, corroboramos com a reflexão de Nanni (1984, p. 31 apud SOUZA NETO, 2010, p. 348) quando nos fala da intencionalidade educativa inserida na prática pedagógica do Educador Social e afirmamos que este profissional constrói, por meio dessa ação intencional, um currículo que, diretamente, se associa à sua qualificação.

Destacamos a necessidade de articulação entre a formação pensada para os Educadores Sociais e a formação praticada por esses mesmos sujeitos e, por isso, defendemos a qualificação deste profissional em nível superior, como prevê o Projeto de Lei proposto por Telmário Mota.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CALIMAN, Geraldo. Pedagogia social: seu potencial crítico e transformador. Revista de Ciências da Educação – UNISAL-Americana/SP-Ano XIII- Nº23- 2º Semestre/2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOUZA NETO, João Clemente de. Pedagogia social: a formação do educador social e seu campo de atuação. Cadernos de Pesquisa em Educação PPGE-UFES. Vitória. V.16- N.32, jul./dez. 2010.

# ACOLHIMENTO DO ESTUDANTE DE LICENCIATURA COMO ESTRATÉGIA DE PERMANÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

WALÊSKA DAYSE DIAS DE SOUSA – UFTM  
WALESKA.SOUSA@UFTM.EDU.BR

1868

**Palavras-chave:** Ensino Superior. Acolhimento. Permanência.

## RESUMO

Projeto de acolhimento de estudantes que ingressam nos cursos de licenciatura noturnos da Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM com o objetivo de contribuir com a sua permanência no Ensino Superior. O projeto é desenvolvido em encontros quinzenais com os estudantes, por meio de rodas de conversa, dinâmicas de grupo, leitura e discussão de artigos que tratam de temas relacionados à vida acadêmica. Com o projeto espera-se contribuir com a construção de sentidos sobre a vivência universitária, reconhecendo a complexidade desse contexto. Além disso, o projeto pretende apoiar pedagogicamente o estudante ingressante na universidade, de modo a contribuir com o seu sucesso acadêmico.

## INTRODUÇÃO

A expansão do acesso ao Ensino Superior verificada no país, sobretudo, a partir de 2003, fruto de lutas sociais, constitui avanço a ser fortalecido e defendido, especialmente no contexto atual que põe em risco essas conquistas. Mesmo com a expansão do acesso, ainda é pequena a porcentagem de ingressantes no Ensino Superior: 18% da população com idade entre 18 e 24 anos (INEP, 2013), sendo que a meta 12 do Plano Nacional de Educação – PNE, indica a necessidade de elevar essa porcentagem, sobretudo em instituições públicas, assegurando para isso qualidade na oferta (BRASIL, 2014).

Tão importante quanto a expansão do acesso ao Ensino Superior são as políticas e ações que contribuem com a permanência do estudante, capazes de diminuir índices de evasão causados por fatores diversos e complexos como os indicados por Gaioso (2005): necessidade de trabalhar, horário de trabalho incompatível com o de

estudo, casamento e filhos, desconhecimento da metodologia do curso escolhido, deficiência na Educação Básica e reprovações sucessivas, falta de orientação vocacional, profissional e imaturidade, ausência de perspectivas de trabalho, falta de laços afetivos na universidade, currículos desatualizados, extensos e rígidos, estrutura de apoio ao ensino insuficiente, entre outros problemas.

Nesse sentido, o acolhimento do estudante no Ensino Superior se coloca como importante estratégia para a sua permanência, de modo a assegurar o direito de frequentar e ter sucesso nesse nível de ensino. O projeto: Construindo Sentidos na Vida Universitária foi idealizado para contribuir com essa problemática, sendo desenvolvido na UFTM, universidade pública localizada em Uberaba/Minas Gerais a partir de 2019 pelo Serviço de Apoio Pedagógico do Instituto de Ciências Exatas, Naturais e Educação – ICENE.

O projeto é voltado para estudantes das licenciaturas em Ciências Biológicas, Física, Matemática e Química atendidos pelo ICENE, cursos ofertados no período noturno para um perfil discente constituído, na maioria, por egressos da Educação Básica pública, trabalhadores e oriundos de classes sociais menos favorecidas.

1869

## METODOLOGIA

O projeto é desenvolvido em encontros quinzenais, no horário das 18 às 19h, ou seja, intervalo da jornada de trabalho e aulas noturnas dos estudantes, por meio de rodas de conversa, dinâmicas de grupo, leitura e discussão de artigos que tratam de temas relacionados à vida acadêmica, definidos em conjunto com o coletivo de estudantes participantes.

Durante os encontros têm sido possível realizar levantamento de interesses e necessidades dos estudantes, que são acolhidos e discutidos, estratégia fundamental para a continuidade e o alcance dos objetivos propostos.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

Com o desenvolvimento do projeto de acolhimento, tem sido possível apoiar momento delicado da vida dos estudantes, visto que a entrada na universidade é sempre período marcante em que expectativas, projetos, sonhos, se misturam à ansiedade, insegurança, desconhecimento do que, de fato, serão as experiências construídas ao longo da vida acadêmica.

É um momento de transição, em que a necessidade de crescimento e amadurecimento se impõe, às vezes de maneira abrupta, podendo interferir decisivamente no desempenho acadêmico. Trata-se de momento delicado, que merece atenção das instâncias institucionais responsáveis pelo apoio ao ensino.

A adaptação à universidade entre calouros é uma experiência que traz mudanças importantes para os estudantes, e o sucesso na adaptação depende de muitos fatores, alguns deles não ligados diretamente ao contexto acadêmico. Apesar disso,

o contexto universitário tem um papel importante a desempenhar no processo de adaptação à universidade. (TEIXEIRA, et al, 2008, p.185).

Atenção a esse momento de ingresso pode ser fator decisivo para que o estudante conquiste sucesso acadêmico e não venha a trocar o sonho da graduação pela frustração do abandono, das reprovações sucessivas que podem culminar na evasão da universidade. O projeto de acolhimento: Construindo Sentidos na Vida Universitária acredita constituir estratégia “determinante na permanência e formação de qualidade dos estudantes” (ALBANAES, et al, 2014, p. 143).

Com o desenvolvimento do projeto tem sido possível conhecer aspirações, necessidades e limitações dos estudantes envolvidos. Em levantamento realizado em um dos encontros, em que se discutiu o tema: universidade: que espaço é esse, os estudantes apresentaram suas expectativas em relação à vida acadêmica: formar no tempo certo, ser bem-sucedido como profissional, desenvolver a profissão docente, ter independência financeira, ter um olhar mais amplo em relação à vida, continuar na pós-graduação, ter novas experiências.

Em outro levantamento, em que o tema discutido foi a rotina de estudos, foi possível conhecer necessidades e limitações dos estudantes em relação aos hábitos de estudo. Em síntese, o projeto tem possibilitado desenvolver discussões em diferentes perspectivas, apoiando, fortalecendo e contribuindo com o desenvolvimento dos estudantes que iniciam uma licenciatura na universidade pública.

1870

## ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

O acesso e permanência no Ensino Superior é condição essencial para o desenvolvimento de estudantes e do país. No que diz respeito a permanência de estudantes em cursos de licenciatura os desafios são ainda maiores, considerando a desvalorização social e econômica da profissão também a ser combatida.

Assim, estratégias e ações direcionadas para o alcance desses objetivos precisam ser apoiadas, fortalecidas e ampliadas em todas as instituições de ensino. São, ainda, estratégias de resistência, para que retrocessos educacionais não se concretizem, preservando os avanços conquistados. Estudantes precisam ser acolhidos e apoiados no seu ingresso à universidade, assim como propõe esse projeto.

## REFERÊNCIAS:

ALBANAES, Patrícia; BARDAGI, Marucia Patta; LUCA, Gabriel Gomes de; GIRELLI, Scheila. Do trote à mentoria: levantamento das possibilidades de acolhimento ao estudante universitário. In: *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, v.15, n.2, jul-dez, 2014, pgs. 143-152.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei do Plano Nacional de Educação*, Lei 13.005/2014, Brasília, 2014.

GAIOSO, Natalícia Pacheco de Lacerda. *Evasão discente na educação superior: a perspectiva dos dirigentes e dos alunos*. Dissertação (Mestrado), Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2005.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. *Censo da educação superior: 2011 – resumo técnico*. Brasília: INEP, 2013.

PANÚNCIO-PINTO, Maria Paula; COLARES, Maria de Fátima Aveiro. O estudante universitário: os desafios de uma educação integral. In: *Revista da Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto*, v. 48, pgs. 273-281.

TEIXEIRA, Marco Antônio Pereira; DIAS, Ana Cristina Garcia; WOTTRICH, Shana Hastenpflug; OLIVEIRA, Adriano Machado. Adaptação à universidade em jovens calouros. In: *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional – ABRAPEE*, v. 12, n.1, jan-jun, 2008, pgs.185-202.

# ANÁLISE SOBRE O USO DE QUESTÕES SOCIOCIENTÍFICAS DAS ATAS DO ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO (1997 A 2015)

LIZIANE MARTINS, UNEB, UFSB  
LIZIMARTINS@GMAIL.COM

LUCAS VINÍCIUS FERRAZ SANTOS CASTRO, UNEB  
LUCASBIO93@GMAIL.COM

NATHALIA DA SILVA MIRANDA, UNEB  
NATH.MIRANDA1@GMAIL.COM

1872

**Palavras-chave:** Estratégia de Ensino; Ensino de Ciências; Questões Sociocientíficas.

## INTRODUÇÃO

O uso de Questões Sociocientíficas (QSC) surge como uma estratégia de ensino para o movimento Ciência-Tecnologia-Sociedade (CTS) - hoje conhecido como Ciência-Tecnologia-Sociedade-Ambiente (CTSA) - no contexto do Ensino de Ciências (RATCLIFFE; GRACE, 2003). Este movimento objetiva, em linhas gerais, a formação de cidadãos críticos e socialmente ativos a partir da relação dos conteúdos científicos e tecnológicos ao contexto social.

As QSC são entendidas como questões de temática controversa que exige, para sua solução, conhecimentos científicos e tecnológicos relacionados ao contexto social, seja ele local ou global (CONRADO, 2013). A ideia de controvérsia se refere aos diversos posicionamentos gerados ao discutir um determinado conteúdo científico (REIS, 2009). Nesse sentido, buscamos, neste trabalho, compreender como as QSC vêm sendo discutidas e propostas no Ensino de Ciências, a partir da análise das dez primeiras Atas do Encontro Nacional de Pesquisa em Educação (ENPEC).

## METODOLOGIA

Este trabalho é de natureza qualitativa, pois se trata de uma pesquisa descritiva, a qual busca examinar aspectos mais profundos do campo a ser estudado (MINAYO,



2008). Como *corpus* da presente pesquisa, utilizamos as Atas das dez primeiras edições do ENPEC (1997 a 2015).

A pesquisa foi dividida em três etapas: i) composição do corpus da pesquisa: durante a busca dos trabalhos, foram utilizadas as seguintes palavras-chave: QSC; QSCs; Questão(ões) Sociocientífica(s). Foram considerados os artigos em que no título, resumo e/ou palavras-chave encontrássemos alguma relação com a temática pesquisada; ii) elaboração de um banco de dados com os trabalhos selecionados; iii) análise de conteúdo.

Optou-se pela análise de conteúdo (BARDIN, 2000; BAUER, 2002; FRANCO, 2008) pelas possibilidades que ela traz de produzir descrições dos conteúdos das mensagens veiculadas nos materiais apresentados nos trabalhos, com base em procedimentos sistemáticos, metodologicamente explícitos e replicáveis (BAUER, 2002).

1873

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Após o levantamento dos artigos publicados, foram encontrados 170 artigos. Contudo, após a leitura dos títulos e resumos dos trabalhos, somente 37 compuseram o *corpus* da investigação. Os trabalhos foram analisados e categorizados em: intervenções executadas (12 artigos em que as discussões estavam voltadas para a apresentação e/ou relato de uma intervenção executada envolvendo QSC); discussões teóricas (21 artigos que discutiam QSC, desde análises sistemáticas e epistêmicas às discussões sobre as possibilidades de sua utilização); e, sistematização de trabalhos publicados (04 trabalhos que versavam sobre como as QSC foram discutidas em atas e anais de eventos, por exemplo).

Nos trabalhos referentes às intervenções executadas, identificamos propostas voltadas para o público-alvo: curso de formação de professores (sete trabalhos); Ensino Médio (quatro trabalhos); e, um (01) trabalho voltado para o Ensino Fundamental II. E, ainda, uma variedade de conteúdos foi contemplada: poluição e meio ambiente, agricultura (uso de agrotóxicos), bioética, produção de energia elétrica, dengue, células tronco, combustíveis fósseis e alternativos, legalização da maconha etc.

De modo geral, concluímos que as intervenções buscaram incentivar práticas voltadas para uma formação crítica, argumentativa e reflexiva. De modo que, foram promovidas, aos estudantes, situações para tomadas de decisões, orientadas por pressupostos científicos, tecnológicos e sociais, sobre questões controversas. Buscando, desta forma, além da aquisição e/ou consolidação de conceitos científicos, a promoção de ações sociopolíticas.

Ao analisarmos os trabalhos categorizados como discussões teóricas, identificamos, por exemplo, a utilização das QSC como técnica para analisar a argumentação. E, também, trabalhos que discutiam as QSC, a partir de suas contribuições teóricas, conceituais e epistemológicas, em cursos de formação de professores; como QSC são apresentadas em livros didáticos; o papel da QSC como meio para tratar de conteúdos controversos (por exemplo, para discutir Projetos de Lei) etc.

Concluimos que a natureza das discussões sobre o uso de QSC variou bastante entre os trabalhos. Desde pesquisas que fomentaram discussões mais epistêmicas e conceituais até outras que propuseram o uso da QSC na prática, como ferramenta analítica ou para potencializar a argumentação.

Na terceira categoria, sobre sistematização de trabalhos publicados, encontramos quatro artigos que buscaram mapear estudos relacionados à temática QSC. Os autores investigaram bancos de dados de periódicos nacionais (e.g., *Ciência & Educação*; *Ensaio: Pesquisa e Educação em Ciências*; entre outros) e internacionais (e.g., *Cultural Studies*; *International Journal of Science Education* etc.).

Foi constatada predominância de trabalhos de natureza empírica que buscaram, por exemplo: investigar e discutir as práticas do processo de ensino e aprendizagem em sala de aula, a partir do uso de QSCs; e, analisar as concepções de professores e/ou licenciandos para melhor compreensão dos limites e possibilidades dessas abordagens nos espaços de formação. E ainda, autores reconheceram que o abarcamento de aspectos teórico-epistemológicos e éticos deste enfoque pode vir a favorecer uma formação cultural, científica e social dos alunos, promover o letramento científico, incentivar uma compreensão mais abrangente, crítica e reflexiva, sobre o que é ciência e contribuir para o incentivo de tomada de decisões que favoreçam uma cidadania ética e responsável.

1874

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebemos que os trabalhos voltados ao uso de QSC, no Ensino de Ciências, apesar de terem naturezas diferentes, convergem para o fortalecimento destas questões como estratégias de ensino potencializadoras para a formação dos indivíduos como cidadãos críticos, capazes de refletir sobre as problemáticas que os cercam. Desse modo, favorece a tomada de decisão orientada por conhecimentos diversos (científico, tecnológico, social, econômico, cultural etc.) que levam a ações sociopolíticas e intervenções na comunidade.

Destacamos a importância da continuidade da realização de pesquisas que fomentem não somente discussões teórico-epistêmicas sobre o uso de QSC no Ensino de Ciências, mas, também, trabalhos que as utilizem na Educação Básica e, ainda, que promovam práticas na formação de professores para capacitá-los a utilizar QSC, em seu trabalho docente.

## REFERÊNCIAS

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2000.

BAUER, M. W. *Análise de conteúdo clássica: uma revisão*. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 189-217.

CONRADO, D. M. Uso de conhecimentos evolutivo e ético na tomada de decisão por estudantes de biologia. Salvador, 2013. 219p. Tese (Doutorado em Ecologia). Programa de Pós-graduação em Ecologia e Biomonitoramento, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

FRANCO, M. L. P. B. *Análise de Conteúdo*. 3. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

MINAYO, M. C. S. O Desafio da Pesquisa Social. In: MINAYO, M. C. S.; et al. *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 9-29.

RATCLIFFE, M.; GRACE, M. *Science education for citizenship: teaching socio-scientific issues*. Maidenhead: Open University Press, 2003.

REIS, P. G. Ciência e Controvérsia. *Revista de Estudos Universitários*, v. 35, n. 2, p. 9-15, 2009.

# PESQUISA COOPERATIVA E CONSTRUÇÃO DE SABERES DOCENTES COM EDUCADORAS DE JOVENS E ADULTOS

FREITAS, ANGELITA APARECIDA AZEVEDO, UFMG  
POSMRA@YAHOO.COM.BR

SILVA, FERNANDA O. RODRIGUES, UFOP  
ANANDASILVA1979@GMAIL.COM

SOARES, LEONCIO J.G. UFMG  
LEONCIOGSOARES@GMAIL.COM

1876

**Palavras-chave:** Educação de Jovens e Adultos.  
Formação de professores. Pesquisa cooperativa.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil se constitui pelos marcos jurídicos como a Constituição Federal de 1988 que define a Educação como direito de todos e dever do Estado; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, na qual se afirma a EJA como modalidade educativa; o Parecer CEB/CNE nº. 11/2000 que estabelece a necessidade de formação de professores específica para a modalidade. As especificidades presentes na EJA têm sido discutidas por Soares (2008; 2011); Soares; Soares (2014); dentre outros. Entendemos especificidades segundo Soares; Soares (2014, p. 8) como “a convergência de aspectos que nos capacita a agir de modo próprio, produzindo algo peculiar, particular.”

## O DOCENTE E SUA FORMAÇÃO

Na literatura há contribuições para a formação e profissão docentes sob diferentes perspectivas. As concepções de educação inicial e continuada cedem lugar a uma abordagem que não separa estes dois momentos. A formação é um processo de desenvolvimento que associa toda a formação à própria prática docente. Essa concepção pode ser entendida por Marcelo (1999) e Nóvoa (1991) como reflexão sobre a prática no momento em que o professor a reconstrói e também se revê enquanto sujeito. Os desafios impostos aos professores da EJA são significativos: trabalhar com a diversidade dos sujeitos, com o legado da educação popular, com uma proposta pedagógica e materiais didáticos diferenciados e apropriados à aprendizagem dos alunos, compreender e buscar transformar um cenário de políticas públicas,

muitas vezes desfavorável à educação de jovens e adultos. Tais desafios apontam a necessidade de formação docente própria.

A pesquisa de doutoramento em desenvolvimento objetiva partilhar um processo coletivo e dialógico de reflexão sobre a prática docente com professoras de EJA de Diogo de Vasconcelos e Acaiaca, MG, as quais não passaram por formação acadêmica específica na área. Que saberes os professores constroem individualmente e coletivamente ao longo de um processo de reflexão sobre a prática em seu ambiente de trabalho?

A pesquisa é qualitativa pelo viés da pesquisa cooperativa. O grupo é composto pela pesquisadora e seis professoras da EJA das séries iniciais do Ensino Fundamental. A produção de dados tem sido em sessões reflexivas que acontecem em um dos municípios quinzenalmente e apresentamos aqui elementos das duas primeiras. Na primeira fizemos a contextualização da natureza e as características da pesquisa cooperativa. A pesquisadora realizou com o grupo uma atividade interativa, que constava de um quebra-cabeça a ser construído coletivamente. Este material foi confeccionado com dizeres, levando em conta as ideias fundantes da pesquisa: destaque da concepção de formação como um *continuum*; do desenvolvimento profissional como algo processual, contextual e facilitado em situações coletivas de problematização e de reflexão sobre a prática; a importância do grupo na constituição do seu processo formativo. Em consonância com os fundamentos da pesquisa, foram também apresentados nos quebra-cabeças fragmentos de textos de Paulo Freire (1987). Após a dinâmica e a ampla discussão, a pesquisadora ofereceu a cada participante do grupo um caderno de registros dos encontros. O instrumento visa acompanhar o processo formativo das professoras. Nele estão sendo escritas reflexões, anotações, apontamentos que cada uma julgar importante registrar.

No segundo encontro, as participantes receberam texto sobre memórias de professores. Leram e partilharam aquilo que lhes marcou da leitura deste memorial e a importância de rememorar a própria trajetória como elemento de formação. Em seguida, assistiram ao vídeo “A casa dos pequenos cubos” com o objetivo de refletir sobre as memórias na constituição do ser professora. O destaque a tais atividades se deve ao potencial que tiveram no grupo de suscitar o interesse em narrar suas vivências, suas trajetórias. “Estamos vivendo de forma muito conturbada, não temos este tempo *pra* refletir, o seu dia a dia ali é muito corrido, você tá no automático. É sala de aula, é plano de aula, dever de casa. [...] Quando você pára, você tem as possibilidades de retomar, de refazer ou de continuar” (Profa. Raquel). Para a professora Paula“ [...] às vezes a gente não para pra fazer isso. E quando a gente para, a gente descobre coisas da gente. É muito importante sim.”

Na leitura dos relatos, as participantes destacaram, principalmente, as influências que tiveram na escolha da profissão, a entrada na docência, os desafios vivenciados e as construções. As narrativas como estratégia de formação de professores são defendidas por Souza (2007) pois, elas ganham sentido e potencializam-se como processo de formação e de conhecimento, porque têm na experiência sua base existencial. Realça-se, aqui o caráter formativo das narrativas ao acatarmos que o sujeito, no momento em que narra sua vivência, organiza seus pensamentos, é estimulado a pensar em algo que talvez nunca tenha feito antes. Tal processo

permite reflexão sobre o que está sendo rememorado e narrado. A reflexão se constitui em elemento importante de formação e de construção de si.

## CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

O trabalho em andamento discute a construção de saberes docentes a partir da metodologia do trabalho cooperativo mediado pelas narrativas. O ato de narrar sobre si tem sido importante veículo de formação e de constituição da docência. Nossas colaboradoras iniciam o processo permeadas pelo receio de se abrir e ao mesmo tempo com expectativa em compartilhar algo de pessoal. Esperamos que o exercício de reflexão narrativa possa contribuir com o desenvolvimento profissional delas e que dele possam despontar elementos para a formação inicial/acadêmica e continuada de professores da EJA, sobretudo, para o enfrentamento das dúvidas e dificuldades encontradas no cotidiano.

**1878**

## REFERÊNCIAS

- FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- MARCELO, C. G. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto, 1999.
- NÓVOA, A. “Os Professores – Quem são? Onde vêm? Para onde vão?” In: STOER, Stephen. (org.). *Educação Ciências Sociais e Realidade Portuguesa: uma abordagem Pluridisciplinar*. Porto, Afrontamento, 1991.
- SOARES, L. O educador de jovens e adultos e sua formação. *Educação em Revista*, Belo Horizonte. n. 47, p. 83-100. Jun. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/n47/05.pdf>. Acesso em 20 de abr. de 2012.
- SOARES, L. SOARES, R. O reconhecimento das especificidades da Educação de Jovens e Adultos: constituição e organização de propostas de EJA. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*. Arizona, v. 22, pp. 1-22. 2014 Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/2750/275031898083.pdf>. Acesso em fev.de 2014.
- SOUZA, E. C. História de vida e práticas de formação: escrita de si e cotidiano escolar. In: *Boletim Salto para o futuro*. p. 3-13, março de 2007. Disponível em: <https://tvescola.org.br/tve/salto-acervo/edicao>. Acesso em mar.de 2012.

# PRODUÇÃO INTELECTUAL DE PAULO FREIRE A PARTIR DE 1980

GILMAR APARECIDO ALTRAN (UEL)  
ALTRAN@UEL.BR

1879

**Palavras-chave:** Paulo Freire. Filosofia. Educação.

## INTRODUÇÃO

A educação exige um debate constante acerca de suas concepções e práticas. Paulo Freire, ainda nos anos de 1950 e 1960 contribuiu para oxigenar tal discussão e propôs novas compreensões sobre a formação humana. Ao compreender a educação enquanto ato político, inseriu a criticidade enquanto categoria para permitir, às pessoas, alcançarem uma condição existencial transformadora e libertadora, logo, revolucionária. Assim, pesquisar sobre o pensamento freiriano permite revisitar crenças sedimentadas pela cultura, historicamente produzida, que remete conceber o ser humano enquanto objeto, manuseável e influenciável. Permite ainda, utopicamente, pensar a condição humana enquanto categoria de esperança.

Atualmente tem-se voltado uma série de ataques ao seu pensamento, concepções e proposições para o campo educativo. Por outro lado, encontramos movimentos em defesa, tanto de sua obra, quanto das contribuições para a educação de uma forma geral.

Como pensador, seu trabalho é reconhecido no Brasil e no exterior onde o debate educacional adquiriu marcas alinhadas com a criticidade teórico-prática, representando formas de contrapor à uma concepção de ensino que prima pela exclusão, pela influência metafísica quanto à concepção de pessoa, de valores, de cultura, enfim.

Nessa perspectiva, o texto em tela é fruto das discussões realizadas no âmbito do Projeto de Pesquisa em Ensino *O pensamento freiriano e a educação no Brasil – produção intelectual a partir dos anos de 1980*, em desenvolvimento na Universidade Estadual de Londrina (UEL) com alunas do Curso de Pedagogia. Aproximando com os objetivos do Projeto, quer discutir a formação humana a partir das contribuições que a reflexão filosófica permite no campo educacional.

A referência é o pensamento do próprio Freire, especificamente aquele produzido no início da década de 1980, por reconhecer que tal pensamento possui ampla aproximação com as questões que emergem no atual cenário educacional. As obras

*Pedagogia do oprimido* (escrito em 1968 no Chile) e *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido* (publicado em 1992) foram escolhidas para a atividade em tela. Detecta-se que uma concepção pedagógica, pautada em metodologias ativas, ainda permanecem distantes dos projetos pedagógicos, em especial nas escolas públicas.

Assim, tais obras sugerem, entre tantos temas, a ideia do inacabamento, da inconclusão... como uma das categorias centrais do pensamento freiriano. Ao abordar a (re)leitura do mundo, da educação e da pessoa, introduz o desafio de propiciar, aos leitores, a contínua tarefa de não abdicar da dialogicidade enquanto possibilidade: “[...] nesta Pedagogia da esperança, em que discuto a esperança com que escrevi a Pedagogia do oprimido”. (Freire, 1992, p. 65). Continua enfatizando que a vida, com suas articulações, aponta seus sentidos. Eis então uma nova categoria: a esperança.

1880

## A ESPERANÇA NA PEDAGOGIA DA ESPERANÇA

Ao se ocupar e preocupar com a ideia da retomada, Freire enfatiza, para as mulheres e os homens, que o imperativo da luta se dá pela questão do sentimento de pertencimento e assim, esses sujeitos, se compreendem como envoltos em todas as ações de sua história. A palavra requer, para ele, o respeito pelos modos de escrita de cada pessoa. Certamente sabia que questionamentos às suas concepções comporiam o cenário no qual se instalava: o da educação.

Freire (1992) retoma então a crítica ao modelo econômico ditado pelo capitalismo enquanto afirmação definitiva da exclusão social e cultural, presentes na *Pedagogia do oprimido* (2000). A ideia de “excelência” disseminada como padrão de competência nos permitiu conviver com a fome, o alto índice de mortalidade infantil, o acentuado distanciamento presente entre as classes sociais que reverberam nas ações culturais, os diferentes tipos de doenças que poderiam estar controladas e até erradicadas, como exemplos de temas que retoma a partir do texto de 1968. Ressalta-se ainda a questão do preconceito e intolerância, entre outras situações que marcam o fim o século XX e início século XXI. Certamente se estivesse entre nós, a questão dos refugiados seria, por ele amplamente debatida.

Assim, o capitalismo que impera em nações ditas liberais e que tem forte influência na vida da grande maioria das pessoas e provoca uma acentuada disputa de classes, no caso, nominada por ele entre oprimidos e opressores. Dessa forma há um notável impedimento das pessoas almejam sua vocação ontológica, isto é, viverem na perspectiva do “ser mais”. Nesse escopo, abre-se a condição para pensarmos a cultura da inclusão, de respeito e de convivência. A tolerância ao diferente requer que uma concepção democrática em educação seja compreendida, experienciada e sustentada enquanto forma de garantir a participação ativa e cidadã das pessoas. Portanto proporcionará uma formação humana condizente com os valores da sociedade democrática em si.

Freire (1992) ressalta sua preocupação com os “dogmáticos autoritários”, pelo fato de se munirem da certeza de que são conhecedores da “verdade”, e de quais



“verdades” as pessoas, consideradas pertencentes às classes sociais subalternas, realmente necessitam. Alocam em si e para si a tarefa de definir a história, os valores, o que pode e o que não pode, na condição de delegar a ação humana dessas pessoas, que por vezes, nem reconhecidas como pessoas o são. Sua altivez é tão certa e estão tão convictos de seus ideais que, aos propositores de uma condição de humanização e caminhada rumo à democratização da sociedade, são considerados como levianos ao seu compromisso. “Não penso autenticamente se os outros também não pensam. Simplesmente não posso pensar pelos outros nem para os outros nem sem os outros.” (FREIRE, 1992, p.117).

O despertar do diálogo, como exemplo, em sala de aula proporciona a problematização das diferentes temáticas do cotidiano das pessoas e nessa condição de conversa, interação que se encontram as possibilidades do inédito, daquilo que pode ser retomado, repensado, concebido de modo a respeitar a condição existencial vivida por tais pessoas.

1881

## O CAMINHO SE FAZ CAMINHANDO

Embora escritos há alguns anos os livros em destaque oferecem significativas contribuições acerca da formação humana, em especial nas escolas. Ao refletir e explicitar o conceito de pessoa, Freire enfatiza o sujeito que se humaniza dentro de um processo dialógico, porque instaura o mundo do homem em ação, em *práxis* para transformar a palavra viva em trabalho. Cria condições ao homem em transformar sua ação numa realidade objetivada e, por conseguinte, num mundo também objetivado.

São sentimentos, percepções, conclusões, entre outras categorias que podem permitir ao humano ser pessoa, realizar sua vocação ontológica. Atualmente temos a questão dos refugiados, em diferentes países, com realidades distintas, mas que nos provocam à necessidade de compreender, esse movimento, enquanto um processo de inclusão de pessoas, vidas que buscam por vida em diferentes culturas. São experiências onde temas poderão ser problematizados na busca por propiciar um pensar crítico quanto à formação humana e que remete às leituras matriciais presentes em seus textos.

O respeito às diferenças constitui-se relevante na abordagem sobre a multiculturalidade, pois reside aí o fato de as diferentes culturas ocuparem e habitarem o mesmo espaço, não pelo viés da predestinação, ou mesmo de uma condição ontológica metafísica, mas conscientes, racionais, organizados de modo cultural e político.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do oprimido*. 29. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

# FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ENSINO DE CIÊNCIAS INTERCULTURAL: UMA ANÁLISE A PARTIR DE UM RECURSO DIDÁTICO E UM PLANO DE AULA PARA ESCOLA PÚBLICA DE UMA COMUNIDADE TRADICIONAL

ANA CAROLINE MAIA BARBOZA  
(UFBA/UEFS ROL\_MAIA@HOTMAIL.COM);

GEILSA COSTA SANTOS BAPTISTA  
(UEFS, GEILSABAPTISTA@GMAIL.COM);

LIVIA OLIVEIRA  
(PMSA, LIVIA\_LIVIAPAZ@HOTMAIL.COM)

1882

**Palavras-chave:** diálogo; diversidade cultural, saída de campo

As salas de aula são espaços nos quais estão presentes no mínimo duas culturas: a cultura do estudante que é resultado das interações no meio sociocultural de cada um e a cultura da ciência representada pelo professor e livros didáticos (COBERN, 1996). Esse mesmo autor, ressalta que é importante que os professores investiguem e compreendam os saberes que os estudantes possuem, para que assim sejam professores sensíveis à diversidade cultural. Uma sala de aula que possui, além dos saberes científicos, os saberes oriundos do contexto sociocultural dos estudantes, contribuem para o estabelecimento de relações dialógicas entre a ciência e outros modos de conhecer. Contudo, para que isso ocorra, o professor precisa ter uma formação (inicial e/ou continuada) que proporcione isso. Assim sabendo, o presente trabalho, tem o objetivo de analisar um recurso didático e um plano de aula elaborado pelos licenciandos em biologia da Universidade Estadual de Feira de Santana -BA após uma saída de campo.

Esta pesquisa ora relatada tem abordagem qualitativa, foi realizada em 2018, durante o semestre 2018.2 da UEFS e participaram 20 licenciandos que cursavam o componente curricular EDU 354 - Pluralidade Cultural e Inclusão Escolar.

Uma das propostas da docente do referido componente, foi a realização de uma viagem de campo à Comunidade de São Braz, a qual pertence ao município de Santo

Amaro (recôncavo baiano) e é uma comunidade de remanescente quilombola reconhecida pela fundação palmares desde 9 de março de 2009, através da certidão de auto definição. Justificamos a escolha dessa comunidade devido ao fato de a mesma ainda manter fortes tradições culturais que advém da sua ancestralidade escrava pelos senhores de engenho da região de Santo Amaro.

Antes da saída de campo realizamos na sala de aula na UEFS exposições dialógicas sobre a etnobiologia (conceitos, objeto de estudo, subdivisões, procedimentos e exemplos de pesquisa etc), uma vez que partimos dos procedimentos metodológicos das pesquisas etnobiológicas para investigação das concepções culturais dos moradores de São Braz. Após a exposição dialógica, leitura e interpretação de textos, os licenciandos foram divididos em dois grupos principais, representando duas das subdivisões da etnobiologia, a saber: 1- Etnobotânica e 2. Etnozoologia. Dentro de cada grupo, eles foram subdivididos por trios. A partir disto, os licenciandos elaboraram um protocolo com questões que guiaram entrevistas semiestruturadas por eles realizadas com moradores da comunidade de São Braz. O objetivo foi a identificação dos conhecimentos locais que pudessem estabelecer relações de semelhanças e/ou de diferenças com os saberes científicos trabalhados nas escolas da localidade. Importa destacar que todas as atividades aconteceram com a autorização dos moradores, com os quais conseguimos uma relação amistosa de compartilhamento de saberes.

De volta ao espaço físico da UEFS, cada trio elaborou seu recurso e plano de aula para o diálogo intercultural. Contudo, devido ao pequeno espaço, foi escolhido para análise um recurso didático, a saber, Paródia da Música “Sou marisqueiro sim” construída por um licenciando, e um plano de aula, os quais são apresentados a seguir:

Recurso: Paródia da Música “Sou marisqueiro sim” de Los Marisqueiros:  
Sou marisqueiro sim, é só vc olhar pra mim (2x)  
Ando por aí pegando folha da maniva e cortando assim,  
Mas tenho aquele desejo, dona Maria botar mais pra mim.  
Salve dona Maria, e aquilo que tem lá atrás.  
Que me permite comer mais um dia, a maniçoba que ela faz.  
Encontra de novo aqueles que me fazem ir para o mar  
E não importa qualquer problema não  
Os marisqueiros são tudo irmão  
Se um dia tiver dúvida não precisa me falar  
É só chegar e comer maniçoba com os marisqueiros na beira do mar.  
Sou marisqueiro sim, é só você olhar pra mim (2x)  
Ah ah ah  
Coloca mais no fogo minha tia, por que se não eu vou sobrar  
O ácido cianídrico dor de barriga vai me dar  
Salve essa terra abençoada, que ervas tem mais de mil  
É apenas um pedacinho da comida do nosso Brasil

O plano de aula aborda a temática das planta e alimentação, é para estudantes do 5º ano e tem o objetivo de ensinar biologicamente a função das ervas aromáticas, dos temperos verdes e pimentas; proporcionar contatos com conhecimentos científicos referentes à química dos alimentos, como a composição e formas de cultivo relacionadas. A aula está dividida em seis momentos. Após o primeiro momento de

acolhida, haverá a distribuição da receita da maniçoba impressa para leitura, a partir daí, os alunos deverão pontuar em uma folha de papel a parte no texto que permitem a identificação do nome da planta que faz a maniçoba e os cuidados que se deve ter com a planta para que não apresente as toxinas que fazem mal ao ser humano. No terceiro momento, o professor irá fazer alguns questionamentos afim de levantar alguns conhecimentos prévios dos alunos sobre a maniçoba. O quarto momento consiste em aula expositiva, seguida pelo quinto momento no qual será apresentado o recurso didático construído (paródia da música). Por fim, após cantar a música, os estudantes irão formar grupos e fazer ilustrações de acordo com a música.

Por meio da análise do plano de aula, pode-se perceber que os licenciandos que construíram o mesmo, conseguiram mobilizar aspectos que irão proporcionar o estabelecimento do diálogo intercultural. Isso pode ser percebido no terceiro momento, o qual sugere que o professor faça alguns questionamentos para levantamento de conhecimentos prévios. Esse momento sucede a leitura da receita da maniçoba, a qual possivelmente muitos estudantes conhecem, pois se trata de um prato bastante conhecido no recôncavo baiano. Segundo Cascudo (2011), é um prato preparado com folhas novas de mandioca, pisadas convenientemente, espremidas, em seguida cozidas misturadas com toucinho, carne de porco, mocotó, temperos.

O recurso didático apresenta alguns aspectos próximos da realidade dos alunos da comunidade de São Braz, dentre os quais, ressalta-se o fato de falar sobre marisqueiros, e a comunidade é predominantemente composta por pescadores e marisqueiras que constantemente vão para o mar. A música fala da folha da maniva, que consiste na folha da mandioca. Outro ponto bastante relacionado à comunidade diz respeito a união da população que ali mora, isso fica evidente na música quando diz que *Os marisqueiros são tudo irmão*.

Além de abordar aspectos relacionados à comunidade tradicional de São Braz, a paródia da música fala do ácido cianídrico, o qual é altamente tóxico e está presente nas folhas da mandioca, por isso as folhas para a maniçoba passam por um preparo especial.

Assim sendo, pode-se afirmar que tanto o plano de aula quanto o recurso elaborado é pertinente na promoção do diálogo intercultural nas salas de aula. Uma vez que levar as vivências para as salas de aula é importante, pois quando os estudantes entram para a escola, já trazem consigo uma rede de significados desenvolvida a partir de suas interações com os seus contextos culturais (COBERN, 1996).

Diante das discussões, concluímos que estes dados possuem grande relevância para a formação inicial culturalmente sensível do professor de ciências, porque mostram que os licenciandos envolvidos no presente estudo elaboraram um recurso e um plano de aula que permitirá a promoção do diálogo intercultural entre a ciência e saberes dos estudantes.

## REFERÊNCIAS

- CASCUDO, L. da C.. História da alimentação no Brasil. 4. ed. São Paulo: Global, 2011.
- COBERN, W. W. Constructivism and non-western science education research. *International Journal of Science Education*, 18, p. 295-310, 1996.

# DESLOCAMENTOS (TRANS)FORMATIVOS: A CAMINHADA ENQUANTO EXPERIÊNCIA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO

DANIELE GOMES – UFRJ  
DANIELEGOMESS@LIVE.COM

1885

**Palavras-chaves:** Formação; Universidade Pública; Descolamentos.

Atualmente, têm-se propagado discursos marcados por intensas críticas ao afastamento das Universidades Públicas e dos conhecimentos nelas desenvolvidos da realidade social. Como se houvesse um modo único e fixo de lidar com os estudos acadêmicos, e que o processo formativo e a aquisição de saberes se restringisse a decorar fórmulas, ler, escrever, resolver problemas descontextualizadamente, e principalmente, que o ensino superior devesse orientar-se por uma perspectiva de “aplicabilidade”. Sendo este termo perspectivado a partir de marcas teleológicas, permeadas por uma rasa relação utilitarista. Sob esta concepção, os processos educativos são concebidos de modo estritamente tecnicista.

É inspiradas por Kohan (2013) que aposta que “para aprender e para ensinar é importante estar atento, mas também estar atento em movimento” (p.59) e, desviando da pretensão retidão de caminhos estabelecidos *a priori*, que estruturamos a matéria obrigatória Pesquisa em Educação, ofertada às graduandas em Pedagogia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) no primeiro semestre de 2019. Em uma parceria entre uma doutoranda e sua orientadora, exploram-se os movimentos que compõem o processo formativo, em sintonia com o desenvolvimento práticas de pesquisa. Na nossa proposta de curso, revertemos o sentido etimológico do conceito “método” (*metás*, desígnios, metas, objetivo e *hódos*, caminho), em que o *metá-hódos* aponta para um caminho que deve ser seguido à partida, com finalidades previamente estabelecidas, e propomos um “*hódos-metá*”, ou seja, um caminho que, mobilizado por metas instiga deslocamentos (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2009) e, com isto, o movimento é potencializado, em detrimento de um objetivo final.

Desse modo, refletimos sobre os caminhos que uma investigação, bem como os processos educativos, podem assumir. Embora a tônica seja voltada para pensar as metodologias de pesquisa, o conceito de desvio possibilitou enveredar por outros caminhos investigativos e, para tal, optamos por não apresentar os modos de fazer pesquisa e os instrumentos que podem auxiliar nesse processo; no entanto, não nos furtamos de falar sobre eles, quando estes emergem.

Nossos movimentos partem da discussão de textos de diversos gêneros (acadêmicos e literários), em diálogo com experimentações escritas, auditivas, imagéticas e corpóreas, pois compreendemos as experiências educativas enquanto experiências estéticas, ou seja, que afetam os sentidos. Sendo assim, é fulcral oportunizar experimentações e reflexões sobre diversas maneiras de se relacionar com o conhecimento, haja vista que este acontece a partir do encontro com a alteridade.

A relação com esse outro, esse fora, além da universidade, é vivida por meio da prática da deriva Situacionista (JACQUES, 2003), em um exercício fundado na atenção, circulação e afetação dos sujeitos, seus corpos e sua cognição que flana, translada e se desloca pela cidade e experimenta, os contrastes entre seu local de residência e o bairro em que a universidade está localizada. Essa prática não possuiu um sentido único, posto que busca a afetação e se afasta da lógica produtivista e mercantil. Antes dessa investida, em modo de preparação, para além da discussão de textos e exercícios de escrita, solicitamos a construção de mapas psicogeográficos (JACQUES, 2003) em que são expostos elementos que compõem o percurso formativo das estudantes. Desse modo, dando pistas da elaboração e exposição que possibilita um olhar atento ao que se passa, ao que se apresenta e, porque não, ao que acontece. Para tal, nos acompanham conceitos como experiência (LARROSA, 2000; 2014), acontecimento (DELEUZE, 1992) e atenção e exposição (MASSCHELEIN, 2008).

No cerne da nossa proposta, está a ideia da experiência de pesquisa, ou a pesquisa como experiência, vivida a partir de um exercício de caminhada em espaços públicos da cidade do Rio de Janeiro. Por compreendermos que as potências de aprender e ensinar e das tramas educativas encontram-se no lugar do público, que perpassam, mas também, ultrapassam sujeito e escola, que desloquem, que provoquem balbúrdias. Que nos mova para um lugar onde a errância seja o caminho; onde o caminhar, o trilhar a pesquisa seja se jogar numa dinâmica inerente ao ser humano. Contrapondo-se a imagem de rigor e fixidez que aquele que ensina ocupa. Desse modo, nos desvencilhamos de certezas e assumimos o erro também enquanto um elemento constitutivo, enquanto partes do percurso (KOHAN, 2013).

Nessas veredas, a Cartografia (DELEUZE e GUATTARI, 1995; PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2009) nos acompanha enquanto metodologia que possibilita mapear os itinerários das subjetividades e da realidade, sustentada pela invenção e pelo modo como o pesquisador está implicado nessa produção, captando os processos e “seus movimentos, ritmos, velocidades e, sobretudo, seus pontos de intensidade e de problematização” (KASTRUP, 2008, p.269), não visando interpretações ou buscando sentidos, mas sim o encontro com o que há de problemático, de perturbador, de estranho, de imediato e de singular.

Ao longo das solicitações a turma apresentara diversas reações, desde empolgação até aparente incredulidade, mas o diálogo com os referenciais teóricos colaboraram para intensificar as escolhas curriculares. A experiência de caminhada com a turma de Pesquisa em Educação almeja dialogar e criar outros lugares e caminhos que as práticas pedagógicas podem ocupar, tais como as ruas, praças, parques públicos, e intensificar as experiências de aprendizagem, na medida em que mobiliza-se um outro *ethos*, que convoca o corpo e a mente a se movimentar, explora limites e possibilidades, na medida em que amplia o repertório de referências e experimenta uma pesquisa pedagógica formativa (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014a), expandindo a compreensão do trabalho da educação (GOMES; GONÇALVES, 2015), apresentando-o não um percurso restrito de regras e modos de agir, mas enquanto acontecimentos capazes e potentes para “revolucionar as instituições de ensino como forma de revolucionar os modos de vida do seu tempo” (KOHAN, 2013, p.62).

1887

## REFERÊNCIAS

- DELEUZE, G. *Conversações: 1972-1990*. Rio de Janeiro. Ed. 34, 1992.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil Platôs*. V.1. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.
- JACQUES, P. B. (Org.). *Apologia da Deriva: escritos situacionistas sobre a cidade*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003
- GOMES, E. X.; GONÇALVES, T. N. R. Trabalho da Educação: ação humana, não- produtividade e comunidade. n° 37, pp. 24-46, 2015. Disponível em: <http://www.eses.pt/interaccoes>
- KASTRUP, V. O método da cartografia e os quatro níveis da pesquisa-invenção. In: CASTRO, L. R. de C; BESSET, V. L. (Org.). *Pesquisa-invenção na infância e juventude*. Rio de Janeiro: Nau, 2008.
- KOHAN, W. *O mestre inventor: relatos de um viajante educador*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- LARROSA, J. *Tremores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.
- LARROSA, J. Experiência e Alteridade. *Revista Reflexão e Ação*. Santa Cruz do Sul, v. 19, n 2, p. 04 -27, jul./dez. 2011. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/2444/1898>
- LARROSA, J. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, T. (Org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 2000, p.35-86.
- MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. A pedagogia, a democracia, a escola. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2014a.
- MASSCHELEIN, J. E-ducando o Olhar: a necessidade de uma pedagogia pobre. *Educação e Realidade*. São Paulo, v. 33, n.1, p. 35-48, jan/jun. 2008. Disponível em <http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/6685/3998>
- PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. de (Org.). *Pistas do método da cartografia: pesquisa-invenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2009

# AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: (DES) ENCONTROS OU RESSIGNIFICAÇÃO NOS CURSOS DE LICENCIATURAS

FRANCIMAR OLIVEIRA – UFMA  
FRANCI\_OMC@UFMA.BR

NAIACY S..L. COSTA – UFMA  
NAIACY@GMAIL.COM

1888

**Palavras-chaves:** prática docente, formação docente, metodologia

A formação nos cursos de graduação tem provocado tensos e intensos debates em face, dentre outros fatores, das configurações do trabalho docente realizado nas instituições de ensino superior na atualidade, onde a forma de conceber e exercer a ação pedagógica, ainda é fragmentada. Disciplinas que não falam entre si e nem com o cotidiano do aluno. O cenário educacional não consegue acompanhar o rápido avanço rumo a sociedade do conhecimento. Deste modo, saber escolher, investigar, comparar e produzir novos conhecimentos, é primordial para ter oportunidade na nova sociedade que se apresenta.

Para tanto precisamos de uma educação “instigadora, estimulante, provocativa, dinâmica, ativa desde o começo e em todos os níveis de ensino” Moran (2012, p.08). Ou seja, tornar o espaço acadêmico um lócus vivo com práticas docentes mais participativas e conteúdo mais próximo da vida dos alunos, pois como dizia Paulo Freire “educar-se é impregnar de sentido cada momento da vida, cada ato cotidiano”.

O ato educativo é um processo complexo e abrangente, que não pode ser restringido somente a sala de aula, envolve todo o cenário social, político, cultural e econômico e está diretamente ligada as políticas públicas e institucionais onde as ações pautadas na coerência, seriedade e inovação trazem a esse ato um caráter formador de cidadania e conseqüentemente a relação pedagógica pode de forma efetiva centrar o processo de ensino e aprendizagem.

Segundo Moran, “a sociedade é educadora e aprendiz, ao mesmo tempo. Todo os espaços e instituições educam – transmitem ideias, valores, normas – e, ao mesmo tempo, aprendem, ...” (2012, p.15). Assim, o mais importante é olhar para as alternativas e não para os obstáculos.



As mudanças no contexto educacional dependem entre outros indicadores de termos professores maduros emocionalmente e intelectualmente, e de pessoas curiosas, (professores, alunos, gestores e comunidade acadêmica) que saibam motivar e dialogar, uma vez que o ato educativo é o processo em que mais reunimos um grande número de estabilidades para lidar com as incertezas. Como cita Paulo Freire “ensinar não é transferir conhecimento, mais criar condições para a sua produção ou construção”. (2003,p.22).

Com isso, promove-se uma nova concepção do ensino, pautada na figura do profissional crítico e reflexivo, pesquisador e produtor de saberes, participante ativo na ação pedagógica. Assim, o professor passa a assumir-se como investigador da sua prática docente, fundamentando-se na reflexão e na criticidade, como afirma Tardif, Lessard e Lahaye (1991),

“os saberes docentes são essencialmente heterogêneos porque constituem o resultado de vários saberes: o profissional, o disciplinar, o do currículo e o da experiência. Enquanto o saber profissional, curricular e disciplinar podem facultar ao professor ser apenas um agente de transmissão ou objeto dos saberes, o saber da experiência resulta de escolhas, decisões e ações que envolvem intencionalidade, possibilitando-lhe construir saberes próprios, mediante a prática.”

1889

Neste sentido, o desafio abraçado pelas IES diz respeito à dinamicidade organizacional e operacionalização do processo acadêmico que continuam sendo paradigmas no meio universitário. Esquecemo-nos de olhar-nos e por isso às vezes fazemos o pacto do faz de conta.

Nosso objetivo é compreender como as relações pedagógicas presentes nos cursos de Licenciatura da UFMA ocorrem e contribuem na formação de futuros professores. Desse modo, passamos a analisar os dados investigados e observados nos docentes frente aos cursos de licenciatura da Universidade Federal do Maranhão a partir da realização de uma pesquisa empírica de cunho exploratório dissertativo, onde aplicamos um questionário que serviu de instrumento para a coleta de dados da nossa pesquisa. Para tanto foram aplicados por amostragem, 35 questionários com alunos dos cursos de Licenciatura de Pedagogia, História e Ciências Biológicas dos períodos iniciais, onde pudemos constar que em sua maioria, os alunos apontam as suas dificuldades em algumas disciplinas, não tanto pelo conteúdo, mas sim pela condução didático-metodológica utilizada pelos professores. Na proporcionalidade de num universo de 35 alunos, 23 foram enfáticos sobre essa dificuldade. Ao investigarmos o envolvimento dos respectivos alunos com programas de pesquisa e extensão, foi notória a baixa participação dos alunos entrevistados. Uma vez que apenas 05 declararam participar desses programas, apesar de 25 conhecerem os programas desenvolvidos em seus cursos. A ausência de participação é justificada pela falta de tempo desses discentes. Em sua maioria os alunos entrevistados destacaram a importância das disciplinas estudadas para a sua formação e consideraram seus conteúdos atualizados e com boa articulação teoria e prática.

Neste contexto MORAN (2015, p.19) nos enumera algumas facetas dos professores que às vezes nos tornamos e outras vezes até contribuimos para existir:

“Professores “monocórdios”, unitemático, previsíveis. São professores de uma nota só, as mesmas aulas, atividades e avaliação. Perspectiva dualista, maniqueísta e esterotipadas; Os mosaicos, que fazem colagem. Misturam sem critério autores, tendências e ideias; Os professores Papagaios, leem e repetem o que leem, empobrecendo e simplificando; Os professores receitas, reproduzem modelos, esquemas, formulas. Não se renovam e os desesperançadores, só veem o negativo: no conteúdo, nos alunos, nas condições de trabalho, na vida.”

Dentro desta perspectiva, as atividades acadêmicas (ensino, pesquisa e extensão) passam a constituir uma importante oportunidade de aprendizagem tanto no espaço acadêmico e em outros espaços, por isso o processo de ensino requer decisões conjuntas e um rever constante das práticas docentes a partir do confronto de saberes e fazeres didáticos e pedagógicos. Em razão disto, torna-se necessário compreender que teoria e prática são indissociáveis, uma vez que a formação profissional necessita de ambas para fundamentar-se em bases sólidas. Todavia, é necessário saber quem são, hoje, no espaço universitário, o professor e o aluno e quais as suas atribuições no processo de ensino e aprendizagem, a partir de uma visão sistêmica da educação.

Neste primeiro momento, podemos pontuar que os professores mesmo tendo em sua maioria formação com doutoramento, às vezes não conseguem estabelecer uma relação dialógica com seus alunos, o que fortalece o pacto do faz de conta. Se faz necessário avaliar constantemente a nossa prática docente, independente do nível de formação, pois o professor precisa estar em uma constante autoavaliação do seu fazer pedagógico para que possa se transformar através da reflexão-ação.

Assim sendo, podemos dizer que o professor ao ensinar-aprender, também aprende. Mas para que isso ocorra o professor precisa desenvolver a maturidade pedagógica e emocional para ser capaz de analisar seu próprio fazer docente numa perspectiva crítica, na construção do melhor fazer pedagógico, pois as relações docente-discente são permeadas por diversidades e incertezas.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 36.<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

MORAN, José Manuel. *A Educação que desejamos: Novos Desafios e como chegar lá*. 5.<sup>a</sup> ed. Campinas: Papirus, 2015.

TARDIF, M., LESSARD, C. e LAHAYE, L. *Os professores face ao saber. Esboço de uma problemática do saber docente*. Teoria e Educação n<sup>o</sup>4, Porto Alegre: Pannônica, 1991.

# ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO CURSO DE PEDAGOGIA: EXPERIÊNCIAS EM CURSOS A DISTANCIA

FRANCISCO, DEISE JULIANA - UFAL  
DEISEJ@GMAIL.COM

SALES, MÔNICA PATRÍCIA DA SILVA - UFAL  
MONICA.SALES@CEDU.UFAL.BR

1891

**PALAVRAS-CHAVE:** Estágio Supervisionado. Pedagogia. EAD.

## INTRODUÇÃO

Conforme LDB 9.394/96, a formação dos profissionais da educação deve atender às especificidades do exercício de suas atividades e aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, para tanto, terá como fundamentos a presença de sólida formação básica, associação entre teorias e práticas e o aproveitamento de experiências anteriores em instituições de ensino.

O estágio supervisionado, componente curricular obrigatório, previsto no curso de Pedagogia e demais licenciaturas integra o itinerário formativo do educando; visa o aprendizado de competências próprias da atividade profissional e, a contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho. (Lei 11.788/2008).

O trabalho relata uma experiência vivenciada no âmbito do Estágio Supervisionado III no Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas - UFAL. Apresenta o desenho histórico e curricular do estágio obrigatório desenvolvido na universidade, mediante as diretrizes curriculares para formação de professores, regulamentação, metodologia e avaliação.

O estágio ocorre no oitavo período do curso e tem como foco formação para Normal Superior. A problemática da realização do estágio surgiu com a extinção do campo de estágio, quando a escola que acolhia a prática não mais atuou com tal formação. Isto demandou da instituição e de seus professores a necessidade de repensar a estrutura, organização e desenvolvimento do estágio obrigatório. Diversas experiências foram vivenciadas, como microaulas, formações continuadas de professores da rede e mais recentemente a oferta de formação continuada em educação a distância (EAD), objeto de discussão deste trabalho.

A proposta de estágio a distância procurou articular o estágio com outros componentes curriculares que não tinham até então espaço de vivência no curso (Tecnologias da Informação e Comunicação e Educação e Introdução a EAD), relativos à formação em tecnologias e educação. Sendo assim, foi construída uma proposta que foi referendada pelo Setor de Estudos e pela plenária do Centro de Educação para sua aprovação. Em seguida, foi apresentada as/aos estudantes e os projetos submetidos para certificação em extensão.

As atividades didático-pedagógicas buscaram prioritariamente estabelecer a articulação entre ensino, pesquisa e extensão, com objetivo o desenvolvimento das competências e habilidades delineadas para a formação do pedagogo para atuação com formação de professores em EAD. Sendo assim, o objetivo deste artigo é relatar o processo de construção do estágio na modalidade a distância.

1892

## METODOLOGIA

O processo de ensino e de aprendizagem foi encaminhado sob uma abordagem problematizadora e crítica que considera o contexto histórico, social, político e cultural que envolve as características e às condições dos sujeitos que formamos. Buscamos através desta abordagem, articular o ensino, a pesquisa e a extensão de modo a superar a visão uniforme dos conteúdos, desencadeando uma visão de rede que levasse os/as alunos/as a uma aprendizagem significativa e autônoma.

O planejamento sistemático e organizado das atividades de estágio se estruturou através da seguinte sequência: Estudo dirigido, debates e exposição dialogada com foco na formação em Educação à distância; Levantamento de temáticas relevantes à formação de professores; Pesquisa, planejamento, organização e produção dos cursos no Moodle; Desenvolvimento do curso, acompanhamento e avaliação dos cursistas; Produção e disponibilização dos certificados.

As estratégias de apoio e acompanhamento aos discentes ocorreram através do acompanhamento sistemático feito pelas duas professoras de estágio e duas monitoras para orientação e assessoramento no processo de planejamento e desenvolvimento das propostas dos cursos, na realização de adaptação de materiais didáticos e capacitação para o uso das tecnologias e do ambiente virtual de aprendizagem - Moodle. Além disso, contamos com apoio do Núcleo de Tecnologia da Informação (NTI), Coordenadoria Institucional de Educação a Distância (CIED), Pró-Reitoria de Graduação e Pró-Reitoria de Extensão da UFAL, tendo em vista a necessidade de articulação para divulgação e também suporte técnico.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os estagiários organizaram-se em equipes e puderam propor cursos de formação de acordo com a demanda de temáticas atuais e significativas para formação de professores. Conforme Pimenta e Lima (2011), compreender o estágio como campo de conhecimento significa atribuir-lhe um estatuto epistemológico que supere sua

tradicional redução à atividade prática instrumental para constituí-lo como atividade de pesquisa, campo de conhecimento que se produz na interação entre universidade e escola.

Os temas dos cursos foram de livre escolha, tendo sido ofertados cursos tais como– Artes visuais na Educação Infantil, Transtornos de Aprendizagem, Metodologias de ensino para alunos com TDAH no ensino fundamental I, O uso de celular na perspectiva das metodologias ativas, Resoluções Matemáticas com o Ábaco. Cada estagiário ficou responsável por 20 alunos, sendo ofertadas 400 vagas, todas preenchidas por estudantes e professores de vários estados brasileiros.

Foram realizados cinco encontros a distância, sendo realizado acompanhamento individual de cada cursista. Para apoio dos estagiários, as professoras e monitoras ficaram presencialmente na sala. As aulas ocorreriam uma vez por semana no laboratório de informática. Os cursos foram divulgados através do site da instituição e participaram professores da rede pública de vários estados brasileiros, que se inscreviam gratuitamente.

Como pontos positivos elencamos – articulação entre componentes curriculares do curso de Pedagogia, autoria na produção de cursos por parte dos estagiários, docência na ead, participação em todas as etapas do curso, incluindo avaliação. Como pontos negativos elencamos – evasão no curso, limite de carga horária do estágio. Como proposta, pensamos em um estágio com um ano de duração, em que fossem produzidos materiais didáticos no primeiro semestre e docência no segundo.

1893

## CONCLUSÕES

A proposta de estágio, a serviço da formação e aprendizagem dos estudantes, proporcionou-lhes oportunidades de construção de conhecimento de forma individual e coletiva, de contato com ferramentas tecnológicas, de partilha de experiências e estratégias de ensino diversificadas em ambientes virtuais de aprendizagem e de participação em um processo formativo supervisionado de uso das TDIC na formação de professores em EAD.

O estudo sinaliza que a formação de professores desenvolve-se mediante um processo formativo e autônomo que contribui para a construção da identidade profissional e para o processo de profissionalização docente. O desafio de construção de um novo modelo curricular de estágio supervisionado impacta na reorganização da profissão e dos campos de atuação do Pedagogo, apontando uma nova frente de possibilidades de trabalho. Paralelamente, o estudo evidenciou a possibilidade de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e inovação da prática curricular do estágio obrigatório construída pelo uso das TDIC.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Congresso. Brasília, DF, 1996.

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 set. 2008.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e Docência. São Paulo: Cortez, 2011.

# A IMPORTÂNCIA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO PARA A FORMAÇÃO DO LICENCIADO EM CIÊNCIAS EXATAS

ELIANE DO ROCIO ALBERTI - UFPR  
ELIANE.ALBERTI@YAHOO.COM.BR

GUILHERME SIPPEL MACHADO - UFPR  
GUIMACHADO@UFPR.BR

1895

**Palavras-chave:** Estágio supervisionado, formação de professores, ciências exatas.

## INTRODUÇÃO

Este trabalho trata-se de uma pesquisa sobre as contribuições do Estágio Supervisionado de Docência em Ciências no curso de Licenciatura em Ciências Exatas (Física, Matemática e Química) da Universidade Federal do Paraná, em Pontal do Paraná - PR. O objetivo foi fazer uma análise crítica do processo de formação dos futuros professores durante o desenvolvimento do estágio nos Colégios Estaduais do Litoral do Paraná.

Partindo do pressuposto de que os cursos de formação de professores devem propiciar situações didáticas em que os docentes em processo de formação vivenciem os conhecimentos que aprenderam ou estão aprendendo na graduação, destaca-se o estágio supervisionado como um elemento fundamental na formação do futuro professor, à medida que possibilita a articulação entre a teoria e a prática por meio da vivência do exercício da docência, com constante reflexão sobre a prática pedagógica (LIBÂNEO, 2004, p. 137).

O repensar da prática pedagógica direciona a produção de elementos para a superação de práticas conservadoras e a instauração de práticas transformadoras. Para tanto, urge a necessidade de reflexão constante acerca da ação pedagógica a partir da apropriação das teorias da Educação, de tal modo que se subsidie o futuro professor na construção da sua identidade docente. Nesta perspectiva, a teoria é condição para o aprimoramento constante da prática pedagógica.

## METODOLOGIA

Para o desenvolvimento desse estudo, foi feita uma revisão bibliográfica sobre o assunto com base em teóricos renomados como Freire (1998), Pimenta (2001, 2004, 2012), Tardif (2005), entre outros. Em seguida, fez-se a análise dos Relatórios Finais de Estágio do ano de 2018 de onze alunos do curso de Licenciatura em Ciências Exatas, os quais contém de forma descritiva e crítica a experiência adquirida durante o estágio.

O estágio, enquanto elemento curricular de caráter formador previsto no Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura, prevê 144 horas para a sua realização, conforme a habilitação escolhida: Física, Matemática ou Química. O Relatório é organizado em duas partes, cada qual com carga-horária de 72 horas.

Na primeira etapa é feito um estudo sobre o Projeto-político pedagógico, PPP da instituição, destacando-se como ele está organizado (marcos situacional, conceitual e operacional) e, na sequência, faz-se uma reflexão crítica sobre o que está proposto no PPP e o que de fato é a realidade da escola. Essa atividade tem como intenção aproximar o aluno do contexto no qual ele atuará enquanto profissional e obter uma visão de como a escola está estruturada, organizada, e como é gestada a escola pública. É necessário, pois, que as atividades desenvolvidas no decorrer do curso de formação considerem o estágio como um “espaço privilegiado de questionamento e investigação” (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 112).

A segunda etapa se constitui pela observação de aulas da disciplina escolhida como habilitação e, na sequência, pela elaboração de planos de aula sob orientação da professora de estágio e demais professores do curso, além da regência dessas aulas, avaliada pelo professor da disciplina do Colégio em que o acadêmico está estagiando. O período de atuação do aluno, nessa etapa, permite a reflexão sobre a *práxis* pedagógica, bem como a imersão no exercício da profissão docente e a compreensão de como se dá o processo de ensino e aprendizagem dos educandos. Essa prática possibilita a imersão do futuro professor em seu futuro campo de atuação profissional.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

O estágio desenvolvido no curso de licenciatura possibilita ao acadêmico o contato com a realidade escolar, por meio da observação, elaboração de plano de aula, docência, análise crítica e produção de relatório. Tal vivência permite o estabelecimento e a compreensão da *práxis* pedagógica, ou seja, a relação entre teoria e prática. Por meio do estágio, os acadêmicos conseguiram aplicar os conhecimentos apreendidos na graduação em situações da prática profissional, desenvolvendo assim uma visão crítica de Educação e incorporando novos conhecimentos à sua formação profissional, os quais oportunizaram o entendimento de como a escola pública organiza o trabalho pedagógico e administrativo, percebendo o comportamento dos alunos, o processo de ensino e aprendizagem, o trabalho docente etc.



É na graduação que o acadêmico inicia o processo de construção dos saberes necessários ao exercício da docência, oriundos de diversas fontes, e que o formam como profissional da Educação. Durante o estágio, esses saberes são ressignificados pelo aluno estagiário a partir de suas experiências/vivências pessoais em contato direto com o campo de trabalho, que vão sendo reconstruídas no exercício da profissão (ALMEIDA; PIMENTA, 2014, p. 73). Desse modo, o estágio supervisionado vai muito além de um simples cumprimento burocrático curricular: constitui-se em elemento indispensável para a formação docente e como mecanismo de integração entre universidade e comunidade escolar.

Por meio da observação, da participação e da regência, foi possível constatar durante a análise dos onze Relatórios de Estágio que os alunos estagiários tiveram compreensão de como desenvolver o processo de ensino e aprendizagem por meio do trabalho docente, e que o estágio é um elemento necessário para a construção de sua identidade profissional. Evidenciou-se também, por meio das notas atribuídas pelo professor do colégio nos planos de aula e das regências dos onze alunos estagiários, o resultado satisfatório, ficando todos com notas acima de noventa e com menções de incentivo para a carreira.

Os resultados apontam que o estágio contribuiu significativamente para a formação dos acadêmicos como futuros professores, à medida que reconheceram a importância da relação teoria-prática para o desenvolvimento da docência em sala de aula e do conhecimento sobre a estrutura, o funcionamento e a organização do espaço escolar, bem como do processo de ensino e aprendizagem, por meio do desenvolvimento do plano de aula.

1897

## CONCLUSÕES

O Estágio Supervisionado de Docência em Ciências é considerado uma oportunidade para o acadêmico aplicar os conhecimentos adquiridos na graduação em situações de vivência profissional, criando possibilidade do exercício de sua futura profissão. No entanto, convém mencionar que o processo de formação na graduação acompanhado do estágio é apenas o início, sendo indispensável a formação continuada e/ou em serviço, assim como a atualização constante do professor. E, que a disciplina de estágio supervisionado não é a única responsável por essa formação, as outras disciplinas integradas ao projeto pedagógico do curso, também, têm um papel significativo como instâncias mediadoras de formação profissional, na medida em que compreendem a necessidade de formar um professor com competências capaz de compreender a realidade em que atua e seu papel como agente de transformação social em favor das classes economicamente menos favorecidas.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, M. I.; PIMENTA, S. G. Estágios supervisionados na formação docente. São Paulo: Cortez, 2014.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

LIBÂNEO, J. C. *Organização e Gestão da Escola: teoria e prática*. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

NÓVOA, A. *Professores: imagens do futuro presente*. Porto: Ed. Porto, 2009. PIMENTA, S. G. (org.). *O estágio e a docência*. São Paulo: Cortez, 2004.

\_\_\_\_\_. *O estágio na formação de professores: unidade teoria prática?* São Paulo: Cortez, 2001.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez, 2012.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2005.

# O PAPEL DO PROFLETRAS NA FORMAÇÃO DOCENTE: EM BUSCA DA ARTICULAÇÃO ENTRE UNIVERSIDADE E EDUCAÇÃO BÁSICA

ANDRÉIA DA CUNHA MALHEIROS SANTANA  
UEL- UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA  
ANDREIACUNHAMALHEIROS@GMAIL.COM

1899

**Palavras- Chave:** Formação de Professores;  
Ensino Superior; Educação Básica

## INTRODUÇÃO

Este artigo tem como principal objetivo apresentar o programa de mestrado profissional- Profletras como uma das possibilidades de formação, em nível de pós-graduação, destinada aos professores efetivos na rede pública de ensino que busca a articulação entre universidade e escola. O objetivo do programa é a melhoria da qualidade do ensino oferecido na educação básica, por isso uma das exigências para o ingresso é o vínculo que o mestrando deve ter com este nível de ensino. A ideia implícita na criação do programa remete à articulação entre boa formação de professores e qualidade na educação.

O foco do programa consiste no tripé: formação pedagógica, formação acadêmica e reflexão sobre a realidade, a qualidade almejada para a educação básica só será alcançada através da articulação destes 3 pontos. Atualmente, o Profletras está presente em 42 unidades e possui 49 programas. Isto acontece porque quatro universidades oferecem mais de um programa. Na região sul, há cinco programas.

O Profletras surgiu em 2013 com 34 unidades e teve como modelo o ProfMAT criado em 2010. Na primeira edição, mais de 12,5 mil professores do ensino fundamental tentaram 856 vagas.

## METODOLOGIA

Para Gil (2002), a classificação de uma pesquisa numa categoria não deve ser algo muito rígido, pois é comum que algumas pesquisas tenham características que

permitam que ela seja classificada em mais de uma categoria, mesmo ciente disso optamos por classificar esta pesquisa como documental, uma vez que a sua base reside na análise e relação de informações advindas da leitura de documentos oficiais, como as resoluções que respaldaram a criação do programa. A partir desta definição da nossa opção metodológica, pretendemos identificar as características centrais do programa evidenciando a sua relação com a educação básica.

## RESULTADO E DISCUSSÃO

O Proletras é um programa de mestrado profissional desenvolvido em rede, cuja coordenação nacional está atrelada à Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), mas cada unidade tem uma coordenação local. Para ingressar nele, é necessário ser professor concursado na rede pública e atuar no ensino fundamental, além de obter a aprovação no “Exame Nacional de Acesso”, realizado anualmente pela COMPERVE (Comissão Permanente do Vestibular). Este é um ponto que merece ser destacado, esta exigência reflete a preocupação do programa com a formação de professores da rede pública, conforme comprova o edital de seleção dos mestrandos: “Ser professor de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, em Escola da Rede Pública de Ensino do Brasil, regularmente admitido e pertencente ao quadro permanente de servidores”. (COMPERVE, 2018)

A existência deste pré-requisito já evidencia que a preocupação em Atender aos professores concursados na rede pública, como uma forma de oferecer uma formação diferenciada a estes profissionais.

Os objetivos do programa reforçam esta preocupação e atrelam o mesmo à qualidade da educação básica:

o aumento da qualidade do ensino dos alunos do nível fundamental, com vistas a efetivar a desejada curva ascendente quanto à proficiência desses alunos no que se refere às habilidades de leitura e de escrita; (...)

o multiletramento exigido no mundo globalizado com a presença da internet;

o desenvolvimento de pedagogias que efetivem a proficiência em letramentos compatível aos nove anos cursados durante o ensino fundamental.

qualificar os mestrandos/docentes para desenvolver múltiplas competências comunicativas dos alunos em ambiente online e offline; (... ) (BRASIL, 2018)

De acordo com estes objetivos, podemos afirmar que o programa acredita na importância de complementar a formação inicial dos professores, desta forma, ele estaria contribuindo para o aumento da qualidade do ensino fundamental. Uma das formas de promover esta complementação da formação inicial é trabalhar na perspectiva do multiletramento e das pedagogias que possibilitem o trabalho com estes diferentes tipos de letramento em sala de aula, bem como desenvolver as habilidades associadas à tecnologia. Eis um ponto positivo do programa: trazer para o centro da discussão o conhecimento teórico acompanhado do olhar para a prática.

Outro ponto que merece destaque são as características do trabalho de conclusão, “A pesquisa deverá ser de natureza interpretativa e interventiva e ter como tema/foco/objeto de investigação um problema da realidade escolar e/ou da sala de aula “ (...) (UFRN, 2018, p.01)

O foco do mestrado Profletras é intervir numa realidade concreta, produzir um material que contribua para a aprendizagem dos estudantes, por isso a importância do mestrando se manter em sala de aula.

Há duas possibilidades para este trabalho de conclusão uma dissertação ou um material didático mais um relatório:

TABELA 01. TRABALHO DE CONCLUSÃO FINAL

| Material Didático Elaborado + Relatório   | Dissertação   |
|---|---|
| O Trabalho de Conclusão Final (TCF) que tiver como produto principal um material didático, que tenha suportes como vídeo, <i>software</i> , caderno pedagógico, entre outros, deverá vir acompanhado de um relatório de pesquisa que tenha, no mínimo, 50 páginas com a seguinte estrutura: | O Trabalho de Conclusão Final (TCF) que for constituído de uma Dissertação deverá ter, no mínimo, 100 (cem) páginas e apresentar a seguinte estrutura:  |
| I – Elementos pré-textuais;<br>II – Introdução;<br>III – Considerações teóricas;<br>IV – Metodologia;<br>V – Análise dos dados;<br>VI – Bibliografia;<br>VII – Elementos pós-textuais.  | I – Elementos pré-textuais;<br>II – Resumo, em português, em inglês ou em outra língua estrangeira;<br>III – Sumário;<br>IV – Introdução;<br>V – Considerações teóricas;<br>VI – Metodologia;<br>VII – Análise dos dados;<br>VIII – Proposta para enfrentar o problema;<br>IX - Considerações finais;<br>X – Bibliografia;<br>VII – Elementos pós-textuais. |

Fonte: Adaptação RESOLUÇÃO Nº 001/2018 ( UFRN, 2018 )

Embora haja uma diferença na nomenclatura, as duas possibilidades apresentam a necessidade de uma reflexão teórica, de uma análise dos dados encontrados advindos da educação básica e uma proposta de intervenção, na opção um, ela pode aparecer em diferentes formatos, tais como vídeo, *software*, caderno pedagógico, na opção dois, aparece simplesmente a informação “Proposta para enfrentar o problema“, no entanto, esta proposta é, na verdade, a intervenção.

## CONCLUSÕES

É preciso ter clareza que uma educação básica de qualidade se faz com uma formação docente de qualidade, os docentes devem ser bem preparados intelectual, emocional e eticamente; bem remunerados, motivados e com boas condições

profissionais e com infraestrutura adequada, atualizada, com tecnologias acessíveis e renovadas.

A análise das diretrizes do programa, bem como das exigências do material a ser desenvolvido, nos permite afirmar que o Proletras, embora, tenha suas limitações, tenta conciliar a formação pedagógica, a formação acadêmica e a intervenção/reflexão sobre a realidade, uma vez que é uma exigência do programa a aplicação de uma proposta de intervenção.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Proletras. Disponível em <http://www.capes.gov.br/educacao-a-distancia/proletras> Acesso em 24 fev. 2019

COMPERVE. Edital de seleção 2018. Disponível Em: <http://comperve.ufrn.br/conteudo/posgraduacao/proletras/201801/resultados.php> Acesso em 24 fev. 2019

GIL, A C. Como elaborar projetos de pesquisa. São Paulo: Atlas, 2002

UFRN. Proletras. RESOLUÇÃO Nº 001/2018. Disponível em <http://www.proletras.ufrn.br/documentos/193488707#.XORBuY5KjIU> Acesso em 24 fev. 2019

# ESTÁGIO SUPERVISIONADO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES DO LICENCIANDO EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

WANNA SANTOS DE ARAÚJO – UFPI/CPCE  
WANNASANTOS@HOTMAIL.COM

THAÍS CARVALHO XAVIER – UFPI/CPCE  
THHAISCARVALHO93@GMAIL.COM

MONALISA PEREIRA DE CASTRO – UFPI/CPCE  
MOMOCASTRO3MONALISA@GMAIL.COM

1903

**PALAVRAS-CHAVE:** Estágio Supervisionado. Formação de professores. Licenciatura em Ciências Biológicas.

## INTRODUÇÃO

O Estágio Supervisionado constitui espaço de aproximação entre o licenciando, a universidade e a escola, haja vista que é nessa oportunidade que são vivenciadas experiências importantes e necessárias para a construção do processo de formação docente. Sabendo disso, ressaltamos que esse contexto pode influenciar nas decisões do licenciando no que se refere à profissão docente, uma vez que terá contato direto com desafios da profissão. Para Lima (2008) o Estágio Supervisionado pelo seu caráter passageiro faz com que ele seja sempre incompleto, porque é no efetivo exercício do magistério que a profissão docente é aprendida de maneira sempre renovada. Assim, entendemos que o estágio se constitui em um espaço interinstitucional compartilhado com destaque para o sentido formativo, configurando-se como uma componente curricular.

Segundo Pimenta e Lima (2012, p. 45) “o estágio curricular é atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, esta, sim, objeto da práxis.” Diante disso este trabalho teve como objetivo analisar algumas concepções dos Licenciandos em Ciências Biológicas sobre a importância do Estágio Supervisionado para sua formação. Vários motivos estimularam a concretização desse estudo, dentre eles destacamos a experiência do pesquisador graduando no Estágio Supervisionado, na qual ao se deparar com a realidade da escola e viver aquele contexto despertou a curiosidade de saber a importância do estágio na formação do professor de Ciências Biológicas.

## METODOLOGIA

Esta pesquisa é de natureza qualitativa. Foi realizada com seis Licenciandos em Ciências Biológicas devidamente matriculados na disciplina Estágio Supervisionado IV, cabe salientar que a disciplina tinha um total de 28 alunos, mas só seis aceitaram fazer parte desse estudo. Utilizamos a entrevista semiestruturada para construção das informações, uma vez que esse instrumento proporciona um diálogo guiado por questionamentos prévios, mas que deixa o sujeito à vontade para se expressar e o pesquisador atento para lhe escutar. Esse instrumento, além de valorizar a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessária, enriquecendo a investigação (TRIVIÑOS, 2009).

As informações construídas foram analisadas a luz do método de Análise de Conteúdo conforme Bardin (2011). Para esta pesquisa utilizamos a categorização *a priori* e o tratamento do material seguiu as três fases orientadas por Bardin (2011): 1) a pré-análise; 2) a exploração do material; 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

1904

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Após o tratamento das informações emergiu uma grande categoria: O Estágio Supervisionado como espaço de influência na formação docente. Isso porque diante do roteiro da entrevista semiestruturada alguns questionamentos estavam voltados para as considerações que o licenciando deu sobre o processo do Estágio Supervisionado e sobre como os envolvidos nesse contexto contribuiriam ou não para a organização do futuro trabalho pedagógico dos licenciandos.

Foi possível perceber que o Estágio nesse contexto se configurou como aliado na construção da identidade profissional docente, pois a partir das vivências os licenciandos vão descobrindo algumas potencialidades e alguns limites da profissão docente, bem como percebendo suas competências e habilidades para agirem nessa profissão. Segundo Pimenta e Lima (2012) a identidade, não só a profissional, vai sendo construída com as experiências e a história pessoal, no coletivo e na sociedade.

Nesse contexto, um dos alunos expressa a sua dificuldade em planejar a aula, pois não podia fugir do contexto da escola e nem da supervisão. Aqui, percebemos um limite para o estagiário, pois ele não se sente autônomo o suficiente para tomar suas decisões no contexto sala de aula, tendo em vista que precisa está enquadrado nos parâmetros da escola e do supervisor.

Outro limite pôde ser percebido na fala de outro aluno ao dizer que falta materiais nas escolas para construção e implementação de aulas diferenciadas das consideradas tradicionais. Diante disso Nóvoa (1997) diz que as situações que os professores são obrigados a enfrentar (e a resolver) apresentam características únicas, exigindo portanto, repostas únicas, ou seja, o profissional competente possui capacidades de autodesenvolvimento dentro de suas possibilidades.



Partindo para a outra pergunta que se referia ao papel do orientador e do supervisor do Estágio percebemos que os licenciandos veem o orientador como aquele que apresenta o contexto teórico da profissão docente e o supervisor como aquele que dar a oportunidade de vivenciar a prática. De acordo com Scherer (2011), o professor orientador de Estágio Supervisionado “assume papéis e atitudes, que, sendo sujeito em suas ações, estão articuladas com os seus referenciais teóricos e com os referenciais teórico-metodológicos do projeto do curso que participa.” (p. 172).

Baseado nisso tanto o ficou claro nas falas que os alunos se reconheceram como professor durante o estágio e se sentiram parte da escola devido o trabalho coletivo realizado entre os membros que compõe todo o processo do estágio, logo não existe uma função mais importante ou menos importante, ambas são necessárias.

Avançando um pouco mais nos questionamentos buscamos perceber quais os elementos da ação docente que os licenciandos tiveram contato que potencializaram sua formação como professor. Nessa oportunidade, percebemos que de um modo geral os sujeitos afirmam ser o contato com a sala de aula, pois ali para eles é momento de experimentar o que está por vir.

1905

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebemos que em linhas gerais, os licenciandos destacam a prática docente vinculada ao âmbito escolar como elemento chave para sua formação profissional, esquecendo de outros aspectos como apresentação de seminários na sala de aula da universidade, atividades de monitorias, apresentação de trabalhos em congressos. Como também fatores que influenciam para que o licenciando se distancie dessa profissão, como a falta de condições de trabalho, baixos salários, falta de políticas públicas, dentre outros.

Contudo, o Estágio Supervisionado é considerado pelos futuros professores como parte essencial do seu processo formativo, uma vez que nessa oportunidade vivenciam histórias que não são possíveis em outras disciplinas. Assim, cada parte que compõe o estágio tem a sua importância, pois cada um com suas especificidades contribuem para que todo o processo seja eficiente, íntegro e de grande valor para a organização do ato pedagógico do futuro professor.

## REFERÊNCIAS

BARDIN, L. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 2011.

LIMA, J. I. O estágio supervisionado na licenciatura em matemática: possibilidades de colaboração. 2008. 105 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemáticas), – Núcleo de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação Matemática e Científica, Universidade Federal do Pará. Belém.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 2017.

NÓVOA, A. Formação de Professores e Profissão Docente. In: NÓVOA, A. (org.). Os Professores e a Sua Formação. 2. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.

PIMENTA, S.G.; LIMA, M. S.L. Estágio e docência. São Paulo: Cortez, 2012.

TRIVIÑOS, A. N. S. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2009.

SCHERER, S. Estágio Supervisionado e a Atitude do orientador: planejando aulas de matemática para ambientes informatizados. *Perspectivas da Educação Matemática*, v.4, n. Temático, p. 167-180, 2011.

# EDUCAÇÃO CTS E AS PRÁTICAS EDUCATIVAS DIALÓGICAS: O LIXO COMO TEMA ESTRUTURANTE

WANNA SANTOS DE ARAÚJO – UFPI/CPCE  
WANNASANTOS@HOTMAIL.COM

1907

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação CTS. Práticas Educativas dialógicas. Ensino Superior.

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho é resultado da análise de uma categoria da tese de doutorado da autora que de um modo geral apresentou pretensões críticas e emancipadoras de formação – a partir de um trabalho coletivo, tendo como eixo condutor as práticas educativas dialógicas balizadas nos pressupostos de Paulo Freire e no conhecimento científico ancorado nos princípios da Educação pautada nas inter-relações da Ciência, da Tecnologia e da Sociedade (*Educação CTS*).

Nesse contexto surge a *Educação CTS* com o intuito de desconstruir um ensino de Ciências propedêutico, buscando uma educação científica que contemple os temas da atualidade e que considere os eventos presentes na sociedade. Assim, segundo Nascimento e von Linsingen (2006), esse contexto educacional prioriza propostas pedagógicas que visam a construção da cidadania e o exercício de princípios que colaborem para a transformação da sociedade. Diante disso, este trabalho teve como objetivo organizar e implantar práticas educativas dialógicas na educação básica.

## METODOLOGIA

Participaram dessa 14 licenciandos em Ciências Biológicas – devidamente matriculados nas disciplinas de Estágio Supervisionado III e IV. Do total citado, sete foram alunos do Estágio III e sete do Estágio IV. Como principais procedimentos, utilizamos os encontros formativos e o desenvolvimento das organizações pedagógicas educativas dialógicas na educação básica. Vale dizer que os encontros formativos aconteciam durante as aulas de Estágio, construídas coletivamente e de forma

dialogada. Nesses encontros, foi construído os planos de aula e organizado pedagogicamente as atividades educativas que foram desenvolvidas em vários níveis de ensino, com diferentes temas estruturantes. Os temas foram escolhidos a partir de um levantamento dos problemas sociais encontrados na realidade local (diagnóstico local), feito pelos sujeitos participantes da pesquisa.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Em meio aos estudos e discussões formativas, emergiu o planejamento do ato pedagógico em torno do tema estruturante “LIXO”, na qual foi abordado atividades que trabalhassem diversas potencialidades dos sujeitos, tais como interpretação de texto; capacidade de trabalhar em grupo; argumentação a partir de uma problematização; curiosidade; associação do conteúdo estudado ao seu cotidiano; cultura da paz em atividades competitivas; valorização do sujeito enquanto ser histórico e cultura; superação das fortes influências da mídia no contexto social e, principalmente, a compreensão dos aspectos da ciência e da tecnologia para nosso meio social.

Com base nos registros percebeu-se que os estudantes da educação básica, nesse caso da EJA, apresentam seus argumentos de forma organizada, expondo a necessidade de implementação de projetos sociais que os reconheça como seres que agem. Isso mostra o quanto eles se sentem oprimidos e estão cansados de “blá-blá-blá”, como disse Freire (2014), querem participar, serem vistos e serem ouvidos. Isso representa uma característica da educação problematizadora – de caráter autenticamente reflexivo –, pois implica um constante ato de desvelamento da realidade, buscando a emergência das consciências, enquanto ato resultante de sua inserção crítica na realidade (FREIRE, 2014).

Dessa forma, compreende-se que a didática adotada na organização do ato pedagógico pôde estimular o reconhecimento dos estudantes enquanto ser para si, bem como se sentirem desafiados e estimulados a se relacionarem cada vez mais com o mundo, buscando respostas e soluções por meio do engajamento e na intenção de amenizar os dilemas sociais. Pensando nisso, foi sugerido que os alunos da turma da EJA dissertassem sobre a seguinte situação: Como seria para eles uma boa educação que pudesse contribuir para a redução do consumo exagerado da população influenciados pelo capitalismo e pelos avanços tecnológicos, evitando, assim, a degradação da natureza?

Observamos nas respostas dos educandos/as da EJA que em sua maioria apontam a necessidade da conscientização do ser humano em relação à degradação da natureza e, conseqüentemente, ao consumismo exagerado pela população. Esse destaque é importante e aponta uma discussão complexa, haja vista que vivemos em uma sociedade que impulsiona para o consumo, para o acúmulo de bens desenfreado. Discutir com os alunos os avanços da ciência e da tecnologia, bem como suas causas, conseqüências, interesses econômicos e políticos de forma contextualizada concede a possibilidade de compreender a ciência como fruto da criação humana, ou seja, não basta somente falar de “lixo” e das suas mediações conteudistas,

é preciso construir com os estudantes espaço de entendimento do contexto que está por trás desse tema estrutural.

Nesse contexto, Santos e Mortimer (2002) apontam que as propostas CTS indicam três objetivos gerais: aquisição do conhecimento, utilização de habilidades e desenvolvimento de valores. Dentro dos conhecimentos e habilidades estão inclusos diversos aspectos, tais como a autoestima; a comunicação escrita e oral; o pensamento lógico e racional para solucionar problemas; a tomada de decisão; o aprendizado colaborativo/cooperativo; a responsabilidade social; o exercício da cidadania; a flexibilidade cognitiva; e o interesse em atuar em questões sociais. Já no tocante ao desenvolvimento de valores, considera que estão vinculados aos interesses coletivos os valores de solidariedade; de fraternidade; de consciência do compromisso social; de reciprocidade; de respeito ao próximo; e de generosidade. Tais valores estão, assim, relacionados às necessidades humanas, descoberta que significa um questionamento à ordem capitalista, na qual os valores econômicos se impõem aos demais.

Dito isso, ressaltamos, aqui, a necessidade de a proposta da *Educação CTS* ser parte integrante e constituinte de um currículo, no entanto, reconhecemos que é preciso mais encontros com os estudantes da educação básica – balizados nessa perspectiva – para que possam emergir elementos diferenciados e complementares para uma educação crítica, problematizadora e emancipadora. Portanto, a presente pesquisa trouxe uma possibilidade de construção dessa perspectiva no âmbito educacional, pois além de apresentarmos que é possível, indicamos que engajados em um processo coletivo de ensino e aprendizagem conseguimos ultrapassar o modismo e estimular o pensamento crítico do sujeito.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS:

Diante desse contexto, sintetiza-se que o ato pedagógico organizado em coletividade a partir do exercício dialógico preconiza ao licenciando estagiário a capacidade de perceber no contexto escola-campo o anseio dos educandos da educação básica pelo saber mais; saber mais daquilo que vai de encontro com as marcações de seu tempo histórico e de suas condições materiais na compreensão da totalidade; deixando assim o ato pedagógico crítico e distante de visões parciais em busca de sempre se envolver com temáticas que problematizem outras temáticas. Podemos acrescentar aqui que a articulação proposta na presente pesquisa favorece aos sujeitos envolvidos um movimento de idas e vindas do abstrato ao concreto, no movimento de superar o abstrato a partir de uma percepção crítica do concreto em torno de uma dada realidade.

## REFERÊNCIAS

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 58. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

NASCIMENTO, T. G., VON LINSINGEN, I. Articulações entre o enfoque CTS e a pedagogia de Paulo Freire como base para o ensino de ciências. *Convergência. Revista de Ciências Sociais* [On-line], v. 13, n. 42, p. 95-116, 2006.

SANTOS, L. P; MORTIMER, E. F. Uma análise de pressupostos teóricos da abordagem C-T-S (Ciência–Tecnologia–Sociedade) no contexto da educação brasileira. *Rev. Ensaio*, v. 2, n. 2, p. 1-23, 2002.

# A CIÊNCIA VAI À ESCOLA: INTEGRANDO PRÁTICAS DE ENSINO INVESTIGATIVO À PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS DA NATUREZA

JEANE ALVES DE ALMEIDA – UFSB  
JEANE.ALMEIDA@CJA.UFSB.EDU.BR

MÁRCIO ROBERTO DE GARCIA MAIA – UFSB  
MARCIO\_MAIA@YAHOO.CO.UK

MAÍRA SOUZA MACHADO – UFSB  
MAIRAMACHADO@UFSB.EDU.BR

1911

**Palavras chave:** Ensino de Ciências,

## INTRODUÇÃO

O papel do ensino de Ciências da Natureza é o de colaborar para a compreensão do mundo e suas transformações, situando o homem como indivíduo participativo e parte integrante do Universo, contribuindo com a formação cidadã crítica. Não obstante, o que se observa, é na maioria dos estudantes, uma completa desmotivação, que geralmente se reflete em baixo rendimento observados. Reformas curriculares no Brasil buscaram implementar estratégias para estimular o aprendizado das disciplinas científicas, como observado na ênfase dada ao Ensino Investigativo (EI) nos PCN e na recente BNCC. O EI configura uma estratégia didática, na qual o aluno passa a ser sujeito ativo de sua aprendizagem. Ao professor cabe mediar o processo investigativo, fornecendo as condições e orientações para a compreensão dos estudantes na resolução do problema proposto.

No entanto, os professores em serviço não estão, de maneira geral, preparados para os desafios que emergem nas propostas metodológicas, dificultando a aprendizagem significativa nas disciplinas científicas. Da mesma forma, as estruturas físicas da maioria das Escolas Públicas de Ensino Médio não apresentam condições favoráveis ao desenvolvimento de atividades investigativas. Para lidar com esses desafios, uma alternativa viável é a articulação de atividades laboratoriais, possíveis nas condições postas, com atividades realizadas em ambientes midiáticos, principalmente Objetos de Aprendizagem disponíveis em Laboratórios Virtuais,

de acesso livre. Para o uso destas ferramentas se faz necessário uma rede de internet rápida, disponibilizada na Universidade e na escola campo da investigação aqui proposta, pela Rede Nacional de Pesquisa (RNP). Também se faz necessários a atuação de professores com forte formação científica, dispostos a compartilhar suas experiências em atividades diferentes da usualmente praticada nas Escolas Públicas de Ensino Médio.

O objetivo é integrar, desde a formação docente no curso LiCNat, o aprendizado dos conteúdos de componentes curriculares da formação específica as Práticas Pedagógicas. Com essa integração, os licenciandos, aos mesmo tempo que adquirem os conhecimentos necessários para sua futura profissão docente, podem elaborar e implementar as práticas pedagógicas a serem desenvolvidas na Escola Campo de Estágio ao Ensino Investigativo, integrando teoria e prática, imprimindo efeito multiplicador de ações inovadoras, aprendidas na Universidade, para o ensino de Ciências nas Escola Pública. Os objetivos de aprendizagem serão mediatizados por simulações interativas disponíveis em Laboratórios disponíveis em Plataformas Virtuais em complementação e/ou associação às práticas desenvolvidas no campus universitário e aplicação de projetos PBL, com estudantes do Ensino Médio.

1912

## CONTEXTO DE REALIZAÇÃO

Em atividades desenvolvidas na escola Estadual de Ensino Médio Almakazir Gally Galvão, na cidade de Coaraci, localizada no interior da Bahia, estudantes bolsistas do Programa Residência Pedagógica do curso de Licenciatura em Ciências da Natureza e suas Tecnologias (LiCNat) da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), campus Itabuna, observaram que o espaço destinado ao Laboratório de Ciências não estava em condições de receber estudantes do Ensino Médio, ofertado regularmente naquela Escola, devido a falta de manutenção. Então diante da impossibilidade de uso do laboratório, da impossibilidade dos professores de Ciências fazerem o uso de metodologias mais atrativas para seus estudantes, decidimos elaborar este projeto visando proporcionar espaços de alfabetização científica aos licenciandos da UFSB e os estudantes da escola básica.

O objetivo é maior integrar, desde a formação docente no curso LiCNat, o aprendizado dos conteúdos de componentes curriculares (CC) da formação específica, que tenham em suas ementas carga horária de atividade prática, aos CC PPCN. Com essa integração, os licenciados, aos mesmo tempo que adquirem os conhecimentos necessários para sua futura profissão docente, podem elaborar as práticas pedagógicas integrando teoria e prática, a serem desenvolvidas na Escola Campo de Estágio ao Ensino Investigativo. Desta forma, com a execução das atividades no campo de Estágio Supervisionado, já se inicia um efeito multiplicador de ações inovadoras, aprendidas na Universidade, para o ensino de Ciências na Escola Pública.



## RECURSO DIGITAL E PBL: CONSTRUINDO ITINERÁRIOS METODOLÓGICOS NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

O grande desafio então é desenvolver metodologias inovadoras que possibilitem uma práxis docente capaz de ultrapassar os limites do treinamento puramente técnico e tradicional, para efetivamente alcançar a formação do sujeito como um ser ético, histórico, crítico, reflexivo, transformador e humanizado. Nesse contexto, podemos considerar os potenciais formativos disponibilizados a partir da segunda Revolução Tecnológica da metade da década de 1990, consequência do advento da *internet* na sociedade. Desde então, o uso de computadores, *tabletes* e, mais recentemente, de *smartphones*, vem se tornando corriqueiro e, por vezes, indispensável nas interações sociais e educativas. Nessa linha, *softwares* e Objetos de Aprendizagem (AO) com Laboratórios Virtuais (LV), bem como outras formas de conteúdo digitais, vêm sendo amplamente desenvolvidos e utilizados em diferentes momentos educativos.

O acesso à Internet nas escolas cria as condições tecnológicas para que professores e alunos possam usufruir da diversidade de informação *online*, da comunicação, da colaboração, e partilha com outros. O uso dessas ferramentas nos processos de ensino-aprendizagem deixa de ser um diferencial, e se tornar um *elemento-chave*, capaz de fazer pessoas pertencerem, de fato, à sociedade da informação em rede, ou *ciber cultura*, conforme preconiza LÉVY (1999). O uso de Recursos Digitais pode auxiliar o professor e o aluno, por exemplo, a criar hipóteses e testá-las a partir da realidade simulada, e a interagir, numa perspectiva sociodiscursiva, com colegas e professores. Esse processo proporciona uma aprendizagem mais dinâmica, interessante e motivadora (ANDRES, 2013).

Os usos dessas novas ferramentas de ensino são mais eficazes quando utilizam materiais didáticos *online* que possibilitam aos estudantes o acesso a simulações de experimentos em tempo real, facilitando a construção de conhecimento, principalmente quando está associado a uma abordagem educacional construtivista. Martinez et al, (2011) destacam, neste contexto, simulações usadas como ferramentas para ensino de Física que, comprovadamente, promovem a melhor compreensão de conceitos e fenômenos em diferentes áreas de estudo dessa ciência, como a mecânica e óptica.

### METODOLOGIA

O projeto será desenvolvido em duas fases estruturadas, objetivando ora a formação do licenciando em Ciências da Natureza da UFSB *in loco*, ora executando atividades direcionadas para e pelos mesmos, na escola campo de estágio, e na Escola Estadual Almakazir Gally Galvão, que funciona como Colégio Universitário da Rede Anísio Teixeira da UFSB na cidade de Coaraci-BA Também será ofertado curso de especialização em *Metodologias Ativas para o Ensino de Ciências* direcionada a professores de Escolas Públicas, que objetiva articular a formação continuada

docente, às ações delineadas juntamente com professores com formação científica da Universidade, enquanto assessorias didático-científicas.

As práticas educativas serão mediatizadas por simulações interativas disponíveis em Laboratórios Virtuais em complementação e/ou associação às práticas desenvolvidas no LabPECNat, no campus universitário. O objetivo é desenvolver estratégias de aprendizagem articulando teoria e prática nas disciplinas relacionadas ao campo de atuação do docente em formação, mediante o desenvolvimento de projetos adotando a metodologia PBL. O Eixo central do curso LiCNat, chamado “fio condutor”, é baseado em duas perguntas motivadoras: “ De onde viemos?” e “ Para onde vamos?”. Iniciando no “Big Bang”, os temas pretendem a compreensão dos aspectos Físicos, Químicos e Biológicos da história e evolução do universo, que levaram à origem da vida, sua diversificação até a formação das linhagens atuais, e o estabelecimento de padrões e processos contemporâneos de manutenção e ameaça à vida.

1914

## CONSIDERAÇÕES

Os resultados exitosos e a manutenção das atividades aqui propostas, devem ocorrer de forma natural, uma vez que se criando a cultura do desenvolvimento integrado de práticas educativas dos CC da área de formação docente as PPCN, estas devem ser incorporadas paulatinamente às Escolas Campo de Estágio, na realização do Estágio Supervisionado dos estudantes da LiCNat da UFSB nos demais Colégios Universitários da rede Anísio Teixeira nas cidades de Itabuna, Ibicaraí e Ilhéus. Além disso, a participação de estudantes bolsistas de ICJ, de professores preceptores de estágio, e a formação continuada de professores da Rede Pública de ensino, esta última que se continuará enquanto curso de oferta regular após o término do projeto, possibilita a criação de uma *nova cultura escolar*, na qual o fazer científico, pelo EI, passe a ser o principal norteador do Ensino das disciplinas científicas no contexto do Ensino Médio.

Além disso, a inclusão de estratégias de aprendizagem na escolar, articulando teoria e prática nas disciplinas de Biologia, Física e Química através da utilização de simulações práticas em laboratórios virtuais interativos, amplamente utilizada em experiências virtuosas em diferentes contextos educacionais, possibilita a superação das dificuldades estruturais das escolas, ao mesmo tempo que mitiga, quando associadas ao EI de Ciências, ao despertar científico dos jovens estudantes do Ensino Médio.

## REFERÊNCIAS

ANDRES, Daniele Pinto e CYBES, Walter Abreu. Técnicas de avaliação de software educacional. 1999. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/51318557/Um-estudo-sobre-Tecnicas-de-Avaliacao-de-Software-Educacional>>. Acesso em: 11 de maio 2019.

BRAGA, Juliana Cristina., PIMENTEL, Edson e DOTTA, Silvia. (2012) Desafios para o Desenvolvimento de Objetos de Aprendizagem Reutilizáveis e de Qualidade. - Workshop de Desafios da Computação Aplicada à Educação, 17 e 18 de Julho de 2012 – Curitiba/PR – CEIE/SBC. Disponível: <<http://www.br-ie.org/pub/index.php/sbie/article/view/2509>>. Acesso: em 19 de set. 2018.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: ciências naturais. 1997.

GUILLERMO, O. E. P.; TAROUCO, L.M.R.; ENDRES, L.A.M. Desenvolvimento de objetos educacionais: experimentos em hidráulica. Renote, Porto Alegre, v. 3, n. 2, nov. 2005.

LÉVY, P (1999). Cybercultura. Tradução de COSTA, Carlos Irineu da, Editora 34 Ltda. Disponível em <<https://mundonativodigital.files.wordpress.com/2016/03/cibercultura-pierre-levy.pdf>>, acessado em 15 de maio de 2019.

MARTINEZ, Guadalupe., NARANJO Francisco L., PEREZ A´ngel L., SUERO, Maria Isabel. Comparative study of the effectiveness of three learning environments: Hyper-realistic virtual simulations, traditional schematic simulations and traditional laboratory. Physical review special topics - physics education research 7, 020111 (2011). Disponível: < <https://journals.aps.org/prper/pdf/10.1103/PhysRevSTPER.7.020111>>. Acesso em: 05 de fevereiro de 2019.

# EDUCAÇÃO BÁSICA E UNIVERSIDADE: UM DIÁLOGO NECESSÁRIO

ALBA REGINA BATTISTI DE SOUZA – UDESC  
ALBA.FAED@GMAIL.COM

LOURIVAL JOSÉ MARTINS FILHO – UDESC  
LOURIVALFAED@GMAIL.COM

ELISA DE SÃO THIAGO CUNHA – UDESC  
LISASTCUNHA@GMAIL.COM

MANUELLA SAMPAIO ALVES – UDESC  
MANUELLASAMPAIOCESC@GMAIL.COM

1916

**Palavras-chave:** Educação Básica. Universidade. Formação Docente.

## CONTEXTO DO ESTUDO E ASPECTOS METODOLÓGICOS

O texto se baseia numa pesquisa cujo objetivo é discutir e analisar a relação Universidade, Educação Básica e Formação Docente a partir das percepções e depoimentos obtidos junto a escolas públicas de uma rede municipal - composta por 36 unidades de Ensino Fundamental. O estudo entende, a partir de Tardif (2004), ser necessário os pesquisadores universitários reconhecerem os professores das escolas não como objetos de pesquisa, mas como colaboradores e, tal como afirma Freire (2012), que o diálogo é fundamental quando se pensa uma formação docente na qual as pessoas envolvidas são seres da aprendizagem e da mudança. Trata de uma pesquisa colaborativa (IBIAPINA, 2008) desenvolvida ao longo de parcerias, formações e diálogos com as escolas participantes. Numa das etapas do estudo foi aplicado um questionário com os gestores e equipe pedagógica, cujos resultados são discutidos neste trabalho.

## APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

Os interlocutores da pesquisa afirmam existir parcerias da escola com outros órgãos e instituições, principalmente com as universidades. No entanto, ressaltam que no âmbito da formação docente ainda há necessidade de ampliação e

continuidade das iniciativas. Sobre o que fazer para criar e ou aprimorar trabalhos articulados entre escolas e universidades, sugerem: “A aproximação dessas instituições poderá abrir portas para o diálogo para que em conjunto sejam identificados possíveis campos de atuação, parcerias e trocas”; “Estabelecimento de acordos e convênios prévios entre as universidades e as redes de ensino e momentos de socialização dos estágios e projetos desenvolvidos nas unidades”. E apresentam uma gama de alternativas:

Escolas referências para a universidade deveriam integrar o currículo dos cursos de formação docente. Os estudantes poderiam se apropriar das teorias pedagógicas mas estando inseridos em contextos escolares. Por meio de mais vivências nas escolas para além dos estágios.

Encontros/reuniões frequentes dos sujeitos envolvidos no trabalho da escola com os profissionais e os alunos da universidade.

Formação de grupos de estudo/pesquisa com a participação de professores/estudantes das universidades e os professores da escola.

De acordo com Freire (2016) a educação é um ato de fazer junto. Os depoimentos revelam a necessidade de integração permanente entre universidade e escola com base no diálogo, encontros, compartilhamentos, parcerias e estudos. E quando dizem ser necessário a “Criação de uma legislação específica federal regulamentando os trabalhos articulados” se referem a necessidade de uma garantia concreta dessas iniciativas, com investimentos e finalidades explícitas e duradouras.

O panorama sócio-político atual é bastante complexo e a educação do país não foge a essa situação, assim a aproximação entre universidades e escolas pode fortalecer a manutenção e construção de propostas de formação que traduzam anseios historicamente construídos. Como afirma Nóvoa (2017, p.115):

Devemos continuar o nosso exercício de denúncia da situação da escola pública e da formação de professores. Mas este diagnóstico só tem sentido se for acompanhado por gestos, por iniciativas de mudança, pela coragem da ação. [...] Trata-se de edificar um novo lugar para a formação de professores, numa zona de fronteira entre a universidade e as escolas, preenchendo um vazio que tem impedido de pensar modelos inovadores de formação de professores.

A análise dos depoimentos caminha em direção de algumas defesas de Boaventura Souza Santos:

- Valorização da formação inicial e sua articulação com os programas de formação continuada;
- Reestruturação dos cursos de licenciatura de forma a assegurar a integração curricular entre a formação profissional e formação acadêmica;
- Colaboração entre pesquisadores universitários e professores das escolas públicas na produção e difusão do saber pedagógico, mediante reconhecimento e estímulo da pesquisa-ação;

- Criação de redes regionais e nacionais de universidades públicas para desenvolvimentos de programas de formação continuada em parceria com os sistemas públicos de ensino. (SANTOS, 2010, p. 83-84)

Entende-se ser necessário que as políticas públicas se voltem com mais vigor para a valorização da carreira docente no país, possibilitando ao professor da Educação Básica as condições concretas para refletir criticamente, problematizar e pesquisar sobre sua prática. Para Freire (1996, p.43-44):

[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente sobre 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 tal modo concreto que quase se confunda com a prática.

1918

Também é preciso criar estratégias para elevar o acesso e a permanência dos futuros docente por meio de ações e programas mais atrativos e fomentar as relações entre as agências formadoras e sistemas de ensino, tal como afirma Nóvoa (2017, p.18): “O espaço universitário é decisivo e insubstituível, mas tem de se completar com o trabalho no seio de comunidades profissionais docentes”.

Universidades e escolas aprendem juntas em ações de pesquisa, extensão e ensino e podem mobilizar os docentes pesquisadores, docentes da educação básica e estudantes em torno da formação – mas apenas esse esforço não é suficiente para provocar um movimento integrador e contínuo: há de se reconhecer o potencial da Educação Básica na reflexão das práticas curriculares, ainda desconsiderada pelas políticas educacionais e em muitos casos pelas próprias agências formadoras.

## CONCLUSÕES

A pesquisa demonstra haver esforços de ambas as partes: as escolas reconhecem a importância das aproximações e as universidades tem promovido ações dessa natureza. Fazer dessas iniciativas algo mais duradouro e inerente a própria atuação de ambas as instâncias passa pela reestruturação dos currículos e projetos pedagógicos das licenciaturas, mas também pela criação de uma rede de sustentação financeira pública e as devidas condições para a atuação dos sistemas de ensino e os profissionais envolvidos.

## REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. Educação na cidade. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. Cartas à Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2012.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília: Liber Livros, 2008.

LÜDKE, Menga. ANDRE, Marli E.D.A. A pesquisa em educação: abordagens qualitativas. 2 ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.

NÓVOA, António. Firmar a profissão como professor, afirmar a profissão docente. IN: Cadernos de Pesquisa. v.47 n.166 p.1106-1133 out/dez. 2017.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2004.

# RESSIGNIFICANDO O ERRO NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM: UMA EXPERIÊNCIA NO CURSO DE PEDAGOGIA

VANIA FINHOLDT ANGELO LEITE – FFP/UERJ  
VFALEITE@UOL.COM.BR

ALESSANDRA HOLANDA CAVALCANTE MENDES – FFP/UERJ  
SOMATICAENCIA@HOTMAIL.COM

1920

**Palavras-chaves:** Erro. Educação Matemática. Pedagogia.

## INTRODUÇÃO

Esse estudo analisa a concepção de erro das alunas do Curso de Pedagogia na disciplina de Matemática: Conteúdos e Métodos II de uma universidade pública do Rio de Janeiro. Solicitamos que as alunas escrevessem sobre seu processo de aprendizagem durante a disciplina, ressaltando os aspectos mais relevantes na perspectiva delas. Consideramos que o registro escrito é uma oportunidade de refletir sobre as questões didáticas e rever suas concepções de ensino e aprendizagem.

O fato da matemática ser uma área ‘temida’ por alguns professores, os fazem optar pelo Curso de Pedagogia para não ter que lidar com ela, por exemplo: “a disciplina de matemática em minha vida está muito ligada ao medo e a dificuldade. É a terceira vez que curso esta disciplina”.

É uma pesquisa de abordagem qualitativa, porque se propõe a trabalhar com os significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, ou seja, com os processos e fenômenos que não podem ser reduzidos a números e quantificáveis.

Nesse texto, o *corpus* de análise é composto por registros de 22 alunas foram selecionados os trechos que refletiam sobre seu processo de aprendizagem de fração e sua relação com o erro. Buscamos, responder à questão: o que aponta os registros das licenciandas sobre a aprendizagem de fração e sua relação com o erro?



## OS REGISTROS DAS ALUNAS: CONCEPÇÕES RECONSTRUÍDAS

Nessa análise trazemos as narrativas que se referem ao estudo de fração. Na disciplina trabalhamos a sequência proposta por Nunes (2003). A autora defende que se inicie pela divisão (quociente), porque esse conceito se relaciona com o conhecimento prévio do aluno. As atividades são baseadas em situações-problema que as licenciandas precisam resolver e comprovar o seu ponto de vista para os colegas. Assim, a sequência proporciona a reflexão por parte deles. A professora tem o papel de provocar, refletir, propor atividades e sistematizar os conhecimentos produzidos a partir das discussões com os alunos. As licenciandas tiveram a oportunidade de vivenciar todas as etapas da sequência didática de Nunes (2003). Meu objetivo era que eles pudessem se colocar no lugar enfrentados pelos futuros alunos. Depois de vivenciar a sequência, nós lemos, discutimos e estudamos o texto de Nunes. Em seguida, analisamos uma sequência de um livro didático, identificando o que era semelhante e diferente da proposta de Nunes. O tempo todo da disciplina, discutíamos sobre o conteúdo e os aspectos didáticos das atividades trabalhadas. Isso parece que fez a diferença para eles, pela narrativa: “Eu poderia ter aprendido mais facilmente a matéria [fração], se fossem exploradas as ideias conforme nos fala Terezinha, explorando o conhecimento prévio do aluno e partindo do quociente” (Renata). Retomando a questão norteadora, vamos mencionar os aspectos apontados nas narrativas das licenciandas que favoreceram a aprendizagem delas e a concepção do erro.

1921

Na análise dos registros das alunas, identificamos algumas causas apontadas por elas sobre o motivo pelo qual elas erravam nas resoluções de situações-problema em matemática.

A primeira causa indicada pelas alunas é a não apropriação da linguagem matemática. Percebemos que foi recorrente nos registros esse aspecto, como menciona Aline “a causa do meu erro nas questões que envolviam situação-problema era constituído por falta de compreensão da linguagem matemática usada nessas situações”. A matemática tem termos específicos que não fazem parte do cotidiano, podendo trazer algum obstáculo para a compreensão dos alunos. No caso do ensino de frações, o desafio de entender os termos é ainda maior como por exemplo denominador, numerador, quociente, etc.

Outra causa identificada nos registros das alunas se relaciona com a sequência didática utilizada pela professora. Foi recorrente as alunas citarem a importância da professora relacionar os conhecimentos prévios das alunas com o novo conteúdo. O início da sequência através da divisão foi significativo para a compreensão das alunas, como menciona Maria “ao iniciar o conteúdo devemos partir do conceito de divisão, que seria o conhecimento prévio que a criança já adquiriu, tornando a aprendizagem mais fácil”.

Outra causa do erro apontada nos registros se refere a falta de situações-problema em sala de aula. A situação-problema é toda atividade na qual a aluna precisa relacionar seus conhecimentos e decida pela maneira de usá-los em busca da solução. As alunas apontaram que o ensino na infância era baseado em fórmulas e regras para serem decoradas sem compreendê-las. O fato de as alunas vivenciarem

um ensino centrado na situação-problema no qual se valoriza os diferentes pontos de vista das alunas, como também as desafiavam a mostrar a validade da sua solução. Levou-as a perceber a diferença entre um ensino e o porquê erravam tanto nas aulas de matemática na infância. Fica evidente no trecho de uma aluna:

Hoje entendo que se o conteúdo tivesse começado pela situação problema, seria mais fácil para eu analisar os exercícios, pois teria aprendido há buscar hipóteses para solucionar o problema. Iria desenvolver a habilidade de interpretação ao invés de ficar com os conteúdos separados em arquivos separados.

Além das situações-problema, as aulas proporcionaram as alunas a oportunidade de explicar como cada aluna pensou nas situações e desafios propostos. Isso propiciou que as alunas compreendessem o erro que haviam cometido e a incoerência de suas respostas, porque elas tinham que justificar o raciocínio usado para chegar ao resultado, como expressa Aline: “Na disciplina pude expressar o meu raciocínio, pois o importante era saber justificar como cheguei a ele. Juntos podíamos identificar qual ideia era válida ou não. Dessa forma, comecei a perder o medo de expressar o meu raciocínio”.

Essa estratégia corrobora com Cândido (2001) que afirma a necessidade de explorar as várias ideias das alunas e encorajá-las a descreverem suas resoluções através da oralidade ou registros escritos do seu pensamento. Alana aponta como foi significativo para ela a socialização das ideias das resoluções de situações-problemas na sala: “Enquanto cada um relatava o seu raciocínio, eu conseguia identificar qual parte da minha resolução estava equivocada para corrigi-la”. Isso denota que o contexto da sala de aula fez a diferença para as alunas, no qual todos podem expressar suas ideias e justificá-las. Não é que a professora irá aceitar os erros, deixá-los de lado, aprovando os alunos apesar da não aprendizagem. Mas, pelo contrário, é fazer o erro como um recurso pedagógico (BOCALON, 2008), no qual as alunas são levadas a defenderem o seu raciocínio, assim percebem o que estão equivocadas com a contribuição de todas na sala.

Concluimos que os registros das licenciandas apontam que não bastava identificar o certo e o errado, mas pelo contrário, o acompanhamento da professora e das colegas na análise dos erros delas, proporcionou a construção de elos e apropriação do conteúdo de forma significativa.

## REFERÊNCIAS

BOCALON, G. Z. O erro na aprendizagem de frações no ensino fundamental: concepções docentes. Curitiba, 2008.

CÂNDIDO, P. T. Ler, escrever e resolver problemas: habilidades básicas para aprender matemática. In: SMOLE, Kátia Stocco; DINIZ, Maria Ignez. Ler, escrever e resolver problemas: habilidades básicas para aprender matemática. p.15-28, Porto Alegre: Artmed, 2001.

HOFFMAN, J. Avaliação: mito e desafio - uma perspectiva construtivista. 12ª ed. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1993.

NUNES, T. (2003). Criança pode aprender frações. E gosta! In: GROSSI, Esther Pillar. Por que ainda há quem não aprende? p.117-136. Petrópolis, RJ: Vozes.

# AS COTAS NA UERN: UM ESTUDO NO CURSO DE DIREITO

TAYNÁ DA SILVA SALES – UERN  
TAYNASALES.TS@GMAIL.COM

MARIA EDGLEUMA DE ANDRADE – UERN  
ANDRADE.EDGLEUMA@GMAIL.COM

1923

**Palavras-chave:** Cotas. Democratização. Ensino Superior.

## INTRODUÇÃO

Este trabalho é um recorte de uma pesquisa de monografia realizada na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, cujo objetivo era compreender o impacto das cotas sociais (alunos de escolas públicas) na percepção dos estudantes do curso de Direito. A pesquisa apresenta relevância acadêmica e social, ao buscar compreender o sistema de cotas sociais, como política de inclusão dos jovens egressos de escolas públicas e em situações econômicas frágeis, no ensino superior, bem como levanta questionamentos sobre o fortalecimento das ações afirmativas. Tomamos como referências os estudos de Balsa et. al (2001), Oliveira et al. (2006), Sobrinho (2010), Bezerra e Gurgel (2012), Frias (2012).

## METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa empírica, de cunho exploratório (MARCONI e LAKATOS, 2003). A pesquisa foi realizada por meio de estudo bibliográfico e pesquisa empírica com alunos do Curso de Direito, por este ser um dos cursos mais concorridos da instituição. Foi enviado por e-mail do link de formulário on-line no Google drive, com questões que versavam sobre acesso, condições sociais e de estudo e percepções sobre as limitações e vantagens das cotas sociais na UERN.

A aplicação de formulário on-line com os estudantes atuou para que pudéssemos identificar a ótica de cada um deles sobre a atuação da ação afirmativa das cotas dentro da nossa universidade, assim como a relação deles com essa política afirmativa. O formulário foi enviado para um total de 233 estudantes (entre cotistas e não cotistas) do diurno e noturno. Deste total, obtivemos 30% de respostas.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

Neste tópico apresentamos os principais achados do estudo a partir da análise reflexiva das respostas obtidas.

### PERFIL DOS ALUNOS

O estudo apontou no curso de Direito da UERN – Campus Central, uma proporção similar entre os sexos feminino e masculino, proporcionalmente 52% do público corresponde ao sexo masculino para 48% do sexo feminino. Essa relação proporcional pode apontar que cada vez mais as mulheres estão ocupando espaços de atuação Para Balsa (2001) esse movimento é denominado de “feminização do acesso”, que é proveniente da expansão que o ensino superior vem demonstrando ao longo dos anos.

Com a ideia de democratização do ensino superior aliado diversas maneiras de ingresso na universidade os estudantes estão ingressando cada vez mais cedo ao ensino superior. A amostra apresenta que mais de 70% dos alunos compõem a faixa etária de 18 a 24 anos, dado este que corrobora com a meta 12 do Plano Nacional da Educação – PNE/2014 com vigência até 2024 (10 anos) que pontua sobre a necessidade de elevar a 30% a taxa líquida de vagas para a população de 18 à 24 anos, faixa etária considerada ideal/regular para a integralização do ensino superior. No que se refere a declaração de cor e raça obtivemos nas respostas a seguinte porcentagem: cerca de 53% se autodeclara branca, seguido de 36% que se declara pardo, 8% negro, 3 % amarela.

1924

### TRAJETÓRIA ESCOLAR

No tocante a trajetória escolar dos estudantes do curso de Direito o estudo apontou a dominância da escola pública como meio do percurso escolar, 52% da amostra advém de instituições públicas de ensino médio, seguido de 44% que cursaram o ensino médio em instituições privadas, é 4% que mesclaram entre os dois tipos de instituições. De acordo com Mota (2012) a educação pública perpassa por problemas sérios de execução, e está longe de ser suficiente para proporcionar uma educação satisfatória, de modo que, segundo a autora, muitas famílias ainda que com condições econômicas desfavoráveis, optam por instituições privadas, como forma de garantir o mínimo de qualidade educacional aos seus filhos, assim, vê-se que há um problema estrutural da educação brasileira que impacta toda a trajetória escolar dos indivíduos.

### AS COTAS SOCIAIS NO CURSO DE DIREITO

Os sujeitos da pesquisa reconhecem a importância das cotas sociais e reforçam o que a literatura da área já vem constatando em outros estudos, no tocante às limitações da escola pública. No entanto também argumentam a necessidade de outros

mecanismos de acompanhamento e de outras políticas para aperfeiçoar o processo, tais como o monitoramento do desempenho e ampliação de políticas estudantis.

A adoção pela UERN das cotas sociais para alunos oriundos de escolas públicas tem relevância para a população do Rio Grande do Norte/RN e corrobora com o plano de democratização de acesso ao ensino superior ao possibilitar aos egressos da rede pública o acesso a universidade. Conforme afirmam Santos, Silva & Melo (2017), as cotas sociais da UERN tem uma função social no processo de democratização do acesso à universidade:

A reserva de metade das vagas para alunos oriundos de escolas públicas cumpre uma importante função social de democratização do acesso ao ensino superior, pois esse alunos, por não terem tido oportunidades de uma formação educacional básica de qualidade – é inquestionável que a educação pública no Brasil está muito aquém dos padrões de qualidade desejados e que são ofertados nas instituições de ensino privadas –, estão em grande desvantagem na disputa, com os alunos oriundos de escolas privadas, por uma vaga na universidade. (SANTOS, SILVA & MELO, 2017, p. 26)

1925

Para 36% dos respondentes as cotas foram decisivas para que pudessem ingressar no curso. Esse dado infere que os estudantes se enxergam desfavorecidos perante o sistema educacional insuficiente que lhes é ofertado, o que de acordo com Sobrinho (2010), vai muito além da questão da exclusão, mas sim da naturalização da exclusão que os sistemas educacionais impõem aos alunos, em especial aos oriundos da escola pública.

## CONCLUSÕES

É possível reconhecer o caráter de inclusão social que o sistema de cotas desempenha no contexto acadêmico do curso de Direito da UERN, de forma a atuar no campo social dos estudantes, onde alunos oriundos do sistema público de ensino tem a oportunidade igualitária de competir por uma vaga na universidade com aqueles que obtiveram ao longo de suas trajetórias escolares os mesmos níveis de escolarização, tal parâmetro torna o processo de acesso ao ensino superior mais justo. Outro sim, urge discutir políticas afirmativas no ensino superior, sobretudo diante das crises financeiras e políticas em nosso país, que reverberam na oferta de vagas e manutenção dos grupos marginalizados na educação superior.

## REFERÊNCIAS

BALSA, Casimiro; SMÕES, José Alberto; NUNES, Pedro; CARMO, Renato do; CAMPOS, Ricardo. Perfil dos estudantes do Ensino Superior Desigualdades e Diferenciação. Edições Colibri/CEOS: Lisboa. Novembro de 2001.

BEZERRA, Teresa O. C., GURGEL, Claudio R. M. A política pública de cotas em universidades, enquanto instrumento de inclusão social. Revista Pensamento e Realidade. São Paulo. V. 27. n. 2. 2012.

FRIAS, Lincoln. As cotas raciais e sociais em universidades públicas são injustas?

Direito, Estado e sociedade. n. 41, p. 130-156, jul/dez, 2012.

MOTA, Célia. Ensino Público: história de descaso e manipulação política no Brasil.

Universidade de Cuiabá. 2012. Disponível em: <<http://www.recensio.ubi.pt/modelos/documentos/documento.php3?coddoc=3287>>. Acesso em: 25/03/2019

SANTOS, J. M. C. T.; SILVA, M. K, MELO, S. F. Adesão da UERN ao ENEM e a democratização do acesso ao ensino superior. HOLOS, vol. 3, 2017, p. 16-31. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=481554848003>>. Acesso em 10/04/2019.

SOBRINHO, José Dias. Democratização, qualidade e crise da educação superior: faces da exclusão e limites da inclusão. Revista Educação e Sociedade, Campinas, Brasil, v. 31, n. 113, p.1223-1245, out./dez. 2010

OLIVEIRA, João Ferreira de; et al. Políticas de acesso e expansão da educação superior: concepções e desafios. MEC Ministério da Educação, INEP a. Brasília, DF, 2006.

# PROGRAMA DE EDUCAÇÃO TUTORIAL: UMA PROPOSTA DE EXTENSÃO COMO FERRAMENTA DE AMPLIAÇÃO DA ÁREA DOCENTE

JOSEFA CAROLINE SILVA CASTRO- UFPI- CPCE  
CAROLINE.2CASTRO@GMAIL.COM

THALYA GOMES CARVALHO -UFPI-CPCE  
THALYAGMS@GAMAIL.COM

LARISSA DA SILVA DE CARVALHO -UFPI-CPCE  
L.CARVALHO2505@HOTMAIL.COM

MILLENA AYLA MATA DIAS- UFPI-CPCE  
MILLENADIAS29@HOTMAIL.COM

1927

**Palavras-chave:** Programa de Educação Tutorial.  
Extensão Universitária. Escola Pública.

## INTRODUÇÃO

A formação dos discentes das licenciaturas, não constitui um tema novo no cenário educacional nas últimas décadas. Os anos 1990 foram marcados por um renovado interesse pelos temas relacionados à formação de professores e sua profissionalização, tendência esta, fortemente influenciada pelas reformas educacionais promovidas, tanto no Brasil como em outros países (BARZANO, 2001).

Segundo Borges (2007) na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, expressa a urgência de reorganização da Educação Básica, a fim de oferecer respostas para os desafios impostos pela globalização e pelas transformações socioculturais por eles geradas na contemporaneidade. O ensino de Ciências se organiza ainda hoje de modo a privilegiar o estudo de conceitos, linguagem e metodologias desse campo do conhecimento, tornando as aprendizagens pouco eficientes para interpretação e intervenção na realidade. Atender às demandas atuais exige uma reflexão sobre os recursos metodológicos propostos nas situações de ensino.

O grupo PET Intervenção Socioambiental em Urucuí-Una (PET-ISUU) vem sendo utilizado como uma ação para a melhoria na formação dos estudantes das licenciaturas e graduação. Assim, esse estudo teve por objetivo avaliar a formação de estudantes de Biologia da UFPI-CPCE que participam do PET, como ferramenta de ampliação da área da docência.

## DETALHAMENTO DAS ATIVIDADES

O Programa de Educação Tutorial é constituído por estudantes do ensino superior, tutorado por um docente, e promove uma nova forma de aproximação e interação entre os mesmos no ambiente universitário. O programa visa consolidar os três pilares básicos constituintes do saber universitário, o ensino, a pesquisa e a extensão (XAVIER, GOULART. 2008).

O grupo realiza atividades que oferecem oportunidades de pesquisa, experiência na área da docência e a parte prática que vai além dos muros da universidade, que é a extensão.

No Campus Professora Cinobelina Elvas a proposta de criação do grupo PET “Intervenção Socioambiental em Uruçui-Una, vem de encontro às expectativas de criação de atividades que integrem o tripé que constituem os pilares indissociáveis da Universidade (Ensino-Pesquisa-Extensão).

Dessa forma, com a criação desse grupo espera-se preencher uma grande lacuna em relação a estes tipos de atividades na região, já que é visível a deficiência de práticas de pesquisa e principalmente de extensão na região Sul e no Estado como um todo. No *Campus*, os cursos de Engenharia Florestal, Ciências Biológicas e Agronomia, estabelecem um contato muito íntimo com o ambiente rural e florestal (ecótono Cerrado/Caatinga), favorecendo dessa forma, a criação de um laço muito forte com o contexto local e, principalmente, com a realidade enfrentada pelos diferentes atores envolvidos nas questões sociais e ambientais da região.

Entre as atividades desenvolvidas dentro do grupo citam-se o Café com PET, o PET *is Cool* e aberto toda a comunidade acadêmica da UFPI – *Campus* professora Cinobelina Elvas.

Estas atividades vêm sendo realizadas pelo grupo desde o início de 2018. Entre elas “PET nas Escolas”, o qual realizado uma vez ao mês em diferentes escolas da cidade de Bom Jesus – PI. O objetivo é transmitir aos jovens estudantes dos Ensinos Médio e Fundamental mais conhecimento sobre a importância das Unidades de Conservação (UC's) e preservação da biodiversidade, assuntos de abordagem muito necessária nas escolas brasileiras.

As atividades desenvolvidas nas escolas trabalham abordando os tipos de flora e fauna existentes, citando exemplos e focando mais nas existentes no estado do Piauí; extinção de animais, falando do contexto histórico e um pouco do cenário atual; e apresentação do grupo e das atividades desenvolvidas. A segunda etapa consiste em uma dinâmica bem animada.

## ANÁLISE E DISCUSSÃO

Dentro da formação do licenciado de Biologia, o trabalho de extensão desenvolvido pelo PET, permite com que o aluno de licenciatura adquira maior repertório para ser apresentado futuramente em sala de aula.

É comum que a formação inicial do docente fique restrita aos limites das universidades, não acontecendo uma continuidade do seu processo formativo em cursos



e atividades voltadas ao fazer em sala de aula, o que acaba por comprometer o desenvolvimento de um ensino (GONZAGA, 2009).

O envolvimento com os projetos desenvolvidos pelo PET, preparam para uma melhor desenvoltura em sala de aula, pois as atividades adotadas instigam a trabalhar as habilidades que se assemelham a com uma sala de aula.

Café com PET, por exemplo aborda temas voltados para a formação extracurricular e contemplam assuntos de caráter social e /ou acadêmico, pertinentes à comunidade acadêmica. Esse ambiente discursivo traz para o licenciado um ‘bagaagem’ que amplia os horizontes do graduando.

O outro projeto desenvolvido dentro do programa é o *Pet is Cool*, como um incentivo à ampliação dos conhecimentos da língua estrangeira para a vida acadêmica, com apresentação de textos, momentos de conversação e entendimento do inglês. Isso induz os discentes a buscarem aprender mais sobre o inglês, língua universal das publicações científicas e muito necessária a quem pretende, por exemplo, fazer um intercâmbio.

O PET nas Escolas é voltado para alunos de escolas públicas, tem como objetivo transmitir aos jovens estudantes do Ensino Médio mais conhecimento sobre a importância das Unidades de Conservações (UC's) e preservação da biodiversidade, assuntos de abordagem muito necessária nas escolas brasileiras.

1- UC's: abordando os tipos existentes, citando exemplos e focando mais nas existentes no estado do Piauí; 2- extinção de animais, falando do contexto histórico e um pouco do cenário atual; e 3- apresentação do grupo e das atividades desenvolvidas. A segunda etapa consiste em uma dinâmica bem animada com jogos de tabuleiro.

A prática junto aos alunos que participam da atividades, faz com que o ambiente da sala de aula encontrado futuramente pelo licenciado seja um ambiente comum.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os programas de extensão são importantes ações da universidade junto à comunidade que, ao beneficiar o público externo pode possibilitar a transformação da realidade social melhorando processos e intervindo nas deficiências.

É também um campo que proporciona grande alcance pedagógico na formação acadêmica, por meio de uma participação ativa e crítica que permita redimensionar o conhecimento e gerar sobre ele revisões e ressignificações de ordens teóricas e práticas.

## REFERENCIAS

BARZANO, M. A. L. A formação de professores de Biologia nas teses e dissertações. I Encontro Regional de Ensino de Biologia (EREBIO). Rio de Janeiro: Universidade Federal Fluminense, 2001.

GONZAGA, P.C. A prática de ensino de biologia em escolas públicas e privadas de nível médio, no município de Jose de Freitas –PI.2009. Monografia (Especialização em metodologia do Ensino de Ciências Biológicas com ênfase em EA).36f. Universidade estadual do Piauí, Teresina,2009.

NUNES, A. L. P. F.; SILVA, M. B. C. A extensão universitária no ensino superior e a sociedade. *Mal-Estar e Sociedade*, v. 4, n. 7, p. 119-133, 2011.

PET-Intervenção Socioambiental em Uruçuí-Una < [www.blogsurucuiunapot.com](http://www.blogsurucuiunapot.com) >  
Acesso em: 27 de maio de 2019.

XAVIER, BT de L.; GOULART, Daniel Franco. Ensino, pesquisa e extensão consorciados: a fórmula do sucesso do Programa de Educação Tutorial/PET. 2008.

# UTOPIAS E DISTOPIAS NOS PROCESSOS DE FORMAÇÃO: O CONSTITUIR-SE PROFESSOR

JULIO BISPO DOS SANTOS JUNIOR- UFAL  
JULIO.JUNIOR@ARAPIRACA.UFAL.BR

1931

**Palavras-chave:** Utopias. Distopias. Formação de professores

Este artigo resulta de uma pesquisa em andamento desenvolvida nos estudos do Doutorado, no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e se movimenta junto às pesquisas do Grupo Formação em Exercício de Professores (FEP). Tem por objetivo compreender como a manifestação de Utopias e Distopias na formação movimenta saberes na/da experiência para o constituir-se professor. Considerando os estudos sobre formação de professores em Arroyo (2011), Gatti (2017), Nóvoa (2017) e Veiga (2010), diálogo com os saberes da experiência em Larrosa (2012) junto à compreensão sobre Ser em Heidegger (2005). Apresento uma aproximação aos sentidos de Utopia e Distopia em Abbagnano (1998), Bianchetti e Thiesen (2014) e Morus (2012) em diálogo com o pensamento cético de Steiner (2015), importante para os meus estudos sobre o constituir-se professor. Para isto, ancorado no paradigma fenomenológico orientado em Heidegger (2009) e Merleau-Ponty (1999), opera-se a compreensão como método que irá orientar os processos interpretativos na aproximação ao estado do conhecimento, necessário para desvelar saberes, e a descrição densa de narrativas e manifestações de vida-formação de professores, como abertura, posterior, de outras possibilidades interpretativas. Início este exercício compreensivo pelo meu pertencimento e reconhecimento na profissão como processo formativo. Reconheço-me em meus desejos, sonhos, idealizações, utopias, distopias, que movimentam esta condição de ser. Na conclusão do Curso Técnico em Magistério em 1992 (normatizado pela lei 5692/71, que estabelecia a formação em nível médio para o exercício da docência), construí experiências em várias escolas e segmentos até a necessidade de uma Formação Superior. Em virtude das mudanças estruturais e curriculares propostas pela então nova Lei de Diretrizes e Bases da

Educação Nacional (LDBEN), Lei 9394/96 e, em 2002, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (BRASIL, 2019), para o exercício da docência, somente o acesso ao Ensino Superior, em uma Licenciatura, possibilitaria a formação inicial. Na universidade, à época, como estudante de Pedagogia e professor na Educação Básica, já percebia a distância entre os saberes na/da universidade e os saberes na/da experiência, como pares que, por vezes, se distanciam, produzindo ausências e precariedade na formação. Assim, na formação, entre meus sonhos e a realidade implacável, manifestaram-se divergências entre a formação e as políticas públicas vigentes como “tensões e conflitos de uma dada conjuntura” (GATTI, 2017, p. 722); “a escola básica como propulsora de novos problemas, tanto mais difíceis de resolver quanto mais variados” (VEIGA, 2010, p.15); os baixos salários e intensificação do trabalho docente que acentuam os processos de desprofissionalização (NÓVOA, 2017), dentre outras descontinuidades que implicam a formação e impactam professores com processos formadores e/ou deformadores (ARROYO, 2011). Portanto, frente ao cenário contemporâneo que se faz na insegurança, em um futuro de incertezas que afeta a esperança e alimenta um certo medo sobre o amanhã (BAUMAN, 2009), é preciso pensar a diluição de certezas por um amanhã incerto e contraditório (PRIGOGINE, 1996), e permitir-se a um pensamento indomável, incontrolável (STEINER, 2015) que percebe no movimento questionador o exercício compreensivo e criativo, necessário para este tempo em que as Utopias e Distopias possam manifestar-se como possibilidade na formação. A palavra Utopia surge no século XVI, por Tomas Morus (2012), mas a ideia, a imaginação utópica (COELHO, 1989) mostra-se presente, através do tempo, em diversas sociedades, como algo inerente ao humano. Morus atribuiu o nome de Utopia a uma ilha imaginária em que se idealiza a sociedade perfeita, à imagem do seu tempo, contrapondo-se aos problemas da sociedade inglesa; Utopia é o *U-topos*, o não lugar... Mas a utopia, como também é “força de transformação da realidade”, (ABBAGNANO, 1998, p. 987), ganha forma e potência suficiente para mobilizar experiências inovadoras. Mesmo que possa acarretar desilusão diante da impossibilidade de sua realização, posto que “há na esperança um vírus da frustração” (STEINER, 2015, p.44), assumo a esperança, desesperança, utopia e distopia como necessárias para ser-no-mundo, condição de existência. Assumo esta compreensão com a leitura de Bianchetti e Thiesen (2014), pela proposição de que a Utopia se constitui na possibilidade de sonhar e de projetar um mundo possivelmente melhor, como negação à descrença no futuro. Quando a descrença nas possibilidades para a humanidade se esvaírem, em que as condições de vida destoarem do ideal de um mundo melhor, a ideia de Distopia (FERREIRA, 2010) movimenta-se como possibilidade que, tal qual a utopia, surge no imaginário social e político, manifestando, por vezes, ou a apatia e descrença no porvir, ou ainda um movimento possível que esboce, pelo desejo, motivações para o seu fim: Utopias e Distopias produzem movimento. São as motivações imersas nas necessidades, tecidas nas experiências que constituem a minha atuação e compreensão. Assim, percebo o mundo a partir dos saberes em vida-experiência (LARROSA, 2016) que me forma, toma, contorna, me torna e constitui. É um pensar a formação de professores como movimento e potência

criadora, movimento e deliberação (CARVALHO, 1989), implicada na condição em que se percebe e assume o mundo, entre Utopias e/ou Distopias, como movimentos possíveis no constituir-se professor.

## REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. Dicionário de Filosofia. Tradução de Alfredo Bosi. 2ª ed. São Paulo, SP: Editora Martins Fontes, 1998.
- ARROYO, Miguel. Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens. 6ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- BAUMAN, Zygmund. Tempo Líquidos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2009
- BIANCHETTI, Lucídio; THIESE, Juarez da Silva (org.). Utopias e Distopias na Modernidade: Educadores em diálogo com T, Morus, Francis Bacon, J. Bentham, A. Huxley e G. Orwel. Ijuí: Ed. Unijuí, 2014.
- BRASIL. Legislação. Portal do Planalto, Governo Federal. Disponível em: <http://www4.planalto.gov.br/legislacao/>. Acesso em 27/05/2019.
- CARVALHO, Maria Inêz. Por uma perspectiva deliberatória do currículo. Revista da FAEBA, Salvador, nº. 05, jan./jun., 1996, p. 136 -147.
- COELHO, Teixeira. O que é Utopia? 8ª ed. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1989.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Dicionário Eletrônico Aurélio Século XXI. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira e Lexikon Informática, 2010. CD-ROM.
- GATTI, Bernadete Angelina. Formação de Professores, Complexidade e Trabalho Docente. Revista Diálogo Educacional. Curitiba, v. 17, n. 53, p. 721-737, 2017.
- HEIDEGGER, Martin. Ser e Tempo. Tradução Márcia de Sá Cavalcanti Schuback; posfácio de Emanuel Carneiro Leão. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2009.
- LARROSA, Jorge. Tremores: escritos sobre a experiência. Tradução Cristina Antunes e João Vanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. Fenomenologia da Percepção. Tradução Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 2 ed. São Paulo, SP: Martins fontes, 1999.
- MORUS, Thomas. A Utopia: ou o tratado da melhor forma de governo. Tradução de Paulo Neves. Porto Alegre: L & PM, 2012.
- NÓVOA, Antônio. Firmar a posição como Professor afirmar a condição da Docência. Cadernos de Pesquisa v.47 n.166 p.1106-1133 out. /dez. 2017.
- PRIGOGINE, Ilya. O Fim da Certezas: tempo, caos, e as leis da natureza. Tradução: Roberto Leal Ferreira. São Paulo: UNESP, 1996.
- STEINER, George. Dez Razões (Possíveis) para a Tristeza do Pensamento. Tradução: Ana Matoso. Lisboa-PT: Editora Relógio D'água, 2015.
- VEIGA, Ilma Passos Alencastro. A Aventura de Formar Professores. 2ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2010.

# ATELIÊ DIDÁTICO: RELATOS DE EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS COM PROFESSORES DE LÍNGUAS

LIZ SANDRA SOUZA E SOUZA  
(UEFS; PPGLINC –UFBA)  
LIZ@UEFS.BR

1934

**Palavras-chave:** Extensão. Escola Pública.  
Relatos de Experiências Pedagógicas

## INTRODUÇÃO

O PALLE (Programa Aprimoramento Língua Literatura Estrangeira) define como uma de suas ações de extensão a atenção aos professores e professoras de línguas que atuam na cidade de Feira de Santana e região. Para tanto, organiza cursos, seminários e oficinas que viabilizam um espaço de discussão de temas contemporâneos concernentes à formação de professores e ensino-aprendizagem de línguas.

Esta ação reforça a valorização da extensão universitária, doravante EU, como um espaço formativo e de construção de conhecimento afastando-se de uma compreensão da extensão relacionada “com transmissão, entrega, doação, messianismo, mecanicismo, invasão cultural, manipulação, etc.” (FREIRE, 2015, p.13). É valorizada [...] “uma grande diversidade de públicos externos com os quais é preciso estabelecer uma interlocução para identificar problemas, informar, capacitar e propor soluções”. (THIOLLENT, 2002, p.2).

Diante deste cenário, o que se propõe é uma “formação de dentro” que compreenda a escola pública como um espaço de pesquisa e formação e as experiências docentes e suas respectivas práticas como mobilizadoras de transformação em seu cotidiano. Por isto, objetivo apresentar a proposta de desenvolvimento profissional elaborada pelo programa para professores da rede pública que toma como referência a proposta de um Ateliê como dispositivo de formação continuada (D’AVILA, 2018) e a escrita de relatos de experiências pedagógicas (SÚAREZ, 2015)

## PESQUISA-FORMAÇÃO COM PROFESSORES

O *Ateliê Didático: relato de experiências pedagógicas para Desenvolvimento Profissional* convida professores e professoras de línguas que atuam na rede pública estadual para construir um espaço de auto-reflexão de sua formação a partir da elaboração de relatos de suas experiências pedagógicas (SUÁREZ, 2015). Esta proposta de formação é articulada seguindo seis momentos: o convite para participação na atividade, a identificação e seleção das práticas pedagógicas; a escrita e re-escrita baseada nos comentários; a edição pedagógica, a publicação e a circulação (SUÁREZ, 2015; ARGENTINA, 2017).

O Ateliê acontece no espaço escolar no momento das atividades complementares (AC). São encontros de 02h cada presencialmente em grupo ou individualmente para identificar a experiência que será relatada, elaborá-la e re-escrevê-la até uma versão final para publicação. Também se propõe encontros virtuais com outros(as) professores(as) de outras escolas aberto para comentários a fim de construir uma rede de escrita e leitura de relatos entre os(as) envolvidos(as) e um Seminário para compartilhar com a comunidade as experiências pedagógicas.

Como cronograma inicial de atividades estipulou-se a inscrição da escola na atividade entre os meses de março e abril, a inscrição dos professores no Ateliê Didático no mês de abril e o início das atividades com os professores e as professoras no mês seguinte é prevista a conclusão do Ateliê aproximadamente no mês de setembro e o Seminário de Socialização em outubro.

1935

## DISCUSSÃO DOS RESULTADOS PARCIAIS

Entre os resultados parciais que o desenvolvimento desta ação de extensão apresenta faço a opção por centrar-me em dois aspectos que foram mais visíveis na primeira etapa da metodologia. O primeiro passo trata do convite para participação na atividade que se faz aos participantes para que escrevam seus relatos pedagógicos que envolve o encaminhamento de uma carta convite e uma conversa de apresentação.

Neste momento foi recorrente o posicionamento do corpo docente e da gestão escolar a respeito do “uso” que se faz do espaço da escola para pesquisas e intervenções das necessidades da universidade. Principalmente, é destacado a relação que se estabelece com os estágios supervisionados em que são realizadas observações de aula, escrita de relatórios pedagógicos e depois a ausência de retorno e contrapartida entre as partes envolvidas. Este comportamento é observável em outras pesquisas como reitera Cabral (2013) quando diz que “alguns deles estão saturados de participarem de pesquisas que fazem o diagnóstico da realidade, “apontam os erros” e, quando muito, dizem o que precisa mudar, deixando os docentes com instruções a serem seguidas, sem a devida capacitação para fazê-lo” (CABRAL, 2013, p. 59).

Estas experiências anteriores com outras pesquisas e atividades acadêmicas foram uma das respostas recorrentes que justificaram a negativa na participação da

atividade junto a ausência de tempo para participar adequadamente da formação, a existência de muitas demandas na escola, a jornada de trabalho que engloba mais de uma escola. Em decorrência disto, o momento da Atividade Complementar foi considerado o espaço de tempo mais propício para os/as interessados/as em participar da formação.

Czekalski (2008) discute que é possível articular a visão sobre o AC em três categorias: como intercâmbio de experiências e planejamento, momento burocrático e uma terceira visão como “momento de formação continuada”. Nota-se que os encontros semanais são basicamente burocráticos e que não há muito espaço para escuta das experiências que estão acontecendo na escola. A proposta articula-se com esta terceira perspectiva na tentativa de potencializar o AC como espaço de formação entre professores.

1936

## CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

Santos (2016) argumenta que a extensão universitária tem que se manter como espaço de resistência sendo uma área de ação capaz de reconquistar a legitimidade universitária que tem sido atacada por projetos liberais, sendo seu objetivo [...] “o apoio solidário na resolução dos problemas da exclusão e da discriminação sociais e de tal modo que nele se dê voz aos grupos excluídos e discriminados” (SANTOS, 2008, p.67). O que se quer evidenciar é que algumas pesquisas relacionadas com a formação de professores os situam como objeto de pesquisa, implementadas por outros docentes, geralmente, professores que atuam em universidades. Com isto institucionalizou-se de certa forma uma perspectiva de pesquisa que silencia a voz do professor, enquanto sujeito da investigação. Ao potencializar os relatos de experiências pedagógicas o enfoque está nos saberes elaborados por estes profissionais e na valorização dos conhecimentos construídos nas salas de aula.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARGENTINA. *Documentación narrativa de experiencias y viajes pedagógicos*. Buenos Aires: MEC, 2007 (COLECCIÓN DE MATERIALES PEDAGÓGICOS)

CABRAL, M. B. L.. Formação docente e pesquisa colaborativa: Orientações teóricas e reflexões práticas. In: PONTES, V. M. de A.; SILVA, L. G. dos S.; BATISTA, M. C. S. (Org.). *Trilhas Pedagógicas*. 1. ed. Curitiba: CRV, v. 1, p. 59-68, 2013.

CZEKALSKI, R. A. A apropriação pedagógica da hora-atividade como espaço de formação de professores em serviço: um estudo sobre a organização do trabalho docente em Telemaco-Borba <http://www.uel.br/pos/mestrededu/images/stories/downloads/dissertacoes/2008/2008%20-%20CZEKALSKI,%20Rejane%20Aparecida.pdf>. Disponível em: 06 de fev. 2019

D'ÁVILA, C. M.; MADEIRA, A. V. (Org.). *Ateliê didático: uma abordagem criativa na formação continuada de docentes universitários*. Salvador: UFBA Editora, 2018.

FREIRE, Paulo. *Extensão ou Comunicação?* 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.



SUÁREZ, D. H. Documentación narrativa e investigación-formación-acción en educación. En: SOUZA, Elizeu Clementino de. (Org.). *(Auto)biografías e documentação narrativa: redes de pesquisa e formação*. Salvador: EDUFBA, 2015a. p. 63-86.

THIOLLENT, M. Construção do conhecimento e metodologia da Extensão. *Anais: I Congresso Brasileiro de Extensão Universitária - João Pessoa – PB, 2002*

# SEM TÍTULO

---

**Palavras-chave:** formação de professores; Geografia; estágio supervisionado

1938

## INTRODUÇÃO

As disciplinas de Estágio Supervisionado - também nomeadas de Prática de Ensino em algumas grades universitárias - formam um conjunto de reflexões no processo de formação de professores que incidem diretamente na construção inicial do *habitus* e da *práxis* docente. Tido, em geral, como apenas um elemento de caráter complementar nos cursos de Geografia, o Estágio Supervisionado articula teoria e prática numa construção relacional infinita (teoria <-> prática <-> teoria e assim sucessivamente) que nos aponta para o fato de que quanto mais nos debruçamos sobre questões teórico-conceituais, mais significativa fica nossa prática e que, por sua vez, auxilia a identificar caminhos pela busca do conhecimento objetivado.

Nesse contexto, sobre a particularidade do Estágio Supervisionado dentro do processo de formação de professores, podemos identificar diversos discursos que não apenas sublinham especificidades desse momento, mas também o valorizam ao torná-lo objeto de investigação. Assim, destacam-se alguns debates muito profícuos a partir de diferentes prismas e experiências, fato que possibilita uma troca cada vez maior sobre diversas estratégias e metodologias que envolvem a formação de docentes para além de meros conteudistas, mas profissionais com princípios e valores democráticos e libertários. Também achamos pertinente chamar a atenção para o fato que parte da produção sobre o Estágio Supervisionado ou se trata diretamente ou permeia uma problematização do papel do mesmo na formação da profissionalidade do professor.

O objetivo geral do presente trabalho é realizar um exercício de compreender essa centralidade do Estágio Supervisionado na especificidade do curso de Licenciatura em Geografia na Universidade do Estado do Rio de Janeiro e, ao mesmo tempo, problematizar limites e potencialidades desse momento da formação por meio de percepções dos graduandos que foram coletadas em pesquisa realizada entre os meses de Fevereiro e Março do presente ano.

## METODOLOGIA

Para atingir o objetivo citado, foram realizados questionários com os licenciandos das diferentes disciplinas de Estágio Supervisionado em Geografia da UERJ no intuito de organizar um mapeamento das percepções apresentadas pelos mesmos. Após essa sistematização inicial, realizamos um levantamento bibliográfico que problematiza a centralidade do Estágio Supervisionado em Geografia na intenção de revisitar as respostas dos questionários com olhar mais apurado, no sentido de compreender melhor os limites e as potencialidades dessa etapa em particular da formação de professores.

Até o presente momento de nossa pesquisa, ainda focado nas entrevistas e no exercício de reflexão sobre como tem sido a formação de professores de Geografia no horizonte do Estágio Supervisionado, os resultados vem se desdobrando na proposição de um projeto de extensão no interior do CAP-UERJ que possa, ao longo dos anos, realizar constantes avaliações sobre o estágio, bem como explorar e aprofundar debates pertinentes ao tema. Essa construção terá como finalidade levantar debates e trocas com outros campos de estágio que extrapolam os muros do CAP-UERJ e da Universidade.

1939

## CENTRALIDADE DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DOCENTE EM GEOGRAFIA

Ainda frente à relevância do magistério, considerada estratégica no tecido social por ter a capacidade de incidir diretamente no condicionamento de horizontes e oportunidades de desenvolvimento social, observamos, de um modo geral, um discurso que recai sobre uma possível falta de êxito histórico dos cursos de formação docente que estaria falhando no processo de desconstrução de estigmas sociais. Enfim, o que podemos indicar é que existem experiências diferenciadas nesse processo e a partir dessas práticas de formação diferenciada que se torna pertinente a reflexão aqui proposta.

Assim, o Estágio Supervisionado, em nosso entendimento, é central no processo de formação de professores uma vez que articula teoria e prática e constrói o *habitus* e a *práxis* docente dos futuros profissionais no vivência com seus futuros espaços de trabalho - a escola, a sala de aula e as relações sociais que perpassam pela comunidade escolar.

O objetivo geral do presente trabalho é realizar um exercício de compreender essa centralidade do Estágio Supervisionado na especificidade do curso de Licenciatura em Geografia na Universidade do Estado do Rio de Janeiro e, ao mesmo tempo, problematizar limites e potencialidades desse momento da formação por meio de percepções dos graduandos que foram coletadas em pesquisa realizada entre os meses de Fevereiro e Março de ano que corre.

A formação de professores em Geografia que procura caminhar em direção à formação de professores com autonomia frente aos desafios do magistério e que compreenda as particularidades da profissionalidade docente deve, em nosso

entendimento, passar pela conscientização de que estamos, em sala de aula, mediando grandes dimensões que, em linha geral, se mostram como grandes desafios dentro do magistério.

No que concerne às práticas educativas, o *habitus* profissional apreendido pelos licenciandos passa por princípios e valores que não podem ser meramente transmitidos de forma efetiva por meio dos ensinamentos teórico-conceituais e técnicas promovidas pela academia, mas que só podem ser construídos mediante a observação e problematização da *práxis* profissional.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O conceito de *habitus*, estruturante do pensamento de Pierre Bourdieu, é capaz de conciliar uma aparente oposição entre diferentes realidades sociais: a realidade exterior e as realidades individuais. Por meio do *habitus* podemos entender como é a expressão constante e recíproca entre o mundo objetivo, externo aos nossos corpos, e o mundo das individualidades.

O próprio Bourdieu (2005a) diria que o *habitus* é uma subjetividade socializada e deve ser tomado com um conjunto percepções, de apropriações e ações que é colocado em prática tendo em vista todo um campo de estímulo. Ou seja, o *habitus* é a expressão da prática social realizada na dialética entre sociedade e indivíduo e, partindo de princípio, temos a possibilidade de entender que nossas ações, nossos comportamentos cotidianos, as nossas escolhas ou desejos individuais não são resultados de prévio planejamento ou cálculo racional, mas sim meios, produtos e condições da relações entre nossos *habitus* individuais e as pressões dos estímulos de uma dada conjuntura socioespacial.

Esse *habitus* exerce, assim, influência decisiva na construção da identidade profissional dos professores, sugerindo a assimilação de técnicas, atitudes, crenças e posturas que socialmente se espera do grupo profissional que fazemos parte. Destacamos e valorizamos, nessa linha de raciocínio, os professores da rede básica, por serem fundamentais na demonstração e transmissão desse sistema de disposições aos licenciandos (BOURDIEU, 2005a, 2005b).

Já o conceito de *práxis*, muito comum entre os pensadores que vislumbram suas pesquisas à luz do materialismo histórico-dialético, remete ao encontro entre teoria e prática, apontando para o ideia de que nossas ações - intencionalmente organizadas - unem ambas as instâncias. A *práxis* não é uma prática qualquer, é uma prática de se constrói na incessante interação dialética entre teoria <-> prática <-> teoria <-> prática e, assim, continuamente. O contato entre alunos e professores da rede básica, licenciandos e professores do ensino superior que atuam em disciplinas de Estágio Supervisionado é necessário para formação de professores de Geografia autônomos, que passam também pelo domínio de elementos da *práxis* do magistério.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOURDIEU, Pierre Esboço de uma teoria da prática. In.: ORTIZ, Renato (Org.). A sociologia de Pierre Bourdieu. São Paulo: Olho d'Água, 2005a. P. 39-72.

BOURDIEU, Pierre Razões prática: sobre a teoria da ação. 7a ed. Campinas: Papyrus, 2005b.

# **A FORMAÇÃO DE PÓS-GRADUANDOS NA PERSPECTIVA AS EPISTEMOLOGIAS DO SUL: O CASO UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE E UNIVERSIDAD MILITAR NUEVA GRANADA**

MARCELO MOCARZEL, NUGEPPE-UFF  
MARCELOMOCARZEL@GMAIL.COM

KARINE MORGAN, NUGEPPE-UFF  
MORGAN.UFF@GMAIL.COM

JORGE NAJJAR, NUGEPPE-UFF  
JORGENAJJAR@GMAIL.COM

1942

O presente artigo, a partir da análise de uma experiência de intercâmbio acadêmico entre uma universidade brasileira e uma colombiana, busca entender as potencialidades, entraves, limites e perspectivas deste tipo de internacionalização. Tal experiência acontece no bojo de um convênio estabelecido em 2011 entre a Universidade Federal Fluminense (UFF), cuja sede localiza-se em Niterói-RJ, e a Universidad Militar Nueva Granada (UMNG), sediada em Bogotá, Colômbia. À luz das reflexões teóricas sobre a internacionalização da pós-graduação, realizamos um estudo de caso (YIN, 2001), pois identificamos ser esta uma experiência de sucesso (a UFF, por exemplo, realizou dezenas de convênios com universidades estrangeiras, mas a grande maioria é estéril, pois não deriva nenhuma atividade ou produto) que merecia ser compreendida de maneira mais aprofundada. Ressaltamos também a importância do estudo de casos de integração latino-americana, no que tange às políticas educacionais para a Educação Superior. A mudança do vetor do eixo norte-sul para o sul-sul possibilita que novos caminhos de pesquisa sejam desenhados e que países e instituições considerados periféricos, possam vir a ser protagonistas no cenário global da elaboração e difusão do conhecimento científico (SANTOS & MENESES, 2010). Certamente, a perspectiva não é a de substituir os intercâmbios norte-sul pelos sul-sul, mas superar a falsa ideia, infelizmente difundida em nosso campo acadêmico, que as únicas relações importantes são as primeiras, desconsiderando, portanto, todas as boas experiências de intercâmbio acadêmico com nossos países vizinhos da América do Sul, concretizados em espanhol e não em inglês. O conceito de internacionalização inter-relaciona-se com alguns outros que parecem ser muito semelhantes, o que, às vezes, traz complicações para as análises. Assim, começamos a discussão tentando fazer uma distinção entre os conceitos que mais comumente são empregados e necessitam ser aclarados para

que a discussão possa se fazer com mais consistência. Iniciamos com o conceito de modernidade e de alta modernidade, pois eles nos ajudam a entender os contextos nos quais alguns processos macrosociais são criados e/ou difundidos. A internacionalização das universidades brasileiras, mais do que um imperativo no mundo contemporâneo, passou a ser parte importante das políticas educacionais para a Educação Superior. Para além da troca de conhecimentos e experiências entre pesquisadores e estudantes de diferentes países, para a construção de saberes complexos, a internacionalização passou a ser elemento avaliado pelo Ministério da Educação.

O eurocentrismo é uma marca da ciência no mundo. Mais recentemente, com o imperialismo cultural e o neocolonialismo, o ocidentalismo tornou-se ainda mais robusto. América do Norte e Europa formam um eixo norteador de práticas, pesquisas e saberes. Essa denúncia é feita por, entre outros, Santos e Meneses (2010). Segundo os autores, há uma epistemologia dominante, que comente “epistemicídios” contra formas de conhecimento consideradas marginais, que contrariam os interesses hegemônicos. Assim, temos uma epistemologia do norte, a serviço e servida pelo capital, que controla a lógica do conhecimento e a própria racionalidade. Segundo os autores, a própria possibilidade de crítica e de desenvolvimento de epistemologias alternativas é algo paradoxal, na medida que só é possível por conta das transformações tecnológicas na informação e na comunicação e no próprio aprofundamento das contradições do sistema capitalista, que de certa forma, expõe fragilidades antes encobertas. Os autores compreendem que “Epistemologia é toda noção ou ideia, refletida ou não, sobre as condições do que conta como conhecimento válido. É por via do conhecimento válido que uma dada experiência social se torna intencional e inteligível” (SANTOS & MENESES, 2010, p. 15). Ou seja, trata-se do conhecimento imbricado às práticas sociais, aos atores sociais. O convênio entre a UFF e a UMNG foi firmado em 2011, assinado pelos reitores das instituições, em uma iniciativa que, surpreendentemente, surgiu de uma estudante colombiana do mestrado educação Sua dissertação tratava da internacionalização da universidade, e ela resolveu realizar, junto com as discussões próprias ao processo de elaboração de uma dissertação, contatos com uma universidade brasileira (em função da pujança da pós-graduação em nosso país) para vivenciar, desde o seu início, um processo efetivo de internacionalização. Vale dizer que, além de estudante, ela era professora da UMNG e possuía fortes relações com a administração central da universidade. Assim, apesar das boas intenções e iniciativas dela e de outros sujeitos que participaram da formulação do convênio e de todo processo ser marcado por grande institucionalização, ele foi fruto do desejo e de ações individuais. Com o nome oficial de Acordo de Cooperação Acadêmica, o convênio firmado tinha por finalidade o intercâmbio e a cooperação em áreas de interesse mútuo e benefício para ambas as instituições. Assim, foram desenhadas quatro frentes de atuação: a) Colóquios Internacionais Brasil – Colômbia; b) Intercâmbio cultural; c) Publicações e pesquisas conjuntas; d) Cotutela do Mestrado em Educação. Na perspectiva de internacionalização acadêmica das universidades brasileiras, os Colóquios Internacionais Brasil – Colômbia trazem o potencial de contribuir para a formação de pesquisadores e estudantes brasileiros e colombianos, além da

constituição de uma massa crítica de reflexão acerca das questões educacionais que afligem a América Latina. Reunindo professores universitários de instituições colombianas, especialmente da UMNG e de instituições brasileiras, particularmente da UFF. A internacionalização no eixo Sul-Sul se refere à expansão do alcance das Instituições de Educação Superior (IES) para a produção do conhecimento, elevando consequentemente o prestígio social. Dependendo do enfoque dado, as práticas de internacionalização podem ter características bastante problemáticas, por se tratarem de meras estratégias de marketing que só redundam na intensificação do trabalho docente. No caso estudado, do convênio UFF-UMNG, há diversas questões que precisam ser aperfeiçoadas ou reformuladas. O desafio linguístico, por exemplo, é um deles. Muitas vezes os estudantes se calam pela não compreensão do que se é debatido, ficando os professores como protagonistas das atividades, o que não serve ao propósito pensado. Nas palestras, por exemplo, é preciso que se fale bem devagar, ou se faça uso do célebre “portunhol” para que a plateia, composta por brasileiros e colombianos, possam estar em sintonia. Da mesma forma, há que se ter um maior engajamento entre os grupos de pesquisa dos dois países. Identificamos que esta é a verdadeira chave para que as pesquisas e publicações ocorram de maneira mais orgânica. Quando as viagens e colóquios se dão de maneira individual, há a troca de experiências entre pessoas; quando se dá de maneira institucional entre os grupos, criam-se programas de trabalho. Também, é preciso haver maior interação institucional: muitas vezes os trabalhos ficam restritos a poucos docentes e alunos, quando as atividades poderiam ser aproveitadas pela Universidade, de forma mais ampla, envolvendo diferentes cursos, faculdades e setores. Por fim, sem o devido financiamento e a necessária vontade política, convênios bem-sucedidos como esse poderão ser extintos. No contexto político nacional, em que o novo governo empossado em janeiro de 2019 presta reverências ao Norte e critica interações no eixo Sul-Sul, chamando-as, de maneira geral, de ideológicas, são aspectos problemáticos de um futuro incerto que se desenha.

1944

## REFERÊNCIAS

- SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. Introdução. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.
- YIN, Robert K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 2ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.



# AÇÃO E FORMAÇÃO DOCENTE: NARRATIVAS, MEMÓRIAS, SABERES E FAZERES DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

VILMAR JOSÉ BORGES, UFES – UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
VILMAR.GEO@GMAIL.COM

REGINA CELI FRECHIANI BITTE, UFES – UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
REGINABITTE@YAHOO.COM.BR

1945

**Palavras-chave:** Epistemologia da prática docente.  
Saberes docentes. Formação e ação docente.

No intuito de contribuir com as reflexões que propiciem o estabelecimento de diálogos entre a formação e a atuação docente a presente pesquisa tem por foco investigativo a epistemologia da prática docente. Para tanto, objetiva desenvolver e socializar reflexões acerca de narrativas e memórias da construção, reconstrução e mobilização de diferentes saberes e fazeres no processo de ser/estar professor de Geografia e História na Educação Básica. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, cuja metodologia empregada se apóia nos pressupostos da História Oral Temática (BOM MEIHY, 1996; POLLAK, 1992; ROUSSO, 1998), para obtenção de narrativas de professores de Geografia e de História, atuantes na rede pública de ensino, na região metropolitana da Grande Vitória-ES. Tais narrativas podem desvelar memórias de seus saberes e fazeres no exercício cotidiando do ser/estar professor. Segundo Tardif, a epistemologia da prática profissional caracteriza-se pelo “... estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas” (2000, p. 13). Portanto, o exercício para compreender a complexidade da profissão docente, visando contribuir com sua melhoria, bem como subsidiar a qualidade dos cursos de formação, requer em um primeiro momento, que se volte os olhares para os professores da educação básica, suas narrativas e memórias da construção, reconstrução e mobilização de diferentes saberes e fazeres no processo de ser/estar professor. Essa busca requer, por sua vez, conforme Nóvoa (1992), voltar-se para a internalidade do processo educativo, para o professor,

seus saberes e suas práticas, buscando captar como pensam, falam, trabalham na sala de aula, como transformam programas curriculares, como se apropriam de saberes, como os constroem/reconstroem e mobilizam, de como interagem com os pais dos alunos, com os alunos e com seus colegas. Conforme bem enfatiza Gauthier (1998), a ação e a formação docente se esbarram em dois obstáculos, quais sejam o de que a atividade docente se exerce sem revelar os saberes que lhe são inerentes e, em consequência, a ciência da educação produz saberes que não levam em consideração as condições concretas de exercício da profissão. Segundo o referido autor, esses obstáculos impediram a emergência de saberes profissionais, favorecendo a preconceção de idéias prejudiciais à profissionalização do ensino. Dentre tais preconceções, destacam-se as idéias de que, para ensinar, basta conhecer o conteúdo a ser ensinado, desconsiderando outros saberes fundamentais, tais como questões relacionadas ao planejamento de atividades, de avaliação, de relações interpessoais, de disciplina, entre tantas outras. Nesse sentido, parte-se do pressuposto de que desvelar a epistemologia da prática docente, explícitas nas vozes de professores, podem contribuir para que se contorne tais obstáculos, contribuindo para uma possível aproximação Universidade-Escolas de Educação Básica, nos processos de formação/ação docente. Nessa direção, a presente proposta investigativa, vinculada ao Grupo de Pesquisa Narrativas, Memórias, Saberes e Fazer de Professores de Geografia e História da Educação Básica, conta com o envolvimento de quatro mestrandos do Programa de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Sua implementação se vincula, também, com as licenciaturas em Geografia e em História, por intermédio da disciplina Estágio Curricular Supervisionado, sob responsabilidade dos dois coordenadores da mesma. Assim, até a presente data, pautados nos pressupostos metodológicos da História Oral Temática (BOM MEIHY, 1996), estagiários de Geografia e de História realizaram entrevistas com professores das duas áreas, atuantes na rede pública de ensino na Grande Vitória-ES, colhendo narrativas acerca de experiências metodológicas de ensino, desenvolvidas e implementadas em sala de aula, cujos resultados foram considerados positivos para a efetivação do processo ensino-aprendizagem. Após transcrição e textualização das entrevistas, pautados nas narrativas dos professores, foram confeccionados vinte e um Pôsteres, socializando tais metodologias. Os Pôsteres foram expostos em evento acadêmico, no Campus Goiabeiras da Universidade Federal do Espírito Santo, aberto ao público interno e externo da Universidade. Portanto, como resultados concretos da presente pesquisa, sinalizamos a efetivação da aproximação da Universidade com a Escola de Educação Básica, decorrente não só da atividade de pesquisa, como também, de atividades de extensão e de ensino e, em virtude das inúmeras avaliações positivas do evento promovido e dos resultados obtidos, vem se consolidando no Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como uma importante contribuição para a prática e para a formação docente. Como atividade de ensino, voltado para a formação docente em Geografia e em História, pautados nas narrativas dos docentes entrevistados, foram planejadas e ofertadas, pelos próprios alunos estagiários, seis oficinas pedagógicas, sendo quatro delas adaptando exemplos de metodologias de ensino na área de Geografia e outras duas oficinas, na área de História. As oficinas pedagógicas foram oferecidas para os alunos matriculados nas disciplinas de Estágio Curricular

Supervisionado I – Geografia e Estágio Curricular Supervisionado II – História. Assim, à guisa de conclusão, podemos evidenciar a importância de estudos e pesquisas sobre a educação e sobre o ensino voltarem-se para a cotidianidade das práticas pedagógicas, incorporando ao seu universo o espaço da vivência docente. Isso possibilita desvelar o saber da experiência, que por sua vez, modela, adequa e transforma o saber sistematizado, tornando-o acessível ao aluno. Em síntese, no exercitar os saberes da experiência, os professores constroem e reconstróem a epistemologia da prática, que é um amálgama de múltiplos saberes. É importante não perder de vista a dinamicidade desses saberes, que não podem ser vistos como saberes prontos e acabados, já que tal visão acabaria por reduzir o docente a um simples “reprodutor de conhecimentos”. Os saberes docentes não são saberes estáticos, definitivos, ao contrário, cada um deles é, conforme Barth, citado por Fiorentini (1999), “*provisório, pessoal, que evolui com o tempo e a experiência. Mas é também cultural, modificando-se a partir da troca de experiências e da reflexão coletiva*” (p.3). A pesquisa reafirma, portanto, a concepção de Gauthier (1998), de que o exercício da profissão docente envolve e requer a mobilização “*de vários saberes que formam uma espécie de reservatório no qual o professor se abastece para responder a exigências específicas de sua situação concreta de ensino*” (1998: 28). Portanto, a proposta de desvelar tal epistemologia da prática docente, explícita nas narrativas e memórias de professores da Educação Básica acerca de seus processos de ser/estar professores de Geografia e de História significa, também, considerar que é a mescla dos mesmos, de forma integrada, interconectada e totalizante, que caracteriza, verdadeiramente, o repertório dos saberes docentes, que, via de regra, se materializam ao serem produzidos/reproduzidos e mobilizados no exercício da prática docente, ou seja, nos saberes da Experiência.

1947

## REFERÊNCIAS

- BOM MEIHY, José Carlos S. Manual de História Oral. São Paulo: Loyola, 1996.
- FIORENTINI, D., NACARATO, A. M. E PINTO, R. A. Saberes da experiência docente em Matemática e Educação continuada. Campinas-SP: UNICAMP, 1999. (Mimeo).
- GAUTHIER, Clermont. Por uma teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí-RS: Unijuí, 1998.
- NÓVOA, António. Vidas de professores. Portugal. Porto: Porto Editora, 1992.
- POLLAK, Michel. Memória e Identidade Social. Estudos Históricos. Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, 1992, p. 200-215.
- ROUSSO, Henri. A memória não é mais o que era. In: FERREIRA, Marieta de Moraes & AMADO, Janaína (coord.). Usos e Abusos da História oral. 2. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1998.
- TARDIF, Maurice. 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. Revista Brasileira de Educação. Jan/Fev/Mar/Abr de 2000, n. 13, pp.5-24.

## O ESTÁGIO SUPERVISIONADO CURRICULAR

# NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO: A PARCERIA COMO ELO ENTRE A UNIVERSIDADE E A ESCOLA BÁSICA

REGINA CELI FRECHIANI BITTE, UFES – UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
REGINABITTE@YAHOO.COM.BR

VILMAR JOSÉ BORGES, UFES – UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
VILMAR.GEO@GMAIL.COM

1948

**Palavras-chave:** Estágio Supervisionado, Parceria, Formação Docente.

A presente pesquisa tem por principal objeto o Estágio Supervisionado Curricular em quatro cursos de licenciatura em Ciências Humanas da Universidade Federal do Espírito Santo e objetiva traçar um paralelo entre a legislação educacional que normatiza a disciplina e as narrativas acerca das práticas, saberes e fazeres dos docentes responsáveis pela implementação da referida disciplina nos cursos mencionados, com ênfase no estabelecimento de uma relação de parceria entre a Universidade e as escolas de Educação Básica. Trata-se, portanto, de uma pesquisa de abordagem qualitativa, cuja metodologia empregada se apóia nos pressupostos da História Oral Temática (BOM MEIHY, 1996; POLLAK, 1992; ROUSSO, 1998), para obtenção de narrativas de professores responsáveis pela disciplina nas licenciaturas em História, Geografia, Filosofia e Ciências Sociais. Para tanto, ao tomar o Estágio Supervisionado Curricular como espaço de reflexões das observações e vivências realizadas nesse campo, em busca de uma integração com o processo de formação do futuro professor encara-o como “zona de fronteira”, e, portanto, como disciplina promissora para a efetivação de uma relação institucionalizada de parceria na formação docente. Embora o Estágio Supervisionado componha a grade curricular obrigatória dos cursos de licenciatura e ser de responsabilidade da Instituição de Ensino Superior, por sua essência, para efetivar-se conforme estipulado na legislação que o normatiza, para o seu desenvolvimento necessita das instituições da Educação Básica. Portanto, as escolas que se propõem em receber alunos estagiários, também são instituições formadoras de tais futuros profissionais. Nesse sentido, ressalta-se a necessidade de uma relação de parceria institucionalizada e colaborativa. Entende-se, aqui, a parceria colaborativa como esforços

de construção coletiva de um projeto de formação e desenvolvimento profissional que envolva formação do professor na universidade e suas interfaces com as instituições de ensino básico, com vistas a abolir a visão dualista e hierárquica, equivocadamente estabelecida entre saberes e práticas. Nessa direção é que o Estágio Supervisionado se apresenta como potencialidade para o alcance da tão decantada interação acadêmica entre cursos de Licenciatura e a Educação Básica, uma vez que a profissão docente é uma construção processual (NÓVOA, 1992), que se efetiva no dia-a-dia e que envolve/mobiliza diferentes saberes (GAUTHIER, 1998; TARDIF, 2000). Essa concepção de Estágio é bastante explicitada na atual legislação educacional (BRASIL, 2015), que estabelece, entre outras exigências, a obrigatoriedade de uma carga horária mínima de 400 (quatrocentas) horas para o Estágio Supervisionado Curricular, a ser cumprida a partir do início da segunda metade da formação. No entanto, a legislação não detalha e nem garante objetivação efetiva de tal cumprimento, gerando dúvidas, lacunas e gargalos que se constituem em grandes desafios para os professores responsáveis por tal disciplina. Nos enfrentamentos de tais desafios, diferentes saberes, não-saberes e fazeres são produzidos, reproduzidos e mobilizados, gerando múltiplas concepções de Estágio, conforme desvelam as narrativas dos professores entrevistados. Para melhor compreendermos as vozes dos professores responsáveis pela objetivação do Estágio Supervisionado Curricular nos cursos eleitos como nosso universo de pesquisa, bem como os esforços empreendidos na efetivação da relação de parceria nessa direção, foi necessário, inicialmente, conhecermos como a referida disciplina vem sendo ofertada nas grades curriculares dos mesmos. No curso de licenciatura em Geografia, o Estágio Supervisionado Curricular é desenvolvido em duas etapas. No curso de História, a carga horária total de 400 horas da disciplina é dividida em três etapas. Já nos cursos de Filosofia e de Ciências Sociais, a carga horária fica dividida em duas disciplinas cada. Os professores responsáveis pelo Estágio Supervisionado dos quatro cursos estão lotados no Departamento de Educação, Política e Sociedade, cujas vozes nos desvelam inúmeros obstáculos, bem como sinalizam diferentes estratégias utilizadas. Conforme narrativas desses professores, um grande obstáculo enfrentado se refere às dificuldades em encontrar campos de estágio, visto que as disciplinas de Filosofia e de Sociologia na Educação Básica é ofertada em uma única aula semanal, o que impede a concentração de alunos estagiários em poucas escolas, forçando a eleição de vários campos de estágio, que são, via de regra, distantes entre si, não favorecendo um acompanhamento e supervisão mais próxima. Já para os cursos de História e de Geografia um grande obstáculo tem sido o elevado número de alunos por turmas, dificultando sobremaneira um acompanhamento *in loco* conforme previsto na legislação. As vozes dos nossos entrevistados sinalizam, também, a predominância de esforços para a efetivação de relações de parcerias que tem permitido viabilizar as propostas do Estágio. No entanto, essas relações de parceria, de uma maneira ou de outra, só tem ocorrido quando pautadas em relações interpessoais. Lamentavelmente, se não formalizadas e nem institucionalizadas ficam, na maioria das vezes, no âmbito das relações interpessoais e sem a devida valorização, validação e reconhecimento. Trata-se de resultados parciais, cuja pesquisa, em andamento, já nos revela que na sua regulamentação enquanto disciplina, o Estágio

Supervisionado Curricular conta com a instituição de preceitos a serem seguidos. Dentre tais preceitos, destacamos a previsão e o estabelecimento de convênios entre a Universidade e as Escolas de Educação Básica, que, embora firmado, não tem sido efetivados. A pesquisa aponta, que entre o previsto e aquilo que tem sido objetivado existem lacunas a serem mitigadas. Não obstante, nas tramas entre o prescrito e o efetivado, múltiplos saberes e fazeres vem sendo implementados e isso nos permite inferir pela importância e relevância da sistematização e socialização dos mesmos, o que possibilita que tais práticas positivas não fiquem confinadas aos segredos das salas de aula, contribuindo, quiçá, para estimular a produção, reprodução e mobilização de outros tantos saberes, em busca da melhoria na qualidade da formação e ação docente.

## REFERÊNCIA

1950

- BOM MEIHY, José Carlos S. Manual de História Oral. São Paulo: Loyola, 1996.
- BRASIL. Resolução CNE/CP 002/2015 de 01.07.2015, do Conselho Nacional de Educação. 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. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf&category\\_slug=agosto-2017-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf&category_slug=agosto-2017-pdf&Itemid=30192). Acesso em 19.04.2018
- GAUTHIER, Clermont. Por uma teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí-RS: Unijuí, 1998.
- NÓVOA, António. Vidas de professores. Portugal. Porto: Porto Editora, 1992.
- POLLAK, Michel. Memória e Identidade Social. Estudos Históricos. Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, 1992, p. 200-215.
- ROUSSO, Henri. A memória não é mais o que era. In: FERREIRA, Marieta de Moraes & AMADO, Janaína (coord.). Usos e Abusos da História oral. 2. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1998.
- TARDIF, Maurice. 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. Revista Brasileira de Educação. Jan/Fev/Mar/Abr de 2000, n. 13, pp.5-24.

# A VISÃO DOS ALUNOS CALOUROS DO CURSO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS DO INSTITUTO FEDERAL DO PARÁ - IFPA CAMPUS ABAETETUBA SOBRE A APLICAÇÃO DA BIOSSEGURANÇA NOS LABORATÓRIOS.

RAIAN SARDINHA CARDOSO - IFPA CAMPUS ABAETETUBA  
RAIANBOFINHO@GMAIL.COM

SANDY CORRÊA BAILÃO - IFPA CAMPUS ABAETETUBA  
NENGAPAI07@GMAIL.COM

NATANAEL CHARLES DA SILVA - PROFESSOR EBTT - IFPA CAMPUS ABAETETUBA  
NATANAELCHARLES@GMAIL.COM

1951

**Palavras-Chave:** Ensino, Prática, Biossegurança.

Frente à preocupação cada vez maior com a qualidade no ensino-aprendizagem no país, principalmente no ingresso para a área da docência, isto é, tratar esse tema sobre ensino, principalmente com os calouros do curso de licenciatura. Portanto, a reflexão sobre concepções que ajudem nesse processo educacional são indispensáveis, principalmente quando o assunto está na educação superior. Assim, o presente trabalho está centrado em alguns aspectos sobre a prática docente, a exemplo de uma metodologia didática adequada para um docente e ao perceber a visão dos alunos sobre a temática proposta, ensina-lo como se porta em um laboratório e, além disso, como utilizar a disciplina de biossegurança de forma reflexiva. Sendo assim, o presente possuiu como objetivo analisar a perspectiva dos alunos iniciantes do curso de Ciências Biológicas do IFPA-Campus Abaetetuba sobre a aplicação da biossegurança nos laboratórios de ensino e sua relação com a prática docente. Dessa forma, a escolha da disciplina de Biossegurança para auxiliar nesse objetivo deu-se em virtude da relação dela com as demais disciplinas do curso, atuando como base na realização de atividades práticas. Na atualidade, já não cabe mais a figura do professor sendo detentor e mero transmissor de conhecimentos, e o aluno um ser passivo que os memoriza, pois conforme Libâneo (2004), o verdadeiro

ensino busca a compreensão e assimilação sólida das matérias, e também é um processo que se caracteriza pela transformação intelectual do aluno criando possibilidades para a autonomia, ou seja, visando a sua habilidade e competência, com isso as praticidades no ensino, a exemplo de uma aula prática torna-se indispensável. Como fundamentação teórica a Biossegurança é considerada uma ciência que estuda e desenvolve ações para a segurança e proteção dos profissionais que executam em suas atividades a manipulação de materiais contaminados que representam um risco a sua saúde e a de outras pessoas decorrente de condutas inadequadas em relação ao uso de equipamentos e materiais do ambiente de trabalho ou de ensino (CARVALHO *et al.*, 2009). O presente trabalho desenvolveu-se no Laboratório de física, química e biologia (Lafbio) e na sala de aula do Instituto Federal de Tecnologia do Estado do Pará (IFPA) na cidade de Abaetetuba. A pesquisa foi quanti-qualitativa utilizando questionários e realização de experimentos destinados aos alunos para verificar como eles atuarão nessas práticas, podendo assim, observar o nível de conhecimento do discente, tanto no que se refere a parte teórica quanto a prática. O projeto se desenvolveu da seguinte forma: Elaboração de questionários com 10 perguntas objetivas relacionadas ao conhecimento básico sobre a disciplina biossegurança, ou seja, os conhecimentos prévios dos discentes sobre o tema, pois segundo Parasuraman (1991), um questionário é tão somente um conjunto de questões, feito para gerar os dados necessários para se atingir os objetivos do projeto e a atividade prática que ,também, realizou-se é a interação entre o aluno e materiais concretos, sejam objetos, instrumentos, livros e microscópio. Por meio desse envolvimento, o qual se torna natural e social, estabelecem-se relações que irão abrir possibilidades de atingir novos conhecimentos (VASCONCELLOS, 1995). Em seguida realizou-se uma exposição sobre a nossa proposta pedagógica aos alunos, com posterior divisão de equipes para o trabalho, proporcionando liberdade para a escolha do experimento; A próxima etapa foi a aplicação do questionário com 37 alunos; Em seguida os alunos foram conduzidos até o laboratório; Iniciam-se neste momento as apresentações experimentais, as quais se finalizaram no mesmo dia; As próximas etapas ,no outro, dia foram a análise dos questionários e avaliação dos experimentos seguindo com roda de conversa com os alunos, onde se abordou todo o objetivo do trabalho e como eles atuaram no processo, sempre dialogando de forma crítica e construtiva. A aplicação desse trabalho atingiu os objetivos propostos, inicialmente com a aplicação dos questionários foi possível avaliar os conhecimentos prévios dos alunos iniciantes, desse modo observou-se que apenas 35% do total dos alunos tinham conhecimentos prévios e básicos sobre conceitos de biossegurança, 40% associaram o seu conhecimento a exemplo de filmes, onde médicos utilizam alguns equipamentos de proteção individual (EPIs) como luvas e jaleco, os quais são de fundamental importância para o exercício de qualquer atividade, seja com a medicina ou como um dos focos desse trabalho, os laboratórios e o restante dos alunos 25% demonstraram uma falta de conhecimento dessa área. Além disso, toda a metodologia com o trabalho experimental tinha como foco a primeira etapa somente a organização dos alunos, a qual se observou alguns equívocos na prática, como postura incorreta, manuseio de substâncias de forma errônea e é importante salientar que o laboratório utilizado tinha os matérias, conforto, e possivelmente um sucesso



na prática experimental, o qual não necessariamente todas as equipes conseguiram sucesso. Por último a roda de conversar, nesse momento foi exposta para eles de forma bem reflexiva, abrangendo todo o objetivo dessa prática e correlacionando com a formação com a docência, compromissos em interfases com a escola pública, os quais se demonstraram bem agradecidos e comentaram que foi uma experiência simples, porém muito construtiva para a formação, reflexão essa que se fez muito relevante, pois eles estão apenas no começo do curso e já tiveram um novo olhar para a prática docente e como atuar em práticas experimentais, sempre se adaptando as escolas de futura atuação. O profissional prático reflexivo consegue superar a otimização de suas ações refletindo sobre as mesmas antes, durante e após executá-las. Ao se deparar com situações de incertezas, contextualizadas e únicas, esse profissional recorre à investigação como forma de decidir e intervir. Segundo Alarcão (1996), esse profissional expressa, em suas ações, a sua formação que considera os diversos saberes: curriculares, experienciais e disciplinares. Além disso, esse trabalho buscou justamente salientar os alunos desses assuntos na função da docência sempre interligando com disciplina de biossegurança, isto é, realizou-se uma interdisciplinaridade com outras matérias, pois as estruturas das escolas de atuação futura variam, ou seja, a realidade de um ensino superior nem sempre condiz com a realidade da escola pública, todavia o professor deve estar preparado para um bom trabalho docente, independentemente dos impasses encontrados pelo percurso.

1953

## REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. (Org.). Formação reflexiva de professores. Lisboa: Porto Editora, 1996.192p.
- CARVALHO, C.M.R.S; MADEIRA, M.Z.A; TAPETY, F. I; ALVES, E.L.M; MATINS, M. C.C.C; BRITO, J.N.P.O. Aspectos de biossegurança relacionados ao uso de jalecos pelos profissionais de saúde: uma revisão da Literatura. Texto Contexto Enfermagem, Florianópolis, v.2, n.18, p.355-60, 2009.
- LIBÂNEO, J.C. Didática. São Paulo: Cortes, 2004.
- PARASURAMAN, A. Marketing research. 2. ed. Addison Wesley Publishing Company, 1991.
- VASCONCELLOS, C. D. S. Planejamento: plano de ensino: aprendizagem e projeto educativo. 4.ed. São Paulo: Libertad, 1995.

# A UTILIZAÇÃO DE JOGOS DIDÁTICOS NO ENSINO DE BOTÂNICA PARA ALUNOS DO ENSINO MÉDIO

ARIEL DANTAS NUNES; VICTOR MATHEUS SENA LEITE  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE – UFS  
VICTORMATHEUSSENA2012@HOTMAIL.COM

1954

**Palavras-chave:** Ensino de Biologia. Práticas de Ensino. Recursos Didáticos

## INTRODUÇÃO

É visto, geralmente, que o Ensino de Ciências e Biologia na Educação Básica é feito através de aulas meramente expositivas (BASTOS et al., 2014). Contudo, na maioria das vezes isso não é o bastante para possibilitar a aprendizagem do aluno (RONCA & ESCOBAR, 1984). Dessa forma, cabe ao docente refletir e repensar sua prática pedagógica para que assim possa se aperfeiçoar (BASTOS et al., 2014). Nesse sentido, os recursos didáticos surgem como solução para esse problema.

Todo recurso físico usado em aula que vise a facilitação da aprendizagem do aluno, independentemente das técnicas utilizadas pelo aplicador são conhecidos como recursos didáticos (CERQUEIRA; FERREIRA, 1996). Dentre a pluralidade de recursos existentes, há os jogos didáticos. Segundo Miranda (2001), a utilização de jogos didáticos pode proporcionar inúmeros benefícios ao aluno como, por exemplo, desenvolver a cognição, afeição e socialização. Além disso, o emprego desse tipo de recurso na aula é capaz de aumentar consideravelmente a aprendizagem dos alunos em relação a conteúdos mais complexos (GOMES; FRIEDRICH, 2001).

De acordo com Arruda e Laburú (1996), e Minhoto (2003), os conceitos de Botânica são ensinados, muitas vezes, de forma desestimulante e desagradável, sem observação ou interação direta com as plantas. Neste sentido, de modo geral, os jogos didáticos são, para os alunos, atividades mais significativas das situações de aprendizagem escolar do que os costumeiros exercícios. Ou seja, os jogos trazem situações na maioria das vezes parecidas, porém mais sintetizados, do que as prováveis circunstâncias que os alunos vão encontrar (FERREIRA, 1998).

Com isso, o presente trabalho teve como objetivo a produção e validação de um jogo didático para o Ensino de Botânica, no Ensino Médio.

## METODOLOGIA

O tipo de recurso elaborado foi um jogo didático, intitulado “Fotossíntese: o jogo da vida”. O nome foi escolhido com o propósito de fazer um link entre o processo fotossintético e sua importância para a manutenção da vida. O recurso consiste em um jogo de perguntas e respostas, semelhante a um Quiz. O jogo possui um manual; uma imagem base de uma planta completa; cinco peças para cada parte da planta a ser formada (raiz, caule, folha, energia e água); 38 cartas com perguntas e seis “cartas-noite”. As peças foram impressas em papel coucher A4, plastificadas e colocado no verso das cartas o nome do jogo e sua logomarca do jogo em questão.

A dinâmica do jogo consiste em uma das cinco peças por um acerto, sendo vencedor o grupo que adquirir as cinco peças primeiro. Cada grupo responde a uma pergunta, sendo que o erro faz com que a mesma pergunta seja passada para o grupo seguinte. Ao contrário das demais, a “carta-noite” pode ser utilizada a qualquer momento pelos grupos, sendo limitado o uso de uma por grupo. Em que, com o acerto dessa carta o grupo ganha duas peças e o erro faz com que o grupo perca uma das peças que já possui. Nesse sentido, cada rodada vale uma peça, sendo que a primeira rodada vale a raiz, seguida de caule, folhas, água e energia solar.

Para validação do recurso foram convidadas três professoras licenciadas do Departamento de Biologia (DBI), da Universidade Federal de Sergipe (UFS). As docentes deram suas opiniões do que poderia ser melhorado no recurso. Assim, seguimos os apontamentos das validadoras e foram feitas as devidas alterações. Após, o jogo foi novamente levado às docentes e não havendo mais pontos que precisassem ser modificados, ao olhar das mesmas, elas assinaram ao termo de validação oficializando a validação do jogo. Como forma de validação, o jogo foi aplicado com 18 alunos de graduação do curso de Ciências Biológicas – Licenciatura Plena, na disciplina “Instrumentação para o Ensino de Ciências e Biologia”. Inicialmente, os autores explicaram o jogo e sua metodologia para a turma. Com isso, a turma foi dividida em três grupos com número igual de membros. As perguntas e suas respectivas alternativas foram lidas pelo mediador. O jogo ocorreu no sentido anti-horário da disposição espacial dos grupos na sala.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Uma vez que o assunto fotossíntese é abordado no Ensino Médio, o recurso foi destinado ao 2º ano do Ensino Médio, ano letivo em que é ministrado esse assunto.

Durante a aplicação, os alunos puderam perceber que as perguntas variavam em dificuldade. Isso mostrou quais assuntos que os alunos apresentavam maior dificuldade. Em contrapartida, também se pôde avaliar quais alunos tinham maior facilidade na compreensão do tema fotossíntese, ao acertar em menos rodadas uma maior quantidade de perguntas e também saberem responder as respostas dos outros grupos. A falta de atenção e barulho foram alguns dos fatores que atrapalharam o andamento em alguns momentos do jogo.

Notou-se uma ausência de competitividade entre os grupos, talvez porque a aplicação ocorreu com alunos de Ensino Superior, que muitas vezes se mostram menos competitivos em jogos do que os adolescentes, grupo alvo para a utilização desse recurso. Observou-se também a chegada de alunos após o início do jogo, fazendo com que houvesse uma redistribuição desses alunos nos grupos. Esse fato atrapalhou o andamento, pois isso dispersava a atenção dos alunos.

## CONCLUSÕES

O processo de validação denotou sua relevância no que diz respeito às correções necessárias para uma melhor adaptação do recurso didático ao seu público alvo. Levando também em consideração que foi validado por três docentes, possibilitou uma visão mais ampla sobre o recurso.

Durante todo o processo de produção e validação, podem-se observar importantes questões, como: a importância do material escolhido para confecção do mesmo, visto que o constante manuseio das peças poderia danificar o material; A relevância na clareza das regras, visando a facilidade na compreensão do jogo; socialização e comunicação entre os alunos também foi notado e a verificação da aprendizagem dos alunos, que foi verificada na facilidade ou dificuldade em responder às questões.

Desta forma, cada detalhe do processo se mostra de extrema relevância para obter um recurso que seja eficiente e útil no processo de ensino e aprendizagem. Sendo sempre ponderados os objetivos e adequação àquilo que foi proposto.

1956

## REFERÊNCIAS

- ARRUDA, S. M.; LABURÚ, C. E. Considerações sobre a função do experimento no ensino de Ciências. *Ciência e Educação*, v.3, p. 53-60, 1996.
- BASTOS, V. C.; SILVA, J. C.; MIRANDA, A.V.; CHEFER, C.; GAZOLLA, C. M.; MELO, R. G.; PEREIRA, T. T.; GIANOTTO, D. E. P.; MACHADO, M. H. Recursos Didáticos para o Ensino de Biologia: O que Pensam as/os Docentes. *Revista da Associação Brasileira de Ensino de Biologia*, n. 7, 2014, p. 6-11.
- CERQUEIRA, J. B.; FERREIRA, E. M. B. Recursos didáticos na educação especial. *Revista Benjamin Constant*, v. 5, p. 24-29, 1996.
- GOMES, R. R.; FRIEDRICH, M. A Contribuição dos jogos didáticos na aprendizagem de conteúdos de Ciências e Biologia. *Anais. EREBIO 1*, Rio de Janeiro, 2001, Rio de Janeiro, 2001, p.389-392.
- MINHOTO, M. J. Ausência de músculos ou porque os professores de Biologia odeiam botânica. 2003. Disponível em: <<http://www.ib.usp.br/sbsp/ausencia.htm>>. Acesso em: 29 mai. 2019.
- MIRANDA, S. No Fascínio do jogo, a alegria de aprender. *Ciência Hoje*, v. 28, p. 64-66, 2001.
- RONCA, A. C. C.; ESCOBAR, V. F. *Técnicas Pedagógicas: Domesticação ou desafio à participação?*. 3º Ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1984.

# PROTAGONISMO DOS ESTUDANTES DE PEDAGOGIA EM SUA FORMAÇÃO: A INDISSOCIABILIDADE ENTRE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO

PRISCILA ANDRADE MAGALHÃES RODRIGUES<sup>3</sup>

JUSSARA BUENO DE QUEIROZ PASCHOALINO<sup>4</sup>,

LUCIENE CERDAS<sup>5</sup>

1957

**Palavras-chave:** Protagonismo Estudantil; Formação Inicial e Contínua; Projeto de Extensão.

Este texto tem por objetivo analisar o protagonismo dos estudantes do Curso de Pedagogia de uma universidade pública carioca no Projeto de Extensão denominado: *Parceria entre escola e universidade: investigando a escola, seus sujeitos e práticas por meio do estágio supervisionado*. Esse projeto, iniciado em 2016, se concretizou a partir do desejo das autoras de estabelecer parcerias entre escola e universidade na investigação de temáticas sobre a escola, numa proposta de formação inicial e contínua de professores, pelo reconhecimento da escola pública como espaço real dessa formação, construída em razão dos desafios da docência na contemporaneidade. O projeto estabeleceu o repensar sobre a docência, unindo professores da universidade, professores da educação básica e licenciados de Pedagogia, na discussão e avaliação de práticas docentes, pautadas pela horizontalidade nas relações, pela troca mútua de saberes e de experiências. A cada ano as temáticas são construídas coletivamente pelo grupo de participante. No atual momento estamos estudando a docência e didática de “bons” professores que foram indicados pelos estudantes das escolas em que trabalham os professores participantes do projeto. O projeto de extensão está sendo realizado numa periodicidade

3 Doutora em Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro. priscilaapri@gmail.com.

4 Doutora em Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro. jussarapaschoalino@yahoo.com.br.

5 Doutora em Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro. lucienecerdas@hotmail.com.

quinzenal, com duração de três horas para cada encontro. A dinâmica dos encontros contempla estudos teóricos que nos auxiliam a pensar as questões que estamos discutindo, bem como estudos sobre metodologia de pesquisa; realização de entrevista e análise das mesmas; e a discussão sobre a produção escrita dos participantes. Para dar conta da análise desse protagonismo dos estudantes, analisamos as atas dos encontros com os participantes do projeto, realizados nos anos de 2017 até o momento, com os registros das observações das reuniões realizadas nesse período e relato das estudantes que participaram/participam. Vale ressaltar que o material coletado constituiu fonte de memorial do grupo oportunizando a avaliação do percurso e reflexões sobre os novos caminhos empreendidos. As categorias de análise escolhidas foram duas: 1) participação no projeto, 2) contribuição do projeto na formação dos diferentes sujeitos participantes. A primeira é referente à participação dos estudantes no projeto, em que se levou em conta a frequência e a efetivação da participação verificada em suas falas manifestadas nos encontros. Nesse sentido, os dados analisados evidenciaram o crescimento do grupo, tanto no âmbito do quantitativo, quanto do qualitativo e a construção de novos saberes. As leituras propostas, conseqüentemente os debates realizados durante as reuniões, focaram especificamente sobre três temáticas que ficaram em sintonia com as expectativas do grupo, que foram demandadas a partir de suas próprias vivências na formação de graduação. Assim, as temáticas estudadas foram: a perspectiva de compreender os elementos que possam ser utilizados designar um bom professor; a lógica da parceria escola e universidade e também os desafios do papel gestor do professor. Os referenciais teóricos que permearam essas discussões tiveram um leque aberto para a contribuição dos próprios participantes, sugerindo e trazendo textos de diversos autores, contudo destacam-se alguns que nortearam o trabalho inicial que foram: Nóvoa (1995); Tardif (2002); Cochran-Smith (1999) e Paschoalino (2017). Na segunda categoria destacam-se as contribuições do projeto na formação dos diferentes sujeitos participantes, principalmente com o foco no licenciando. As análises permitiram constatar que os estudantes tiveram o protagonismo de construir referenciais de estudo, que extrapolavam os conteúdos do curso e, com esta conexão, a transdisciplinaridade se fez presente durante todo o projeto. Nessa lógica, os saberes construídos ultrapassaram as temáticas inicialmente propostas e foi possível constatar o despertar dos licenciandos para a produção e escrita acadêmica. Ao participarem ativamente das atividades do grupo, os estudantes têm publicizado os estudos realizados no projeto de extensão, favorecendo a formação dos mesmos para apresentarem os resultados de seu trabalho, o que se efetiva por meio de apresentações de trabalhos científicos em eventos. O desenvolvimento do grupo de extensão conseguiu a indissociabilidade entre o ensino e a pesquisa e a extensão, possibilitando uma ampliação da formação do licenciando, em especial, por participar de um grupo construído coletivamente com professores da educação básica.

## REFERÊNCIAS

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (Coord.). Os Professores e a Sua Formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

OCHRAN-SMITH, Marilyn.; LYTTLE, Susan. Relationships of Knowledge and Practice: teacher learning in communities. In *Review of Research in Education*. USA, 24, 1999, p. 249–305.

PASCHOALINO, Jussara Bueno de Queiroz. Desafios da gestão escolar. Belo Horizonte: Studium Eficaz, 2017.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2002.

# RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE O CURSO DE EXTENSÃO: DEBATES EM EDUCAÇÃO – REGIÃO SERRANA.

SILVIA HELENA FERREIRA DA SILVA -UFRJ  
SILVIAHELENASF@GMAIL.COM

MÁRCIA MALAQUIAS BRAZ -UFRJ  
MARCIAMALAQUIASBRAZ@GMAIL.COM

1960

**Palavras-chave:** educação básica, relação universidade-escola, formação continuada

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho teve como propósito dar continuidade à proposta do Curso Debates em Educação, realizado no ano de 2016, na UFRJ. Tal curso foi pensado mediante aos desafios que se colocam para os profissionais da educação básica e para a universidade atualmente.

Assim, o curso de 2016 trouxe como encaminhamentos a ampliação do espaço de discussão e reflexões para profissionais da educação, os quais, por residirem em regiões distantes da metrópole, não tiveram oportunidade do diálogo e do compartilhamento dos saberes fundamentais em prol da educação básica. Esses encaminhamentos corroboraram para o fortalecimento do processo de expansão e de interiorização do ensino superior pela via da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

O Curso “Debates em Educação - Região Serrana” foi uma iniciativa que garantiu a formação continuada que legitima um espaço privilegiado de diálogo entre a UFRJ e as Escolas Públicas de Ensino Básico da Região Serrana do Rio de Janeiro, possibilitando aos profissionais de Educação com atuação em escolas de educação básica uma abordagem de temas referentes ao cotidiano escolar.

Sendo assim, foram propostos cinco encontros e quatro eixos temáticos que nortearam todo o trabalho. O último encontro teve como objetivo reunir todos os participantes do Curso na apresentação em Plenária intitulada “Diálogos Interdisciplinares no Contexto Educacional”, com a apresentação de proposições pensadas e discutidas nos Grupos de Trabalho, tendo como viés a formação continuada de profissionais da Rede Pública da Educação Básica da Região Serrana em diálogo com os profissionais da UFRJ.



## METODOLOGIA

O curso “Debates em Educação - Região Serrana” propôs atuar num espaço para discutir as questões do cotidiano escolar promovendo a formação continuada *in loco*, com o propósito de desconstruir as ideias de dicotomia teoria/prática e conhecimento/ação.

Essa ação se configurou como um curso-debate e iniciou no dia dezanove de agosto de 2017. A dinâmica foi composta de cinco encontros, de oito horas cada, para discutir e incentivar o debate, com uma carga horária de 80 horas. A partir da prévia contextualização teórica dos temas norteadores, quais sejam: A formação de professores no cenário político educacional contemporâneo: a questão das licenciaturas; O papel do comum e do incomum no Currículo Nacional; Políticas de Avaliação da Educação e a Função Social da Escola Pública; e, a plenária final, Diálogos Interdisciplinares no Contexto Educacional.

A organização se deu por meio de Mesas Temáticas com profissionais responsáveis em conduzir as temáticas previstas e GDTs – Grupos de Discussão e Trabalhos - mediados por Servidores Técnicos e Docentes da UFRJ e Professores da Educação Básica da cidade. Todos os profissionais que colaboraram neste processo possuem formação na área da Educação.

No total, foram cinco encontros (um por mês), sendo o primeiro formado por uma aula inaugural e uma mesa de debates sobre Formação durante a manhã. Já no período da tarde, aconteceram os grupos de trabalho sobre o tema em debate. Os demais encontros foram no formato de Mesas Temáticas pela manhã e os GDTs na parte da tarde, consolidando os documentos produzidos sobre o tema pela manhã e na formulação de questões de conexão com o tema subsequente para a divulgação de um documento motivador do debate.

Nos intervalos de um encontro para o subsequente foi utilizado no (AVA) Ambiente Virtual de Aprendizagem, o Fórum de Discussão, no qual foi feita a sistematização das discussões que ocorreram nos encontros presenciais.

## DISCUSSÃO

A cada tema, foram apresentadas questões norteadoras para balizar a reflexão sobre a ação dos profissionais de educação da escola básica.

No tema “Formação de professores no cenário político educacional contemporâneo”, foram apresentadas questões sobre a agenda de formação docente para o século XXI e o papel atribuído à escola pública nesse processo formativo. As discussões foram voltadas para o entendimento de que não podemos pensar em educação sem pensarmos num processo formativo que acompanha as mudanças no contexto atual.

No tema “Currículo, o papel do comum e do incomum no currículo nacional e a Base Nacional Comum Curricular”, as reflexões giraram em torno da dicotomia da uniformização e a diversidade de um currículo comum e suas implicações para o trabalho docente. A preocupação constante no debate foi a invisibilização de sujeitos, grupos ou culturas e a possibilidade de promover ou restringir a ação educativa das escolas interferindo em sua autonomia.

Na temática “Avaliação”, o destaque foi para as políticas de avaliação da educação no sentido de lançar um olhar reflexivo sobre todo o percurso formativo e sua concepção. As questões que subsidiaram o debate foram a relação entre política de avaliação e o controle do trabalho docente e a relação entre sistema de avaliação e a produção de currículo nas escolas e os impactos para o fortalecimento de uma avaliação controladora ou avaliação emancipatória.

Com o tema “Função Social da Escola Pública”, a discussão teve como ponto de partida os lugares, papéis e/ou função social dos sujeitos, a realidade do cotidiano escolar articulados com as políticas públicas vigentes para a educação básica.

Por fim, o quinto encontro foi o momento de compartilhar as experiências vivenciadas nos encontros presenciais, nos fóruns de discussões e nos espaços escolares por meio do diálogo.

1962

## CONCLUSÕES

O curso possibilitou a articulação da ação reflexiva na/com a ação docente a fim de legitimar a escola como espaço de formação permanente, tendo em vista que o processo se constrói no reconhecimento da capacidade de produzir conhecimentos por meio do constante diálogo na interface entre os sujeitos envolvidos no contexto da Universidade e a Escola de Educação Básica.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, N., GARCIA, R.L. A construção do conhecimento e o currículo dos cursos de formação de professores na vivência de um processo. In: ALVES, N. Formação de professores: pensar e fazer. São Paulo: Cortez, 1992.
- ARROYO, M.G. A formação, direito dos profissionais da educação escolar. In: INSTITUTO DE RECURSOS HUMANOS JOÃO PINHEIRO. Política de capacitação dos profissionais da educação. Belo Horizonte, 1989
- ENGUITA, M.F. A face oculta da escola. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- FREITAS, Helena C.L. Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. Revista Educação e Sociedade, Campinas, v.24, n.85, p.1095-1124,dez/2003.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. A produtividade da escola improdutiva. 7a ed, São Paulo: Cortez, 2001.
- KUENZER, Acácia. Pedagogia da fábrica. 6a ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- \_\_\_\_\_. As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrance. Revista Educação e Sociedade, v. 20, n. 68, p. 163-183, dez. 1999.
- LEHER, Roberto; BARRETO, Raquel. Trabalho docente e as reformas neoliberais. In: OLIVEIRA, Dalila (ORG.). Reformas Educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes. Belo Horizonte: Autêntica,
- SAVIANI.D. Política e educação no Brasil. São Paulo: Cortez, 1987.

# POSSIBILIDADES E POTENCIALIDADES PARA UMA FORMAÇÃO DOCENTE NO SAPATEADO AMERICANO: UM OLHAR PARA A ALIANÇA ENTRE DANÇA E MÚSICA

LARISSA MELO CHAVES (UFBA)  
LARI\_CHAVES22@HOTMAIL.COM

1963

**Palavras-chave:** Sapateado. Formação. Interdisciplinaridade.

Ao observar a prática do sapateado americano no Brasil atualmente e, especificamente, na realidade de Belém-PA, noto a necessidade de uma reflexão sobre as alternativas e potencialidades que podem (e devem) orientar a formação dos docentes deste gênero de dança. Isto é, faz-se essencial uma análise de diversos aspectos que, fatalmente, irão desaguar no processo de ensino-aprendizagem.

De acordo com o sistema educacional de nosso país, a universidade é o lugar da formação de professores. Contudo, quanto à instrução de docentes para o ensino de sapateado, a realidade tem se mostrado diferente nas licenciaturas. Muitas vezes esta técnica não está na grade disciplinar dos cursos de dança, e quando marca presença na academia é no formato extracurricular, como componente optativo, projeto de pesquisa ou de extensão. É o que acontece, por exemplo, no curso de Licenciatura em Dança da Universidade Federal do Pará (UFPA).

A universidade não pode ser vista como o único espaço da arte, mas, sem dúvida, pode (e deve) ser *um dos espaços da arte*, tanto por se nutrir dos saberes produzidos nesse ambiente, quanto por alimentar outras áreas de conhecimento (STRAZZACAPPA; MORANDI, 2011, p. 36).

De fato, várias são as perspectivas de análise necessárias ao processo de formação do professor de sapateado. Contudo, este artigo concentra-se em refletir a respeito de questões imprescindíveis à aliança entre música e dança, por acreditar que ela comporta muitas das dificuldades e negligências no estudo do gênero. Sendo o sapateado uma dança que borra as fronteiras do conhecimento, faz-se essencial um exame atento desta peculiaridade ainda no decurso da formação docente, a fim

de que os estudos iniciados neste contexto possam alcançar outros processos de ensino-aprendizagem.

Sobre a interdisciplinaridade (FAZENDA, 2012) presente no sapateado americano, abordo nuances específicas da técnica que promovem a relação entre música e dança a partir de organizações didáticas em Programas e caminhos de estudo organizados por Lewis (2016), Machado e Salles (2003) e Martin (2004).

Também destaco algumas teorias que, apesar de surgidas no contexto da educação musical ligam-se diretamente à organização fundamentadora do gênero, tornando-se imprescindíveis durante uma formação de professores, como é o caso da rítmica de Dalcroze (FONTERRADA, 2008) e dos conceitos de amplitude e melodia (SCHAFER, 2011).

Além disso, elucido algumas estratégias como o jogo (HUIZINGA, 2010) e a improvisação (NEVES, 2015) que, na formação docente, podem ser importantes para tornar a peculiar relação entre dança e música ainda mais íntima à medida que se avança na complexidade e no aprofundamento do estudo da técnica.

Tendo em vista que este trabalho pretende desenvolver a aliança entre dança e música a partir da técnica do sapateado americano, é importante esclarecer a definição de técnica adotada neste trabalho, preferencialmente, como um “modo de se servir” do corpo (MAUSS, 1974), e que varia com as mais diversas ações humanas e seus modos específicos de acionamento, dependendo do objetivo particular do indivíduo. Dessa maneira, a técnica é a melhor forma encontrada por um sujeito para fazer algo, já que as possibilidades corpóreas são distintas entre as pessoas. Assim, há uma certa flexibilidade na execução da técnica do sapateado americano, tornando possível um desenvolvimento de nuances interdisciplinares na construção de conhecimento ainda na formação docente.

A técnica, nesse caso, traduz uma série de cruzamentos cognitivos que acontecem no corpo e fazem com que ocorra a seleção deste “modo de se servir”, que é a exteriorização motora do resultado desses cruzamentos. Não enxergando o corpo como uma máquina predisposta a trabalhar para uma instância maior (a mente), mas, sim, como um complexo vivo constituído por mente e corpo, entendo que

Quando se estuda dança, está-se falando de movimento, na relação com o espaço-tempo e em seus aspectos biomecânicos, que não estão apartados de percepção, emoção, pensamento, memória, consciência e cognição. A maneira de lidar com todas estas faculdades define e é definida pelas escolhas técnicas e de linguagem (NEVES, 2015, p.157).

Com base na complexa rede de conhecimentos revelada pela técnica, reitero que as primeiras experiências com o sapateado americano enquanto técnica interdisciplinar precisam ser traçadas desde o papel dos discentes (formandos), para que, por meio dessas vivências, os professores em formação sejam capacitados a formar outros corpos, os seus futuros alunos. Sendo assim, as primeiras sementes dos mais diversos processos de ensino-aprendizagem são plantadas ainda nos primeiros passos do desenvolvimento docente.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS: VISLUMBRANDO POTENCIALIDADES

Ciente de que o estudo dos aspectos citados não finda neste artigo, presumo que, caso a revisão bibliográfica apresentada possa transformar-se em uma proposição experimental de caráter formativo, a compreensão dos professores a respeito de modos e estratégias interdisciplinares de mediar o conhecimento articulando a dança e a música no processo de ensino-aprendizagem do sapateado americano seria mais consistente e melhor fundamentada.

A aliança proposta, quando suscitada ainda nas fases iniciais do contato do aluno com o gênero, tende a ressaltar a potência do ensino do sapateado, daí a importância da organização desse conhecimento desde a formação docente. Diferentemente da visão adotada em muitas práticas de dança, o gênero não deve, por apresentar configurações específicas em sua constituição, ser compreendido apenas como um caminho artístico a ser reproduzido nos moldes de sua criação.

Sendo produzida por corpos vivos, atuais, a técnica pode e deve ser a expressão das nuances técnico-didáticas e interdisciplinares que envolvem a criação artística, atualizando-se de acordo com as novas produções de conhecimento advindas do estudo de perspectivas anteriores. Neste sentido, a reflexão no tocante à formação de docentes torna-se imprescindível, já que esse profissional apresenta, media e sistematiza os caminhos do saber segundo o estudo da dança.

1965

## REFERÊNCIAS

- FAZENDA, Ivani C. Arantes. Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa. Décima oitava edição. Campinas, SP: Papirus Editora, 2012.
- FONTEERRADA, Maria Trench de Oliveira. De tramas e fios. Segunda edição. São Paulo: Editora UNESP, 2008
- HUIZINGA, Johan. Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura. Tradução de João Paulo Monteiro. Sexta edição. São Paulo: Perspectiva, 2010.
- LEWIS, Lisa. Sapateado: fundamentos e técnicas. Tradução Marcia Di Domenico. Barueri, SP: Manole, 2016.
- MACHADO, Amália; SALLES, Flávio. Tap: a arte do sapateado. Rio de Janeiro: Editora Addresses, 2003.
- MARTIN, Cíntia Rainho. Toques: vivendo, aprendendo e ensinando o sapateado. Primeira edição, 2004.
- MAUSS, Marcel. Sociologia e antropologia. Volume II. São Paulo: EDUSP, 1974.
- NEVES, Neide. Redefinindo a noção de técnica corporal: as razões no corpo. In: KATZ, Helena; GREINER, Christine (orgs). Arte e cognição: corpomídia, comunicação, política. São Paulo: Annablume, 2015.
- SCHAFFER, R. Murray. O ouvido pensante. Tradução de Marisa Trench de O. Fonterrada, Magda R. Gomes da Silva, Maria Lúcia Pascoal. Terceira reimpressão. Revisão técnica de Aguinaldo José Gonçalves. Segunda edição atualizada. São Paulo: Ed. Unesp, 2011.
- STRAZZACAPPA, Márcia; MORANDI, Carla. Entre a arte e a docência: a formação do artista da dança. Quarta Edição. Campinas, SP: Papirus, 2011.

# APRENDIZAGENS DE ESTAGIÁRIOS DE GEOGRAFIA NAS VIVÊNCIAS ENTRE ESCOLA BÁSICA E UNIVERSIDADE

CÉLIA REGINA BATISTA DOS SANTOS (UEFS)  
E-MAIL: CELIAREGINA@UEFS.BR

MARIA CLEONICE BARBOSA BRAGA (UEFS)  
E-MAIL: NICEBRAGA08@GMAIL.COM

1966

**Palavras-chave:** Estágio Supervisionado. Pesquisa. Aprendizagem docente.

## INTRODUÇÃO

Esse estudo trata de duas temáticas relevantes à formação do professor, nesse caso, do professor de Geografia: o estágio supervisionado como campo de conhecimento e a autoavaliação como processo auto formativo. Nele estão envolvidos 17 alunos estagiários e 02 professoras orientadoras do referido componente curricular de uma universidade pública. Os estudantes participantes do trabalho concluíram 300 horas da carga horária do Estágio Supervisionado, passando pelos períodos de observação e estudo do espaço escolar, pela vivência na regência compartilhada com o professor, e pela regência de uma unidade de ensino completa, sempre orientado pelo docente da universidade e da escola básica. Ao final dessas experiências lhes foi proposto uma autoavaliação a partir da qual pudessem estar colocando em evidência suas principais aprendizagens, assim como suas dificuldades, dilemas, problemáticas. Foi desse contexto que surgiu a problemática que será aqui desenvolvida: *os aprendizados ressaltados pelos alunos investigados podem ser representativos de um estágio com pesquisa, resultante de uma postura investigativa que tem como pressuposto básico a permanente articulação entre teoria e prática no trabalho docente?*

Assim, lançamos como objetivo analisar, a partir de um referencial que aborda os conhecimentos e saberes necessários ao docente, as referidas aprendizagens, enfatizando também enfrentamentos vivenciados no período que acreditamos, também, terem sido geradores de compreensões importantes para o processo de aprendizagem geral do ser professor.

## APOIO TEÓRICO E RECURSO METODOLÓGICO

O desenho do estágio proposto por nós, orientadoras do componente curricular, aos futuros professores, se ampara na proposta de Pimenta e Lima (2004). Para elas o estágio configura-se um espaço de reflexão a partir da articulação teórico-prática, de ressignificação dos saberes docentes e de produção de conhecimentos.

Norteadas pelas ideias defendidas anteriormente, o curso foi desenvolvido com atividades que se alternavam entre a sala de aula na universidade e as escolas campo de estágio. Na primeira ocorriam as leituras que embasavam nosso trabalho e desenvolvidas as socializações e discussões das situações trazidas pelos estagiários do cotidiano escolar. Nas escolas foram desenvolvidas as observações, as primeiras reflexões e tentativas de compreensões das suas ocorrências inusitadas e o início dos exercícios de prática de ensino nos seus diversos aspectos.

O instrumento utilizado para a construção dos dados da investigação foi uma questão propondo a produção de um texto de uma a duas laudas, intitulado “Minhas aprendizagens no Estágio Supervisionado: uma autoavaliação crítica”. A análise é de abordagem qualitativa haja vista que nossa intenção não é a de classificá-las e somá-las para a construir uma regra geral sobre aprendizagens no estágio. O que pretendemos é apresentar os resultados como decorrentes de uma prática contextualizada, resultados esses que podem ser compreendidos a partir de diversos olhares também contextualizados.

1967

## AS APRENDIZAGENS DE LICENCIANDOS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

A leitura dos textos escritos pelos estagiários participantes do estudo é rica em descobertas. São muitas e diversas as aprendizagens pontuadas em seus textos, porém neste trabalho destacaremos apenas duas que consideramos mais articuladas com os objetivos do trabalho.

Aprendizagens sobre ser professor: “*Ser professor não é ser mero transmissor de conhecimento e sim oferecer condições necessárias para que o educando construa o seu próprio conhecimento a partir do conhecimento que lhe é oferecido*”. É a abordagem baseada nos estudos de Piaget que defende a aprendizagem como construção do aluno e do professor como aquele que é responsável pelo planejamento e mediação do processo de ensino (MIZUKAMI, 1986).

Na visão de Shulman (apud MIZUKAMI, 1986), no processo de aprendizagem docente é fundamental que o professor domine o conteúdo que irá ensinar para além da sua estrutura e organização conceitual. É importante também a compreensão do que é importante ensinar dessa matéria de ensino, como se dão os processos de eleição desses assuntos e como ajudar na significação dos mesmos pelos alunos, por isso deve ter uma compreensão flexível e multifacetada, adequada à oferta de explicações diferentes dos mesmos conceitos ou princípios.

Essa foi uma dimensão destacada por um aluno estagiário que declarou ter se identificado muito com a estratégia de explicar os conteúdos e que estava “[...]”

*sempre tentando explicar de diversas formas para um melhor entendimento*”. Ele avaliou esses momentos como tendo sido os mais gratificantes de sua prática de ensino durante o período da regência. Outra aluna registrou: “[...] *todos os dias tentava fazer algo diferente para que eles sentissem e se conscientizassem de sua importância no processo de ensino e aprendizado e que isso também dependia deles (...)*”.

É também com essa preocupação de que os alunos não aprendem da mesma forma que ressaltam a relevância de não “[...] *pautar suas aulas apenas pelo livro didático; deve-se sempre procurar outras fontes de conhecimento e buscar inovar no processo de ensino, de modo a proporcionar uma aprendizagem significativa ao aluno*”. Embora não explique o entendimento que possui de aprendizagem significativa fica claro a importância dada a diversificação de atividades, de fontes de conteúdo, como tentativa de atingir a maioria dos alunos.

O papel da teoria para a o processo de reflexão docente: a relevância da teoria para a compreensão de situações e processos da prática docente foi bastante destacada pelos estagiários conforme expressam as seguintes narrativas: “[...] *a professora buscou adequar ao nosso desenvolvimento de aprendizagem para com os textos a serem trabalhados. As discussões dos textos, os diálogos, as experiências, as diversas situações em sala de aula, os diários, as reflexões dos colegas, foram cruciais nesse processo*”. Em outros textos, por mais de uma vez fazem referência as leituras realizadas no componente curricular e como elas foram fundamentais para a compreensão, por exemplo, de como o aluno aprende, da imprevisibilidade dos acontecimentos de uma aula, de como realizar o planejamento de ensino e de como ele pode ser totalmente inoperante em determinados dias.

Essas reflexões dos alunos estagiários vão ao encontro das ideias de Pimenta e Lima (2004) quando ressaltam que o papel das teorias é iluminar e oferecer instrumentos e esquemas para análise e investigação que permitam questionar as práticas institucionalizadas e as ações dos sujeitos e, ao mesmo tempo, colocar elas próprias em questionamento, uma vez que as teorias são explicações sempre provisórias da realidade.

Enfim, as avaliações dos alunos indicam que o estudo de textos pode ampliar o poder de análise e compreensão das situações vividas na escola e em sala de aula durante a experiência de estágio.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que concluímos a partir desse estudo? Identificar as aprendizagens alcançadas foi indicador de onde precisamos investir esforços na última fase do estágio. As compreensões construídas a partir do presente estudo contribuem para o enriquecimento da nossa *base de conhecimento* sobre o ensino nas suas várias dimensões, mas principalmente naquelas que dizem da aprendizagem advinda da experiência na docência. Estudar a própria prática, além de prazeroso é motivante.



## REFERÊNCIAS

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Ensino: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e Docência. São Paulo: Cortez, 2004.

# READING SCIENCE: UMA PROPOSTA DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE INGLÊS COM TEXTOS DE POPULARIZAÇÃO DA CIÊNCIA

ELISEU ALVES DA SILVA (UFSB/IHAC-CPF)  
EMAIL: ELISEU.LETRAS@GMAIL.COM

1970

**Palavras-chave:** língua inglesa, universidade e escola, notícia de PC

## INTRODUÇÃO

O acesso do público geral aos achados e produções científicas se dá por meio de veículos de divulgação e popularização de ciência e tecnologia nas mídias de massa. Esse acesso é consequência da globalização e como ferramenta para interagir nesse processo precisamos dominar a chamada “língua da ciência”: a língua inglesa. Essa afirmação encontra respaldo nos diferentes papéis que o inglês assume na sociedade contemporânea como língua da ciência, da tecnologia, da cultura (SHARNDAMA; SAMAILA; TSOJON, 2014).

Assim, o trabalho com notícias de popularização da ciência (PC), “textos sobre ciência [direcionados a] uma audiência formada por não especialistas” (MOTTAROTH, 2009), em língua inglesa favorece o aprendizado da segunda língua e a reflexão crítica das práticas sociais e ideológicas de outras culturas. No aprendizado da segunda língua, experiências de leitura e análise de textos que combinam diferentes registros na descrição dos procedimentos científicos contribuem para a ampliação do vocabulário, para o desenvolvimento de habilidades comunicativas e para a conscientização dos usos da linguagem para interagir em diferentes contextos e atingir objetivos específicos. Para a reflexão crítica sobre as práticas sociais, textos escritos em língua estrangeira trazem ideologias e visões de mundo que, por estranhamento, evidenciam relações de poder, marcas de hegemonia e marginalização de uma cultura sobre a outra (FAIRCLOUGH, 1992), promovendo experiências e descobertas que não só agregam conhecimento da cultura do outro mas também ajudam a compreender nossa própria cultura e identidade (RAJAGOPALAN, 2005).

Assim, o projeto *Reading Science* buscou promover o aprendizado de língua inglesa, tanto em contexto acadêmico quanto no ensino básico, por meio de práticas

de leitura e produção escrita de textos sobre ciência em língua inglesa, com foco no gênero notícia de PC.

## METODOLOGIA

A dinâmica metodológica, que congrega perspectivas sóciorretóricas (SWALLES, 1990; BHATIA, 2004) e sistêmico-funcionais de gênero (HALLIDAY, 2014; MARTIN, 1997), constitui-se de três etapas: 1) apresentação, que compreendeu a contextualização e familiarização com o gênero estudado (discutir questões relacionadas a produção, circulação, conteúdo, propósito e circulação do texto na sociedade); 2) detalhamento, análise dos movimentos e passos que compõem o gênero (compreender aspectos mais específicos para guiar a produção de exemplares do gênero) e; 3) aplicação, que configurou-se na consolidação das fases anteriores (apropriação do gênero por parte dos alunos e produção de um exemplar do gênero estudado).

Essas etapas se desenvolveram nos dois contextos, sendo que na universidade buscou-se preparar os alunos para atuarem como mediadores do processo na condução de oficinas em um contexto de ensino público do município de Teixeira de Freitas, BA. As oficinas na escola buscaram incentivar a produção de textos em língua inglesa que popularizassem pesquisas realizadas pelos alunos do ensino médio e trabalhar textos sobre ciência, recorrentes nas provas do ENEM.

**1971**

## DISCUSSÃO

Para os estudantes da universidade, o trabalho com notícias de PC permitiu experienciar práticas de produção textual que em função de seu viés midiático, rompem com a formalidade dos discursos acadêmicos (OLIVEIRA, 2007). A notícia de PC, apesar da estrutura semelhante ao artigo científico agrega novos elementos que ajudam a tornar a linguagem da ciência mais próxima do público geral, utilizando a voz dos autores do texto original para explicar, de forma objetiva e informal os dados, imagens para fazer conexões com a realidade cotidiana e selecionando palavras/expressões que ora se aproximam do jargão especializado ora remetem ao dizer popular, recurso de didatização do conhecimento técnico (MOTTA-ROTH, 2009). A compreensão dessas especificidades e das possibilidades que o caráter híbrido da notícia de PC oferecem para a expressão em língua inglesa contribuíram para que os mediadores se mostrassem mais seguros e confiantes para conduzir as oficinas com os alunos do ensino básico.

Para os alunos do ensino médio, o exercício de ressignificar os trabalhos da escola como notícias sobre seus próprios achados mostrou-se como uma segunda instância de construção da agência (MILLER, 2012) nesses sujeitos, pois a produção das pesquisas antecedeu a realização das oficinas na escola. Alguns aspectos do processo que destacamos referem-se: 1) a produção escrita, em que valeram-se de recursos tecnológicos, como tradutores online, para a produção em língua inglesa, contudo elaboraram versões autorais que buscaram expressar seus modos de dizer

combinados a formas mais objetivas e fluidas da escrita midiática, 2) a organização e realização das entrevistas com as fontes, que garantiram espaços de entendimento da estruturação de um roteiro de entrevista, envolvendo desde a leitura atenta do trabalho do colega para formulação de perguntas até a seleção de outras fontes ligadas ao e/ou afetadas pelo trabalho (professores, outros alunos, pessoas da comunidade) e 3) a produção de imagens para ilustrar o texto, onde vivenciaram a complexidade da produção de imagens que pudessem representar o conteúdo do seu texto. Aqui, a exemplo do que também foi realizado com os alunos da universidade (mediadores), discutiu-se questões relacionadas ao conhecimento técnico de produção e significação das imagens (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996), tais como tipo, ângulo, composição, e a importância da propriedade autoral dos materiais visuais produzidos.

1972

## CONCLUSÃO

No projeto político-pedagógico da UFSB, a promoção da integração entre a universidade e a educação básica é um compromisso e uma missão assumidos no Plano Orientador e na Carta de Fundação. O projeto *Reading Science*, a partir do trabalho de reconhecimento de textos sobre ciência que circulam na mídia, e que também constituem gêneros recorrentes no ENEM, e a produção destes como divulgação de produtos autorais dos alunos, ofereceu formas de acesso a valores da cultura do outro (RAJAGOPALAN, 2005) por meio da análise, compreensão e aplicação de formas linguísticas de dizer que, em última instância, recuperam modos populares da língua materna. Assim, as atividades desenvolvidas/ensinadas no projeto, na universidade, e multiplicadas na escola figuram como práticas significativas não apenas de afirmação do elo entre esses dois contextos como também como possibilidades de desenvolvimento de processos emancipatórios de aprendizagem e construção da autonomia.

## REFERÊNCIAS

- BHATIA, V. K. *Worlds of written discourse*. London: Continuum, 2004.
- FAIRCLOUGH, N. *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press, 1992.
- HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. M. I. M. *Halliday's introduction to functional grammar*. 4th edition. Abingdon: Routledge, 2014.
- KRESS, G. VAN LEEUWEN. *Reading images: the grammar of visual design*. London; New York: Routledge, 1996.
- MARTIN, J. R. Analyzing genres: functional parameters. In: CHRISTIE, F.; MARTIN, J.R. *Genres and institutions – Social processes in the workplace and school*. London: Continuum, 1997, p. 3-39.
- MILLER, C. *Gênero, agência e tecnologia: estudos*. Angela Paiva Dionísio, Judith Chambliss Hoffnagel (Orgs.). [Tradução de textos para português Judith Chambliss Hoffnagel]. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

MOTTA-ROTH, D. A popularização da ciência como prática social e discursiva. In: MOTTA-ROTH, D.; GIERING, M. E. (Org.). *Discursos de popularização da ciência* (Anais do Encontro do Núcleo de Estudos Avançados “Linguagem Cultura e Sociedade” - GT Labler), 2009. Santa Maria: LABLER-PPGL/UFSM, 2009.

OLIVEIRA, F. de. *Jornalismo científico*. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2007.

RAJAGOPALAN, K. O grande desafio: aprender a dominar a língua inglesa sem ser dominado por ela. In: GIMENEZ, T.; JORDÃO, C. M.; ADREOTTI, V. (Orgs.). *Perspectivas educacionais e o ensino de inglês na escola pública*. Pelotas: EDUCAT, 2005. p. 37- 48.

SHARNDAMA, E. C.; SAMAILA, Y.; TSOJON, Y. I. English for Academic Purpose: a tool for enhancing student’s proficiency in English language. *International Journal of English Language Teaching*, v. 1, n. 2, p.14-20, 2014.

SWALLES, J. M. *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

# FORMAÇÃO E ENSINO NO CONTEXTO DOS CURSOS DE LICENCIATURA

MARIA CLÁUDIA SILVA DO CARMO- UEFS  
E-MAIL: MCARMO9@YAHOO.COM.BR

KARINE CERQUEIRA DOS SANTOS  
E-MAIL: KARYNNY.SANTOS.KS2013@GMAIL.COM

1974

**Palavras-Chave:** Formação; Ensino; Currículo.

## INTRODUÇÃO

O texto “Formação e Ensino no contexto dos cursos de licenciatura da Universidade Estadual de Feira de Santana-UEFS/BA” apresenta reflexões sobre a articulação entre formação e ensino na prática dos licenciados da referida instituição. Trata-se de um recorte da Pesquisa “Tal formação, tal ensino? Uma (re) leitura das políticas de sentido do ensino de professores-formadores, como atos de currículo que podem qualificar a formação do licenciado e suas práticas docentes em sala de aula” do Grupo de Estudos e Pesquisas em Currículo e Formação do Ser em Aprendizagens-FORMARSER, do Departamento de Educação, da Universidade Estadual de Feira de Santana - Ba.

A referida pesquisa encontra-se em andamento, a qual objetiva analisar a relação entre a formação e ensino na prática dos licenciados, isto é, pesquisar como os licenciados em suas práticas docentes em sala de aula qualificam ou não os atos de currículo dos professores-formadores produzidos em seu processo formativo. A partir do objetivo principal emerge a questão de pesquisa, a saber: em que medida o ensino, como ato de currículo, constitui-se em mediador da formação com implicações sobre as práticas docentes do licenciado?

## FORMAÇÃO, ENSINO NOS CURSOS DE LICENCIATURA

Nossas experiências como professores-formadores, de muitos cursos de Licenciatura, da UEFS, a qual abarca uma quantidade significativa de licenciados,

nos provocaram inquietações acerca do processo formativo dos licenciados e dos professores-formadores.

Compreendemos que a formação e o currículo estão relacionados às discussões sobre ensino partindo da premissa de que estudantes e professores-formadores pensam, alteram, reproduzem suas práticas mediante a produção de atos de currículos. Qual formação tem sido dinamizada nos contextos dos cursos de licenciatura?

Para Dominicé (2012, p. 19), “a formação não se limita nem a um diploma, nem a um programa, nem a uma lei”. Portanto, não se restringe a um certificado, a um decreto ou um curso, mas é compreendida como um fenômeno que integra a vida, os processos educativos que cada sujeito vivencia de forma singular.

Macedo (2010) e Pineau (1988), nos estudos no campo da formação, pontuam que a problemática da formação começa na concepção curricular e que há um esvaziamento nos estudos sobre formação articulados ao currículo.

Conforme Macedo (2010, p. 49), a formação é compreendida como “fenômeno hipercomplexo”, sua natureza intersubjetiva e sua relação com o contexto afirma que “a formação não se explica, não está prescrita em lugar nenhum; compreende-se a formação”.

Portanto, na construção e produção do conhecimento, o processo de significação está articulado com os valores, os desejos, pontos de vista dos sujeitos com a história de vida destes nos seus processos formativos.

Assim, o ensino, enquanto fenômeno dinâmico e complexo constitui-se elemento central da formação docente, que por sua vez necessita garantir o ensino e a aprendizagem dos estudantes. Desse modo, o ensino se configura como ação dinâmica e relacional o que nos remete às ideias de Freire (1996, p. 25), quando aborda sobre o processo de ensinar e aprender, ao destacar “ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para sua produção ou sua construção”. Portanto, o modo como o formador ensina e conduz outros processos a este correlacionados pode de fato, qualificar ou não, as futuras práticas de ensino dos licenciados em formação.

## METODOLOGIA

Nesse processo de descrever os passos da pesquisa apresenta-se os argumentos sobre as escolhas dos caminhos.

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa embasada nos fundamentos da Etnopesquisa Crítica e Multirreferencial e da Etnossociologia, como aportes interpretativo-compreensivos do fenômeno investigado. A escolha por estes marcos teórico-metodológicos de pesquisa decorre das possibilidades que cada um oferece e pela sua pertinência com os propósitos da investigação. Assim, a Etnopesquisa crítica e multirreferencial possibilita “apreender o fenômeno situado” (MACEDO, 2006, p.18) levando o pesquisador a conviver com os sujeitos para compreender como eles se movimentam na complexidade do cotidiano e produz seus etnométodos.

O contexto de pesquisa circunscreve-se aos cursos de Licenciatura das Universidades envolvidas nesta pesquisa, sendo que extrairemos um coletivo de estudantes egressos desses cursos, no ano vigente à pesquisa, que seja significativo para o desenvolvimento da mesma, posto que seja extenuante desenvolver um trabalho de pesquisa qualitativa com um grande número de informantes.

Como dispositivos de recolhimento das informações, necessárias à compreensão do objeto de pesquisa, optamos por *entre-vista*, observação, grupo focal e a própria narrativa da história de vida dos sujeitos da pesquisa. A pesquisa encontra-se em desenvolvimento.

## CONCLUSÕES

Como professora formadora de professores no contexto dos cursos de licenciatura, ousou afirmar que a formação e o currículo dos cursos de licenciatura ainda estão desintegrados, evidenciando constante dicotomização. Assim, destaca Gatti (1997), os Cursos de Licenciatura, ainda têm uma organização curricular fragmentada e dividem-se em duas áreas, os componentes referentes à formação de conteúdos específicos e a de conteúdos pedagógicos, o que acaba comprometendo, de certo modo, a qualidade dessa formação uma vez que dissocia aspectos que, por natureza, deveriam ser trabalhados de forma articulada. Isso traduz também a dinâmica curricular no âmbito desta formação.

Percebemos que de fato, ainda, existem muitas questões que permeiam a formação dos professores na condição de formadores e são atreladas ao entendimento de ensino e aprendizagem. Por exemplo, no estudo de Pimenta (2002), constaram que na maioria das instituições de ensino superior, inclusive as universidades, embora seus professores possuam experiência significativa e anos de estudos nas áreas específicas, ainda é predominante o despreparo e desconhecimento do que seja o processo de ensino e aprendizagem. A autora destaca que as questões da docência na universidade ultrapassam os processos de sala de aula, pondo em discussão as finalidades do ensino de graduação, bem como, a formação dos professores.

No contexto atual, não dá para tratar a formação, seja no ensino superior ou na educação básica, sem problematizar o conhecimento e o ensino. Ademais, o currículo faz parte da práxis formativa de natureza processual revela-se em um potente qualificador da formação docente.

## REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, L. das G. C.; ALVES, L. P. Estratégias de Ensino. In: ANASTASIOU, L. das G. C.; ALVES, L. P. (Orgs.). Processos de Ensino na Universidade. Pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. Joinville: Univille, 2004.

DOMINICÉ, P. A biografia educativa: instrumento de investigação para a educação de adultos. In: NÓVOA, A. & FINGER, M. O método (auto) biográfico e a formação. Lisboa: MS: DRHS: CFAP, 1988.



FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GATTI, B. A. *Formação de professores e carreira*. São Paulo: Cortez, 1997.

MACEDO, R. S. *Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação*. Brasília: Liber Livro Editora, 2006.

\_\_\_\_\_. *Compreender/ mediar a formação: o fundante da educação*. Brasília: Líber Livro Editora, 2010.

PIMENTA, S. G. *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez, 2002.

PINEAU, G. *Autoformação no decurso da vida: entre a hétero e ecoformação*. In: NÓVOA, A. & FINGER, M. (Org.) *O método (auto) biográfico e a formação*. Lisboa: MS: DRHS:CFAP, 1988, . 63-77.

# APRENDIZAGEM EM EMBRIOLOGIA A PARTIR DA OFICINA DE MATERIAIS DIDÁTICOS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA/ CAPES/ BIOLOGIA

CLEIDIANE CONCEIÇÃO DE JESUS – UFS  
(C-LEIDIANE92@HOTMAIL.COM)

PROF<sup>a</sup> DR<sup>a</sup>. CLAUDIENE SANTOS – UFS  
(CLAUDIENESAN@GMAIL.COM)

PROF<sup>a</sup>. ESP.ILSEMA DOSSANTOS CHAGAS – SEED  
(ILSEMA\_CHAGAS@HOTMAIL.COM)

1978

**Palavras-chaves:** Residência pedagógica. Modelagem didática, Embriologia.

## INTRODUÇÃO

O Programa Residência Pedagógica/CAPES é um projeto do Governo Federal que tem por finalidade inserir discentes dos cursos de licenciaturas nas escolas de educação básica da rede pública, visando contribuir na sua formação por meio da inserção no ambiente educativo. De acordo com Ambrosetti (2013) o Programa Residência Pedagógica/CAPES trata-se de um projeto que visa o aperfeiçoamento do aprendizado e o desenvolvimento da prática docente, assim como contribuir com novas experiências de ensino para os professores da rede pública.

Partindo dessa perspectiva, esse trabalho visa relatar uma prática de ensino realizada nas aulas de Biologia em um colégio estadual, o Centro de Excelência Atheneu Sergipense, no município de Aracaju, SE. A atividade desenvolvida foi uma oficina de produção de modelos didáticos com o uso de massa de biscoito, com foco no ensino de Embriologia, tendo como objetivo melhorar a compreensão e a assimilação desse conteúdo de forma significativa, de modo a contribuir para o processo ensino-aprendizagem.

Ademais, a modelagem didática é uma atividade prática que permite a utilização de imagens e estruturas concretas, tridimensionais com diferentes cores e texturas para esquematizar conceitos científicos difíceis de ser compreendidos possibilitando a aquisição de uma aprendizagem mais significativa.

Setúval e Bejarano (2009) consideram os modelos como uma ligação entre o conteúdo e metodologia, bem como, uma aproximação entre o experimento e a empiria, e, nessa correlação, o conceito de modelos pode ser visto como uma representação em que são utilizadas imagens, analogias e metáforas, como forma de possibilitar aos alunos uma melhor compreensão de conteúdos complexos e abstratos.

## PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A atividade foi realizada com estudantes do 3º ano do Ensino Médio de diferentes turmas (C,D,F,G e H), de uma unidade escolar da rede estadual de ensino o Centro de Excelência Atheneu Sergipense, com ênfase no Ensino Médio Integral, como parte das atividades do Programa Residência Pedagógica/CAPES/Biologia, da Universidade Federal de Sergipe, Cidade Univ. Prof. José Aloísio de Campos, São Cristóvão/SE.

**1979**

Inicialmente, antes da produção dos modelos pedagógicos, os alunos foram informados a respeito da importância desses materiais didáticos na aprendizagem, abordando técnicas de modelagem, mostrando os materiais necessários e as etapas do tratamento da massa de biscuit.

Assim, as oficinas foram desenvolvidas com o apoio pedagógico dos professores da disciplina Biologia das respectivas turmas e também, preceptores do programa, no período de 20 a 24 de maio de 2019 na disciplina Práticas Experimentais, com duração de duas horas em cada turma, totalizando um total de 10 horas. No sentido de otimizar o tempo, os alunos foram organizados em grupos de modo que cada um recebeu um kit para a confecção do modelo didático, referente às etapas do desenvolvimento embrionário, incluindo um esboço referente ao tema abordado para a elaboração das estruturas.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

A proposta dessa atividade gerou um entusiasmo na maioria dos alunos, por se tratar de uma possibilidade de vivenciarem uma nova experiência prática, recreativa e incomum no cotidiano escolar.

No decorrer do desenvolvimento das oficinas, foi possível perceber que os alunos mostraram-se envolvidos no processo da aprendizagem. Alguns estudantes, por exemplo, relataram que gostaram muito de trabalhar com objetos palpáveis, acrescentando ainda que os conteúdos da disciplina de Biologia se tornam melhor compreendidos quando trabalhados com atividades práticas. Para Cavalcante e Silva (2008), os modelos didáticos possibilitam aos discentes vivenciarem uma prática experimental e, dessa forma, os leva a estabelecer uma conexão entre abordagens teóricas (leis, princípios, etc.) e práticas (trabalhos experimentais).

Os modelos desenvolvidos pelos discentes foram referentes às fases do desenvolvimento embrionário (zigoto, mórula, blástula, gástrula e neurulação). Para elaborar tais estruturas, foi preciso utilizar diferentes cores de biscuit para representar

os distintos tipos de tecidos embrionários, conforme as etapas do desenvolvimento animal. Esse fato contribuiu para que os estudantes associassem os conceitos teóricos de forma prática e tridimensional, facilitando a aprendizagem.

Essa observação está de acordo com as ideias de Orlando et al. (2009) quando ressaltam que, além do lado visual, esses modelos permitem que o estudante manipule o material, visualizando-o de vários ângulos, melhorando, assim, sua compreensão sobre o conteúdo abordado.

Outra característica observada durante as oficinas, foi o fato dos alunos assumirem um papel ativo do próprio processo de aprendizagem, enquanto a residente intervia apenas na orientação do desenvolvimento da atividade e reforçava os conteúdos discutidos em aula.

De acordo com Amorim (2013), com o uso de modelos didáticos ocorre uma modificação no papel docente de transmissor do conhecimento para mediador, sua intervenção ocorre através de situações que conduzem os alunos a reflexões e socialização das descobertas em grupo.

1980

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A modelagem didática possibilitou constatar a eficácia dessa metodologia no ensino de conteúdos complexos, por se constituir de uma forma de aprendizagem prazerosa e descontraída, uma vez que estimula nos alunos habilidades de desenvolvimento pessoal tais como, competências em atividades manuais, artísticas, reflexivas, além de habilidades de desenvolvimento social, como interação, coletividade e cooperação.

No entanto, recomendamos que os docentes desenvolvam habilidades para trabalhar com modelos didáticos, no intuito de potencializar o aprendizado de seus alunos e o protagonismo juvenil.

## REFERÊNCIAS

- Ambrosetti, N., B. et al. Contribuições do PIBID para a formação inicial de professores. *Educação em perspectiva*, Viçosa, v. 4, n. 1, p. 151-174, 2013.
- Amorim, A., S. A influência de jogos e modelos didáticos no ensino de biologia para alunos de ensino médio. 2013. 51 f. il. Monografia (graduação) – Universidade Estadual do Ceará, Beberibe – CE. Disponível em: [http://www.uece.br/sate/index.php/downloads/category/21-ciencia-biologicas?download=181:bio\\_amorim](http://www.uece.br/sate/index.php/downloads/category/21-ciencia-biologicas?download=181:bio_amorim). Acesso em: 22 de maio de 2019.
- Cavalcante, D. D.; Silva, A. De F. A. De. Modelos didáticos e professores: concepções de ensino-aprendizagem e experimentações. In: XIV Encontro Nacional de Ensino de Química, Curitiba, UFPR, Julho de 2008. Disponível em: <http://www.quimica.ufpr.br/eduquim/eneq2008/resumos/R0519-1.pdf> Acessado em 03/05/2019.

Orlando, T.C.; Lima, A.R.; Silva, A.M.; Fumisaki, C.; Ramos, C.L.; Machado, D.; Fernandes, F.F.; Lorenzi, J.C.C.; Lima, M.A.; Gardim, S.; Barbosa, V.C.; Trez, T.A. Planejamento, montagem e aplicação de modelos didáticos para abordagem de Biologia Celular e Molecular no Ensino Médio por graduandos de Ciências Biológicas. *Revista Brasileira de Ensino de Bioquímica e Biologia Molecular*, v. 10, p. p.1-17, 2009.

Setuval L, F. A. R.; Bejarano, N. R. R.; Os modelos didáticos com conteúdos de genética e a sua importância na formação inicial de professores para o ensino de ciências e biologia. In: VII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências. Anais... VII Enpec, Florianópolis: 2009.

# A PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR EM UM CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

NAIARA SILVA MENEZES, UESC  
MENEZESNAIARA@GMAIL.COM

MATHEUS DOS SANTOS REIS, UESC  
MATHEUS9608@HOTMAIL.COM

VIVIANE BORGES DIAS, UESC  
VBDIAS@UESC.BR

1982

**Palavras-chave:** Formação inicial. Prática como componente curricular. Biologia

## INTRODUÇÃO

As orientações das políticas públicas voltadas para formação de professores, independente do seu nível (inicial ou continuada), indicam maior articulação entre teoria e prática, imbricando os saberes pedagógicos com os específicos da área do conhecimento estudada. Nesse sentido, a Resolução CNE/CP n. 2, de 09 junho de 2015 (BRASIL, 2015) institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da Educação Básica. Uma das recomendações desse documento estabelece quatrocentas horas destinadas a Prática como Componente Curricular (PCC) e quatrocentas horas destinadas ao Estágio Supervisionado (ES), distribuídas ao longo do processo formativo.

No curso de Licenciatura em Ciências Biológicas de uma universidade pública do Sul da Bahia, as quatrocentas horas de PCC distribuem-se em oito disciplinas obrigatórias ao longo do curso, denominadas Módulos Interdisciplinares para o Ensino de Biologia (Módulos Interdisciplinares - MI). Os MI estão divididos em dois grupos: do I ao IV referem-se aos conteúdos de Ciências Naturais, portanto, relacionados ao Ensino Fundamental e, do V ao VIII são voltados para o Ensino Médio, tendo por foco os conteúdos de Biologia.

Por serem disciplinas que compõem a PCC, os MI objetivam a aproximação do licenciando em Biologia com a realidade escolar, bem como dos espaços não formais

de ensino, tais como: museus, herbários, assentamentos, ONGs, entre outros. Na escola e em seu entorno, os licenciandos observam diferentes aspectos da dinâmica escolar, tais como: gestão, estrutura física, documentos legais, aspectos socioeconômicos, ambientais e culturais. A partir da análise desses diferentes aspectos, os futuros docentes identificam, junto com o professor da disciplina, e as demandas da comunidade escolar, situações problema referentes ao ensino de Ciências e/ou Biologia, que posteriormente subsidiam projetos de intervenção. Tais projetos são elaborados pelos licenciandos sob supervisão dos professores da disciplina de MI, com base na demanda identificada pela escuta de diferentes atores escolares, favorecendo o estreitamento da relação Escola Básica - Universidade.

Para Sousa Neto e Silva (2014), a PCC tem extrema relevância da formação de futuros professores, pois apresentam-se como mediadoras das disciplinas específicas da área de formação e disciplinas pedagógicas. Gatti et al (2019) destacam que as disciplinas da PCC auxiliam o processo de profissionalização docente, deixando de lado a vocacionalidade do seu ofício. Autores como, Bezerra (2013) e Brito (2011) já indicaram a colaboração da PCC com o momento de Estágio Supervisionado, apontando para um maior desempenho do licenciando ao desenvolver as atividades de regência, além de conceder maior independência aos licenciandos no momento da regência no Estágio Supervisionado.

Diante do exposto, esse trabalho tem por objetivo apresentar um relato de experiência de licenciandos do curso de licenciatura em Ciências Biológicas, referente a prática como componente curricular vivenciada nos Módulos Interdisciplinares e suas contribuições para a formação inicial.

1983

## METODOLOGIA

O projeto foi desenvolvido em uma escola municipal da cidade de Ilhéus que atende ao ensino fundamental II, numa turma do 7º ano. Durante a intervenção estavam envolvidos a equipe gestora, o professor da disciplina Ciências Naturais e vinte e três alunos da turma.

O tema do projeto de intervenção foi saneamento básico. Sua escolha teve por base as demandas identificadas pela própria comunidade escolar e aconteceu durante as disciplinas dos MI I (2016.2) e II (2017.1) e teve duração de três semanas. Nesse período foram realizados dois encontros onde ocorreram abordagem teórica e a utilização de um jogo didático para trabalhar os conceitos principais do tema trabalhado, objetivando abordar os aspectos do saneamento básico ligado a legislação e saúde pública.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

No MI I, caracterizamos a organização estrutural e administrativa da unidade escolar considerando sua proposta pedagógica, através da análise dos documentos, como o Projeto Político Pedagógico. No MI II observamos aspectos

socioeconômicos, ambientais e culturais do entorno da escola e avaliamos suas influências na dinâmica escolar. No MI III foi elaborado um projeto de intervenção, com o tema “*Saneamento Básico: legislação e saúde pública*”, juntamente com os professores do Módulo e membros da escola.

No MI IV, aplicamos o projeto de intervenção. Obtivemos como resultados a maior socialização dos alunos durante a aplicação do jogo didático, suscitando características do trabalho em grupo, como união e resolução de problemas cotidianos. Ademais, os discentes puderam discutir e problematizar aspectos legais que garantem o direito ao saneamento básico e as implicações da sua falta na saúde da população local, como por exemplo, diversas doenças tais como verminoses, parasitoses e viroses.

As atividades desenvolvidas nos MI, valorizam a articulação teórico-prática, ligando os conhecimentos pedagógicos com os específicos da Biologia, que no caso específico do nosso projeto, foram referentes ao tema saneamento básico. Tal articulação já foi apontada como necessária por autores como Ghedin et al (2008) e Pimenta (1997). Além disso, tornaram oportuna a vivência com a prática docente antes do ES, nos oferecendo maior autonomia na regência. Em sua pesquisa, Bezerra (2013) também constatou que os MI contribuem para o melhor desempenho dos futuros professores de Biologia no estágio de regência.

Ao final do projeto, pudemos vivenciar o processo de construção da identidade profissional, pois nos aproximamos da realidade escolar e tivemos a oportunidade de trocar experiências com o professor de Ciências responsável pela turma. Pudemos perceber que a PPC favorece a construção da identidade docente, através da confluência das expectativas do licenciando e da realidade vivida nas diferentes nuances da escola que vão além da unidade escolar e abarcam seu entorno e todos os aspectos sociais que a envolve.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A PCC vivenciada nos MI contribui para nossa formação inicial, pois por meio dessas disciplinas foi possível uma maior aproximação entre teoria e prática, bem como possibilitou vivenciar situações que contribuíram sobremaneira com a construção da identidade do futuro professor. Finalmente, pudemos conhecer diversos aspectos da realidade e entender como estes interferem na rotina escolar.

## REFERÊNCIAS

BEZERRA, L. A. A Prática como Componente Curricular na Formação de Professores: a visão dos licenciandos de Ciências Biológicas da Universidade Estadual de Santa Cruz. Orientador: Viviane Borges Dias. 2013. 75 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação - Licenciatura em Ciências Biológicas) - Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, Bahia, 2013.



BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Parecer nº 2/2015. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Brasília, DF: CNE, 2015a.

BRITO, L. D. A configuração da “prática como componente curricular” nos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas das Universidades Estaduais da Bahia. Orientador: Denise de Freitas. 2011. 154 p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Paulo, 2011.

GATTI, B. A. *et al.* Professores do Brasil: novos cenários de formação. Brasília: UNESCO, 2019.

GHEDIN, E.; LEITE, Y. U. F.; ALMEIDA, M. I. de. Formação de Professores. Caminhos e descaminhos da prática. 1. ed. Brasília: Liber Livro, 2008. v. 1. 140p.

PIMENTA, S. G. Formação de Professores - Saberes da Docência e Identidade do Professor. Revista Nuances. vol. III, 1997.

SOUZA NETO, S.; SILVA, V. P. Prática como Componente Curricular: questões e reflexões. REVISTA DIÁLOGO EDUCACIONAL (PUCPR. IMPRESSO), v. 14, p. 889-909, 2014.

# A INICIAÇÃO CIENTÍFICA: POSSIBILIDADE DE CONHECIMENTO SOBRE OS PLANOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO

ANA PAULA AZEVEDO DE JESUS  
UNEB, DEJESUSANAO10227@GMAIL.COM

MARINALVA NUNES FERNANDES  
UNEB, MARI.UNEB@HOTMAIL.COM

1986

**Palavras-chave:** Iniciação Científica, Planos Municipais de Educação, Experiências.

## INTRODUÇÃO

A Iniciação Científica é de extrema importância para a formação dos graduandos em licenciatura, pois, inúmeros projetos são realizados e acabam por contribuir para a produção científica em um dado território, além de proporcionar o desenvolvimento de conhecimentos nos atores envolvidos, objetivando a à carreira profissional e acadêmica. Assim sendo, esse estudo apresenta como objetivo descrever a experiência, a prática e os conhecimentos vivenciados e adquiridos por uma aluna da graduação, como bolsista voluntária de IC/UNEB-VI integrante de uma equipe que pesquisa sobre os Planos Municipais de Educação do Território do Sertão Produtivo na Bahia. No projeto busco compreender a importância da intersectorialidade na educação inscrita nas metas e estratégias dos vinte PME.

Diante disso, percebe-se a grande importância de refletir sobre a Iniciação Científica, que é de extrema importância na vida dos graduandos de Licenciatura. Uma vez que, a experiência como bolsista do programa, possibilitou a compreensão do tema estudado, visando sua contribuição de maneira qualitativa no que diz respeito aos objetivos alcançados durante a pesquisa.

## METODOLOGIA

Trata-se de uma análise descritiva que expõe a experiência adquirida ao longo do desenvolvimento do projeto de Iniciação Científica que a aluna do curso de graduação em Licenciatura em Geografia da Universidade do Estado da Bahia

participa. O estudo e análise do projeto está sendo desenvolvido com a utilização de abordagem qualitativa, da pesquisa bibliográfica e documental (Plano Nacional de Educação, LDB, 9394/1996, Vinte Planos Municipais de Educação). Além das pesquisas, construiu-se quadros a partir das metas e estratégias relacionadas com intersectorialidade, utilizando da análise de conteúdo para entender a temática apresentada nos PME.

## IMPORTÂNCIA DO INICIAÇÃO CIENTÍFICA PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

Uns dos instrumentos que os alunos de graduação dispõem para uma melhor qualificação é a atuação e desempenho nos projetos de Iniciação Científica. Esses projetos possibilitam-nos construir na prática, experiências e múltiplos conhecimentos que possam ser levados para a vida profissional e/ou pessoal. Freire (2003) esclarece:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (Freire, 2003, p.29)

Compreende-se, portanto, que o IC é uma etapa muito importante no processo de ensino - aprendizagem, permitindo que os estudantes conheçam as oportunidades, a organização e dificuldades encontradas no que diz respeito ao ato de pesquisar e investigar. É nesse contexto que o discente desfruta da oportunidade de ingressar em contato com a pesquisa científica, possibilitando o desenvolvimento de reflexões críticas do objeto de estudo, proporcionando ao pesquisador desenvolver o seu potencial, aptidões e expectativas, bem como suas habilidades de investigação.

É neste momento que o discente de iniciação científica terá a oportunidade de vivenciar a realidade do ambiente de pesquisa, investigando, verificando e criticando os conhecimentos obtidos através das leituras bibliográficas e da análise documental sobre o tema estudado. Andrade (2001, p. 121) enfatiza que a pesquisa científica é “conjunto de procedimentos sistemáticos, baseado no raciocínio lógico, que tem por objetivo encontrar soluções para problemas propostos, mediante a utilização de métodos científicos”.

Cabe resaltar que a participação em um projeto de IC é essencial no processo de desenvolvimento e aprendizado do discente, numa vertente que visa a pesquisa científica, possibilitando que novos horizontes sejam alcançados. Demo (2003, p.2) esclarece: “educar pela pesquisa tem como condição primeira que o profissional da educação seja pesquisador, ou seja, maneje a pesquisa como princípio científico e educativo e a tenha como atitude cotidiana”.

Uma das tarefas essenciais da escola, como centro de produção sistemática de conhecimento, é trabalhar criticamente a inteligibilidade das coisas e dos fatos e a

sua comunicabilidade. [...] É preciso por outro lado e, sobretudo, que o educando vá assumindo o papel de sujeito da produção de sua inteligência do mundo e não apenas o de receptor da que lhe seja transferida pelo professor (FREIRE, 2003, p. 124).

Diante disso, o IC foi de grande importância, pois contribuiu de forma significativa para a compreensão e análises das políticas intersetoriais presentes nos PME dos vinte municípios do Território de Identidade do Sertão Produtivo. Possibilitando também a compreensão das metas e estratégias adotadas por cada gestão municipal e como elas tem impactado os respectivos municípios na política intersetorial.

A pesquisa científica assim, dispõe de inúmeras qualidades a medida que norteiam os discentes a se tornarem grandes pesquisadores, que possam contribuir com diversos estudos nos setores sociais e políticos. Segundo Freire (1977):

Na verdade, nenhum pensador, como nenhum cientista, elaborou seu pensamento ou sistematizou seu saber científico sem ter sido problematizado, desafiado. Embora isso não signifique que todo homem desafiado se torne filósofo ou cientista, significa, sim, que o desafio é fundamental à constituição do saber. (FREIRE, 1977, p. 54)

Assim, pode-se perceber que é de grande relevância a experiência como pesquisador científico, uma vez que, através do estudo foi possível conhecer, questionar, investigar e problematizar as propostas pedagógicas de ensino, na perspectiva da intersectorialidade, dos municípios circunvizinhos, bem como do próprio município onde resido. Sendo assim, esse estudo possibilitou-me conhecer as políticas educacionais propostas nos PME, o que permitirá contribuir de maneira qualitativa na efetivação das referidas propostas, fazendo com que a minha ação deixa de ser uma prática social, tornando-a uma praxe.

1988

## CONCLUSÃO

Mediante os resultados obtidos pela Iniciação Científica foi possível analisar como as políticas intersetoriais estão presentes nos PME dos vinte municípios do Território de Identidade do Sertão Produtivo. Além de compreender que uma das finalidades do IC é a produção do conhecimento, buscando novas formas de soluções para os diversos problemas encontrados na vida cotidiana e no ambiente de trabalho, proporcionando que os pesquisadores desenvolvam uma atitude crítica, reflexiva e investigatória diante dos inúmeros problemas encontrados.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, M. M. Introdução à metodologia do trabalho científico: elaboração de trabalhos na graduação. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

FREIRE, P. Extensão ou comunicação? Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

DEMO, P. Educar pela pesquisa. Campinas: Autores Associados, 2003.

# A RELEVÂNCIA DO PROJETO RONDON NA FORMAÇÃO DO PEDADOGO

MARINA CARVALHO DOS SANTOS  
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ- UESC  
CARVALHOMARINA25@GMAIL.COM

1989

**Palavras-chave:** Extensão Universitária. Formação Profissional. Projeto RONDON.

A extensão universitária é uma forma de socializar e democratizar o conhecimento acadêmico, por meio de processos educativos e culturais que articulam, de forma indissociável, o ensino e a pesquisa para além dos muros das universidades brasileiras. O conceito de Extensão definido pelo Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras de 1991 sobressai que a extensão universitária é o processo educativo que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre universidade e sociedade. Por meio de práticas educativas em campo, a extensão visa aproximar o estudante a realidade na qual atuará, estabelecendo uma relação que induz troca de conhecimentos e saberes, possibilitando o desenvolvimento de processos de ensino-aprendizagem através da prática cotidiana. Tendo em vista uma melhor interação entre universidade e sociedade, durante as décadas de 1970 e 1980, dentre as atuações vinculadas a extensão, surgiu o Projeto Rondon. Segundo Barreto (2008), com um perfil idealizado pelo professor Wilson Choeri, da antiga Universidade Estadual da Guanabara, hoje UERJ, ficou conhecido em todo o Brasil. Após sua implementação, o Projeto Rondon foi se expandindo e aperfeiçoando suas ações, ao ponto de se tornar uma instituição pública no âmbito do Governo Federal (BRASIL, 2005). Dessa forma, desde o início, o Projeto Rondon busca desenvolver ações que tragam benefícios permanentes para as comunidades, principalmente as relacionadas com a melhoria do bem-estar social e a capacitação da gestão pública. Busca, ainda, consolidar no universitário brasileiro o sentido de responsabilidade social, coletiva, em prol da cidadania, do desenvolvimento e da defesa dos interesses nacionais, contribuindo na sua formação acadêmica e proporcionando-lhe o conhecimento da realidade brasileira (BRASIL, 2004). O Núcleo Rondon UESC é um programa

de extensão de caráter continuado coordenado pelos Departamentos de Ciências Jurídicas e de Ciências Administrativas e Contábeis da Universidade Estadual de Santa Cruz-UESC e tem participação de universitários de diferentes cursos. Dentre os quais, eu faço parte, como discente do curso de Pedagogia. O curso de Pedagogia da UESC tem a ver com estudos específicos voltados as práticas educativas e requer que o pedagogo passe por uma formação que não se resume apenas a metodologias e conteúdos a serem ensinados, mas também, que proponham práticas sociais, que possam desenvolver competências e capacidades criativas para analisar situações novas e modificáveis de pensar e agir com horizontes mais amplos (LIBÂNEO, 2006, p. 28). Dessa forma, o presente trabalho tem como objetivo relatar a minha experiência como Rondonista e apontar a relevância do projeto Rondon na formação humana e profissional do pedagogo. As vivências aqui contidas, foram desenvolvidas durante as operações regionais e nacional do Núcleo Rondon Uesc, no período de mais ou menos um ano e meio de voluntariado e demonstram o quanto que o Projeto Rondon é um importante instrumento de cidadania, formação acadêmica e traz benefícios permanentes para a comunidade que atende e oportuniza simulações para o estudante da realidade presente no mundo do trabalho. Como exemplo, durante a operação regional Rio do Ouro no município de Ibicuí-Bahia tive a oportunidade de junto com uma rondonista do curso de Geografia, ministrar uma oficina para professores sobre a educação inclusiva. Durante a roda de conversa tratei de alguns passos que podem ser seguidos para que ocorra uma educação inclusiva, bem como a devida preparação que a escola deve ter para acolher todos os alunos. Mostrei as mais variadas necessidades educativas que a criança pode apresentar, as devidas adaptações curriculares e estruturais no projeto pedagógico de uma escola na perspectiva da inclusão. Ainda na operação Rio do Ouro, ministrei com uma rondonista do curso de Medicina, uma outra oficina referente a importância da leitura e da escrita para os moradores daquela cidade, com o objetivo de destacar a importância da leitura para acessar conhecimentos acumulados pela humanidade ao longo da história, bem como sua função no processo de ensino-aprendizagem para desenvolver a capacidade de ler – quer seja livros, placas de trânsito, noticiários ou o mundo. Relatei ainda os benefícios da leitura para o autodesenvolvimento, não apenas no período escolar, mas continuamente, empoderando o indivíduo com valores e criticidade, permitindo que, com uma visão ampliada e cômico de seu papel social, exerça sua cidadania e agregue valor à comunidade. Estas duas oficinas retrataram temáticas que eu já tinha estudado na universidade durante o meu curso de Pedagogia, mas de acordo com o caráter multidisciplinar do Projeto Rondon, também ministrei oficinas que falavam de higiene e combate ao desperdício de alimentos, reciclagem, fabricação de iogurte natural como fonte de renda, marketing pessoal, entre outros. E tudo isso com a ajuda de outros rondonistas dos cursos de Arquitetura, Medicina, Direito, Ciências Biológicas, Engenharia de Produção, etc. Atuar com o Projeto Rondon em comunidades de povo simples, foi uma experiência gratificante e memorável: como discente do curso de pedagogia, tive a oportunidade de compartilhar conhecimentos, experiências, olhares, abraços e sorrisos memoráveis. Sai de cada operação com saudades, transformada, enriquecida social e culturalmente e com ganho de sabedoria e coragem para escrever novos

capítulos na minha formação inicial e continuada. Já dizia Paulo Freire, me movo como educador porque, primeiro, me movo como gente, e ser rondonista, não é só passar o conhecimento que recebemos na universidade, mas sim, ser mais humano e se transformar num agente de mudanças ao nosso redor. Ao passo que novas dificuldades foram surgindo ao ministrar as oficinas, também veio o amadurecimento e a sensação de estar avançando, aprendendo muito mais com aquelas pessoas, o que guardarei por anos e anos na minha presente/futura prática como educadora.

## REFERÊNCIAS

BARRETO, Luiz Henrique Moura. Projeto Rondon: planejamento, opiniões e motivações: janeiro e fevereiro de 2007. Salvador: Ed. do Autor, 2008.

BRASIL. Ministério da Defesa. Projeto Rondon. Planejamento Estratégico. Brasília (DF): Ministério da Saúde; 2004. Disponível em: <file:///C:/Users/User/Downloads/PORTARIA%20NORMATIVA%20Concep%C3%A7%C3%A3o%20Pol%C3%ADtica.pdf>. Acesso em: 03 jun. 2019.

1991

BRASIL. Decreto de 14 de janeiro de 2005. Diário Oficial, Brasília, DF, 17 de janeiro de 2005. Seção 1, p. 1. Disponível em: <file:///C:/Users/User/Downloads/U\_DC\_140105%20(1).pdf>. Acesso em: 03 de jun. 2019.

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS. Plano Nacional de Extensão (1999-2001). Brasília. SESU/MEC, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. Diretrizes curriculares da pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. Educ. Soc., Campinas, v. 27, n. 96, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a11v2796.pdf> Acesso em: 03 de jun. de 2019.

# DIAGNÓSTICO SOBRE O ENSINO DA SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO NA CIDADE DE SALVADOR, BAHIA

MADALENA SANTOS (CEOT; UFBA)  
MADALENAVENS@YAHOO.COM.BR

ADRIANA FRANCO DE QUEIROZ (UFBA)  
ADRIANAFQ@UFBA.BR

FLÁVIO DE CARVALHO PEREIRA (UFBA)  
FLAVIOCARPER@GMAIL.COM

FERNANDA MARQUES CORRÊA (UFBA)  
FERNANDAANTROPOLOGA@GMAIL.COM

NAIR CASAGRANDE (UFBA)  
NCASAGRANDE.UFBA@GMAIL.COM

1992

**Palavras chave:** Formação profissional; Ensino de Sociologia; Estágio Supervisionado.

O ensino da Sociologia na educação brasileira é caracterizado por interrupções em sua oferta nas salas de aula. Nos anos de 1925 e 1931 a disciplina passa a integrar os currículos da escola secundária brasileira, normal ou preparatória. E em 1933/1934 sua oferta se dá em cursos superiores de Ciências Sociais, tal como na Escola Livre de Sociologia e Política, na Universidade de São Paulo (USP).

Na década de 1940 a mesma foi banida da educação básica devido ao endurecimento do Estado Novo. Em 1961, com a primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB), lei n. 4.024/61, a Sociologia foi proposta como disciplina optativa nos currículos, sendo oferecida em alguns cursos de magistério ou profissionalizantes. No período da ditadura militar, no bojo dos ataques ao sistema educacional brasileiro, a Sociologia foi retirada da escola secundária (FERNANDES, 1989) sendo, em 1971, substituída por Organização Social e Política Brasileira (OSPB) e Educação Moral e Cívica (EMC).

Depois disso, somente em 1996, com a nova LDB (Lei n. 9394/96), a disciplina de Sociologia volta a ser recomendada no currículo do Ensino Médio, sendo que os conteúdos desta área deveriam ser abordados de maneira interdisciplinar por



outras disciplinas. Somente em 2008, com a Lei n. 11.684/08, aproximadamente 40 anos após sua retirada do currículo, a Sociologia é novamente incorporada ao Ensino Médio como disciplina obrigatória.

A Sociologia pode gerar expectativas enquanto disciplina, visto que contribui para a formação política das pessoas, por tratar do conhecimento acerca da cidadania, ou por investir na formação do pensamento crítico. Assim, a sua ausência ou presença nos currículos escolares apontam indícios de decisões políticas tomadas por aqueles que direcionam a formação escolar de um país.

O presente trabalho se situa entre os que investigam as possibilidades da formação de professores e sua relação com o estágio supervisionado, no interior da escola pública. O objetivo geral é discutir a realidade educacional que envolve o ensino da sociologia no ensino médio, considerando a totalidade da educação básica brasileira.

A pesquisa foi realizada nos componentes curriculares de Metodologia e Práticas de Ensino, que corresponde aos Estágios Supervisionados do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais da Universidade Federal da Bahia (UFBA). O estágio I envolve a realização de atividades de pesquisa no interior de escolas públicas de ensino médio para traçar um diagnóstico sobre o ensino da Sociologia.

As atividades dos estágios docentes envolvem observação da prática pedagógica e da dinâmica escolar, coparticipação nas aulas e a regência. A pesquisa sobre o ensino se faz necessário para ao bom desempenho docente, sendo iniciada pela etnografia escolar (ANDRÉ, 2012).

Este trabalho apresenta um estudo de caso numa escola pública, da rede estadual, em Salvador. A coleta de dados envolveu a observação participante, registros em caderno de campo, aplicação de questionário com os educandos, entrevista com a professora regente e análise de documentos tal como projeto político pedagógico (PPP).

A experiência do estágio curricular, enquanto prática social na formação de professores em Sociologia, se orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos; articulando a produção do conhecimento através da pesquisa.

A visão da escola enquanto espaço social permite observá-la enquanto terreno cultural sob vários graus de acomodação, contestação e resistência, com uma pluralidade de linguagens e objetivos conflitantes, superando assim a análise de cotidiano estático, repetitivo e disforme (GIROUX, 1986 apud ANDRÉ, 2012, p. 41).

Os resultados preliminares da pesquisa apontam que o conhecimento sociológico vem sendo tratado de forma articulada com a realidade social atual, à qual é tomada como referência para alcançar os conteúdos teóricos a serem desenvolvidos pela disciplina de Sociologia. O livro didático está presente e foi utilizado como base para esta pesquisa, servindo como referência de estudo do conteúdo abordado. A dinâmica de cada aula observada tem envolvido um processo inicial de problematização de fato atual da realidade, retomada dos conteúdos que vêm sendo tratado para ampliação do conhecimento. Finaliza-se com a indicação de tarefas, leituras ou atividades propostas para a sequência dos trabalhos.

No par dialético delimitado *objetivos-avaliação*, observamos que, apesar de o objetivo de cada aula não ser explícito para as turmas, a professora desenvolve os mesmos a partir de três dimensões, conceitual, latitudinal e processual na abordagem do conhecimento. Como a pesquisa ainda está em andamento, ainda faremos

análise acerca da delimitação clara destes objetivos didático-pedagógicos por parte da professora. Mas, a avaliação, nos pareceu estar centrada no domínio da dimensão conceitual pelos educandos, visto que é realizada por instrumentos de sistematização e expressão do domínio teórico do conteúdo por parte dos educandos. Entre os instrumentos avaliativos observamos a utilização de provas escritas, trabalhos escritos, análise da realidade escolar através de painel, apresentação oral de trabalhos tipo seminário.

Preliminarmente observamos que *tempos e espaços pedagógicos* têm sido um fator limitante ao aprendizado dos educandos. O tempo das aulas da Sociologia no ensino médio reduzem-se a duas aulas de 50 minutos cada, no 2º e 3º anos e a apenas uma aula semanal no 1º ano. Esse tempo não têm sido suficientes para um processo de aprendizagem e aprofundamento do conhecimento. Os limites somam-se aos espaços pedagógicos que se reduzem à uma sala de aula com péssima acústica, prejudicada pelo barulho dos ventiladores ligados para reduzir o calor intenso. A inexistência de materiais mais simples, como apagador em sala de aula, nos chamou a atenção. Além disso o colégio não dispõe de uma biblioteca em funcionamento, pois a mesma se encontra fechada por falta de funcionário. Enfim, acompanhamos o esforço intenso que o professor necessita realizar para garantir a mínima qualidade de seu ensino.

A escola pesquisada apresenta condições limitadíssimas acerca das condições *materiais e equipamentos* disponíveis para a realização da prática pedagógica, se limitado a equipamentos básicos da sala de aula em más condições ambientais. Existe uma sala de audiovisual com computador, data show e caixa de som, porém, com claridade excessiva que dificulta a visão de vídeos ou projeções realizadas.

Na análise preliminar dos dados, destacamos que os conhecimentos da Sociologia, na escola estudada, têm sido abordado através de questões concretas da realidade social, experimentadas pelos professores e articulada na docência da disciplina.

A prática pedagógica, seja na formação dos professores em Sociologia, na ação do estudante estagiário ou do professor em atuação na escola, deve ser tomada como uma prática social que é orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos. Está inserida no contexto social que pressupõe a relação teoria-prática, não existe isolada, uma não existe sem a outra, mas se encontram em indissolúvel unidade, exercendo uma influência mútua, uma sobre a outra ao mesmo tempo.

Entendemos que para desenvolver uma perspectiva de formação sob a indissociabilidade entre teoria e prática, enquanto práxis, apontando para o desenvolvimento do estágio como uma atitude investigativa, que envolva a reflexão e a intervenção na vida da escola, dos professores, dos alunos e da sociedade em geral.

Assim, o estágio enquanto práxis na formação do sociólogo e futuro professor pesquisador de Sociologia deve ser assumido como horizonte ou utopia a ser conquistada no projeto dos cursos de formação. Tal como ser de práxis, o ser humano é sempre um ser da cultura e da história, porque seu mundo não é apenas a natureza, e sim o mundo das relações humanas. Por isso não há ser humano que não tenha conhecimentos, ou que “ignore tudo”. A própria práxis cotidiana é produtora de conhecimentos que concernem à realidade vivida.

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Etnografia da prática escolar. 18º ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

FERNANDES, Florestan. A crise do ensino: contrastes do crescimento sem democracia – O novo ponto de partida. In. \_\_\_\_\_. O desafio educacional. São Paulo: Cortez: autores associados, 1989.

GUIMARÃES, Elisabeth da Fonseca. As orientações curriculares nacionais, a formação de professores e as licenciaturas em Ciências Sociais. In: MIRHAN, Lejeune (org.) Sociologia no Ensino Médio: desafios e perspectivas. São Paulo: Anita Garibaldi, 2015.

## O INÍCIO DA CARREIRA DOCENTE: ENSINO, PESQUISA, EXTENSÃO?

NAIARA SOUSA VILELA – UFU  
NAIARA\_VILELA@HOTMAIL.COM

GEOVANA FERREIRA MELO – UFU  
GEOVANA.MELO@GMAIL.COM

1996

**Palavras-chaves:** Constituição identitária. Início da carreira. Desenvolvimento profissional docente.

### RESUMO EXPANDIDO

A finalidade do estudo é investigar os principais dilemas enfrentados por docentes universitários, no início da carreira. O processo de constituição identitária é alvo de conflitos que se estabelecem desde a “formação” em cursos de pós-graduação, principalmente por priorizar a formação para a pesquisa, em detrimento das atividades de ensino. Essa cultura formativa da pós-graduação stricto-sensu no Brasil contribui para que seus egressos, em grande medida, assumam profissionalmente a docência, sem, no entanto, terem tido a oportunidade de construir conhecimentos referentes à prática pedagógica, essenciais ao exercício da profissão. Wiebusch e Bolzan (2018, p. 122) afirmam que há “professores iniciantes no contexto universitário, recém-titulados como doutores, que buscam a inserção no mundo do trabalho, independente de uma formação pedagógica compatível”. Junto a isso, há processos seletivos e concursos públicos para a contratação dos docentes que quantificam titulações provenientes das atividades de pesquisa, entretanto, a análise das experiências no campo da docência se tornam simbólicas e pouco significativas. Nesse sentido, o início da carreira docente é marcado por desafios e dilemas que implicam em sua compreensão mais aprofundada. De acordo com Melo (2018) essas fragilidades formativas indicam a necessidade de aprofundar o conceito de pedagogia universitária, que tenha como pressupostos o fortalecimento do ensino vinculado com a pesquisa e com a extensão. Ou seja, para a referida autora, “[...] interrogar o mundo, a realidade e suas contradições, com a finalidade de construir conhecimentos que contribuam para a emancipação humana está umbilicalmente vinculado à ideia de pesquisar, aprender, contextualizar (MELO, 2018, p. 183).

A pesquisa, de abordagem qualitativa, do tipo pesquisa-ação (DIONNE, 2007; KEMMIS E WILKINSON, 2002), foi orientada pelos seguintes questionamentos: Quais os maiores enfrentamentos dos professores em início da carreira, principalmente no que diz respeito as atividades de ensino, pesquisa e extensão? De que forma ações formativas contínuas contribuem, especificamente, para esse grupo de professores? Os dados foram obtidos a partir de depoimentos de professores universitários que se encontram nos primeiros três anos da profissão, todos eles participantes de ações formativas propiciadas pela Divisão de Capacitação Docente (DICAP) de uma instituição federal do triângulo mineiro. As interpretações apresentadas foram referenciadas com base na técnica análise de conteúdo (BARDIN, 1977).

Em análise aos depoimentos dos docentes universitários, compreendemos que muitos deles adentram na carreira, desprovidos dos conhecimentos didático-pedagógicos e se identificam apenas como pesquisadores “nós chegamos como um professor contratado, que é pesquisador. Estamos trabalhando para ser melhor docente” (sujeito 1); “o que percebo é que quando vão contratar o professor universitário, não seleciona o profissional para ensinar, é específico para a pesquisa” (sujeito 2). Conforme destacam os professores universitários, suas experiências anteriores ao exercício da docência se referem muito mais ao campo da pesquisa, do que da docência. E assim, ao ingressarem na profissão, muitos deles se veem como pesquisadores, com diversos enfrentamentos quanto as atividades de ensino: construção do planejamento de aulas, a relação professor-aluno, metodologias de ensino e avaliação da aprendizagem. Outro professor, afirma:

“precisamos de doutores e pós-doutores, mas precisamos de professores que chegam no aluno. Não vamos formar profissionais pesquisadores, e as pessoas precisam saber disso (sujeito 3)”.

Conforme destaca o depoimento da docente, muitos professores que se identificam como pesquisadores, não estabelecem uma afetuosa relação professor-aluno. Ao contrário disso, propiciam inúmeras atividades de pesquisa relacionadas a sua linha de pesquisa, com atividades distantes do futuro profissional dos discentes. Sobre isso, Zabalza (2004, p. 120) destaca ser “fundamental que os professores de universidade pesquisem, mas isso não é funcional para o projeto de formação, no qual participam como formadores, deixando a docência a margem”. Outra professora universitária afirma: “tenho angústia diante da dificuldade de formar seres humanos de forma adequada. A questão da pesquisa tem que estar entremeadado em tudo isso, e nós carecemos de incentivo e vamos sobrevivendo”. No depoimento da docente, compreendemos uma preocupação na formação profissional desses alunos. Entretanto, mais uma vez, o eixo pesquisa é evidenciado, e em nenhum momento é evidenciado a importância das atividades relacionadas ao ensino. Em suma, as discussões reflexivas subsidiadas por diversos aportes teóricos (LEMOS, 2014; SOARES e VIEIRA, 2004; SOBRINHO, 2015) evidenciaram a importância das ações formativas para o processo de constituição identitária dos professores universitários, conforme destaca o sujeito 4:

Sem a participação nas as ações formativas, não seria possível conhecer essas fragilidades, e possibilitar superá-las. A falha no preparo técnico da formação

poderia ser sanada introduzindo esses aspectos, principalmente nos cursos de bacharéis, que não temos contato com essas reflexões, e nem mesmo na pós-graduação. O destino é ser docente e não somos preparados para isso (sujeito 4).

A análise indica que os professores, mesmo sendo egressos de cursos de graduação e pós-graduação, sentem-se despreparados para o exercício da profissão, dada a complexidade da docência. Ao participarem de ações formativas contínuas os docentes relataram os principais desafios vivenciados nos primeiros anos de profissão, principalmente no que diz respeito a relação do ensino, pesquisa e extensão. A participação dos professores nas sessões reflexivas viabilizou o diálogo, no sentido de oportunizar a socialização de seus dilemas, enfrentamentos e experiências profissionais, contribuindo, portanto, com os processos da constituição da profissão docente no contexto universitário.

Sendo assim, a pesquisa da própria prática e a discussão coletiva e colaborativa, mediada por pesquisadores da área da educação, mediatizados por conhecimentos do campo da Pedagogia Universitária, poderá contribuir com o desenvolvimento profissional de docentes universitários, especialmente daqueles que se encontram no início da carreira.

1998

## REFERÊNCIAS

- CARR, W; KEMMIS, Stephen. *Teoria crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca, 1988.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.
- DIONNE, H. *Pesquisa-ação para o desenvolvimento local*. Trad. Michael Thiollent. Brasília: Liber, 2007.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. *Investigação qualitativa em educação*. Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.
- ISAIA, S. M. de A.; BOLZAN, D. P. V. *Compreendendo os movimentos construtivos da docência superior: construções sobre pedagogia universitária*. Linhas Críticas, v. 14, n. 26, p. 43-59, jan./jun. 2008.
- LEMOS, D. V. S. *Precarização do trabalho docente nas Federais e os impactos na saúde: o professor no seu limite*. Revista entreideias, Salvador, v. 3, n. 1, p. 95-109, jan./jun. 2014.
- MELO, G. F. *Pedagogia Universitária: aprender a profissão, profissionalizar a docência*. Curitiba: CRV, 2018.
- SOARES, S. R. VIEIRA, F. *Aprendizagem, ensino e desenvolvimento profissional docente na universidade: desafios, perspectivas e trajetórias de mudança*. Revista da FAEEDBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 23, n. 41, p. 165-177, jan./jun. 2014.
- ZABALZA, M. A. *O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas*. Tradução Ernani Rosa. Porto Alegre : Artmed, 2004.

# A FORMAÇÃO DE PRECEPTORES DO SUS: UMA EXPERIÊNCIA NO CONTEXTO DE PROGRAMAS DE RESIDÊNCIAS NA SAÚDE

ALESSANDRA MARTINS DOS REIS, UNEB  
ALEMREIS@HOTMAIL.COM

1999

**Palavras chave:** formação docente, saúde, preceptores

Este trabalho apresenta uma experiência de formação de docentes da saúde na Bahia no ano de 2017, a especialização de docentes que atuavam pós-graduação *latu senso* no sistema único de saúde (SUS).

A formação envolveu docentes (preceptores e tutores) de um Programa Integrado de Residências de Medicina de Família e Comunidade e Multiprofissional em Saúde da Família vinculados à Fundação Osvaldo Cruz - BA e à Fundação Estatal Saúde da Família, que atuavam nos municípios de Camaçari, Dias D'ávila e Lauro de Freitas, região metropolitana de Salvador – BA.

O curso de *Especialização em Preceptoría no SUS* é desenvolvido em diversos Estados e municípios brasileiros desde 2015 até os dias atuais e está em sua segunda edição. Até 2017, possibilitou a formação de mais de 4500 educadores que atuavam na preceptoría, tutoría, apoio pedagógico e coordenação de programas de residências em diversas especialidades.

A partir das novas diretrizes curriculares dos cursos da saúde aprovadas em 2001 que induziram uma recondução dos projetos para a formação de trabalhadores para o SUS, o Ministério da Saúde lançou a Política Nacional de Educação Permanente em Saúde (BRASIL, 2009), uma sucessão de programas e políticas de investimento na graduação, pós graduação e formação de docentes, incluindo o Programa de Apoio ao Desenvolvimento Institucional do SUS (BRASIL, 2012), e que culminaram na criação do Curso de Especialização em Preceptoría no SUS em parceria com o Instituto de Ensino e Pesquisa do Hospital Sírio Libanês, Conselho Nacional de Secretários de Saúde (CONASS) e Conselho Nacional de Secretarias Municipais de Saúde (CONASEMS).

O curso foi ancorado numa abordagem construtivista, orientada por competências e baseado na utilização de metodologias ativas de ensino-aprendizagem. Possibilitou o desenvolvimento de um perfil de competências com a articulação de conhecimentos, habilidades e atitudes construído num processo de investigação das práticas e necessidades de transformação identificadas por diversos atores do SUS que desejavam a mudança de modelo de atenção e educação na saúde (OLIVEIRA et al., 2017).

A problematização sobre a realidade foi uma das principais estratégias para mobilizar os docentes participantes a refletir sobre as necessárias conexões entre o conhecimento prévio e os novos conhecimentos a serem aprendidos. Despertar a curiosidade e o desejo de modificar sua própria realidade foi um dos desafios para a construção de uma aprendizagem significativa. Era uma das premissas do curso a possibilidade de mobilizar os docentes para se reencantarem com suas escolhas profissionais, permitindo o investimento em seu próprio desenvolvimento.

Outro aspecto valorizado foi o reconhecimento da autonomia. O respeito às diferenças, diversidade, às especificidades pessoais, culturais, regionais, às histórias de vida, é um imperativo ético ao trabalhador da saúde e, conseqüentemente, ao educador que apoia outro educador da saúde no seu percurso de aprendizado. O respeito aos saberes prévios e vivências do docente, bem como a humildade do educador perante a “bagagem” do outro educador e suas possibilidades de deslocamento permearam as relações neste contexto (FREIRE, 1996; MITRE et al., 2008).

Dentre as estratégias educacionais utilizadas, podemos destacar o *método da espiral construtivista* que se caracteriza pela organização de dois momentos distintos do aprendizado: a construção da síntese provisória e de uma nova síntese. O primeiro momento corresponde ao reconhecimento da “bagagem” prévia de saberes e práticas de todos os envolvidos. Parte-se da premissa que os participantes são capazes de identificar problemas, formular explicações sobre o porquê esses problemas acontecem nesta realidade e elaborar questões de aprendizagem que possam apoiar a ampliação da compreensão sobre o porquê esses problemas identificados acontecem. O segundo momento apresenta uma etapa de busca por novas informações que possibilitam entender qual o conhecimento sistematizado existe sobre estes problemas ou situações, quais as possíveis soluções já foram pensadas, a construção de novos significados e a avaliação sobre todo o processo, envolvendo inclusive uma autoavaliação do participante e do grupo, a avaliação sobre o que foi possível avançar das ideias iniciais até a construção de novos conhecimentos e se é necessário retomar a busca de novas informações (LIMA, 2017).

Outra estratégia educacional foi o desenvolvimento do Portfólio que teve o objetivo de facilitar a apreensão e interpretação da vivência dos educadores. No primeiro momento, foi solicitado o registro sobre seus próprios percursos de vida em conexão com seus processos singulares de formação até assumirem a função atual de educadores no contexto do programa de residências. Durante toda a construção do portfólio, eram registradas as conexões entre o contexto de trabalho cotidiano como educador e das vivências durante o curso. A oportunidade da autoavaliação permanente dos educadores e a possibilidade de rever estratégias práticas na relação com os educandos-residentes sob sua responsabilidade foram significativas, ao



passo em que foram estimulados a escrever em primeira pessoa e registrar de maneira sincera como se sentiam nas situações, produzindo potencialmente compromissos de deslocamento consigo mesmos.

A partir da análise, reorganização e complementação das narrativas do portfólio, cada docente participante organizou um memorial da sua trajetória formativa para entregar no final do curso de especialização. O memorial, junto a outros mecanismos de avaliação por competências, era um requisito obrigatório para a avaliação final e foi avaliado a partir dos deslocamentos singulares de cada educador e o alcance de competências esperadas no campo do cuidado, gestão e educação.

A experiência relatada aqui possibilitou a incorporação de novas metodologias e processos de desenvolvimento docente. Inevitavelmente esse processo intencional de reflexões, autoavaliações e experimentações sobre as metodologias propostas “convocou” esses educadores à coerência perante os dois contextos e provocou inúmeras afetações e inquietações. Algumas narrativas que representam esse processo de ressignificação das práticas e da identidade docente foram registradas nos memoriais de trajetória e serão trabalhadas oportunamente em pesquisa de doutorado em andamento.

2001

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde. Departamento de Gestão da Educação em Saúde. Política Nacional de Educação Permanente em Saúde. Brasília: Ministério da Saúde, 2009. Disponível em: <[http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/politica\\_nacional\\_educacao\\_permanente\\_saude.pdf](http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/politica_nacional_educacao_permanente_saude.pdf)>. Acesso em: 27 ago. 2018.

BRASIL. Portaria Interministerial MEC/MS nº 1826, de 24 de agosto de 2012. Dispõe sobre as regras e critérios para apresentação, análise, aprovação, monitoramento, apresentação de demonstrativos contábeis e de resultados e avaliação de projetos do Programa de Apoio ao Desenvolvimento Institucional do Sistema Único de Saúde (PROADI-SUS). Diário Oficial da União. 27 Ago 2012.

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

LIMA, V. V. Espiral construtivista: uma metodologia ativa de ensino-aprendizagem. 61, Botucatu: Interface (Botucatu), 2017, 21 (61): 421-434.

MITRE, S. M. et al. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. Ciênc. saúde coletiva, Rio de Janeiro, v. 13, supl. 2, p. 2133-2144, 2008

OLIVEIRA, J.M. et al (Org). Preceptorial no SUS: caderno do curso 2017. São Paulo: Ministério da Saúde/ Instituto Sírio-Libanês de Ensino e Pesquisa, 2017.

# O ESTÁGIO CURRICULAR E A CONSTRUÇÃO DE REPRESENTAÇÕES ACERCA DA RELAÇÃO TEORIA-PRÁTICA POR ESTAGIÁRIOS DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

TATIANE MERCÊS DOS S. CERQUEIRA  
TATI.HISTORIAFSA@HOTMAIL.COM

2002

**Palavras-chave:** Estágio. Teoria-Prática. Representação

Este trabalho realizar uma investigação sobre as representações construídas acerca da relação teoria-prática, por estagiários do curso de Pedagogia de uma Universidade pública da Bahia a partir de suas experiências nos Estágios Curriculares Supervisionados. Deste modo, priorizou-se, por meio do viés da pesquisa qualitativa, aprender os sentidos, forjados por estes sujeitos sociais sobre a relação teoria-prática em suas vivências de ensino-aprendizagem, mobilizados na chamada ação reflexiva e suscitados no contexto de sua formação. A pesquisa ampara-se nos estudos Pimenta (1999, 2006), Pimenta e Lima (2009), Gatti (2010), Barreiro e Gebran (2006) e Nóvoa (1992). Como referência, houve aproximação com os princípios teóricos-metodológicos oferecidos pela Teoria das Representações Sociais - TRS (MOSCOVICI, 1978, 2003; JODELET, 1984, 2001, 2002). O Estágio Curricular configura-se como *locus* fundamental da resignificação de saberes docente e elemento substancial da constituição da identidade do professor, neste sentido, ele passa a ser considerado, para Pesquisa Educacional, como campo de conhecimento e espaço de análise que aponta para a compreensão das tramas que envolvem a profissionalização docente. Para alcançar os objetivos prescritos na investigação, o estudo foi direcionado por dois momentos complementares. O primeiro bloco do trabalho debruçou-se sobre o estudo bibliográfico voltado para as temáticas que ressaltam o Estágio, Teoria e Prática e Identidade Docente, seguindo-se à análise das normativas sobre Estágio Curricular na formação de professor e dos projetos e propostas curriculares apresentados no curso de Pedagogia da Universidade onde estudam os estagiários da pesquisa, suas mudanças, transformações e especialmente, os

espaços reservados aos Estágios Supervisionados nestes documentos. O segundo momento refere-se à coleta de dados junto aos sujeitos da investigação. Estudantes desta licenciatura foram submetidos à entrevistas semiestruturadas que tratavam de resgatar, nas narrativas, as representações da relação teoria-prática, suas interlocuções e implicações na constituição da identidade e do fazer docente destes atores. A partir da aquisição de dados empreendeu-se à análise. A partir da orientação advinda das contribuições de Bardin (1977) e da Teoria das Representações Sociais, na análise dos dados, foi possível categorizar três núcleos de sentidos, expressos pelos sujeitos desta pesquisa por meio dos conteúdos de suas entrevistas, são eles: 1º. As representações construídas pelos estagiários de Pedagogia acerca da relação teoria-prática; 2º. As representações acerca da relação teoria-prática e seus engendramentos na constituição das identidades docentes tecidas pelos estagiários; 3º. As representações da relação teoria-prática e suas implicações no fazer e nas ações pedagógicas dos estagiários através de suas experiências nos estágios. Os três núcleos categorizados por meio das TRS expressam e revelam fisionomias do grupo social envolvido na pesquisa, demonstram representações construídas por esses sujeitos históricos a partir e seus contextos de vida e de formação. Isto posto, em concordância com Jodelet (2001), considera-se que o estudo das Representações Sociais, dentro da Pesquisa Educacional, se mostra como um caminho promissor no conhecimento e análise da vida cotidiana e, no caso desta pesquisa, da vida educacional dos sujeitos investigados, descortinando aspectos simbólicos que emergem das suas interações educativas e formativas. É, assim, uma orientação relevante ao entendimento das realidades educacionais e de suas diferentes fisionomias. Da análise e conclusão do estudo, pôde-se apontar que, embora haja uma significativa e considerável defesa direcionada para uma compreensão que preconiza a indissociabilidade e unicidade entre teoria e prática, o que fica perceptível, nas representações dos estagiários, ainda é uma certa fragilidade na realização da interlocução entre estas duas esferas, indicando por vezes, dificuldades quanto à capacidade de submeter, ao movimento dialógico, fundamental à construção da *práxis* pedagógica, estes dois universos.

2003

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BARREIRO, I. M. de F.; GEBRAN, R. A. *Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores*. São Paulo: Avercamp, 2006.
- GATTI, B. A. *Formação de professores no Brasil: características e problemas*. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.- dez. 2010.
- JODELET, D. *As representações sociais*. Trad. Lilian Ulip. Ed. Eduerj, 2001.
- \_\_\_\_\_, D. *Representação social: fenômeno, conceito e teoria*. In: MOSCOVICI, S. *Psicologia Social*. Paris: P.U.F, 1984. p. 31-61.
- \_\_\_\_\_, D. *Representações sociais: um domínio em expansão*. In: JODELET, D. (org.). *As Representações Sociais*. Rio de Janeiro: Eduerj, 2002, p.17-44.

MOSCOVICI, S. A representação social da psicanálise. Tradução de Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

\_\_\_\_\_, S. Representações sociais: investigações em psicologia social. 2. ed. Petrópolis, R.J: Vozes, 2003.

NÓVOA, A. (Org). Vida de professores. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PIMENTA, S. G. Estágio na Formação de Professores: Unidade Teoria e Prática? – 7. Ed.- São Paulo, Cortez, 2006.

\_\_\_\_\_, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: \_\_\_\_\_, S. G. (Org). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez Editora, 1999.

\_\_\_\_\_, S. G; LIMA, M. S. L. Estágio e docência. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

# SEM TÍTULO

---

---

## INTRODUÇÃO

O processo educativo escolar atual tem como papel básico e fundamental desencadear o estímulo através dos processos de formação, de condições que façam com que os atores envolvidos neste processo desenvolvam sua capacidade crítica. Silva e Ferraz (2012) destacam que com a potencialidade da educação nos contextos escolares e com a influência das experienciais de ensino/aprendizagem, são construídos em vários espaços de ensino formal ou não formal, elementos que contribuem para o desenvolvimento da educação.

Nas últimas décadas, a formação continuada de professores de Ciências e Biologia vem sendo amplamente discutida no meio acadêmico. Marandino (1997), por exemplo, afirma que é imprescindível preparar o professor para uma atuação crítica, colocando-o a par das abordagens e tendências presentes na pesquisa e na prática da área, para que este opte por atuar em educação científica. Krasilchik (1996) elenca alguns desafios que influenciam a formação de professores e o ensino de Ciências, destacando a preparação deficiente dos professores, a falta de materiais e instrumentos para a formação e para o trabalho, e a falta de articulação entre teoria e prática, tanto no processo de formação dos professores, quanto nos demais níveis de ensino.

A universidade é um importante espaço de formação inicial e continuada de professores de ciências, disponibilizando instrumentação e atualização profissional docente. Dentre estes instrumentos, as oficinas pedagógicas surgem como ferramentas importantes neste processo. Para Silva e Ferraz (2012), as oficinas pedagógicas devem ser percebidas como espaços de formação e reflexão que oportunizam a troca de saberes, através da construção coletiva de determinadas experiências, que buscam proporcionar vivências de ensino-aprendizagem.

Neste contexto, o presente trabalho traz um relato de experiência sobre a aplicação de uma oficina pedagógica de Incrustação em Resina como instrumento para o aperfeiçoamento didático de docentes da educação básica.

A incrustação em blocos de resina é um recurso didático dinâmico e atrativo que promove o contato direto dos discentes com exemplares biológicos, possibilitando a visualização mais detalhada das características morfológicas dos espécimes incrustados. Os materiais produzidos a partir desta técnica permitem que o professor consiga trabalhar alguns grupos da zoologia e botânica de forma lúdica e didática. Trata-se de uma ferramenta pedagógica rica e de fácil transporte e manuseio.

Esta oficina foi ministrada no intuito de ser uma situação de aprendizagem aberta e dinâmica, para possibilitar a inovação, a troca de experiências entre docentes de diversas áreas do ensino, e a construção de conhecimentos.

## OBJETIVOS GERAIS

Apresentar a oficina de Incrustação em Resina como ferramenta pedagógica para formação continuada para o ensino de Ciências.

## ESPECÍFICOS

- Ministrar oficina de Incrustação em Resina para professores da educação básica;
- Investigar a opinião dos professores sobre a oficina e analisar, sob a perspectiva deles, de que forma a utilização do material produzido a partir desta técnica pode contribuir para os conteúdos de ciências em sala de aula;

**2006**

## METODOLOGIA

A aplicação desta oficina pedagógica fez parte de um conjunto de atividades propostas dentro da disciplina Ensino de Ciências Biológicas na Educação Básica, do Programa de Mestrado em Ensino na Educação Básica. Participaram da oficina um total de 17 professores, que possuem formação em diversas áreas: Licenciatura em Ciências Biológicas, Licenciatura em Ciências Humanas e Sociais, Licenciatura em Pedagogia da Terra e Pedagogia; grande parte atua como professor da rede básica de ensino.

A oficina de incrustação foi realizada em dois momentos. No primeiro momento, os professores participantes executaram a etapa de secagem do material, preparação da resina e moldagem das peças a serem incrustadas.

Na etapa de secagem, os exemplares biológicos a serem incrustados foram posicionados para secar ao sol ou em estufa. Depois de secos, os exemplares foram colocados em moldes para o início do “vazamento” da resina sobre as peças. Nesta fase a resina sintética foi misturada a um catalisador que acelera o processo de endurecimento da mesma. Após, a resina com catalisador foi despejada vagarosamente nos moldes até encapsular totalmente a peça. O período de secagem é variável dependendo das condições climáticas. Em média, dura 07 dias.

O segundo momento aconteceu uma semana após o preparo das peças, respeitando-se o tempo médio de secagem. Nesta etapa as peças foram lixadas com lixas de gramaturas diferentes, iniciando com a lixa de gramatura menor (mais áspera), seguindo a sequência com a troca de numeração de lixas em ordem crescente, até

a gramatura de número 1200 (menos áspera) que finaliza o acabamento das peças. Após isso, utilizou-se massa de polimento e cera automotiva para dar brilho à peça.

Após o término da oficina, os professores responderam algumas questões a respeito da oficina. Essas questões foram disponibilizadas em formulário online (Google Forms) e consistiam em duas perguntas, descritas abaixo:

1. O que achou da oficina de Incrustação em Resina? Se possível, elenque pontos positivos e negativos, para que possamos corrigi-los para eventuais execuções desta técnica.
2. Você acha que esta técnica te auxiliará a trabalhar os conteúdos de ciências em sala de aula? Se sim, de que forma?

## RESULTADOS

2007

Foram produzidas 29 peças de incrustação de alguns grupos zoológicos e botânicos durante a oficina. Em todos os momentos de execução, os professores mostraram-se dedicados ao aprendizado da técnica. Houve grande receptividade por parte dos docentes para atividade proposta, pois, além de permitir o aprendizado de uma técnica que ampliará as formas de abordagem do conteúdo de ciências em sala, esta oficina possibilitou momentos de integração e troca de experiência por professores de diversas áreas de ensino.

Dentre os aspectos apresentados pelos docentes na questão 01 do formulário, destacam-se: a) Facilidade de associação com os conteúdos vistos em sala; b) Possibilidade de trabalhar a incrustação de forma interdisciplinar; c) Socialização de conhecimentos; d) Integração entre o grupo; d) Produção de um excelente material didático para o ensino. Os pontos negativos elencados pelos docentes, incluem a necessidade de ampliação de carga horária, e disponibilização de um espaço maior para a realização da oficina, devido a quantidade de participantes.

Todos os professores responderam “*Sim*” para questão 02. Ao descreverem em qual aspecto a oficina os auxiliaria ao ministrarem os conteúdos de ciências em sala de aula, destacaram: a) Possibilidade de promover aulas investigativas; b) Aproximação do conteúdo com o cotidiano do aluno; c) Contextualização entre teoria e prática, facilitando a assimilação do conteúdo; d) Possibilidade de transformar o conteúdo em algo lúdico e didático; e) Construção de objetos concretos para a motivação dos alunos; f) Possibilidade de trabalhar os conteúdos referentes à conservação, anatomia e taxonomia dos seres vivos de forma mais clara;

A partir dos depoimentos dos professores, durante e após a execução da oficina, conclui-se que a mesma repercutiu positivamente e significativamente entre eles, pois promoveu uma nova forma de abordar alguns conteúdos de ciências, articulando teoria e prática e possibilitando o desenvolvimento de novas metodologias de ensino.

## REFERENCIAS

KRASILCHIK, M. O professor e o currículo das ciências. São Paulo: Edusp, 1987.

MARANDINO, M. A Formação Continuada de Professores em Ensino de Ciências: problemática, desafios e estratégias. Magistério, Construção Cotidiana, v. 2, 1997.

SILVA, A. B.; FERRAZ, B. T.; Oficinas Pedagógicas e Práticas de Formação: Avaliando o Papel do Formador e a Construção do Conhecimento. In: VI Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade”. (2012) Disponível em: <https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/10181/69/68.pdf>



# ESPAÇOS LÚDICOS NA CIDADE DE JEQUIÉ: RELATOS DE UMA PRÁTICA DE PESQUISA E FORMAÇÃO DOCENTE

MARILETE CALEGARI CARDOSO – UESB  
CALEGARICARDOSO-UESB@HOTMAIL.COM

MARIA VITÓRIA DA SILVA – UESB  
MARIAVITORIA\_S@HOTMAIL.COM

ANA LÚCIA SANTOS SOUZA – UESB  
UBATENSE@YAHOO.COM.BR

2009

**Palavras chave:** Cidade. Territórios lúdicos. Pesquisa e Formação.

Os lugares de formação são múltiplos e diversos, conforme as idades e os momentos de vida, desde os lugares formais (institucionalizados com todo tipo de formações), passando por espaços informais. Nesta perspectiva, a ludicidade na cidade é evidenciada como um terreno fértil para a análise de espaços brincantes e de diversão no que se refere ao entretenimento e lazer (CASTRO, 2014), pois são definidores de territórios lúdicos. Esta perspectiva de educação, baseada em aprendizagens informais, coloca o sujeito aprendiz no centro de sua formação, e vincula a cidade com os fenômenos e processos educativos, “por ser entendida, tanto como espaço físico e material (praças, ruas, monumentos e etc.), quanto como espaço simbólico e político, com suas instituições, seus atores e seus ritos” (VULBEAU, 2012, p. 35).

Na universidade a dimensão lúdica vem sendo defendida como um elemento estruturador na formação de professores. Partindo da premissa que uma docência de qualidade em espaços formais, supõe uma atitude cotidiana de olhar atento aos diferentes tempos, lugares e sujeitos, as possibilidades de experiências formativas transversais ao academicismo dão sinais de vida, tornando concreta uma formação norteada pela sensibilidade, criatividade e reflexão. Concebendo, portanto, a ludicidade reverbera nas práxis educativas, trocas dialógicas que, no andar harmonioso, contribui com a construção de conhecimentos. Nesse sentido, nosso interesse em abordar a temática ludicidade na cidade, no centro da problemática deste estudo, justifica-se por compreendermos que o lúdico cruza diferentes tempos (passados,

presentes e futuros), lugares e sujeitos de uma cidade, marcados, por uma relação de interdependência entre continuidade e mudança. Todas as manifestações lúdicas oferecidas em locais públicos, “em tese, potencializam experiências de lazer e aprendizagem”, conforme descreve Brougère (2012, p.128).

O objetivo deste trabalho é socializar uma prática de experiência formativa docente desenvolvida pelo Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão sobre Educação, Formação Docente, Infância, Leitura e Ludicidade (NEPEFILL), por meio de uma pesquisa exploratória, intitulada “Ludicidade nos espaços públicos da cidade de Jequié-BA”, junto a estudantes de um curso de formação inicial de professores (Licenciatura em Pedagogia) em uma universidade pública no Estado da Bahia. A pesquisa teve por objetivo compreender as percepções das estudantes acerca dos espaços de ludicidade na cidade, identificando como vem sendo construídos estes ambientes lúdicos de lazer e aprendizagem para as crianças.

A pesquisa exploratória, de abordagem qualitativa, foi desenvolvida como um caminho de aprendizagem em que as estudantes tinham diante de si para descobrir, conhecer e explorar os espaços públicos da cidade de Jequié- BA (praças, ruas, monumentos e etc), como territórios de significações que indicam, além de lazer, outras éticas e estéticas da rua na convivência urbana, como potência de aprendizagem às crianças, como também aos jovens, adultos e idosos.

Com o intuito de alcançarmos nossos objetivos a pesquisa foi realizada em duas etapas: 1 - Coleta de informações - foram selecionados cinco bairros da cidade (Pompilho Sampaio, Jequiezinho, Joaquim Romão, Mandacaru e Cidade Nova), para que as graduandas os visitassem e fizessem registros escritos e fotográficos acerca dos espaços e tempos de lazer e ludicidade em lugares públicos. As informações foram tratadas e organizadas em categorias: praças de alimentação; campos de futebol em terreno baldio; quadras poliesportivas; praças comunitárias revitalizadas pela população; praças construídas e mantidas pelo poder público; 2 – Análise dos dados - Com os dados organizados foram elaborados relatórios descritivos e registros fotográficos, nos quais constavam as brincadeiras relacionadas a diversos aspectos espaciais, sociais e culturais de cada bairro.

Após a análise dos dados constatamos que existem *vários espaços* públicos na zona urbana do município, os quais, desde que foram criados, apresentam características de territórios lúdicos, outros vão se tornando lúdicos por conveniências pontuais e agregam diversas faixas etárias da população local. Alguns desses espaços criados pelo poder público, em bairros mais periféricos, por não receberem manutenção periódica, com o tempo, se tornaram espaços marginalizados pela população e não são utilizados pelos moradores do bairro para atividades lúdicas (algumas acumulam lixo, não tem iluminação apropriada, falta vegetação adequada pois a cidade é muito quente). Outros espaços, vão se constituindo territórios lúdicos, sem infraestrutura adequada, a exemplo de terrenos baldios que se tornaram campos de futebol, pista de bicicleta etc. são utilizados pelos garotos e mais recente, também, pelas garotas para uma partida de futebol ou outra modalidade de jogo organizado entre eles.

Percebemos também com os dados, espaços que foram revitalizadas pelas comunidades, como espaços de encontro, lazer, leitura e brincadeiras. Esses espaços foram revitalizados com materiais não estruturado (pneus e resto de madeira que se transformaram em diversos brinquedos, bancos, lixeira, mesas; a geladeira que não tem mais uso se transformou em uma “geladoteca” para abrigar livros doados e lidos pelos organizadores e frequentadores; garrafas pet que se transformam em diferentes objetos; etc.). Sucatas em geral são transformadas em objetos que tornam essas praças lugares pitorescos e cheio de vida. Destacamos que essas praças são espaços lúdicos de resistência, visto que contribuem com a preservação do meio ambiente por utilizarem materiais que seriam descartados, mas também por agregarem pessoas diferentes com o mesmo objetivo: criar espaços de convivência, de lazer, de contato social, de partilha com seus pares – o ser humano. Além dos materiais, essas praças são arborizadas e tem uma multiplicidade de plantas cuidadas e regadas pela comunidade. As praças de alimentação apresentam uma estrutura um pouco mais cuidada pelo poder público, em especial as praças que ficam no centro da cidade. Essas praças agrega o comércio de alimentação e espaços que possibilitam o brincar livre de algumas crianças enquanto os pais realizam um lanche.

Concluimos que os espaços lúdicos no município de Jequié – BA, representam um lugar fundamental para a experiência humana com o brincar, tanto de crianças, como dos adultos, permitindo a vivência de forma simples, prazerosa e significativa entre as pessoas de uma determinada comunidade. Ressaltamos que, devido as potencialidades desses espaços, como espaços de vida, a necessidade de um olhar mais sensível do poder público para a manutenção e revitalização dos espaços lúdico, como também para a criação de novos espaços.

2011

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BROUGÈRE, G. Lazer e Aprendizagem. In: ULMANN, A.L. (Org.). Aprender pela vida cotidiana. Tradução de Antônio de Paula Danesi. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. pp.128-140. (Coleção Formação de Professores).

CASTRO, A.M.R.M. O uso lúdico do espaço público: um tempo no Parque Municipal Américo Renné Giannetti. Anais do 29ª Reunião Brasileira de Antropologia, realizada entre os dias 03 e 06 de agosto de 2014, Natal/RN. Disponível em: [http://www.29rba.abant.org.br/resources/anais/1/1402004456\\_ARQUIVO\\_OUSOLUDICODOESPACOPUBLICO.pdf](http://www.29rba.abant.org.br/resources/anais/1/1402004456_ARQUIVO_OUSOLUDICODOESPACOPUBLICO.pdf). Acessos em 04 mar. 2019.

VULBEAU, A. A educação ao longo da cidade. In: BROUGÈRE, G. ULMANN, A.L.(Org.). Aprender pela vida cotidiana. Tradução de Antônio de Paula Danesi. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. pp. 36-47 (Coleção Formação de Professores)

## SEM TÍTULO

---

**Palavras-chave:** Formação de professores, prática docente, formação continuada

2012

### INTRODUÇÃO

A formação inicial ou continuada de professores é um importante tema de estudo e pesquisa, pois a realidade educacional enfatiza a necessidade de promover condições para que a escola desempenhe seu papel de ensinar e formar cidadãos ativos na sociedade. (ALTENFELDER, 2005)

A formação de professores não termina com a conclusão de sua formação acadêmica. O mundo contemporâneo está em constante mudança, e isso exige que os profissionais que atuam no ensino estejam em constante atualização e aperfeiçoamento. É importante que este processo seja contínuo, levando sempre em consideração que os atores envolvidos têm muito a contribuir, e não somente a aprender.

Um dos grandes desafios enfrentados pelos docentes em suas práticas tem sido despertar o interesse de seus alunos pelos assuntos abordados. Por motivos diversos, muitos acabam se acomodando em uma prática de utilização do livro didático como única ferramenta pedagógica. Em muitas situações isso faz com que o ensino se torne desprovido de significados e acabe por não motivar os educandos a assumirem uma postura crítica e responsável perante seu aprendizado escolar (BANDEIRA & CHUPIL, 2015).

Libâneo (1998) acredita que as formações continuadas levam os professores a uma ação reflexiva, pois, no desenvolvimento da sua prática, os professores poderão reformular as atividades para um próximo momento, repensando e buscando melhorias no exercício de sua profissão.

Mas será que no atual cenário da formação de professores as redes de ensino estimulam e viabilizam cursos de atualização adequados e que atendam a demanda destes profissionais?

Cunha e Krasilchik (2000) afirmam que a formação continuada inadequada dos professores, através de cursos que não oferecem as possibilidades mínimas de instrumentalização para a prática docente, tanto no que diz respeito ao conhecimento específico, como no que diz respeito ao conhecimento pedagógico, evidenciam

a carência do sistema básico de ensino por cursos de aperfeiçoamento profissional que sejam coerentes e integrem o conteúdo a metodologias pedagógicas variadas.

É fundamental formar profissionais capazes de refletir sobre a sua própria prática e de atuar de forma transformadora, pois o contexto educacional exige do profissional docente respostas imediatas, atualizações e mudanças conceituais para acompanhar a evolução do conteúdo teórico, melhorando sua abordagem. Estudos que visam fornecer ferramentas de diversificação didática na aplicação dos currículos no ensino são preponderantes frente à urgência de aperfeiçoamento do ensino no Brasil.

Em uma profissão que tem como principal objetivo promover a aprendizagem, o acesso a políticas de formação continuada deve ser garantido, de forma a auxiliar esses profissionais na superação de obstáculos e desafios encontrados em diversos momentos de suas carreiras.

**2013**

## OBJETIVOS GERAIS

Investigar a oferta de cursos de formação continuada à professores da rede básica de ensino de São Mateus.

## ESPECÍFICOS

Investigar com que frequência os cursos de formação de professores são ofertados e realizados por instituições de ensino da região;

Investigar se há motivação, por parte dos professores, em participarem de cursos de formação.

## METODOLOGIA

Foram entrevistados 17 professores de escolas da rede pública. As entrevistas foram realizadas através de um formulário online do Google (google forms), que continha 03 perguntas sobre formação continuada de professores.

Este formulário foi elaborado no intuito de averiguar se há oferta contínua de cursos de atualização profissional aos docentes da rede pública e investigar se há e quais são as motivações levam professores a buscar esta atualização. As indagações feitas aos docentes foram as seguintes:

- Qual sua formação acadêmica?
- A rede de ensino onde atua (ou atuou) possibilita aos docentes oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento profissional no ambiente de trabalho com cursos de formação? Se sim, quais ações esta rede desenvolve neste âmbito?
- Quais foram as principais motivações que o (a) levaram a participar de ações de formação e/ou de desenvolvimento profissional contínuo?

Após a finalização, uma cópia com as questões respondidas era encaminhada à autora via e-mail.

Para análise das respostas dos docentes no formulário, foi utilizado o método de análise de conteúdo (BARDIN, 1977). A partir das respostas dos professores, foram criadas categorias e subcategorias dentro da perspectiva de formação continuada de professores.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao analisarmos as respostas referentes à formação acadêmica dos professores entrevistados, observamos que estas variaram entre 4 áreas de formação:

- 12 professores graduados em Licenciatura em Ciências Biológicas;
- 03 professores graduados em pedagogia;
- 01 professor graduado em Licenciatura em Pedagogia da Terra;
- 01 graduado em Ciências Humanas e Sociais.

2014

No contexto da formação continuada emergiram 02 categorias e 07 subcategorias. Do total, 01 professor afirmou não ter participado de cursos de formação e 12 afirmaram ter participado de cursos de formação continuada nas modalidades descritas abaixo:

- Jornada pedagógica trimestral
- Curso de formação de professores por área de conhecimento;
- Cursos de formação continuada que englobem todas as áreas, e não uma área específica;
- Projetos em espaço não formal de ensino;
- Formações ofertadas por universidades;
- Oficinas pedagógicas;
- Cursos de formação online.

A partir da questão sobre quais foram as principais motivações que os levaram a participar de ações de formação e/ou de desenvolvimento profissional contínuo, emergiram das respostas dos professores 08 categorias, observadas no quadro abaixo:

- Aperfeiçoamento/ atualização da prática profissional;
- Trocas de experiências;
- Possibilidade de vivenciar práticas pedagógicas variadas;
- Aquisição de informações que não foram assimiladas antes, devido a deficiência na formação acadêmica;

- Ampliar conhecimento para o desenvolvimento de pesquisas na área do ensino;
- Aprendizado de técnicas pedagógicas inovadoras;
- Aumento salarial;
- Enriquecimento do currículo profissional.

A partir das categorias e subcategorias surgidas nas declarações dos professores, conclui-se que, frente à exigência de atualização docente para novas formas de abordagem dos conteúdos e aperfeiçoamento profissional, faz-se necessário criar condições para que haja a oferta de cursos de formação de maneira contínua aos professores do ensino básicos. É necessário que estes cursos ofertados possuam a qualidade necessária para suprir a demanda escolar por inovação e aprimoramento da prática docente, para que este possa propiciar um ensino eficaz e significativo aos seus alunos.

**2015**

## REFERÊNCIAS

ALTENFELDER, A. H; Desafios e tendências em formação continuada. Construção psicopedagógica, v. 13, n. 10, p. 0-0, 2005.

BANDEIRA, C. M; CHUPIL, H; Contextualização e o uso de recursos didáticos: implicações no ensino de biologia. Caderno Intersaberes, v. 4, n. 5, p. 263-275, 2015.

BARDIN, L. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 1977.

CUNHA, AM de O.; KRASILCHIK, M; A formação continuada de professores de ciências: percepções a partir de uma experiência. XXIII Reunião Anual da ANPED, 2000.

LIBÂNEO, J. C; Adeus Professor, Adeus Professora? novas exigências educacionais e profissões docente. São Paulo: Cortez, 1998.

# BEM-ESTAR DOCENTE: UM DOS DESDOBRAMENTOS DO PROJETO DE FORMAÇÃO CONTINUADA SABERES EM DIÁLOGO

JULIANA CRISTINA DA SILVA – SME/CANOAS  
JULIANA.SILVA@CANOASEDU.RS.GOV.BR

JULIANA AQUINO MACHADO – SME/CANOAS  
JULIANA.MACHADO@CANOAS.RS.GOV.BR

PAULO FOSSATTI – UNIVERSIDADE LA SALLE  
PAULO.FOSSATTI@UNILASALLE.EDU.BR

2016

**PALAVRAS-CHAVES:** formação de professores;  
bem-estar docente; educação básica.

## INTRODUÇÃO

A presente pesquisa é um dos desdobramentos de um projeto de formação continuada de professores da Rede Municipal de Ensino de Canoas-RS, intitulado Saberes em Diálogo. Neste recorte, o objetivo seria verificar a contribuição dos encontros do grupo de estudos para o bem-estar docente das participantes.

O projeto em questão, com base em Silva e Machado (2018), tem como vertente a aproximação da Educação Básica e Academia, neste caso representada pela parceria da Rede Municipal de Ensino e a Universidade La Salle. As duas instituições pesquisam, de forma articulada, de maneira que os dados sejam provenientes das problemáticas dos contextos escolares. Desta forma, os professores da Educação Básica se assumem como pesquisadores, coordenadores das formações, na perspectiva da colaboração e desenvolvimento entre pares e na desconstrução de grandes pesquisadores “de fora” e com soluções para os problemas identificados no ambiente que estes não conhecem.

Na condição de docentes da rede, duas autoras deste trabalho, assumem a coordenação de um dos grupos de estudos do Projeto Saberes em Diálogo, no ano de 2018. Num primeiro momento, acreditamos que a nossa função seria auxiliar na elaboração dos artigos dos professores participantes e subsídios desta natureza.



No entanto, o decorrer do trabalho trouxe aspectos de natureza mais subjetiva, que permearam as relações entre as docentes que frequentaram os encontros.

## METODOLOGIA

Este estudo foi considerado qualitativo, uma vez que os resultados foram verificados através de metodologia que possibilitam detalhes como sentimentos e pensamentos, os quais não são extraídos nas pesquisas de caráter mais convencionais (STRAUSS e CORBIN, 2008). As coordenadoras do grupo se utilizaram de um diário de campo para registro dos encontros bem como das demais manifestações das colegas em ambientes virtuais. O projeto realizou encontros mensais, entre os meses de abril a outubro de 2018, com duração de duas horas cada um, composto por 17 professoras. Não havia, neste grupo, nenhum professor homem.

Além das demais atividades ligadas ao Projeto Saberes em Diálogo (reuniões ampliadas, seminário final com apresentação dos trabalhos, dentre outras), os docentes participam dos grupos de estudos, divididos por afinidade nas temáticas, que acontecem mensalmente. O grupo que coordenamos versava por temáticas como Educação Inclusiva e Gestão Escolar, que contava inicialmente com 13 projetos. Convém salientar que não há qualquer obrigatoriedade para adesão ao projeto nem mesmo à permanência.

O grupo de estudos acontecia na Universidade La Salle, durante duas horas. Nestes momentos, buscou-se o compartilhamento dos objetos de estudo e embasamento teórico, o apoio na sistematização da escrita e na elaboração da apresentação no Seminário Final e igualmente na oportunidade de espaços de fala e de escuta. Quando planejávamos a próxima reunião, sempre incluíamos estratégias para que as participantes se sentissem acolhidas e motivadas, tais como um café, mensagens e um ambiente confortável. Estas ações compactuam com Jesus (1998), que aponta como fatores motivadores para o trabalho em equipe o ambiente agradável e uma coordenação fundamentada no consenso e na mediação.

2017

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Silva, Martins e Fossatti (2018) afirmam, amparados em estudo também realizado na rede municipal de Canoas, que “grande trabalho pedagógico de ponta acontece a partir do docente” (p. 162). O projeto Saberes em Diálogo se configura em uma possibilidade de compartilhamento, onde o professor não está sozinho em suas inquietações e tem condições de tanto ser ouvido como ainda de ser apoiado por seus colegas, em uma postura de ajuda mútua.

Expressões como riqueza de trocas de experiências, de forma conectada, eram frequentes, tanto nas reuniões presenciais, como no grupo de whatsapp pós-encontros. Salientamos que não era obrigatória a participação no whatsapp. Nos primeiros encontros, havia uma ansiedade constante, por parte das componentes, em relação à elaboração do artigo final. Com o desenrolar do trabalho, foi possível observar que

um vínculo afetivo foi aumentando entre as integrantes e a ansiedade foi dando lugar a momentos de partilha, de solidariedade e motivação.

Em nosso entendimento, essa situação criou condições de bem-estar docente já que, segundo Mosquera (1978) o auxílio de colegas aumentam as chances de lidar com as adversidades e promove o sentimento de bem-estar. Fullan e Hargreaves (2000) mencionam ainda que o isolamento é um dos problemas da profissão docente e acreditamos que o grupo contribuiu para diminuir esta situação.

Outro fato que merece destaque é o fato de ser um projeto por adesão, nem todos os inscritos no início concluíram a pesquisa e apresentaram no Seminário Final. O grupo em questão teve 13 estudos inscritos e oito participaram do Seminário Final o que, em nosso entendimento, é um dado positivo. A satisfação externada das participantes ao assumirem este lugar de professora-pesquisadora-apresentadora foi tão ostensiva, que organizamos mais um encontro, que não estava previsto no calendário preliminar, para comemorarmos e conversarmos sobre a sensação de terem apresentado a pesquisa para os demais colegas professores no Seminário Final.

Dessa última conversa em grupo, surgiram aspectos que, até então, não estavam tão visíveis para nós que estávamos responsáveis pela organização. Uma professora encheu o olho de lágrimas ao afirmar a sensação que lhe ocasionou ao ler seu nome como autora de uma pesquisa, a autoconfiança modificada após a experiência vivida. Esta fala nos remete às colocações dos autores Timm, Mosquera e Stobäus (2008), que relacionam os conceitos de autoimagem e autoestima ao bem-estar. Os sentimentos de bem-estar que fluíram no grupo de estudos analisado apontam para o que Silva, Martins e Fossatti (2018) trazem sobre os elementos de natureza subjetiva que marcam presença no trabalho educativo, não sendo este restrito a aspectos técnicos.

2018

## CONSIDERAÇÕES CONCLUSIVAS

Ao desempenhar o trabalho de coordenar um grupo de estudos no projeto Saberes em Diálogo, tivemos a primeira impressão de focar na sistemática de escrita dos artigos, dentre outras atribuições correlatadas. No entanto, o cotidiano das reuniões e as manifestações espontâneas em redes sociais e outros aplicativos emergiu questões de natureza subjetivas como pano de fundo do trabalho que estávamos desenvolvendo.

O vínculo afetivo que nasceu entre as participantes trouxe uma maior autoestima das mesmas, além de criarem maiores condições de bem-estar docente através do apoio mútuo, momentos de falas e escutas e uma maior autoestima das docentes. Ocupar um espaço maior do que restringir-se a estar presente em formações e ouvir soluções provenientes de profissionais sem vínculo com o cotidiano para assumir o papel de docente-pesquisador foi de suma importância para o grupo.

Como o Projeto Saberes em Diálogo segue atualmente com demais desdobramentos e nós nos mantivemos na coordenação do Projeto, estes princípios foram agregados e continuarão presentes em nosso trabalho, uma vez que foram considerados como fatores promotores de bem-estar docente.

## REFERÊNCIAS

- FULLAN, Michael; HARGREAVES, Andy. A escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade. 2ª ed. Trad. Regina Garcez. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- JESUS, Saul Neves de. Bem-estar dos professores: estratégias para realização e desenvolvimento profissional. Portugal, Porto, 1998.
- MOSQUERA, Juan José Mouriño. O professor como pessoa. 2. ed. Porto Alegre, Sulina, 1978.
- SILVA, Gilberto Ferreira da; MACHADO, Juliana Aquino. Saberes em diálogo: a construção de um programa de formação docente em uma rede municipal de ensino. Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação. Vol. 77, núm. 2, 2018, pp. 95-114. Disponível em <https://rieoei.org/RIE/article/view/3161/3978> acesso em 21 de agosto de 2018.
- SILVA, Juliana Cristina da Silva. MARTINS, Gisele Bervig e FOSSATTI, Paulo. A Relação entre o Trabalho da Gestão Escolar e o Bem-estar docente. UFMG, Revista Trabalho e Educação, p. 161-177, volume 27, nº 1 2018. Disponível em <https://seer.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9905/8470> acesso em 27 de maio de 2019.
- STRAUSS, Anselm; CORBIN, Juliet. Pesquisa qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada. 2. ed. Trad. Luciane de Oliveira da Rocha. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- TIMM, Edgar Zanini; MOSQUERA, Juan José Mouriño; STOBÄUS, Claus Dieter. Resiliência: necessidade e possibilidade de problematização em contextos de docência. Educação, Porto Alegre, v. 31, n. 1, p. 39-45, jan.-abr. 2008.

# FORMAÇÃO DE PROFESSORES, ENSINO DE LITERATURA NA EDUCAÇÃO BÁSICA E MANUAIS DIDÁTICOS: CONTRIBUTOS PARA UMA REFLEXÃO

RITA DE CÁSSIA SILVA DIONÍSIO SANTOS  
(UNIMONTES/PIBID/CAPES; CASSIADIONISIO@HOTMAIL.COM);

FLÁVIA BROCCHETTO RAMOS  
(UCS/PPGEDU-PPGLET; RAMOS.FB@GMAIL.COM)

2020

**Palavras-chave:** Formação do profissional de Letras; ensino de literatura; educação básica.

## INTRODUÇÃO

Em um ensaio fulcral sobre literatura e direitos humanos, intitulado “O Direito à Literatura” (inicialmente publicado em 1988), Antonio Candido afirma que:

[...] a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos 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. (CANDIDO, 2004, p. 113).

As concepções acima corroboram um ponto de vista deste autor outrora expresso em “A literatura e a formação do homem” (de 1972), em que se discute a função humanizadora da literatura, a qual satisfaz a necessidade universal de fantasia e contribui para a formação da personalidade, além de constituir-se como produção que possibilita o conhecimento do mundo e do ser (CANDIDO, 2002, p. 85).

Nesse mesmo sentido, Jonathan Culler, em *Teoria literária: uma introdução*, argumenta sobre a função e a natureza da literatura e propõe questionamentos sobre o que estaria “envolvido em tratar as coisas como literatura em nossa cultura”: haveria algum traço essencial, distintivo, comuns às obras literárias? (CULLER, 1999, p. 28). Similarmente, Antoine Compagnon, em *Literatura para quê?*, desenvolve perquirições entre as quais se pode citar: “[q]uais valores a literatura pode criar e transmitir ao mundo atual? Qual lugar deve ser o seu no espaço público?

Ela é útil para a vida? Por que defender sua presença na escola?” (COMPAGNON, 2009, p. 20). Também, Tzvetan Todorov, em *A literatura em perigo*, assegura que “a literatura pode muito”, pois a realidade a que ela aspira “é, simplesmente (mas ao mesmo tempo nada é assim tão complexo), a experiência humana”, de forma a possibilitar a vivência de experiências singulares, seja pelo poético seja pela narrativa (TODOROV, 2010, p. 76-77).

Os argumentos acima referidos justificam, pois, um investimento na efetiva formação do profissional de Letras no que se refere a prepará-lo para o trabalho com a literatura e, por conseguinte, a presença da literatura nos currículos escolares da educação básica. Contudo, manifestações várias – empiricamente identificáveis – sobre o sentido da literatura em nosso meio social parecem revelar um inadequado e inconsistente tratamento que se concede à disciplina, especialmente entre estudantes da educação básica. A nossa hipótese é que isso colabora para uma concepção corrente de que a literatura é dispensável para a formação humana. Assim, propõe-se uma reflexão sobre livros didáticos da coleção *Português: linguagens* (Ensino Médio), de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, editora Saraiva, 2015, com o objetivo de se verificar, nestes livros, quais concepções teóricas e epistemológicas de literatura orientam a definição dos conteúdos a serem estudados no Ensino Médio.

2021

## METODOLOGIA

A metodologia adotada é de caráter crítico-analítico, tomando-se como objeto a secção “Sugestão de estratégias”: Literatura, do Manual do Professor da coleção *Português: linguagens* (Ensino Médio, volumes 1, 2 e 3), de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães (Saraiva, 2015) – em que se afirma que a proposta de ensino de literatura, na coleção:

[...] sem eliminar a história da literatura [...] cria diferentes cruzamentos, aproximando, por exemplo, autores de diferentes línguas e culturas, ou autores brasileiros de diferentes épocas mas ligados pela mesma tradição, ou aproximando linguagens diferentes, como a literatura e o cinema, ou a literatura e a música popular brasileira (CEREJA; MAGALHÃES, 2013, p. 412).

A seleção deste manual didático pautou-se em informação disponível do sítio eletrônico do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE de que, para o componente curricular “Língua Portuguesa”, esta foi a coleção mais distribuída pelo Programa Nacional do Livro Didático–PNLD/ 2015. Assim, infere-se que a análise desta coleção pode possibilitar uma percepção panorâmica sobre os estudos de literatura no Ensino Médio, no sistema público de ensino no país na atualidade. (No sítio eletrônico do FNDE não estão disponíveis dados estatísticos mais recentes sobre a distribuição dessas coleções.) A análise tentará evidenciar em que medida esses manuais didáticos concretizam, como diretrizes para o ensino de literatura, os paradigmas acima descritos dos estudiosos de literatura.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

No Brasil, a pertinência da literatura na escola é evidenciada em propostas pedagógicas históricas, o que se realiza, por exemplo [apenas para citar leis e diretrizes das últimas décadas], na apresentação de orientações para o trabalho com esta disciplina desde a LDB aos PCN, às Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio, chegando recentemente à Base Nacional Comum Curricular, em que se considera o acesso à literatura como um direito dos estudantes (BNCC, 2018).

A leitura atenta da seção “Sugestão de estratégias”: Literatura, do Manual do Professor da coleção *Português: linguagens*, objeto desta análise, mostra que os livros didáticos buscam atender às exigências descritas em documentos oficiais no que diz respeito ao ensino de literatura na educação básica, portanto, coerentes com concepções epistemológicas dos autores supracitados sobre a natureza e a função da arte literária. Contudo, acredita-se que os adequados protocolos e estratégias de leitura literária que figurem no livro didático, estritamente, podem não garantir a apreensão, por parte de estudantes da educação básica, da justeza de concepções sobre a literatura, caso a intervenção didático-metodológica se faça de maneira adversa.

2022

## CONCLUSÃO

A partir dos objetos analisados, sugere-se refletir sobre uma mais efetiva e plena interlocução dos conteúdos dos currículos de cursos de formação de professores da área de Letras com o que se preconiza nos documentos oficiais para o trabalho com a literatura na educação básica e, também, como o que comparece em livros didáticos. Considerar essas contiguidades pode contribuir para uma melhor formação profissional no que se refere à execução de projetos didático-pedagógicos que reverberem em razoáveis concepções sobre o poder de instrução e de educação da arte literária na sociedade contemporânea, tratando-a numa abordagem histórica – no viés apresentado pelos teóricos anteriormente referidos.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE. Programas do livro (Dados estatísticos). Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos-anos-anteriores>>. Acesso em: 06 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Base nacional comum curricular. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>>. Acesso em: 27 de fevereiro de 2019.

CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. In: *Textos de intervenção*. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2002. p. 77-93.

CANDIDO, Antonio. O Direito à Literatura. In: *Vários Escritos*. Rio de Janeiro/São Paulo: Ouro sobre Azul/Duas Cidades, 2004, p.169-191.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Português: linguagens*. 9. ed. São Paulo: Saraiva, 2013. vol. 1.

COMPAGNON, Antoine. *Literatura para quê?* Belo Horizonte: UFMG, 2009.

CULLER, Jonathan. O que é literatura e tem ela importância? In: *Teoria literária: uma introdução*. (Trad. Sandra Vasconcelos.) São Paulo: Beca, 1999. p. 26-47.

TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo*. 3. ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2010.

# CONTRIBUIÇÕES DA EXTENSÃO PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

ANA CLAUDIA FERREIRA ROSA – IFTO/UFPA  
ANACLAUDIA@IFTO.EDU.BR

2024

**Palavras-chave:** Formação de professores. Extensão. Educação básica.

## INTRODUÇÃO

A educação superior universitária, assentada no tripé ensino-pesquisa-extensão encontra seu amparo na Carta Magna de 1988. Nos cursos de licenciaturas essa conjugação de esforços antecipa à comunidade externa o trabalho docente do professor em formação: jogos pedagógicos, oficinas, aulas em diferentes formatos, (re)construção de valores éticos e sociais, prática pedagógicas, recursos, procedimentos, valores e conteúdos de ensino e objetos de pesquisa que se (re)produzem no âmbito da instituição de formação, são levados à comunidade externa e sob mediação dos conhecimentos do sujeitos externos em interação, particularmente os sujeitos da educação básica que dialogam nesse processo extensionista, retornam redimensionados. As atividades extensionistas potencializam a capacidade de atuação das instituições de ensino superior para além de seus muros, cumprindo assim, além da função pedagógica e epistemológica, uma função social. No sentido de evidenciar contribuições da extensão tanto para a comunidade externa quanto para a formação de professores, o artigo em pauta apresenta um estudo de caso referente ao projeto de extensão estreitando laços entre a teoria e a prática na formação de professores, desenvolvido por um conjunto de docentes e discentes das licenciaturas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins (IFTO), campus Paraíso do Tocantins.

A trajetória da extensão e sua inserção formando o tripé da educação universitária são reveladoras do reconhecimento de sua pertinência pela comunidade acadêmica e social, ainda que contradições que se colocam na base da natureza desse reconhecimento se constituam como fenômenos que demandam de clareza e amplo debate nos fóruns de discussões sobre educação e sociedade. O Fórum de Pró-reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (Forproex) enfatizou a condição da extensão como “[...] um processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre Universidade e outros setores da sociedade. (FORPROEX, 2012, p.15) .



Preliminarmente, consideramos que o desenvolvimento de projetos de extensão constitua reconhecimento de que os saberes (re)produzidos no âmbito da instituição escolar devam ser socializados com a comunidade externa. Desse processo de reconhecimento emerge o compromisso social que amplia o campo de ação das instituições de ensino superior. E, em especial, tratamos aqui dos cursos de formação de professores em estreita relação com a educação básica. E, no sentido de evidenciar as contribuições da extensão o artigo foi pautado com o objetivo de compreender a função social da extensão universitária considerando sua configuração como parte indissociável do tripé ensino-pesquisa-extensão.

## METODOLOGIA

De abordagem qualitativa, que prioriza, mas não exclui outras abordagens, o estudo se faz mediado pela compreensão da extensão como componente fundamental da formação de professores, seja pela possibilidade de vislumbrar o campo de trabalho nomeadamente, a educação básica de uma perspectiva de desenvolvimento profissional, orientado e no caso específico, voluntariamente; seja pelo retorno que a interação dialógica com os sujeitos da educação básica proporcionam.

Em 2017 foram realizadas oficinas de Ciências, Química e Matemática com alunos de escolas estaduais e municipais atendendo uma escola por cidade, em quatro cidades do Estado do Tocantins, exceção para a cidade de Pium do Tocantins que atendemos duas escolas. As ações foram de livre participação aos alunos das licenciaturas. Os interessados submetiam plano de atividades a um dos professores vinculados ao projeto, que avaliava e retornava ao aluno para as mudanças quando/se necessárias. Após as alterações as oficinas aprovadas entravam na programação. Os materiais necessários e disponíveis nos laboratórios do campus após solicitação prévia eram disponibilizados. Os materiais que não constavam nos laboratórios eram adquiridos voluntariamente pelos alunos e professores.

O campus garantia o transporte dos extensionistas assim como as diárias. A limitação dos participantes, em média 30 alunos por atividade, era garantida pela ordem do recebimento das propostas aprovadas pelos professores orientadores e recebidas pela coordenação do projeto. O projeto contava com dois alunos voluntários que ajustavam a logística das atividades junto às escolas que receberam o projeto, a coordenação e o professor responsável por cada ação.

Nas escolas,

Nos limitaremos à relatar as atividades realizadas no ano de 2017.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados do projeto foram alcançados em cada etapa de execução de oficinas nas escolas da educação básica incidindo tanto na atuação pedagógica do estudante das licenciaturas quanto nos conteúdos escolares dos alunos da educação básica.

No ano de 2017 as oficinas foram realizadas nas seguintes escolas e cidades, atendendo a mais de mil alunos da educação básica: Instituto Presbiteriano Vale do Tocantins: cidade de Paraíso do Tocantins; Colégio Estadual Bartolomeu Bueno - Cidade: Pium do Tocantins; Escola Municipal Dona Lindaura Oliveira Moraes - Cidade: Pium do Tocantins; Colégio Estadual Antenor Barreira - Cidade: Goianorte; Colégio Estadual Trajano de Almeida - Cidade Caseara.

Ao final das oficinas os alunos respondiam a avaliação que davam retorno do índice de satisfação e das proposições que contribuíssem com o desenvolvimento do projeto. Em relação à contribuição da oficina para a aprendizagem, 80% dos alunos consideraram ótimo. E, ainda que não tivéssemos uma avaliação escrita para os professores, recebíamos o *feedback* nos agradecimentos gentis e nos convites para continuarmos em ação. Aos alunos das licenciaturas (oficineiros) e aos professores envolvidos, a prática se revertia além do aprendizado teórico-prático, um revelar de afetividade, de interação muitas vezes tergiversada nas contingências das práticas pedagógicas diárias.

2026

## CONCLUSÕES

A extensão cumpre a função de contribuir com a formação dos professores estreitando os laços relativos aos aspectos teórico-metodológicos possibilitando aos licenciandos e, aos alunos e professores das escolas da educação básica a interação em processos de aprendizagem compartilhando diferentes metodologias e práticas educativas. Ressaltamos que o trabalho realizado foi fruto de compromisso, técnico, ético e político com a formação de professores e com a função socializadora da instituição, o IFTO. A caracterização e objetivos expressos em sua Lei de criação fizeram desta instituição um modelo de democratização da educação que precisa ser defendido contra as medidas autoritárias e limitadoras tais como a emenda Constitucional 95/2016, os cortes dos investimentos e o Projeto de Lei 11.279/2019 que entre outras proposições, entrelinhas, retorna o status de Escola Técnica, ao desconsiderar oferta mínima de 50% das vagas obrigatoriedade ao ensino médio integrado, atualmente estabelecido na Lei 11.892/2008.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Lei nº 11.892/2008. Institui a Rede Federal de educação e cria os Institutos Federais. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm)> Acesso em 08 abr. 2019.

BRASIL. Projeto de Lei 11.279/2019. Disponível em: <[https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra?codteor=1703735&filename=PL+11279/2019](https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1703735&filename=PL+11279/2019)>. Acesso em 26 fev. 2019.

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS (FORPROEX). Política Nacional de Extensão Universitária. Disponível em: <<https://www.ufmg.br/proex/renex/images/documentos/2012-07-13-Politica-Nacional-de-Extensao.pdf>>. Acesso em 16 de jun. de 2017.

# REFLEXIVIDADE EM MEMORIAIS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS: PRÁTICAS SOCIAIS E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM ESCOLAS PÚBLICAS DA BAHIA

AUTOR: WINDSON DA SILVA (UFBA)

WINDSONFELIPE@OUTLOOK.COM

COAUTORA: SIMONE SOUZA DE ASSUMPÇÃO (UFBA)

ASSUMPCAOSIMONE@GMAIL.COM

2027

**Palavras-chave:** Escola Pública; Práticas Sociais; Letramentos.

Esse trabalho tem como tema a reflexividade em memoriais de formação de professores sobre seus diferentes letramentos da infância e concepção de ensino de língua. Esses educadores, autores dos memoriais, são alunos de pós-graduação do Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal da Bahia. Esta pesquisa sobre seus memoriais de formação centrou-se em dois tópicos: (1) as nuances do conceito de reflexividade conforme Nóvoa (1992), Shön (1992) e Pérez Gómez (1992); (2) a ação de refletir sobre práticas sociais que envolvem o uso da língua escrita e a leitura de mundo. Assim, tendo em vista que a reflexividade se volta sobre seus letramentos, adotou-se o conceito de Letramento com base em Soares (2013), ou seja, práticas sociais. Ainda sobre a terminologia adotada na pesquisa, tem-se o conceito de reflexividade proposto por Libâneo (2002), segundo o qual trata-se de uma ação, isto é, uma tomada de consciência sobre acontecimentos que envolvem diferentes agentes em práticas sociais. Outro conceito significativo para o presente trabalho é o de práticas sociais. Segundo Gentili e Silva (1996), práticas sociais são manifestações diversas de um grupo social traduzidas em padrões culturais de comportamento dos indivíduos como, por exemplo, os letramentos. Para Street (2014), os letramentos são sempre sociais. A escrita adquiriu contemporaneamente singular importância para a cultura ocidental, manifestando-se de forma diversa. A título

de exemplo está o memorial de formação, que, neste trabalho, é considerado gênero discursivo. Adota-se neste trabalho a definição de gêneros discursivos apresentada em Bakhtin (1985). Segundo o teórico, são *enunciados relativamente estáveis* usados nas interações verbais nas mais diferentes esferas de circulação social dos interlocutores. O objetivo geral deste trabalho é analisar a reflexividade disposta em memoriais de formação de professores sobre seus diferentes letramentos em práticas sociais de uso da leitura e escrita. Dentre os objetivos específicos, estão: (1) realizar revisão bibliográfica teórica sobre letramentos, reflexividade, narrativas autobiográficas e memorial de formação; (2) apresentar as experiências descritas nos memoriais de formação das professoras sobre práticas de leitura e escrita; (3) também objetiva-se discutir como as escritas das professoras apresentam diferentes concepções de ensino de Língua Portuguesa. A metodologia da pesquisa pode ser definida como qualitativa. É bibliográfica, pois é realizada revisão bibliográfica atinente ao conceito de reflexividade de Libâneo (2002), reflexividade na formação de professores conforme Nóvoa (1992), o de professor como profissional reflexivo de Shön (1992) e Pérez Gómez (1992), o de gêneros discursivos conforme Bakhtin (1985), o de práticas educacionais influenciadas pelo paradigma neoliberal conforme Gentili e Silva (1996) e o de Letramento conforme Soares (2013). Também são apresentadas as seguintes ideias e conceitos: memorial de formação de acordo com Passeggi (2016), escritas de si conforme Foucault (2004), os conceitos de Letramento autônomo e ideológico de acordo com Kleiman (1995). Além disso, são retomadas as ideias sobre aprendizagem da língua escrita (VÓVIO, 2005), a concepção de professor crítico e reflexivo de acordo com Nóvoa (1992), as ideias sobre a reflexão teórico-metodológica sobre história de vida em formação conforme Souza (2015), ideia de formação teórico-crítica de professores trazida da Linguística Aplicada e trazida particularmente por Moita Lopes (1996) e, por fim, a concepção de pesquisa-ação-formação-existencial de Josso (2004). Além da revisão bibliográfica teórica, são analisados memoriais de formação disponíveis no repositório digital da UFBA. Foram analisados um total de vinte e três memoriais de formação. Porém, para esta proposta específica para a ANFOPE, serão apresentados os resultados obtidos das análises de dois memoriais: o da professora Andreia Vieira de Jesus, intitulado *Biblioteca na escola: repensando ambientes de leitura*, e o memorial da professora Laylla Gomes Franco, intitulado *Letramento digital: as aulas de Língua Portuguesa como construção da autonomia do aluno*. A existência de reflexividade ou não nos memoriais de formação foi o foco desta pesquisa. Como fundamentação teórica: (1) utilizou-se a definição de reflexividade e de professores reflexivos de José Carlos Libâneo António Nóvoa (1992), Donald Shön (1992) e Angel Pérez Gómez (1992); (2) utilizou-se o conceito de gêneros discursivos de Viktor Voloshinov e Mikhail Bakhtin (1985); (3) empregaram-se os conceitos de usos sociais da leitura e escrita, diferenciando o sujeito alfabetizado e o sujeito em estado de letramento de acordo com Magda Soares (2013); (4) utilizaram-se as ideias sobre práticas educacionais influenciadas pelo paradigma neoliberal, fundamentadas em Pablo Gentili e Tomaz Tadeu Silva (1996). Como resultados, vê-se que os memoriais de formação das professoras apresentam reflexividade sobre temas relevantes ao ensino de Língua Portuguesa. As professoras apresentam reflexividade sobre diretrizes oficiais de formação do MEC

para o ensino de Língua Portuguesa como os PCN e como projetos educacionais chegam prontos para aplicação dos docentes sem demandar reflexão dos motivos e relevância para aquela comunidade escolar. Outra reflexão das professoras descrita nos memoriais são dificuldades apontadas e superadas sobre suas escolas que apresentam, por exemplo, pouca disponibilidade de livros e escassez de recursos tecnológicos. A superação dessas condições pelas professoras, em um contexto de enunciações pró-meritocracia, ocorreram com o desenvolvimento de aulas significativas que auxiliaram a buscar autonomia nos seus percursos formativos. As professoras narraram suas memórias da infância. Outra reflexão descrita pelas professoras são suas concepções de ensino de Língua Portuguesa em escolas públicas da Bahia. As professoras destacaram melhoras ocorridas para a comunidade escolar baiana em alinhamento com os parâmetros formativos demandados pelo Ministério da Educação (MEC). Como conclusão, as análises evidenciam uma tomada de consciência crítica das professoras sobre seus papéis sociais, sobre as práticas educacionais e sobre o ensino de Língua Portuguesa.

2029

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHINÓV, Viktor. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1985.

FRANCO, Laylla Gomes. *Letramento digital: as aulas de Língua Portuguesa como construção da autonomia do aluno*. Orientador: Professor Dr. Júlio Neves Pereira. 2015. 139 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). *Escola S. A. Quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília: CNTE, 1996.

JESUS, Andreia Vieira de. *Biblioteca na escola: repensando ambientes de leitura*. Orientadora: Profa. Dra. Simone Bueno Borges da Silva. 127 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

LIBÂNEO, J. C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 67-69.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, Antônio (Org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p. 20-35.

PÉREZ GÓMEZ, Angel. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, Antônio (Org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p. 62-72.

SOARES, Magda. *Alfabetização e Letramento*. São Paulo: Contexto, 2013.

SCHÖN, Donald (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antônio (Org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p. 102-114.

# OLHARES PARA A DOCÊNCIA, A PESQUISA E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA E COM A REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CANOAS/RS

JULIANA AQUINO MACHADO - SME/CANOAS/UNILASALLE  
JULIANA.MACHADO@CANOAS.RS.GOV.BR

GILBERTO FERREIRA DA SILVA - UNILASALLE  
GILBERTO.FERREIRA65@GMAIL.COM

REJANE RECKZIEGEL LEDUR - SME/CANOAS  
REJANE.LEDUR@CANOAS.RS.GOV.BR

2030

**Palavras-chave:** Formação de professores; pesquisa na escola; trabalho colaborativo.

## INTRODUÇÃO

O projeto *Saberes em Diálogo*, desenvolvido pela Secretaria da Educação de Canoas/RS em parceria com o Programa de Pós-Graduação da Universidade La Salle, surgiu da vontade de aproximar a educação básica da universidade por meio da pesquisa. A constatação de que 51% dos professores vinculados à rede municipal de ensino (RME) possuem qualificação profissional em nível de pós-graduação, sendo 45% de especialistas, 5% de mestres e 1% de doutores (dados coletados em maio/2017 na Unidade Administrativa da SME) levou-nos a organizar o 1º Seminário Municipal *Saberes em Diálogo: Educação Básica, Universidade e Pesquisa*, com o objetivo de socializar as pesquisas de pós-graduação dos professores da rede e a posterior publicação dessas produções em e-book (MACHADO, LEDUR e SILVA, 2018). Esse primeiro movimento de diálogo entre educação básica e universidade desencadeou um processo de construção coletiva de estímulo à pesquisa na e com a escola, mobilizando os professores pesquisadores no desenvolvimento de pesquisas vinculadas aos seus contextos de exercício profissional, na busca por respostas coerentes às demandas atuais da escola, constituindo o objetivo principal do segundo momento do projeto, nomeado de *Saberes em Diálogo: Docência, Pesquisa e Práticas Pedagógicas*. O projeto, iniciado em 2017 e redimensionado em 2018, está em andamento junto à RME (SILVA e MACHADO, 2018) e as experiências vivenciadas nos

permitem analisar alguns elementos que emergem como princípios norteadores e que podem ter potencialidade para orientar a condução de programas formativos em redes de ensino.

## METODOLOGIA

A proposta de pensar um projeto de formação em rede e com a rede, num movimento de busca permanente pela horizontalidade das relações, nos levou a constituir uma comissão coordenadora do projeto, formada por professores que atuam na SME, na UNILASALLE e nas escolas da rede. A gestão colegiada do projeto tem sido um movimento desafiador e potente, na medida em que agrega diferentes olhares na proposição e condução das ações vinculadas a sua execução. Cientes da complexidade do desenvolvimento de pesquisas pelos docentes no seu contexto de trabalho diário e convictos sobre a relevância do trabalho colaborativo (VAILANT, 2016; 2019; ARÉVALO E NUÑEZ, 2016), especialmente como elemento de superação do individualismo docente, propôs-se algumas estratégias de ação, como grupos de estudos, reuniões ampliadas, seminário municipal e publicação de e-book para visibilização e compartilhamento das produções dos professores. Tais estratégias têm se consolidado no percurso trilhado com os docentes, num movimento de observação e escuta das impressões e sentimentos vivenciados, que podem resultar na inclusão de outras/novas estratégias decorrentes das demandas que se apresentam no desenvolvimento do trabalho, num redirecionamento inerente à qualquer proposta formativa que esteja comprometida com os sujeitos e com os contextos.

2031

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

A sistematização do processo desenvolvido no Projeto Saberes em Diálogo tem permitido evidenciar alguns princípios da organização do trabalho que vêm pautando as ações de formação da rede e conduzindo as relações que se estabelecem neste contexto, ao constituir uma outra lógica de pensar a formação continuada de professores:

1. **PROTAGONISMO DOCENTE:** Afirmção do papel do professor como intelectual da educaçõ, na assunçõ do lugar de autoria e criaçõ em detrimento ao lugar de executor de uma açõ.
2. **HORIZONTALIDADE DAS RELAÇÕES:** Colocar em diáloco todos os sujeitos do processo formativo, numa relaçõ de valorizaçõ da diversidade, na recusa à hierarquizaçõ dos sujeitos e de seus saberes.
3. **TRABALHO COLABORATIVO:** Perspectiva da aprendizagem coletiva na formaçõ de professores, por meio da articulaçõ de modos e fazeres que mobilizam o estudo, o compartilhamento de experiências, a análise e investigaçõ das práticas pedagógicas próprias (VAILLANT, 2016), numa recusa ao individualismo docente e à solidão pedagógica.

4. **FORMAÇÃO ENTRE PARES:** Constitui uma estratégia para o desenvolvimento docente e se relaciona de forma muito próxima aos princípios de “protagonismo docente” e de “trabalho colaborativo”;
5. **REGISTRO E VISIBILIDADE DAS PRÁTICAS DOCENTES:** Compartilhamento de conhecimentos pedagógicos construídos no “chão da escola”, alicerçados na reflexão sobre o trabalho desenvolvido, na perspectiva do professor como intelectual de seu trabalho.
6. **FOCO NAS DEMANDAS DO COTIDIANO:** Formação continuada dos professores pautada na realidade vivenciada nos contextos, mobilizando a escola e os docentes a partir do compromisso com as demandas cotidianas.
7. **ADESÃO ESPONTÂNEA:** Reconhecimento à autonomia e à (auto) gerência do professor sobre seu processo formativo, promovendo um maior comprometimento e engajamento com as propostas.
8. **AFETIVIDADE, ACOLHIMENTO E PERTENCIMENTO:** Decorre da experiência vivida na condução dos grupos de estudos, com ênfase no acolhimento e na afetividade como elementos promotores do bem-estar docente e do sentimento de pertencimento a um coletivo.

2032

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As ações do projeto Saberes em Diálogo e os princípios elencados, emergentes do processo vivenciado, dialogam com a literatura atual do campo da formação de professores, o que nos permite pensar no projeto como mobilizador da criação de uma política de formação docente. Em recente publicação da UNESCO (GATTI et al., 2019), o Projeto Saberes em Diálogo foi destacado como uma das experiências inovadoras em formação de professores no Brasil, indicando às autoras que estamos trilhando um percurso consistente de formação continuada, amparado nas constantes mudanças na sociedade que se refletem na escola, exigindo dos professores um envolvimento em processos formativos que os auxiliem a fazer face aos desafios da prática profissional. No final de 2018, o projeto também foi submetido ao *Edital de Pesquisa – Anos finais do ensino fundamental: adolescências, qualidade e equidade na escola pública* da Fundação Itaú Social e da Fundação Carlos Chagas, sendo selecionado dentre os 14 projetos nacionais que receberão apoio financeiro para sua execução. A pesquisa propõe-se a sistematizar o processo de implementação da BNCC na rede municipal de Canoas, por meio de uma cartografia da experiência de formação continuada dos professores que se fundamenta nos mesmos princípios do Projeto Saberes em Diálogo.

## REFERÊNCIAS

ARÉVALO, Ana e NÚÑEZ, Mauricio. Buscando comprender la dimensión de lo colaborativo. Los profesores hablan. *Docencia*, 60, 55-65, 2016.



GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso e; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. *Professores do Brasil: novos cenários de formação*. – Brasília: UNESCO, 2019.

MACHADO, Juliana Aquino; LEDUR, Rejane Reckziegel; SILVA, Gilberto Ferreira da (orgs.). *Saberes em Diálogo: educação básica, universidade e pesquisa*. Canoas, Editora Unilasalle, 2018. Disponível em <http://www.canoas.rs.gov.br/wp-content/uploads/2018/07/AF-Saberes-em-dialogos.pdf> Acesso em 19/05/19.

SILVA, Gilberto Ferreira da; MACHADO, Juliana Aquino. *Saberes em diálogo: a construção de um programa de formação docente em uma rede municipal de ensino*. *Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação*. Vol. 77, núm. 2, 2018, pp. 95-114.

VAILLANT, Denise. *Trabajo colaborativo y nuevos escenarios para el desarrollo profesional docente*. Docencia, 60. Santiago, Chile, 2016.

VAILLANT, Denise. *Directivos y comunidades de aprendizaje docente: un campo en construcción*. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 13, n. 1, p. 87-106, 2019.

# AS NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS COMO DISPOSITIVO DE APRENDIZAGEM NO CONTEXTO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA

SIMONE SOUZA DE ASSUMPÇÃO – UFBA  
SIMONEA@UFBA.BR

2034

**Palavras-chave:** Paradigma de ensino, Reflexividade, Ensino de Língua Portuguesa.

O presente trabalho é parte de pesquisa iniciada em 2016 e intitulada *Narrativas de si e memoriais de formação produzidos por professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental*. (ASSUMPÇÃO, 2018) Como tema circunscrito a contexto de formação de professores, delimita-se aqui a preocupação com os paradigmas norteadores da ação pedagógica desenvolvida na Educação Básica, particularmente no Fundamental II, no que tange à aprendizagem e ao ensino de Língua Portuguesa. Como Objetivo geral desta proposta de trabalho, está o de analisar os paradigmas de aprendizagem e ensino de língua portuguesa conforme apresentados em memoriais de formação de professores da Educação Básica (pública) da Bahia, ampliando a investigação sobre pesquisa (auto)biográfica e narrativas de si como incremento na formação de professores de língua portuguesa assim como uma possível mudança no paradigma que norteia a ação pedagógica na sala de aula da escola pública. Entre os objetivos específicos, estão (1) problematizar conceitos como narrativas de si, memoriais de formação e narrativa autobiográfica; (2) analisar memoriais de formação sob a perspectiva da adoção e da mudança de paradigmas de aprendizagem e ensino de Língua Portuguesa; (3) apresentar conclusões temporárias sobre o impacto do uso do dispositivo memorial de formação para a mudança da sala de aula de Língua Portuguesa. O contexto em que se inscreve tal pesquisa é do Programa Mestrado Profissional em Letras da UFBA. Nele e por ocasião do término do processo de escrita dos trabalhos da primeira turma (2013 a 2015), há toda uma reflexão (ASSUMPÇÃO, 2019) no meu caso motivada por minhas cinco orientandas à época e que me traziam diferentes perspectivas de seu fazer docente: os paradigmas de

ensino de língua pautados em suas formações; os projetos de intervenção demandados pelo Curso; as inquietações das discentes sobre o seu processo de autoformação e a possibilidade de criação de uma escrita inovadora que nos fizemos – juntas – buscar uma nova forma e um novo gênero textual que dissesse por si mesmo da mudança necessária na formação de professores. Assim é que chegamos a um gênero textual que se configurasse a partir no meu caso em particular de uma compreensão de mudança e de revolução. Como fundamentação teórica, por sua vez, são utilizadas ideias de Passeggi, Souza e Vicentini (2011, p. 369), segundo os quais a “escrita de si é dispositivo que conduz à reflexão sobre o fazer docente” (PASSEGI, SOUZA e VICENTINI, 2011), assim como ideias de Josso (2004) segundo a qual as “experiências formadoras” e as “recordações referências” são a “base para o estudo das relações que se estabelecem entre a experiência, o processo de formação e de atuação docente”. (PASSEGGI, SOUZA E VICENTINI, 2011, p. 369). Também se faz necessário acionar o conceito de reflexão que, de acordo com Japiassú e Marcondes (2001, p. 164), “consiste em “ação de introspecção pela qual o pensamento volta-se sobre si mesmo, investiga a si mesmo, examinando a natureza de sua própria atividade”. O conceito de memorial de formação também se faz necessário (PASSEGGI, 2016) para compreender a natureza do dispositivo sob análise. Como se pode depreender, trata-se de pesquisa qualitativa e de caráter bibliográfico além de se ancorar nos pressupostos da metodologia da pesquisa autobiográfica e das histórias de vida (PASSEGGI, OLIVEIRA, 2015). Também se fez necessário transitar pela pesquisa-ação-formação-existencial (PINEAU, 2006), a fim de compreender o modus operandi das educadoras em seus memoriais de formação (JOSSO, 2004). Como corpus de trabalho, já foram analisados um conjunto de 23 memoriais de formação; no entanto, para fins didáticos, estabeleceu-se, para este evento acadêmico, um recorte no qual será discutido o caráter reflexivo sobre paradigma de língua e seu ensino tão-somente do memorial da professora Mércia Abreu. A título de ilustração, nele se lê: “Pensar que existe uma forma ideal de escrita e que os alunos devem dominar a leitura de textos escolhidos por mim (...) tolhe a sua capacidade de produção, uma vez que nega o seu potencial cultural”. (ABREU, 2015, p. 16) Essa pesquisa, ainda em curso, se justifica haja vista seu caráter problematizador das diferentes concepções de língua e por extensão dos diferentes paradigmas adotados pelas professoras da área em suas salas de aula da Educação Básica. Além disso, a presença da reflexividade em memoriais de formação garantem que a formação no Mestrado Profissional não terminará com a conclusão do curso, uma vez que se trata de mudança profunda garantida por uma narrativa que promove o encontro consigo, com o profissional e com o humano envolvido na ação pedagógica. Análises realizadas já apontam para resultados favoráveis rumo a uma compreensão de que a aprendizagem deve transcender o espaço escolar através de uma formação que garanta o processo de aprendizagem através de paradigmas que invistam na interação e no diálogo entre os diferentes atores no contexto da Educação Básica. Como conclusões sempre temporárias, pode-se afirmar que os memoriais de formação são dispositivos eficientes para a transformação na escola pública. Isso porque tem se revelado como gênero textual e metodologia que atendem às necessidades da pesquisa na interface entre Educação e Letras.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- ABREU, Mércia Silva. Experiências de leitura vivenciadas por alunos de uma escola pública. 2015. 168 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – ILUFBA, UFBA, SSA, 2015.
- ASSUMPÇÃO, Simone Souza de. O memorial de formação no contexto do Programa de Mestrado Profissional em Letras da UFBA. In: SANTOS, J. H. F.P.; ASSUMPÇÃO, S. S.(Orgs.) *Redes de aprendizagens entre a escola e a universidade*. Salvador: Edufba, 2019.p. 115-134.
- ASSUMPÇÃO, Simone Souza de. Memoriais de formação de professores de Língua Portuguesa da rede pública da Bahia: cenas de letramentos na infância. In: VIII CIPA CONGRESSO INTERNACIONAL DE PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA, 7, 2018, São Paulo. Anais do [...]. São Paulo: Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica (Biograph), 2018. Tema: Eixo 2: Espaços formativos, memórias e narrativas, p. 01-12. Disponível em: <http://www.viiiicipa.com.br>. Acesso em: 09 jun. 2019.
- JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. *Dicionário básico de filosofia*. 3. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.
- JOSSO, Marie-Christine. *Experiências de vida e formação*. Natal: Editora da UFRN, 2004.
- OLIVEIRA, Roberta Ceres; PASSEGGI, Maria da Conceição. Narrativas autobiográficas e a pesquisa-ação-formação. In: EDUCERE. XII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. 2015, Curitiba. Anais do [...]. Curitiba: PUCPR, 2015. Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/19590\\_9924.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/19590_9924.pdf). Acesso em: 09 jun. 2019.
- PINEAU, Gaston. As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação-existencial. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 329-343, maio/ago. 2006.
- PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de; VICENTINI, Paula Perin. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 27, n.01, p. 369-386, abr. 2011.
- PASSEGGI, Maria da Conceição. *Verbetes: memorial de formação*. Dicionário/verbetes. Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente. Disponível em: <http://www.gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes&id=118> Acesso em: 20 abr. 2016.

# PERCURSOS FORMATIVOS E EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: REFLEXÕES SOBRE DO LUGAR DA EXTENSÃO NOS CURRÍCULOS ACADÊMICOS DAS LICENCIATURAS

RENATA CORRÊA SOARES – UFRJ  
NATTA.SOARES@GMAIL.COM

2037

**Palavras-chave:** Extensão Universitária, Currículo Acadêmico, Formação de Professores

## INTRODUÇÃO

Este trabalho, traz para a discussão os passos iniciais do projeto de tese de doutorado, em que se pretende ter como foco a reflexão sobre a função formativa da extensão universitária, com o recorte na formação de professores, os percursos formativos desses futuros docentes em diálogo com o lugar da extensão nos currículos acadêmicos nesse processo de formação.

A escolha pela extensão universitária e sua diretriz formativa, se dá ao fato do percurso percorrido por mim na atuação nesta desde a graduação, na qual me fiz perceber a função social da universidade e como a extensão pode contribuir para o *impacto na formação dos estudantes*.

O FORPROEX (Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições de Educação Superior Brasileiras), pactua cinco diretrizes para a extensão universitária: *Interação Dialógica; Interdisciplinaridade e Interprofissionalidade; Indissociabilidade Ensino – Pesquisa – Extensão; Impacto na Formação do Estudante; Impacto e Transformação Social*. (FORPROEX, 2001)

Como servidora na universidade e atuando na extensão com estudantes, pude aguçar o olhar e refletir como a Extensão Universitária se coloca como caminho para a reflexão sobre o contexto social em que estão inseridos e, ao conseguirem seguir seu caminho universitário, incluídos na Extensão, tenham a possibilidade de permanência e conclusão de seus cursos de graduação, contribuindo para o *impacto e transformação social* e inclusive para a valorização da extensão dentro da IES e no diálogo com a escola pública.

Nessa perspectiva, a extensão torna-se uma importante fonte de informação para o mundo acadêmico, difícil de obter por outros meios. Com ela, estabelece-se uma riqueza de contatos, com grande variedade de interlocutores. Um longo caminho foi percorrido historicamente até que a extensão universitária fosse reconhecida como uma importante fonte de contribuição para o diálogo entre o saber popular e os conhecimentos academicamente produzidos. Essa discussão até hoje perpassa a universidade, colocando em questionamento o real lugar da extensão dentro das universidades brasileiras.

Ao transitarmos pela universidade enquanto servidores e nos espaços de discussão, deliberação e implementação não só da creditação da extensão, mas de suas ações como um todo, já tivemos a oportunidade de perceber que há uma fragmentação da universidade e descaracterização da indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão. Para isso precisamos trazer para o debate a questão dos currículos acadêmicos, compreender como os cursos de licenciaturas, estão organizando seus currículos para dar conta da inserção da Extensão Universitária num diálogo com o ensino e a pesquisa.

Para que possamos compreender o papel social da Universidade, preconizada pela extensão universitária, suas políticas e diretrizes, há a necessidade de confrontarmos as relações de poder estabelecidas dentro dela, que sinalizam para a hierarquização na sua própria base existencial, em que a extensão é pouco reconhecida em detrimento do ensino e da pesquisa.

Neste sentido, algumas questões iniciais norteiam nosso caminho investigativo:

- a) Quais os elementos que contribuem para compreender o lugar da extensão universitária como espaço formativo para os licenciandos?
- b) Quais os aspectos que apontam para a construção do diálogo entre a extensão universitária e os currículos acadêmicos?
- c) O que contribui para pensar a potencialidade das ações extensionistas nos percursos formativos de futuros professores?

## METODOLOGIA E REFERENCIAL TEÓRICO

Através dos estudos da trajetória deste profissional durante a sua formação inicial, indo além do que se aprende em sala de aula e fazendo um diálogo entre seus percursos formativos, o currículo acadêmico da formação de professores e a extensão universitária, entendendo os futuros docentes como sujeitos desse processo, podemos encontrar as reflexões e apontamentos para o caminho proposto por esta pesquisa.

Um dos caminhos iniciais a percorrer é compreender como essas atividades de extensão universitária são vistas pelo corpo social da universidade, tanto pelos docentes, como pelos discentes, com relação ao lugar da extensão na formação inicial de professores. Para isso, estamos fazendo um levantamento dos trabalhos apresentados nos nove Congressos Brasileiros de Extensão Universitária (CEBEU) já

realizados desde 2002, buscando compreender quais relações políticas têm se estabelecido ao focalizar a extensão como espaço privilegiado nesta formação.

As obras de Paulo Freire (1983, 1993, 2001), trazem contribuições na interface extensão e formação de professores, pois fornecem elementos para pensarmos as relações estabelecidas na prática educativa, a importância da relação dialógica, pois ele foi o educador que trouxe maior visibilidade para a Extensão Universitária, através da Alfabetização de Jovens e Adultos com a experiência em Angicos, na década de 60. Além de em todas as suas obras termos elementos para a discussão da formação do educador.

Mais especificamente sobre a formação de educadores, buscaremos nas pesquisas e produções de Nóvoa (2017), Gabriel (2015), Ferreira e Gabriel (2008), aprofundar a discussão em torno dos referenciais teórico-metodológicos, que norteiam a formação de professores, trazendo reflexões sobre as questões de currículo e conhecimento enfrentados na atualidade com relação ao saber docente, entrelaçando ideias e traçando caminhos para uma formação inicial específica como espaço formador fundamental.

No que diz respeito à extensão universitária, os documentos oficiais: LDB nº9.394/96 – Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e o Plano Nacional de Extensão Universitária, dentre outros documentos, elaborados pelo Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (FORPROEX), nos trazem as reflexões acerca deste tema e como as Universidades têm tratado a função formativa da extensão universitária, bem como discussões em torno da flexibilização curricular, refletindo sobre a indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão.

2039

## RESULTADOS PARCIAIS E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como já mencionado, o trabalho encontra-se em fase de elaboração de projeto de tese, que deverá ser defendido ainda este ano. O que podemos já apontar é a dificuldade de encontrarmos organizados os anais com os resumos dos trabalhos dos CEBEU, em que dois não foram localizados e os que foram, apresentam dificuldades de busca dos trabalhos específicos sobre formação inicial de professores.

Ao construir essa proposta de pesquisa, apresento os autores e caminhos acima como ponto de partida para o estudo, tendo a certeza que, ao longo do percurso, surgirão outros autores e trabalhos, que poderão enriquecer e/ou redirecionar o olhar investigativo sobre o tema proposto.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FERREIRA, M. S.; GABRIEL, C. T.; Currículos acadêmicos e extensão universitária: sentidos em disputa, 2008.

FREIRE, Paulo. Educação e Política: ensaios – Coleção Questões de Nossa Época; v.23. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. Extensão ou Comunicação? 7ªed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

\_\_\_\_\_. Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo, Olho d'água. 1993.

FORPREX.. Plano Nacional de Extensão Universitária. Coleção Extensão Universitária, FORPROEX, vol.1, 2001.

GABRIEL, Carmen Teresa. Docência, demanda e conhecimento: articulações em tempo de crise. CURRÍCULO SEM FRONTEIRAS, v. 15, p. 425-444, 2015.

NÓVOA, Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, dez. 2017.

FERREIRA, M. S; GABRIEL, C. T.; Currículos acadêmicos e extensão universitária: sentidos em disputa, 2008.



# AULAS DE CAMPO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA

IVANIA DE FREITAS SOARES (AUTORA)  
PPGEEB/CEUNES/UFES,  
IVANIAFREITASSO@GMAIL.COM

GUSTAVO MACHADO PRADO (CO-AUTOR)  
PPGEEB/DECH/CEUNES/UFES,  
GMPRADO.GMP@GMAIL.COM

NAYARA TEIXEIRA BARBOSA DE MATOS (CO-AUTORA)  
PPGEEB/CEUNES/UFES,  
NAYARATMATOS@GMAIL.COM

2041

**PALAVRAS-CHAVE:** ensino; formação de professores; espaço não formal; Ciências da Natureza

## INTRODUÇÃO

Em um mundo globalizado, identitário, científico e tecnológico a educação básica deve estar permeada por novos modos pedagógicos, optando-se por meios e recursos que tornem as aulas mais reflexivas e envolventes. No entanto, o que se percebe é que boa parte dos professores ainda desenvolve aulas baseadas no ensino tradicional fortemente disciplinarizado, com uso estanque do livro didático e restrito à sala de aula, colocando os estudantes numa posição de meros receptores.

Neste contexto, cabe-nos refletir sobre o papel da formação docente na modificação de um modelo pedagógico que tem se mostrado ultrapassado em relação às mudanças sociais, ambientais e tecnológicas. Assim, mesmo sabendo que a qualidade da atuação docente está longe de ser o principal problema do sistema educacional brasileiro, não podemos deixar de reconhecer a necessidade de que a formação de professores inclua estratégias inovadoras para o ensino na educação básica.

Considerando-se especificamente a formação de professores para o ensino de Ciências e Biologia, Krasilchik (1996) considera que as maiores dificuldades são preparação deficiente dos professores e falta de materiais e instrumentos para a formação e para o trabalho.

Neste aspecto, entendendo que o professor da educação básica deve estar preparado para exercer sua atividade profissional a partir de ações pedagógicas diversificadas que vão para além dos muros da escola, o presente trabalho traz uma

reflexão sobre a importância do uso de espaços não formais para a formação de professores de Ciências e Biologia.

## OBJETIVO

Verificar se artigos científicos e dissertações de mestrado voltados para pesquisa sobre aulas de campo são uma boa ferramenta para contribuir na formação de professores de Ciências e Biologia.

## METODOLOGIA

Empregou-se pesquisa bibliográfica por meio de consulta de artigos científicos na plataforma Sucupira da CAPES e de dissertações publicadas no site do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática- EDUCIMAT do IFES relacionados à temática central “aula de campo” nos anos de 2013 a 2018 nas regiões do ES.

Para Gil (2008) a vantagem da pesquisa bibliográfica é que ela permite ao investigador a obtenção de uma maior gama de fenômenos em relação àquela que se poderia obter pesquisando diretamente, pois existem muitos dados dispersos pelo espaço. Visando uma segurança para a pesquisa buscou-se os estudos publicados pelo Programa EDUCIMAT, de conceito 4 da CAPES, e também na plataforma Sucupira por servir de referência ao Sistema Nacional de Pós-Graduação.

O material bibliográfico foi abordado a partir de uma análise exploratória dos assuntos de maior relevância como: objeto, público e municípios de aplicação da pesquisa, problema proposto, objetivos, quadro teórico, tipo de pesquisa e ferramentas didáticas testadas.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Foram localizados e analisados, ao todo, 6 dissertações e 2 artigos que envolveram aulas de campo em ambientes naturais (reservas, parques, ambientes costeiros, rios), de caráter investigativo, crítico, interdisciplinar e com uso de diferentes metodologias. Participaram dos estudos pesquisadores, professores e alunos da educação básica. Os teóricos utilizados pela maioria dos pesquisadores foram *Morin, Freire, Vygotsky, Gohn, Saviani e Loureiro*.

Os estudos realizados por pesquisadores, que também são professores da educação básica, demonstraram possibilidades diversas de realizar intervenções pedagógicas em ambientes naturais como espaços de educação não formal. Tais intervenções resultaram na elaboração de ferramentas didáticas que podem ser apropriadas por professores de ensino fundamental e médio para realização de aulas de campo em ambientes de restinga, mangue, mata atlântica e rio. Estas ferramentas consistem em: guias didáticos voltados para docentes interessados em desenvolver aulas de campo em ambiente de rio, trilhas (mata, restinga e mangue) e em planície

de inundação; guia de práticas experimentais desenvolvidas em visita a planície aluvionar; guia educativo de aulas de campo envolvendo a educação ambiental para espaços educativos não formais; sequência didática para estudo de ambientes costeiros; cartilhas com guia para visitas em área natural protegida e outro para trilha ecológica.

A partir das análises realizadas, é possível concluir que os trabalhos trazem contribuições importantes para aulas em ambientes não formais e podem servir de base para a formação de professores. Os estudos apontam que há pouca exploração, por parte dos professores da educação básica, de aulas em ambientes não formais, sendo que dificuldades comuns encontradas pelos mesmos são a escolha dos espaços e o planejamento da aula. As pesquisas também contribuem com a divulgação de instrumentos que podem colaborar na formação de professores para atuarem nesses espaços com seus alunos. Além disso, os autores são unânimes em valorizar a aula de campo e, concordando com Pavani (2013), entendem que esta ferramenta pedagógica revela-se como estratégia importante para o ensino das Ciências, pois o aluno, ao vivenciar experiências, correlaciona conceitos, observa sua própria ação humana sobre o mundo e desenvolve a curiosidade epistemológica, num contínuo fazer pedagógico.

Os trabalhos avaliam ainda que, para melhor aproveitamento no processo ensino-aprendizagem, é necessário que o planejamento dos trabalhos de campo esteja articulado a outras atividades de classe, conforme também sugerido pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998). No entanto, isso depende também do conhecimento do professor para a adoção de metodologias adequadas e da consciência das intencionalidades que presidem sua prática. Ser capaz de fazer uma leitura crítica de mundo e construir uma concepção pedagógica do lugar são elementos fundamentais para que o professor oriente os educandos no processo de alfabetização científica ao utilizar aulas de campo como atividade pedagógica. Para isso torna-se fundamental que o processo de formação docente inclua também os ambientes naturais, aqui entendidos como espaços não formais de ensino.

## CONCLUSÕES

O levantamento bibliográfico aqui apresentado foi essencial para compreensão sobre a forma com que a utilização dos espaços educativos não formais pode ser inserida no planejamento docente. A intencionalidade do estudo foi identificar e reunir ferramentas pedagógicas para uso dos professores da educação básica em aulas de campo, tendo sido diagnosticados excelentes trabalhos que possam subsidiar essa prática. Apesar da existência de diversos estudos acadêmicos envolvendo aulas de campo, ainda não foi realizada uma reunião destes trabalhos com a finalidade de proporcionar suporte à formação docente, sendo este o objetivo aqui apresentado. No entanto, existe também a necessidade de estudos mais aprofundados que busquem solucionar dificuldades apresentadas por professores da educação básica no que se refere ao planejamento e realização de aulas de campo de Ciências e Biologia.

Por isso, o presente trabalho é parte inicial de uma pesquisa mais ampla que tem como enfoque aula de campo na formação de professores de Ciências e Biologia, que está em andamento no Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica, da Universidade Federal do Espírito Santo. Ao final, pretende-se também, identificar, mapear e publicizar as potencialidades que a região norte do Estado do Espírito Santo apresenta para a realização de aulas de campo em ambientes naturais.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: Ciências Naturais, Brasília, 1998.

GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

**2044**

KRASILCHIK, M. Prática de Ensino de Biologia. 3 ed. São Paulo: Harbra, 1996.

PAVANI, R. C. E. Aulas de campo na perspectiva histórico crítica: contribuições para os espaços de educação não formal. 115p. Dissertação de Mestrado Educimat/IFES, 2013.

# BRINQUEDOTECA UNIVERSITÁRIA: REFLEXÕES SOBRE A CRIANÇA E O BRINQUEDO

CARLOS EDUARDO MAIA DA SILVA  
CARLOSEDUARDOLIMOEIRO8@GMAIL.COM – UFPB

JALMIRA LINHARES DAMASCENO  
JALMIRALINHARES48@GMAIL.COM – UFPB

MARIA JOSÉ DE QUEIROZ  
NANDAZEZA@HOTMAIL.COM – UFPB

2045

**Palavras-chave:** Brinquedoteca, Infância, Cultura Lúdica.

## RESUMO

As discussões apresentadas neste trabalho, são resultados das pesquisas realizadas na Brinquedoteca Universitária, Laboratório de Ensino do Departamento de Educação do Centro de Ciências Humanas, Sociais e Agrárias – CCHSA da Universidade Federal da Paraíba. O laboratório de ensino é direcionado para a formação de professores e pesquisas que abordem questões da infância e o brincar. Nosso objetivo com este trabalho é discutir a relação da criança com o brinquedo, a partir da organização dos ambientes da referida brinquedoteca.

## INTRODUÇÃO

Esse estudo está inserido no universo das discussões sobre cultura lúdica na infância e tem como campo de reflexão o trabalho desenvolvido na Brinquedoteca Universitária, laboratório de ensino do Departamento de Educação do Centro de Ciências Humanas, Sociais e Agrárias/CCHSA – da Universidade Federal da Paraíba. Nosso objetivo é discutir a relação da criança com o brinquedo, a partir da organização dos ambientes da referida brinquedoteca.

Como laboratório de ensino, a brinquedoteca universitária é direcionada para a formação de professores e pesquisas que abordem questões da infância e o brincar. Nesse ambiente, é possível observar aspectos que constituem a cultura lúdica na infância nos momentos em que as crianças brincam com seus pares e ou

individualmente nos ambientes. A organização desses ambientes tem como referência as brincadeiras das crianças identificadas na observação participante realizada durante as visitas feitas ao espaço por grupos de estudantes da Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental de escolas da região na qual a Universidade está localizada.

A discussão parte de estudos teóricos relacionados a infância e culturas infantis, realizados por autores como: Brougère (2013), Friedmann (2011), bem como a pesquisa etnográfica com criança desenvolvida por Marchi (2018).

## REFERENCIAL TEÓRICO

Brougère (1999), discute que *“a cultura lúdica é antes de tudo um conjunto de procedimentos que permitem tornar o jogo possível.”*. Esses procedimentos constituem um conjunto de ações que definem a existência da atividade lúdica, que para esse autor são *“[...] esquemas que permitem iniciar a brincadeira, já que se trata de produzir uma realidade diferente daquela da vida cotidiana.”*

Nessa relação de reinvenção da vida cotidiana, o brinquedo assume um papel importante na construção e compreensão dessa realidade pela criança. Ele é definido pela sua ação brincante que movimenta o jogo pela imagem a ele atribuída. Essa simbolização traduz as manifestações da cultura lúdica que emerge das construções acerca da brincadeira. Para Friedmann (2011, p. 80) nas *“Culturas infantis instauram-se ideias, valores, costumes e conhecimentos transmitidos por meio das linguagens verbais e não verbais”*. Essas relações de linguagem caracterizam culturalmente as manifestações lúdicas das crianças, corporificando o conteúdo das brincadeiras. Nesse sentido, compreender como se dão essas relações nos possibilita apreender sobre a cultura lúdica produzida.

2046

## METODOLOGIA

O trabalho desenvolvido na Brinquedoteca Universitária tem como princípio metodológico estudos relacionados a pesquisa etnográfica com criança. Para construção do que denominamos de etnografia da brincadeira na relação com o espaço e o brinquedo, partimos da observação participante que nos permite partilhar das brincadeiras, que acontecem durante as visitas agendadas, cuja durabilidade é de duas horas. Essas visitas são realizadas em média, duas vezes na semana e registra uma demanda de 30 a sessenta crianças por visita, que nos possibilita, a partir do número de agendamentos, o atendimento de 120 a 400 crianças por mês. A formação dos grupos quanto à faixa etária diferencia-se de acordo com as escolas. Durante essas visitas realizamos observações e posteriormente suas descrições. Todo o processo de observação está voltado para os modos de brincar das crianças, sua forma de reorganização dos ambientes, bem como a sua reinvenção na relação com os brinquedos. Utilizamos ainda, como instrumentos de pesquisa a videogravação e o registro fotográfico.

O espaço possui oito ambientes, a saber: o ateliê, a oficina de brinquedo a sala de leitura e jogos, o salão de faz-de-conta e brinquedos da cultura popular, a sala de movimento e imaginação, a sala de experimentações narrativas, a casinha na árvore e o gramado localizado na área externa. Os ambientes estão organizados, de forma a proporcionar as crianças o encontro com brinquedos que as estimulam a imaginar e experimentarem possibilidades de criação diversas. Nesses momentos de experimentação, essas crianças, no encontro entre seus pares, organizam suas brincadeiras produzindo seus jogos que traduzem, entre outros aspectos, invenção e reinvenção da cultura vivida.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As visitas realizadas à brinquedoteca universitária nos possibilitam observar que a relação das crianças com os brinquedos acontece de modo diferenciado. Identificamos que durante as visitas, um mesmo brinquedo pode ser utilizado de diferentes maneiras, bem como objetos dispostos assumem a sua forma traduzindo a criação permanente de novos brinquedos.

Partindo dessa relação entre a criança e o brinquedo, podemos afirmar que a brinquedoteca é um espaço de manifestação da cultura lúdica infantil, que é produzida a partir do jogo, ação pela qual as crianças dão novos significados aos brinquedos, reinventando seus cotidianos e criando outros mundos na brincadeira. Essa relação de invenção e reinvenção apontamos como o elemento central na constituição das culturas lúdicas infantis. A compreensão dessa relação tem nos permitido aproximar cada vez mais, o espaço da Brinquedoteca, das brincadeiras produzidas pelas crianças. Esse fato vem redefinindo para os nossos estudos no laboratório de ensino, a perspectiva de nossas proposições e contribuindo para a compreensão do brincar na infância a partir da própria ação brincante das crianças.

**2047**

## REFERÊNCIAS

BROUGÉRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, Tizuko Mochida (org.). O brincar e suas teorias. São Paulo: Cengage Learning, 2013. p. 19 – 32.

FRIEDMANN, Adriana. Paisagens infantis: uma incursão pelas naturezas, linguagens e culturas das crianças. 2011. Tese (Doutorado em Ciências Sociais)- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. PUC-SP.

MARCHI, Rita de Cássia. Pesquisa etnográfica com crianças: participação, voz e ética. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 43, n. 2, 728 p. 727-746, abr./jun. 2018.

# HISTÓRIA, ARQUITETURA E URBANISMO: INTERAÇÕES CURRICULARES NA EDUCAÇÃO BÁSICA PAULISTA DO SÉCULO XXI

MATTOS, THIAGO PEDROSA  
(FEC-UNICAMP – THIAGOPEDROSA@PROFESSOR.EDUCACAO.SP.GOV.BR)

MONTEIRO, ANA MARIA REIS DE GÓES  
(FEC-UNICAMP – ANAGOESMONTEIRO@GMAIL.COM)

2048

**Palavras-chave:** Arquitetura e Urbanismo, Ensino Básico, História

Este trabalho propõe avaliar a presença dos conhecimentos de arquitetura e urbanismo no componente curricular de história, utilizando-se, como objeto de análise, a educação paulista no século XXI. Os materiais e métodos empregados, na pesquisa que resultou neste conteúdo, foram selecionados e classificados em três conjuntos articulados:

- a) documentos institucionais federais e de regulamentação do ensino paulista;
- b) materiais didáticos utilizados em estágios diferenciados - percorrendo-se trajetórias vinculadas ao Ensino Fundamental II, Ensino Médio e Ensino de Jovens e Adultos -;
- c) referencial crítico especialista, subsidiando-se especificações aprofundadas do objeto observado.

Considerou-se, como hipótese, que a utilização de iconografias de arquitetura, acompanhadas de representações do ser humano, é a configuração da paisagem histórica - ao menos da história didática -, enquanto instrumento de aprendizagem na Educação Básica. Nesse sentido, compreendeu-se o currículo de história como disseminador da cultura patrimonial arquitetônica, embora seja sugestivo aprofundar estudos e perspectivas que promovam uma abordagem lúdica e crítica na aprendizagem.



A Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), conhecida pelas siglas LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), regulamentou a educação brasileira, seguindo-se os princípios constitucionais (1988), dispondo-se de diretrizes comuns para a prática do ensino e da aprendizagem. Considera-se a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) como uma organização que reformulou a aplicabilidade curricular da Educação Básica brasileira, alinhada aos marcos institucionais supracitados. Os aspectos inovadores da Base Nacional estão articulados ao ensino por habilidades e competências. Nesse aspecto, entende-se o Ensino Básico paulista como parâmetro de análise, o qual é merecedor de considerações, em virtude da disposição de habilidades e competências como elemento da aprendizagem, desde a formulação da Proposta Curricular (SÃO PAULO, 2008), ao amadurecimento proposto pelo Currículo do Estado de São Paulo (2012), à composição das Matrizes de Avaliação Processual (SÃO PAULO, 2016), em especial o material de ciências humanas, cuja relação com a proposta deste trabalho é mais objetiva.

2049

Com o acervo institucional normativo e curricular, promoveu-se uma investigação para identificar quais habilidades de história, do Ensino Fundamental II e Ensino Médio, estão relacionadas com temas da arquitetura e urbanismo, de modo a extrair especificidades pedagógicas que possam ser acompanhadas nos materiais didáticos adotados na rede pública da Educação estadual.

Ao concentrar a análise nos materiais didáticos, percebeu-se a diversidade de abordagens e perspectivas para temas e iconografias de arquitetura e urbanismo. A concentração metodológica das narrativas analisadas transitou entre a descrição dos materiais construtivos empregados, a funcionalidade das edificações – e respectivos projetos de interiores, como características de mobiliários ou repartições – e para o trabalho, reforçando-se para a observação do recurso empregado na realização das obras. Por urbanismo, há vinculações mais estreitas às características da urbanização, incluindo-se análises de consequências da expansão das cidades e respectivas redes infra estruturais. Questões estéticas, tecnológicas ou debates de projetos de arquitetura não caracterizam as análises, o que fragiliza a relação de interdisciplinaridade. Entretanto, considerando-se a trajetória da utilização do livro didático na educação brasileira (MENDES, 2013), ao longo de dois séculos, acredita-se que a abordagem cultural, a qual permite assuntos diversificados - como arquitetura, por exemplo - é um indicativo de desvinculação da tradicional história política, repleta de nomes, datas e feitos intitulados com heroicos. Isso não significa que essa característica de longa duração tenha desaparecido dos materiais didáticos, embora temas culturais permitam uma permeabilidade intelectual mais sofisticada. Contudo, é necessário estabelecer parâmetros críticos com especialistas no estudo de história da arquitetura, de modo a permitir maior fluidez ao debate e contribuir para um efetivo exercício de cidadania, evitando-se a exposição imagética como recurso estilístico à paisagem histórica, afastando-se de uma condução metodológica que possa atribuir um caráter turístico e monumentalista à arquitetura, esvaziando-a de sentido (CHOAY, 2006).

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. Brasília, 1996.

\_\_\_\_\_. Base Nacional Comum Curricular. Ministério da Educação. Brasília, 2018.

CHOAY, François. Alegoria do patrimônio. 4ª ed. São Paulo: Estação Liberdade: UNESP, 2006.

MENDES, Jéssica Salvino. Os livros didáticos de história: olhares e reflexões para novas práticas de ensino. João Pessoa, PB: UEPB, 2013.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Proposta Curricular do Estado de São Paulo. São Paulo: SE, 2008.

\_\_\_\_\_. Currículo do Estado de São Paulo: Ciências Humanas e suas tecnologias. São Paulo: SE, 2012.

**2050**

\_\_\_\_\_. Matriz de avaliação processual: geografia e história, ciências humanas; encarte do professor. São Paulo: SE, 2016.

# NARRATIVIZAR A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA TECER OUTROS DIÁLOGOS COM AS ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL

PATRÍCIA BARONI  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO  
NARRATIVASDOCAMPO@GMAIL.COM

ILANA MARIA BITTENCOURT MARTINS  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO  
ILANA.UFRJ@GMAIL.COM

2051

**Palavras-Chave:** Formação. Narrativas. Práticas.

O propósito deste texto é apresentar algumas possibilidades de uso das narrativas enquanto ferramentas de formação. Para nós, o que foi convencionado nas universidades enquanto formativo geralmente se relaciona ao campo de produção teórica, à revisão de literatura, e, posteriormente, à participação em estágios e em cursos de extensão. Em geral, no início dos cursos, são ofertadas as disciplinas consideradas mais gerais do campo, aquelas nomeadas como os fundamentos dos cursos. Na medida em que os cursos avançam, as licenciaturas começam a ofertar aos alunos oportunidades (ainda que tímidas) de atuar nas instituições educativas. Temos aí uma fratura profunda entre teoria e prática ensinada pelos currículos das licenciaturas cotidianamente nas nossas universidades.

No caso desta produção, tratamos especificamente da Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Rio de Janeiro, a qual, ainda que esteja vivenciando uma intensa discussão acerca do desenho curricular, mantém delimitado o tempo em que os licenciandos precisam aprender conceitos e fundamentos e o tempo em que precisam aplicar esses conceitos nas escolas.

É esse o momento em que a roupa não se ajusta ao manequim: a concepção de que a teoria deve servir à prática, normalmente, não encontra assento na narrativa formativa dos licenciandos. “Na teoria é uma coisa, mas na prática é outra”, “está difícil colocar Vygotsky cabendo na turma de 35 alunos do estágio”, “planejei uma aula perfeita, mas a regência foi por água abaixo” são frases cotidianamente ouvidas nos corredores dos cursos de Pedagogia. São sinais de que a fratura entre teoria e prática não vem sendo recalificada pelas ferramentas formativas que as universidades vêm oferecendo.

Ainda que tardiamente, quando nossos licenciandos são finalmente apresentados aos espaços escolares, as experiências vividas são demasiadamente reguladas por formulários, relatórios, planos de atividades, dentre outros. As escolas, durante a formação em Pedagogia, passam a ser os lugares cujas experiências precisam se encaixar em parâmetros definidos pelas universidades e que, em geral, não são consideradas quando, após formados, esses licenciandos iniciam sua atuação como professores. Surgem as seguintes questões: como oportunizar aos licenciandos e professores das licenciaturas outras ferramentas que permitam a reflexão *praticateoriapratica* ou *teoriapraticateoria* (ALVES, 2008) durante todo o curso? Como tornar o debate teórico atravessado pelas experiências da prática e como atravessar a prática por uma teoria que não se reduza ao “aplicável”?

Na formação inicial, muitos licenciandos buscam caminhos que os levem a compreender os processos de ensino e a elaborar reflexões sobre sua trajetória que permitam o acesso às dinâmicas vividas na escola e ao processo de apropriação e de *reinvenção* (CERTEAU, 1994) das práticas de ensino. Essas experiências tornam a narrativa um importante instrumento de reflexão do vivido no cotidiano da escola, visto que na interação entre os sujeitos, o conhecimento é *produzidopartilhadosignificadorestsignificado*. A constituição de cada sujeito forma-se pelo enredamento de muitas experiências e de conhecimentos que são agregados ao longo de sua vivência e que são postas em cena a cada momento de atuação e de produção de novos saberes.

A narrativa possibilita além de contar a experiência vivida, adentrar nas situações e refletir sobre elas, compreendendo a si e ao outro, no diálogo constante entre as situações, teorias, novos aprendizados enredados às vivências de cada sujeito. De acordo com Larrosa (1994), *a formação de cada sujeito é permeada pelas histórias de vida, pelas relações sociais que significam e se resignificam a todo tempo*. Nas narrativas de professores e de licenciandos encontramos reflexões acerca de suas experiências, de seus questionamentos em relação à docência, às fraturas vividas que separam teorias e práticas.

Em contato com textos de licenciandos, é comum encontrarmos escritas que se construíram apoiadas numa estrutura que indica uma preponderância da valorização da teoria sobre a prática. Esse modelo de escrita, frequente nos relatórios de estágio dos cursos de formação docente, pode ser melhor entendida ao pensarmos no que estamos produzindo com os currículos das licenciaturas. A valorização da teoria em detrimento das práticas, e a conseqüente desqualificação dessas, não costumam ser questionada de modo suficiente ao longo dos cursos, na medida em que os discursos veiculados nas próprias universidades costumam reproduzir representações demeritórias sobre os professores e as escolas. *Em um movimento de caça persecutória ao que “a escola não é”, ao que “o professor não faz”, pouco se aprende e reflete-se sobre o que as escolas e seus sujeitos produzem e no que as produções estão implicadas* (GARCIA, 2013, p.44). Sofrendo com a permanência dessa lógica nos discursos, o espaço dos estágios e da extensão nem sempre chega a proporcionar os sentidos da docência e problematizá-los.

Se uma das funções do estágio, por exemplo, é a antecipação do contato com a escola, o que esse contato pode suscitar fica dependente de quanto é possível se

afastar dos discursos totalizantes que desqualificam essa mesma escola e os sujeitos que nela atuam. Um dos recursos que diante desse paradoxo se mostrou potente para os deslocamentos desses olhares e compreensões embaçados pelas representações e compreensões hegemônicas tem sido a produção dos diários de campo onde tudo pode ser narrado, refletido, reescrito. Esse tipo de proposta nas ações formativas também auxilia a criar caminhos possíveis para a redução das distâncias entre os conhecimentos tecidos pelos licenciandos e professores das licenciaturas nas universidades e aqueles tecidos nas situações vivenciadas, experienciadas com os professores das escolas no exercício cotidiano do magistério. Os conhecimentos tecidos nessas vivências, expressas em narrativas, constituem para a formação ricos repertórios de produção de outros saberes e de sentidos de escola e docência. São, ainda, potentes “recursos” para provocar deslocamentos de representações hegemônicas que expressam visões desestimulantes e mesmo demeritórias da escola, em especial da escola pública, e do professor.

Portanto, pensar a formação a partir das narrativas implica em considerar os *espaçotempos* cotidianos da produção de saberes, valores, sentido e subjetividades em movimentos de permanentes reconfigurações. Trata-se de pensar nas várias trajetórias e experiências vividas cotidianamente pelos professores nas escolas, e nos sentidos e práticas que essas trajetórias e experiências são potentes para as aproximações solidárias de saberes.

2053

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, N. Decifrando o pergaminho: os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, I. B., ALVES, N. (Orgs). Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas: sobre redes de saberes. 3.ed. Petrópolis: DP&A, 2008.
- CERTEAU, M. A invenção do cotidiano: artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.
- GARCIA, A. Encontros e processos formativos: uma conversa sobre currículos e estágio na formação de professores. Cadernos de Pesquisa em Educação - PPGE/UFES Vitória, ES. a. 10, v. 19, n. 38, p. 35-52, jul./dez. 2013
- LARROSA, J. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, T. T.(Org). O sujeito da educação: estudos foucaultianos. Petrópolis : Vozes, 1994. p.35-85.

# A INCLUSÃO A PARTIR DE CÍRCULOS FORMATIVOS

ÉRICA NAYARA PAULINO MELO – GEPFAPE/UNB  
ERICAENPM@GMAIL.COM

BIANCA RESENDE MONTEIRO – GEPFAPE/UNB  
ANCAMONTEIRO@ME.COM

2054

**Palavras-chave:** círculo-formativo; inclusão, gepfape.

## INTRODUÇÃO

Este trabalho se insere no âmbito do projeto de extensão “Círculos Formativos com Professores Iniciantes/Ingressantes”, e objetiva discutir a extensão universitária vinculada à formação inicial e continuada, focando no tema gerador “inclusão”. Esse projeto é organizado pelo Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Formação e Atuação de Professores/Pedagogos – GEPFAPE ligado à Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.

Assim sendo, apresenta-se uma experiência de formação inicial para estudantes de pedagogia e de formação continuada para professoras da Escola Classe 831 de Samambaia, integrante da rede pública de ensino do Distrito Federal. Essa vivência ocorreu durante encontros do referido projeto que possui objetivos vinculados à criação de espaços de trabalho em conjunto em que se discutam desafios e realizações profissionais e de círculos formativos a partir da demanda dos iniciantes/ingressantes para apoiá-los no início da carreira, construindo uma relação universidade-escola para ampliar conhecimentos sobre aprendizagem da docência e desenvolvimento profissional de professores iniciantes/ingressantes e possibilitar subsídios para políticas públicas.

Partindo da experiência no Círculo Formativo sobre Inclusão, foi feita uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa a respeito desse tema gerador, para examinar a vivência à luz da teoria correlata. Metodologicamente, portanto, foram seguidos três passos para elaboração deste trabalho: 1) Organização, preparação e revisão bibliográfica do tema do Círculo Formativo; 2) Participação no Círculo Formativo ocorrido no dia 22 de maio de 2019, e, 3) Revisão bibliográfica a partir da observação participante nesse Círculo Formativo.

Destaca-se que o tema Inclusão foi escolhido pelas professoras da Escola Classe 831 de Samambaia, por três semestres consecutivos, como objeto de estudo, em virtude de dúvidas frequentes relativas às metodologias de ensino-aprendizagem que viabilizassem a efetiva aprendizagem de crianças com deficiência. Durante esses três semestres, as professoras reiteraram que a formação inicial foi insuficiente para prepará-las para lidar com as características desses alunos.

## DISCUSSÃO

A formação inicial e continuada de profissionais da educação básica refere-se à valorização docente, a concepções de profissionalidade, a Política Educacional vigente e a políticas educacionais, entre outros. Diante de um contexto formativo tão complexo que envolve condições numerosas de vivência curricular, entendendo as especificidades dos educandos, da comunidade educativa e da conjuntura socioeconômica e política, destaca-se a relevância de uma formação que vincule a teoria à prática e entende-se que o projeto de extensão “Círculos Formativos com Professores Iniciantes/Ingressantes” possibilita o vínculo entre teoria e prática para estudantes de Pedagogia e professoras da Escola Classe 831.

Compreendendo a educação como meio de transformação social, a teoria dissociada da prática não abarca as singularidades intrínsecas à vivência individual da profissão. Ademais, ela também não consegue apropriar-se do que ocorre efetivamente nas salas de aulas em perspectiva qualitativa, sendo padronizadora e mantenedora da ordem social vigente. De forma análoga, a prática sem reflexão crítica, sem associação com estudos que agreguem a ampliação da compreensão da realidade, também se restringe a ações repetidas.

Coaduna-se com Libâneo (2015) na compreensão de que a escola constitui-se enquanto “local de aprendizagem da profissão de professor” (p. 35), pois é nela que os saberes das qualificações – da formação inicial e continuada, que legitimam e legalizam a realização da profissão - estabelecem conexão direta com os saberes das competências, que são entendidos como os conhecimentos desenvolvidos durante a efetivação da profissão docente: “a competência profissional é a qualificação em ação, são formas de desempenho profissional em que a qualificação se torna eficiente e atualizada nas situações concretas de trabalho” (LIBÂNEO, 2015, p. 36, CANÁRIO, 1997).

Assim, o tema Inclusão tornou-se recorrente nos Círculos Formativos, em que as professoras revelaram dúvidas e práticas diante da necessidade de aprimorarem suas habilidades. Segundo o relato das professoras, a formação inicial não aprofundou conteúdos a respeito das diferentes deficiências e das respectivas características de aprendizagem e metodologias de ensino-aprendizagem mais adequadas.

Atualmente, o currículo do curso de Pedagogia da UnB (Projeto Pedagógico do Curso, 2017, P. 50) contém duas disciplinas que tratam sobre educação inclusiva: Educação Inclusiva e Escolarização de Surdos Libras. Fazendo um contraponto com o currículo em vigência até 2018, percebe-se que houve diminuição de uma matéria (Aprendizagem e desenvolvimento do PNEE) relacionada a esse tema, o que explicita um paradoxo: houve um aumento no número de alunos atendidos nas classes

inclusivas da rede pública estadual (aumento das matrículas da educação especial em classe comum) (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, 2016. id., 2018), porém houve uma redução nas matérias ministradas durante a graduação sobre essa temática.

As vivências nos Círculos Formativos, portanto, caracterizam esse projeto de extensão como processual, orgânico e acadêmico (REIS, 1996). Nele são engendrados meios de superação dos dilemas vivenciados pelas professoras e construídas novas perspectivas formativas para os estudantes de graduação.

## CONCLUSÃO

O Distrito Federal possui uma característica singular em relação ao atendimento educacional de alunos com deficiência, pois viabilizam a coexistência de Classes Especiais (palco de atendimento exclusivo) e de Classes inclusivas (LIMA e SOUZA, 2018). Ademais, pensando nas formações iniciais e continuada, percebe-se, a partir da análise do currículo de Pedagogia (Projeto Pedagógico do Curso, 2017) e das vivências nos círculos formativos, uma carência em relação ao tema inclusão, apesar do aumento de matrículas, corroborando com a análise de Costa e Denari: “em todos os níveis de ensino, [...] há uma lacuna nos cursos de formação de docentes sobre a temática da Inclusão Escolar”. (COSTA e DENARI, 2018: p. 186).

Portanto, entende-se o projeto de extensão supracitado como forma de resistência, já que possibilita suprir carências em diversos níveis de formação, destacando-se a formação inicial e a continuada. Percebe-se, assim, a relevância de uma análise dos círculos formativos realizados, enfatizando o tema gerador “inclusão”, que perpassa o cotidiano da educação no DF.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CANÁRIO, R. A escola: o lugar onde os professores aprendem. In: Anais do I Congresso Nacional de Supervisão na Formação. Portugal: Universidade de Aveiro, 1997.

COSTA, V. DENARI, F. Formação docente: Reflexões sobre a escolarização dos estudantes com deficiência na escola comum. In: Educação especial e inclusão: pesquisas do centro oeste brasileiro. Goiânia: Gráfica UFG, 2018, pp. 183 a 196.

LIBÂNEO, J. Organização e gestão da escola: teoria e prática. 6ª ed. São Paulo: Heccus editora.

LIMA, R. SOUZA, A. A educação especial e inclusiva no PNE e no PDE-DF: Análise de implementação da meta 4 no âmbito do sistema público de ensino do Distrito Federal. In: Educação especial e inclusão: pesquisas do centro oeste brasileiro. Goiânia: Gráfica UFG, 2018, pp. 99 a 122.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. Censo escolar 2016. Disponível em < [http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/censo/2016/2016\\_qd\\_pub\\_df\\_mat\\_ee\\_503\\_cre.pdf](http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/censo/2016/2016_qd_pub_df_mat_ee_503_cre.pdf) > Acesso em 04 de junho de 2019.

\_\_\_\_\_. Censo escolar 2018. Disponível em < [http://www.se.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2018/11/2018\\_QD\\_PUB\\_DF\\_MAT\\_EE\\_503\\_CRE.pdf](http://www.se.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2018/11/2018_QD_PUB_DF_MAT_EE_503_CRE.pdf) > Acesso em 04 de junho de 2019.



# UMA PROPOSTA DE MUDANÇA: ANÁLISES REALIZADAS NO ÂMBITO DA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA DE HISTÓRIA DA UFS

PEDRO PAULO DA SILVA DINIZ – UFS  
PEDROPAULOSD8@GMAIL.COM

LUÍSA VILAS BOAS DOS SANTOS – UFS  
LUÍSA13SANTOS@OUTLOOK.COM

2057

**Palavras-chave:** Residência Pedagógica, Estágio, Formação de Professores.

Um dos aspectos fundamentais da Residência Pedagógica é a sua função enquanto política pública, visando interligar as licenciaturas às realidades das instituições públicas da rede do ensino básico. Indo além do desenvolvimento da prática docente, o bolsista estaria presente em uma escola-campo com o intuito de fazer daquele espaço não só o lugar de sua prática profissional, mas também uma área de pesquisa, a experiência do residente então valorosa para a seguinte questão: quais são as demandas das escolas públicas que podem ser atendidas pelas licenciaturas do ensino superior?

Para responder a pelo menos algumas dessas questões, a experiência relatada neste trabalho será tratada com o enfoque sobre um problema específico, que é a falta de livros didáticos suficientes para a distribuição entre todos os alunos com as quais os residentes entraram em contato, das turmas do 9º ano U e da 3ª série U da Escola Estadual Professor José Franklin, localizada na Barra dos Coqueiros, Sergipe. Percebida a situação em que seria antiético fazer a distribuição dos livros existentes para apenas uma parte dos alunos, bem como a divisão de livros entre grupos ainda fazia da situação inviável, os bolsistas optaram por produzirem materiais didáticos que associassem os conteúdos tratados nos livros didáticos das turmas às próprias abordagens que os residentes fizeram de determinados assuntos. Dessa maneira, acrescentando à regência em sala de aula, uma boa parte do tempo dos estudantes foi ocupada em atividades extra-sala que envolveram a concepção de um material didático original e específico para a ação pedagógica naquela turma.

Diante do referido desafio, este trabalho foi concebido em cima de uma reflexão quanto à formação de professores realizada no âmbito do curso de licenciatura

plena em História da Universidade Federal de Sergipe (UFS). Pela divisão disciplinar promovida pelo currículo em vigência entre 2011 e o ano presente – tendo em vista que o processo de reformulação de grade sem efetivação do novo currículo tem se passado pelos últimos três anos –, apenas três disciplinas teriam como enfoque o ensino de História, nomeadamente: Didática e Metodologia do Ensino de História; Estágio Supervisionado em Ensino de História I; e Estágio Supervisionado em Ensino de História II. A primeira das disciplinas supracitadas é dedicada ao entendimento das especificidades do ensino de História, em que seriam examinadas as melhores estratégias para a prática pedagógica nessa área do conhecimento e, também, o próprio sentido do ensino de História, conforme as teorias da História. As outras duas são o momento em que o graduando procurará uma escola em que possa se inserir enquanto estagiário, obrigatoriamente a primeira encaminhando o licenciando ao Ensino Fundamental e a segunda ao Ensino Médio.

As duas disciplinas de estágio concentram, portanto, uma série de tarefas para o estagiário: a observação da escola em que está alocado em sua estrutura física e administrativa, a leitura e compreensão do projeto político pedagógico dessa instituição, a observação da prática docente do seu professor supervisor, o planejamento de suas próprias atividades, o atendimento às burocracias envolvidas na disciplina e a prática regente do próprio estagiário, tudo para ser realizado em um semestre! Portanto, são as disciplinas com a maior carga horária do curso, tamanha a concentração de atividades nelas. Que pese o fator externo em que as instituições de ensino da rede básica geralmente têm o seu cronograma letivo em desacordo com aquele da Universidade Federal de Sergipe, ocasionando situações em que o estagiário deve se aventurar no final do ano letivo dessas escolas ou mesmo as encontrando em período de recesso, a recente prática dentro do projeto Residência Pedagógica tem apontado para outros problemas que a atual divisão disciplinar dos estágios não contribui para a formulação de soluções.

Como apontado anteriormente, o verdadeiro desafio dos residentes foi o tempo gasto com a elaboração de materiais didáticos que dessem um meio aos seus alunos de estudarem os assuntos fora da sala de aula, esses materiais amalgamando a divisão dos conteúdos dos livros didáticos com as abordagens próprias dos bolsistas. Claro que essa situação os fez buscarem nos conhecimentos acumulados ao longo da graduação. Essa busca expôs aos residentes um problema do curso, em que a formação da prática pedagógica dos futuros licenciados, especificamente a de elaboração de materiais didáticos e os potenciais pedagógicos de cada período histórico – o currículo de História da Universidade Federal de Sergipe estando dividido nas clássicas seções quadripartidas – fica a depender do docente que estiver coordenando as disciplinas. Desse modo, os docentes não necessariamente organizam seus planos de curso direcionando à assimilação daquele conteúdo de uma maneira que os graduandos saibam trata-lo quando estiverem nas escolas da rede básica, muito menos para que saibam elaborar materiais didáticos pertinentes ao assunto.

Ou seja, com a ação variável dos docentes das demais disciplinas, o licenciando em História da UFS pode acabar dependente de ter toda a formação teórico-prática de sua ação docente dentro da disciplina de Didática e Metodologia do Ensino de História e dos estágios supervisionados, ao menos no que tange a graduação.

No entanto, como nas demais disciplinas do curso, a disciplina de Didática e Metodologia do Ensino de História depende da abordagem do docente que a estiver assumindo, que pode escolher o enfoque na teoria do ensino ou na prática do ensino, caso não se empenhe em unificar essas duas dimensões. Nas disciplinas de estágios, ocorre o supracitado acúmulo de tarefas que atabalhoam a prática do estagiário, muitas vezes arriscando a perda de ensinamentos preciosos que poderiam ser tirados.

A partir dos desafios encontrados nestes trabalhos da Residência Pedagógica se conclui, enfim, que, tivesse o curso de História uma prática de estágio dividida em mais disciplinas que incumbissem o estagiário de tarefas específicas, como por exemplo uma disciplina de estágio relacionada só à observação, da forma como já ocorre em outros cursos de licenciatura da própria Universidade Federal de Sergipe, as chances de aprendizado de conhecimento útil à futura prática docente do graduando aumentariam, uma vez que a sua presença nas escolas estaria organizada de maneira mais “eficiente”, inclusive podendo acarretar benefícios ao professor supervisor que fosse titular na instituição da rede básica, fazendo do estágio supervisionado não só uma prática formativa do licenciando, mas também uma dimensão das licenciaturas que contribuísse efetivamente com a educação pública.

2059

## REFERÊNCIAS:

VAINFAS, Ronaldo; FARIA, Sheila de Castro; FERREIRA, Jorge; SANTOS, Georgina. *História Ensino Médio 3, Manual do Professor*. São Paulo: Editora Saraiva, 3ª ed. 2017.

SILVA, T. D. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

UFS-CONSELHO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO. Resolução nº 65/2011/ CONEPE. Aprova alterações nos Projetos Pedagógicos dos Cursos de História Licenciatura e dá outras providências. Boletim de serviços da UFS. Disponível em: <https://www.sigrh.ufs.br/sigrh/public/colégiados/resolucoes.jsf>. Acessado em 09 jun. 2019.

# A PARCERIA GEPEADS E SALA VERDE CISA NA INTERLOCUÇÃO ENTRE O ENSINO SUPERIOR, PROFISSIONAL E A EDUCAÇÃO BÁSICA

TAMIRES MARTINS, UFRRJ/BOLSISTA DE APOIO TÉCNICO  
(TATA\_AJPRIO@YAHOO.COM.BR)

ANA MARIA DANTAS SOARES, PROFESSORA DTPE/IE/UFRRJ  
(ADANTAS@UFRRJ.BR)

DAILANI PINHEIRO DA SILVA, UFRRJ/BOLSISTA DE APOIO TÉCNICO  
(DAILANIPINHEIRO@GMAIL.COM)

VÍVIAN SOARES DE ALMEIDA, MESTRA EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA, UFRRJ/PPGEA  
(VIVIANSOARESUFRRJ@GMAIL.COM)

2060

**Palavras-chave:** Formação de educadores ambientais;  
Educação Ambiental; Estágio Supervisionado

## INTRODUÇÃO

O Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Ambiental, Diversidade e Sustentabilidade (GEPEADS) deu início a sua formação em outubro de 2003, oriundo de Programas e Projetos de Extensão e Pesquisa desenvolvidos em municípios próximos à Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), campus Seropédica. Sua conformação se deu pelo anseio de um grupo de discentes de diversas áreas de formação e professores do Instituto de Educação da UFRRJ em criar um “espaço” na Universidade para o aprofundamento das discussões acerca das questões socioambientais que pouco eram abordadas nas matrizes dos cursos de graduação.

O GEPEADS é um grupo da UFRRJ formado por Professores, alunos de graduação, pós-graduação e pesquisadores associados. Tem afinidade pela vertente crítica da Educação Ambiental com forte influência dos conceitos freirianos, buscando embasar seus estudos e pesquisas sobre os processos educacionais numa perspectiva de formação integral e emancipatória.

Em 2006, tendo em vista o edital público de incentivo à abertura de Salas Verdes, lançado pelo Ministério do Meio Ambiente, o GEPEADS vislumbrou a possibilidade de se consolidar um espaço com potencial para fortalecer o enraizamento da Educação Ambiental em escala local e submeteu o projeto intitulado “Sala Verde

Centro de Integração Socioambiental”, que em consonância aos objetivos delineados pelo MMA, se propunha a promover a socialização de informações socioambientais e oferecer formações alinhadas ao mesmo contexto. No mesmo ano, a Sala Verde CISA foi aprovada pelo MMA e encontrou sede em um espaço cedido pelo Centro de Atenção à Criança e ao Adolescente – CAIC Paulo Dacorso Filho, unidade escolar localizada no interior do campus Seropédica da UFRRJ que possui gestão compartilhada entre a Universidade e a Prefeitura Municipal.

A partir do momento da instalação de seu espaço físico, CISA e GEPEADS insti-tuem uma parceria permanente que sustenta sua articulação nos eixos da pesquisa e extensão. Ao encontrar abrigo em uma instituição de educação básica, CISA e GEPEADS passaram a se inserir neste universo e a interagir no contexto escolar.

Além de seu caráter indissociável como ponto de interseção entre o Ensino Superior e a Educação Básica, atualmente, a CISA estende essa articulação a mais um nível de ensino, o Ensino Profissional de nível médio, integrando estudantes dos cursos técnicos em meio ambiente e agroecologia do Colégio Técnico da UFRRJ (CTUR) por meio do estágio supervisionado.

2061

## METODOLOGIA

Embasada pelo aporte teórico promovido pelo GEPEADS, a CISA fundamenta suas ações nas metodologias participativas, visto que permitem a atuação efetiva dos participantes nos processos educativos sem considerá-los meros receptores de informações, mas considerando seus contextos e realidades, valorizando os saberes prévios e vivências de cada indivíduo.

A Educação Ambiental é o cerne de todos os projetos e ações desenvolvidos na CISA, em que segundo Lei nº 9795/1999, Art 1º, é entendida como 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 (BRASIL, 1999).

## RESULTADOS

Fazendo um recorte das atividades mais recentes de maior relevância, destacamos o Projeto “Espaço com Cheiro de Verde: horta escolar e agrofloresta” que tinha como objetivo a realização de aula-oficinas semanais envolvendo as turmas de educação infantil e ensino fundamental do CAIC Paulo Dacorso Filho. A principal ferramenta problematizadora para o desenvolvimento das atividades foi a horta escolar que tinha seus contornos definidos de acordo com a proposta pedagógica de cada turma. A partir da interação com esse espaço, foi possível observar que além do conhecimento constituído a partir das problematizações e conceitos trabalhados, as crianças envolvidas no projeto desenvolveram uma relação afetiva com o espaço. O processo de preparação da terra, semeadura, germinação e desenvolvimento

das plantas é lento e demanda muita dedicação, desta forma, foi sendo trabalhado também o sentimento de pertencimento e respeito pelo ambiente que os cercam. Outros resultados também foram observados, como o desenvolvimento da psicomotricidade nas crianças dos anos iniciais, além de estimular o olhar crítico e investigativo das crianças.

Outro projeto desenvolvido no ano de 2018 foi o “Mês do Meio Ambiente na Escola”, que tinha a proposta de trabalhar a educação ambiental em espaços não-formais a partir de aulas-passeio envolvendo também as turmas da educação infantil e ensino fundamental do CAIC. Os locais selecionados o Parque Nacional do Itatiaia, o Jardim Botânico do Rio de Janeiro, o Zoológico Municipal de Volta Redonda (que abriga espécies resgatadas que precisam de cuidados), além do Jardim Botânico da UFRRJ e a Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ).

Todas as etapas deste projeto contaram com a participação ativa dos estudantes de graduação e do ensino médio atuantes na CISA. Muito mais do que a elaboração das atividades em si, esses estudantes também puderam pesquisar e refletir acerca da importância dos assuntos abordados, trabalhar a postura, adaptação da linguagem e a apropriação de ferramentas pedagógicas na relação com crianças do ensino básico.

2062

## DISCUSSÃO

O estabelecimento da parceria CISA-GEPEADS no ambiente escolar possibilitou a ampliação na percepção das problemáticas, limitações e potencialidades presentes na rotina de uma escola pública, e a imersão nesta realidade tendenciou o direcionamento dos projetos desenvolvidos ao longo de sua trajetória. Essa parceria vem propiciando o fortalecimento da práxis na educação ambiental, abrangendo sujeitos em diferentes níveis de formação. O caráter científico empregado pelo GEPEADS é de fundamental importância para o exercício da análise sistematizada e desenvolvimento do pensamento crítico, assim como a apropriação do aporte teórico utilizado no embasamento das práticas promovidas pela CISA, que por sua vez, produzem resultados para análise e reflexão. O estreitamento dessa relação entre pesquisa e extensão, por meio da educação ambiental, se torna cada vez mais relevante no contexto escolar para a formação de sujeitos ecologicamente orientados para si e para a sociedade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudante que procura a CISA para a realização do estágio supervisionado não encontra somente um local para cumprimento de horas, mas um espaço formador e que incentiva também a busca pela autoformação. A CISA não é só um espaço para execução de tarefas, é um espaço de acolhimento intelectual para futuros profissionais, sejam quais forem suas áreas de atuação. Além da contribuição formativa e a construção de novos saberes e caminhos na jornada da vida, a CISA, junto com o

GEPEADS, trilha um caminho da busca de conhecimentos e novas abordagens para a educação ambiental no embate às desigualdades sociais que existem.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Lei no 9.795, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, no 79, Seção 1, p.1-3, 28 abr. 1999.

# PRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO DE SABERES DE COMUNIDADES DO CAMPO: EXPERIÊNCIAS DE SAÚDE/DOENÇA ENTRE IDOSOS DA COMUNIDADE PAIOL

ANNE KARINE PEREIRA QUARESMA, UFVJM  
ANNEKARINE478@GMAIL.COM

DIOGO NEVES PEREIRA, UFVJM  
DIOGONP@GMAIL.COM

VALDINÉIA PEREIRA DOS SANTOS, UFVJM  
NEIAGUISANTOS@GMAIL.COM

ALESSANDRA GOMES RODRIGUES, UFVJM  
ALESSANDRAGOMESRODRIGUES2607@GMAIL.COM

2064

**Palavras-chaves:** saber popular, idosos, plantas medicinais.

## INTRODUÇÃO

O projeto de extensão “Comunidades do Campo: conhecendo seus sujeitos, saberes e realidades”, vinculado à LEC/FIH/UFVJM, vem sendo desenvolvido desde o ano 2016 com apoio do PIBEX/PROEXC. Seu objetivo principal é contribuir com a construção de contextos políticos-institucionais de legitimação da produção e divulgação de saberes próprios às comunidades do campo situadas na área de atuação da UFVJM. Propõe-se exercitar o diálogo entre saberes produzidos na Universidade e outros produzidos por e em comunidades do campo. No ano de 2019 o projeto vem atuando na Comunidade Quilombola Paiol, localizada na zona rural do município de Cristália, MG. O presente trabalho apresenta e reflete sobre uma das ações do projeto na comunidade. Nesta, por meio do recolhimento de relatos autobiográficos, foram compiladas experiências de saúde/doença de idosos do Paiol.

## METODOLOGIA

A ação foi desenvolvida em três etapas. Inicialmente, foram selecionados e entrevistados idosos da Comunidade Paiol. Nestas entrevistas, foram exploradas suas experiências de saúde/doença em três momentos da vida: infância, fase adulta e



velhice. Em uma segunda etapa as informações obtidas foram analisadas e sistematizadas por meio da produção de textos e de diagramas. Por fim, como atividade de retorno, foram entregues fotografias aos entrevistados e construído um mural na sede da Associação Quilombola do Paiol, tendo este sido apresentado à comunidade em um dia de reunião da Associação.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados revelaram que a principal forma de tratamento de doenças utilizada pelos idosos da Comunidade Paiol são as plantas medicinais. Apesar de terem feito uso desse tipo de recurso durante muitos anos de suas vidas, houve a redução de tal prática por conta do acesso a outras formas de tratamento. Porém, apesar disso, a maioria deles ainda mantém essa prática, pois o saber armazenado em suas memórias é proveniente de uma herança cultural que querem continuar conservando. Como afirmam Berutti, Lisboa e Santos, (2012, p.52.):

A memória está intimamente ligada à ancestralidade. Os mais velhos são mais sábios porque armazenam em suas mentes maior quantidade de memória, maior conhecimento sobre cultura e sobre a vida da comunidade. Nisso consiste a ancestralidade. Quanto mais idosos, mais experientes e, por isso, mais importantes para a comunidade.

Nessa perspectiva, a consideração a seus anciões é natural na Comunidade Paiol e representa o respeito por quem é responsável pela constituição de todo um território. Os idosos são considerados maior símbolo de autoridade principalmente por serem os guardiões da história da comunidade. São assim percebidos por possuírem grande bagagem através do acúmulo de experiências, os que os torna fonte maior de sabedoria. Partindo disso, as experiências de saúde e doença dos idosos compiladas através dessa ação constituem-se num grande acervo cultural particular desse povo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa ação de extensão constituiu-se numa oportunidade para aprofundar os conhecimentos sobre a realidade da comunidade, com ênfase nas dimensões da saúde e da subjetividade de seus membros mais idosos. Além disso, por meio da devolutiva foi possível incentivar os membros mais jovens da comunidade a buscar conhecer com profundidade as experiências dos idosos, contribuindo assim para a valorização dos saberes de que os mais velhos são detentores.

Portanto, pode-se afirmar que essa experiência de conversar com os membros mais velhos da comunidade sobre suas experiências de saúde/doença e registrar seus saberes quanto às formas de tratamento que praticavam é uma das muitas maneiras de reconhecer a importância desses idosos para seu território. Além disso, os textos e diagramas produzidos com as informações compiladas são uma

importante fonte para aqueles que vierem a se interessar pela temática no futuro, também mantendo viva a memória coletiva construída ao longo dos anos pelos moradores da comunidade. Por fim, esta experiência gerou impacto relevante do ponto de vista da divulgação e da legitimação dos saberes da comunidade.

O desenvolvimento dessa ação também teve impacto relevante na formação dos discentes que delas participaram. A capacidade de identificar situações de diálogo com o conhecimento popular, o planejamento de atividades para públicos específicos e o domínio do uso de instrumentos de pesquisa são algumas das competências necessárias a função docente, aprimoradas já durante essa primeira intervenção. Partindo disso, vale salientar a importância do investimento das universidades nesse tipo de projeto dada sua importância na formação de profissionais da educação.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BERUTTI, Flávio; LISBOA, Andrezza; SANTOS, Igor. Comunidades Quilombolas: espaços de resistência. Belo Horizonte: RHJ, 2012, p. 49.

# A FORMAÇÃO DO PROFESSOR E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: NUANCES ENTRE TEORIA E A PRÁTICA NA ESCOLA PÚBLICA

LEONARDO DA SILVA SANTOS (UNICAP)  
LEONARDO3004.LS@GMAIL.COM

JULIANA BARROS CALADO DE ARAÚJO  
JULIANA.CALADO24@HOTMAIL.COM

2067

**Palavras-chave:** Formação Continuada; Inclusão; Currículo;

## INTRODUÇÃO

A inclusão escolar na realidade brasileira não é um aspecto do qual os alunos com necessidades educacionais especiais usufruem de maneira satisfatória. A falta de condições físicas e, essencialmente humanas, são as principais dificuldades para sua efetivação, em especial, relacionadas à falta de preparo docente em sua formação. Sendo assim, o professor se sente incapacitado, acarretando em sua baixa auto-estima e um obstáculo em sua relação com o aluno com necessidades educacionais especiais (NEE).

Partindo do quadro da educação inclusiva no Brasil esse estudo justifica-se pela falta de informação e formação do docente diante da inclusão desses alunos em sala de aula de ensino regular, intervindo de forma pertinente na aprendizagem e desenvolvimento do aluno considerado inclusão. Para a confecção da pesquisa, a problematização se pautou em averiguar o seguinte aspecto: De que forma a falta de formação do professor interfere na aprendizagem e na interação do aluno incluso e dos demais discentes? As hipóteses relacionadas ao questionamento se pautam na necessidade do docente de uma formação desde sua graduação, com a efetivação de estágios inseridos no âmbito inclusivo, para que o mesmo tenha contato, desde quando estudante, com o quadro referente à inclusão e de que maneira esta é aplicada em sala.

O interesse pela presente investigação se deu por meio das discussões e depoimentos vivenciados em conversas com professores que possuem suas pesquisas relacionadas à área. O conteúdo proposto nos possibilita interagir com a realidade de diversas síndromes de origem cerebral, congênitas, adquiridas acidentalmente, motivando os alunos participantes a investigarem mais, percebendo de forma responsável que cada criança é única, capaz de aprender de forma diferente conforme

as necessidades especiais que possui. Motivados a pesquisar bibliograficamente, indo a campo para conhecer a realidade, além de ouvir os fortes depoimentos de pais e professores, assistir a filmes e documentários reais, os acadêmicos inscritos nessa disciplina se tornam pensadores reflexivos tentando também contribuir com as suas discussões, partilhando-as por meio de artigos científicos.

## METODOLOGIA

Para a contemplação do estudo foi utilizada a pesquisa de cunho bibliográfica, ou seja, o estudo realizado teve como campo para a coleta de dados a própria bibliografia que, segundo Tozoni-Reis (2007), tem o objetivo de coletar informações pertinentes, promovendo a reflexão, nesse caso, relacionada à temática da inclusão no ensino regular e da formação de professores.

2068

## RESULTADOS

No Brasil, tanto a Constituição de 1988, assim como a LDB 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) destacam a importância em se promover a inclusão educacional desses indivíduos como componente formador da nacionalidade. O sistema educacional brasileiro tem feito esforços para padronizar e operacionalizar as leis que suprem essa iniciativa de incluir o indivíduo com necessidade especial. A inclusão no âmbito da educação é, seguramente, a maneira de transformar o pensamento da sociedade para a diminuição dessa injustiça que sempre percorreu a história da humanidade.

De acordo com Silva et al (2004) a partir da Declaração de Salamanca, Espanha (1994), houve uma preocupação maior (em especial a legislação brasileira) em efetivar as diretrizes propostas com a inclusão dessas pessoas em escolas públicas, a fim de promover a integração e a interação em âmbitos social e educacional. Para Caputo e Ferreira (2000), a inclusão de indivíduos com NEE tem causado impacto na instituição escolar de modo geral, ou seja, mobilizando pais profissionais e também alunos sem necessidades especiais. Entretanto, ainda persistem muitas dúvidas quanto a esta efetivação.

Atualmente, as escolas públicas possuem um espaço reservado para o atendimento aos alunos com NEE, as denominadas “salas de recurso” das quais possuem cuidadores que fornecem ao professor suporte para intervir no processo de aprendizagem do mesmo. Entretanto, muitas escolas (especialmente na rede estadual de ensino) ainda não possuem recursos suficientes, tampouco cuidadores, para prover assistência ao professor. Um dos grandes obstáculos para que essa prática também seja refletida além do papel é a capacitação dos profissionais da educação em lidar com esses indivíduos. Não basta apenas a legislação que respalde a inclusão educacional, é preciso investir na capacitação desses profissionais, em sua qualificação, pois somente com a preparação pode-se enfim contemplar por inteiro tal objetivo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com as reflexões apresentadas no decorrer do texto notamos que nem sempre as políticas de inclusão são aplicadas como devem ser. Atualmente as escolas públicas regulares não possuem espaço físico adequado para inclusão e a formação docente é precária. Mas afinal o que está ocorrendo com os compromissos firmados na Declaração de Salamanca. Acredita-se que esquecidos, não foram. Provavelmente os reflexos de todas as dificuldades vivenciadas hoje são frutos de investimentos mal aplicados a educação. Contudo não podemos caracterizar como precário todo o espaço da educação inclusiva. Já existem ações afirmativas que tem proporcionado uma melhora nesse contexto educacional, por parte de pesquisadores, professores e investimentos governamentais e privados. Mas ainda é muito pouco; precisamos de uma maior atenção. Nota-se que com a política de inclusão de alunos NEE nas escolas regulares, o número de matriculados tem aumentado. É preciso investir na formação docente e no espaço escolar adequado.

O investimento na formação inicial dos professores possibilita a motivação para a transformação, compreensão e comprometimento de um olhar significativo, gerador de ações reais. Temos consciência também que a formação continuada é um caminho a ser trilhado, mas com responsabilidade. O professor como protagonista do processo de mudanças no contexto social Resumo expandido. Formação de professores e os desafios da educação inclusiva. 188 prática pedagógica, analisando-a, inovando-a, o que se caracterizaria como um tipo de formação continuada.

2069

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial. 2ª ed. Brasília: MEC/SEESP, 2002.

\_\_\_\_\_. Declaração de Salamanca: Princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Espanha, 1994.

CASTRO, R. M. M. O professor e sua formação diante da educação inclusiva. In: VII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DA PUCPR - EDUCERE E III CONGRESSO IBERO-AMERICANO SOBRE VIOLENCIA NAS ESCOLAS - CIAVE, 2008, Curitiba, PR. FORMAÇÃO DE PROFESSORES - EDIÇÃO 2008. Curitiba, PR: Editora Champagnat, 2008.

FERREIRA, J. R. A exclusão da diferença: a educação do portador de deficiência. 2. ed. Piracicaba: Editora da UNIMEP, 1994

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Políticas para a educação especial e as formas organizativas do trabalho pedagógico. Revista brasileira de educação especial. Marília, 2006, v.12, n.3, p.299-316. Set- Dez 2006.

GATTI, Bernardete A. Formação de professores: Condições e problemas atuais. Revista Brasileira de Formação de Professores. 2009. Vol. 1, n. 1, p.90-102, Maio/2009.

SILVA, A. P. M. da; ARRUDA, A. L. M. M. O Papel do Professor Diante da Inclusão Escolar. Revista Eletrônica Saberes da Educação – Volume 5 – nº 1 – 2014.

# MUDANÇAS NOS PARADIGMAS DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA DOS PROFESSORES DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS DA UFBA

AUTOR: VICTOR URBANO E SILVA (UFBA)  
VICTORDOMINIKURBANO@GMAIL.COM

CO-AUTORA: SIMONE SOUZA DE ASSUMPÇÃO (UFBA)  
ASSUMPCAOSIMONE@GMAIL.COM

2070

**Palavras-chave:** Mudança de paradigma; ensino de Língua Portuguesa; memoriais autobiográficos

O tema deste trabalho são as mudanças de paradigma no ensino de Língua Portuguesa (L.P.) por parte de professores do Mestrado Profissional em Letras da UFBA. Como objetivo geral deste estudo, está discutir sobre os diferentes paradigmas de ensino de Língua Portuguesa adotados pelos professores do PROFLETRAS ao longo dos anos de formação e dedicação ao ofício. Entre os objetivos específicos, estão: (1) tratar dos movimentos de mudança na práxis pedagógica destes professores e (2) apresentar como a formação continuada do Mestrado subsidiou, por meio de estudos teóricos, os processos de mudança e melhora nas práticas nas escolas públicas, onde esses professores puseram em prática seus projetos de intervenção. A metodologia adotada para essa pesquisa é bibliográfica e consiste na análise de nove memoriais de formação do Mestrado Profissional em Letras (2013-2015) e de textos sobre narrativas autobiográficas, letramentos, escrita de si e paradigmas de ensino. Para fundamentar esse trabalho, foram utilizados conceitos como os dos letramentos trazidos por Kleiman (1995), tratando dos modelos de letramento ideológico e autônomo. A autora (1995, p. 39-40) traz a concepção de modelo ideológico de letramento, abordando-o como o melhor caminho para sustentar uma educação significativa. Para ela o ensino deve ser uma prática social contextualizada e por isso os letramentos adotados nessas práticas devem mudar segundo o contexto. O trabalho também usou pesquisas de Street (2014) que abordam o ensino situado em práticas e eventos de letramentos. A respeito

dos modelos de ensino de língua e concepções de linguagem, utilizaram-se ideias de Travaglia (2009), que coloca em evidência características e objetivos de três modelos de ensino de Língua Portuguesa: o prescritivo, o descritivo e o produtivo. No que se refere à concepção de paradigma, foi utilizada a concepção paradigmática de Kuhn (2006), que explica a mudança de paradigma na perspectiva dos desdobramentos das ciências a partir das revoluções científicas. Partindo das mudanças paradigmáticas analisadas nos memoriais, observou-se que os professores tiveram suas primeiras experiências docentes repetindo um padrão de ensino, o qual foi utilizado com eles quando um dia estavam na posição de alunos. Assim, verificou-se que esses professores, além de aprenderem a ensinar ensinando, comumente por não possuírem no início da carreira uma formação teórica satisfatória, o mais comum foi reproduzirem o ensino que receberam sem refletir sobre isso. Entretanto, verificou-se também que, à medida que esses professores de escola pública se dedicavam a uma formação continuada, como o Mestrado Profissional em Letras, observavam as suas práticas docentes de forma reflexiva, amparando-se nos estudos teóricos, facilitados pelo PROFLETRAS, sobre as concepções de ensino da Língua. Esse olhar para sua própria práxis pedagógica promoveu um estado de crise, fato que, de acordo com Kuhn (2006), também ocorre quando uma nova descoberta científica abala as estruturas do que já estava estabelecido como verdade. A crise, a reflexão sobre si e os estudos teóricos caminham entrelaçados nesse processo de aprendizagem do professor em formação do PROFLETRAS da UFBA, assim os pressupostos de um paradigma de ensino são questionados e reavaliados de acordo com o contexto específico dos alunos e da escola. Sobre a concepção de leitura e filosofias educacionais, o trabalho baseou-se em Freire (1989), que defende o ato de ler como um ato de libertação que transcende o espaço escolar. Para observar os aspectos oficiais e políticos do ensino de Língua Portuguesa trazidos pelo MEC, utilizaram-se as diretrizes dos PCN (BRASIL, 1997) que estabelecem, dentre muitos aspectos, um ensino de L.P. que valorize os conhecimentos prévios dos alunos e que realize práticas de letramentos contextualizadas em eventos reais de uso da língua, tendo o texto como importante ferramenta condutora para o ensino. A justificativa deste trabalho se observa ao verificar os benefícios de uma educação que valorize os conhecimentos de mundo dos alunos e que realize práticas de letramentos contextualizadas em eventos reais de uso da língua em conformidade com as diretrizes dos PCN (BRASIL, 1997). Os resultados construídos apontam que as mudanças na práxis pedagógica dos professores autores dos memoriais autobiográficos representam as mudanças nos seus paradigmas de ensino. Como conclusões temporárias, por meio deste trabalho, evidencia-se que, para construir uma educação pública de qualidade, é preciso se reinventar como professor por meio da formação continuada e ininterrupta, voltando-se para si com reflexividade para que os paradigmas autônomos, prescritivos e conteudistas possam ser reavaliados e mudanças nas práticas de ensino, conscientes e construídas de forma situada, possam ocorrer e a reflexão traga consciência sobre a própria prática docente.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. MEC. Secretaria de Ação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais - terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>>. Acesso em: 09 out. 2017.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler. São Paulo: Autores Associados/Cortez, 1989.

KLEIMAN, Angela B. Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KUHN, Thomas S. A estrutura das revoluções científicas. São Paulo: Perspectiva, 2006.

STREET, Brian V. Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Tipo de ensino de língua. In:\_\_\_\_. Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática. São Paulo: Cortez, 2009. p. 38-40.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Concepções de linguagem. In:\_\_\_\_. Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática. São Paulo: Cortez, 2009. p. 21-23.



# **SOBRE PROFESSORES INICIANTE: PERFIL DOS PARTICIPANTES DO PROGRAMA DE APOIO AOS PROFESSORES INICIANTE DA REDE PÚBLICA DE ENSINO DE POÇOS DE CALDAS/MG E REGIÃO (PAPIN)**

CARLA FERNANDA FIGUEIREDO FELIX  
UFSCAR – CARLAFFFELIX@GMAIL.COM  
NÚCLEO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO PÚBLICA (NEPEP)

DINIZ, DANIELE OLIVEIRA  
UEMG – DANYOLIDINIZ2208@GMAIL.COM  
NÚCLEO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO PÚBLICA (NEPEP)

**2073**

**Palavras-chave:** Professores iniciantes; programa de inserção profissional; PAPIN.

## **INTRODUÇÃO**

Este texto apresenta o perfil de professores iniciantes que participam do PAPIN - Programa de Apoio aos Professores Iniciantes da rede pública de ensino de Poços de Caldas/MG e região. O programa, de inserção profissional docente, atualmente na sua 3ª oferta, possui caráter científico e extensionista, e visa, através de encontros semanais, oferecer apoio pedagógico e profissional a esses docentes, auxiliando-os na minimização e superação de dificuldades e dilemas. O programa é ofertado numa parceria entre a Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), poder público municipal/estadual e os professores participam espontaneamente, durante 60 horas semestrais (extra-horário escolar), de atividades práticas e reflexivas sobre a docência.

Os programas de inserção profissional docente são um assunto pouco explorado nas pesquisas acadêmicas no Brasil (Gatti; Barreto; André, 2011), mesmo constatando que essa transição de aluno para professor (Huberman, 2000; Marcelo Garcia, 1999) geralmente é marcada por dilemas ou descobertas, e o contato com o ambiente escolar pode representar um “choque com a realidade” (Veenman, 1984) para muitos deles. Neste sentido, a pesquisa contribui para uma discussão mais aprofundada, dada a complexidade e importância dessa temática.

## METODOLOGIA

A pesquisa, de natureza qualitativa, sustenta-se pelo “diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos” (Bogdan e Biklen, 1994, p.51).

Como instrumento de pesquisa inicial foi aplicado questionário, durante encontro do PAPIN, com questões fechadas e abertas, no intuito de traçar o perfil dos participantes (faixa etária, estado civil, identificação de seus aspectos socioeconômicos, trajetória escolar e acadêmica, condições de trabalho e dilemas enfrentados). Serão apresentados os dados de 9 questionários, cujos respondentes concordaram com esta divulgação

- A análise dos dados ocorre a partir da identificação do perfil dos professores, e as informações serão agrupadas nas categorias apresentadas por Ben-Peretz e Kremer-Haynon (citados por Silva, 1997) e Simon Veenman (1984), entre outros autores.
- Ressaltamos que os dados coletados não foram ainda analisados na sua totalidade.

**2074**

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Esse estudo contou com a participação de nove professores iniciantes, e o que nos chama atenção, no primeiro momento, é a variação da faixa etária (entre 29 e 51 anos), e a atuação docente nos diferentes níveis de escolaridade, abrangendo da Educação Infantil ao Ensino Médio. Refletimos, neste sentido, que a busca por apoio profissional independe, portanto, da faixa etária ou atuação em níveis de escolaridade e do gênero (no grupo há homens e a maioria é composta por mulheres).

Sobre a trajetória acadêmica, todos os professores possuem graduação, sendo cinco pedagogos. Dois professores possuem pós-graduação lato sensu, dois possuem mestrado e um professor possui doutorado. Também é interessante constatar que a maioria do grupo possui uma titulação elevada, e, ainda assim, as dificuldades da docência encontram-se cotidianamente presentes, fundamentalmente, durante a gestão da sala de aula.

Em relação às condições de trabalho, quatro participantes estão como efetivos na rede em que atuam, os demais estão como contratados por tempo determinado, o que gera importante segurança profissional. E, mesmo assim, consideram o PAPIN como importante oportunidade de desenvolvimento profissional, continuando ou não como professores da rede pública.

A média salarial é baixíssima: um professor recebe menos de 1 salário mínimo, 5 professores recebem 1 salário mínimo e 3 professores recebem 2 salários mínimos. São salários referentes à uma carga horária de dedicação ao trabalho que varia entre 11 e 40 horas. Portanto, há que se pensar que optam, até o momento, por uma profissão profundamente desvalorizada, e que não são remunerados de acordo com a importância de seu trabalho. Neste sentido, dois professores, exercem outra atividade além da docência, como complementação da renda.

Dentre as principais dificuldades de docência apontadas por esse grupo de professores iniciantes estão: (in)disciplina e violência dos alunos em sala de aula, bem como o uso de celular; os diferentes contextos familiares dos alunos; as dificuldades com as metodologias de ensino; a falta de apoio pedagógico e profissional nas escolas; as questões relacionadas à avaliação; e a falta de materiais e recursos pedagógicos.

Teceremos, a seguir, algumas considerações finais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Destacamos, inicialmente, que as dificuldades do início da docência são vividas pelos professores jovens e pelos experientes. Não há uma faixa etária predominante, e isso implica pensar que a maturidade “existencial”, em algumas situações, não seria uma “proteção” para o início da docência. Mesmo entendendo que o desenvolvimento profissional docente fundamenta-se, inclusive, em vivências na escola anteriores à atuação docente, as dificuldades e dilemas acontecem e, o que nos parece, na atuação docente em todos os níveis de escolaridade. E isso explica a heterogeneidade do grupo participante do PAPIN.

Outro dado importante que aparece é a titulação acadêmica elevada dos participantes e, neste caso, também, possuir mestrado ou doutorado não os isentou das dificuldades próprias dessa fase profissional.

As informações coletadas apresentam que as dificuldades dos professores iniciantes abrangem praticamente todo o universo da docência. Cabe perguntar: Por que isso ocorre? Quais são os fundamentos dessas dificuldades? Como superá-las?

Esperamos que a pesquisa traga novas respostas para antigas perguntas. Porque a escola e seus sujeitos mudaram, mas o início da docência segue sendo um enorme desafio.

2075

## REFERÊNCIAS

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em Educação*. Porto, Portugal: Porto, 1994.

CHAVES, Ana Maria Brochado de Mendonça; FELIX, Carla Fernanda Figueiredo. *Ações de extensão e pesquisa universitárias na formação continuada de professores iniciantes: Programa de Apoio aos Professores Iniciantes da Rede Pública de Ensino de Poços de Caldas /MG (PAPIN)*. In: MONTEIRO, S.A.A. (org.). *Formação Docente: Princípios e Fundamentos 2*. Ponta Grossa, PR: Atena, 2019. p. 278-288.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio de Afonso. *Políticas Docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília, UNESCO, 2011. 297 p.

HUBERMAN, Michael. *O ciclo de vida profissional dos professores*. In: NÓVOA, Antônio. *Vida de professores*. Porto, Portugal: Porto, 2000. p. 31-46.

MARCELO GARCÍA, Carlos. *Aprender a enseñar: un estudio sobre el proceso de socialización de los profesores principiantes*. Madrid: Centro de Publicaciones Del Ministerio de Educacion y Ciencia: C.I.D.E, 1991.

SILVA, Maria Celeste Marques da.. O primeiro ano de docência: o choque com a realidade. In: ESTRELA, Maria Teresa (Org.). Viver e Construir a profissão docente. Porto, Portugal: Porto, 1997. p. 51-80.

VEENMAN, Simon. Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, n. 54, 1984, p. 143-178.

# PROGRAMA DE APOIO AOS PROFESSORES INICIANTES (PAPIN): A PROMOÇÃO DA INSERÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE PELA PESQUISA E EXTENSÃO UNIVERSITÁRIAS

ANA MARIA BROCHADO DE MENDONÇA CHAVES  
UEMG – ANA.CHAVES@UEMG.BR  
NÚCLEO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO PÚBLICA (NEPEP)

CARLA FERNANDA FIGUEIREDO FELIX  
UFSCAR – CARLAFFFELIX@GMAIL.COM  
NÚCLEO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO PÚBLICA (NEPEP)

CAROLINE COSTA SILVA CÂNDIDO  
UEMG – CHAROLLCOSTA@HOTMAIL.COM  
NÚCLEO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO PÚBLICA (NEPEP)

2077

**Palavras-chave:** Professores iniciantes; programa de inserção profissional; pesquisa e extensão universitárias.

## INTRODUÇÃO

A inserção profissional de professores, no início da carreira docente, ainda é um tema pouco explorado ao se levar em consideração tanto as produções acadêmicas quanto políticas educacionais que acompanham e amparam esse processo (Gatti; Barreto; André, 2011). A transição de aluno para professor (Huberman, 2000) é um momento marcado por inúmeras inseguranças e descobertas, que influenciam na vida pessoal e desenvolvimento profissional desses sujeitos, determinando para alguns, inclusive, a abandono precoce da docência. Ao se deparar com a complexidade do contexto escolar, das condições e demandas de trabalho, os perfis dos alunos e da comunidade no entorno da escola, muitos professores iniciantes passam pela expressão que Veenman (1984) chamou de “choque com a realidade”.

Constata-se que professores iniciantes tentam superar suas dificuldades mesmo quando não contam com apoio pedagógico direto. E ciente dessas iniciativas individuais, propusemos, no ano de 2015, a implementação de um programa de inserção profissional docente, o PAPIN - Programa de Apoio aos Professores Iniciantes.

Apresentaremos, a seguir, a trajetória desse programa, atualmente na sua 3ª oferta, desenvolvido em parceria entre a Universidade do Estado de Minas (UEMG),

a Autarquia Municipal de Ensino e do Centro de Referência do Professor (de Poços de Caldas), contando com o apoio da 31ª Superintendência Regional de Ensino.

## TRAJETÓRIA DO PAPIN – DO INÍCIO À ATUALIDADE

O PAPIN tem como participantes, prioritariamente, os professores iniciantes da educação básica que atuam nas escolas públicas no município de Poços de Caldas/MG e região, sejam concursados ou contratados. Além deles, oferece vagas para discentes do Curso de Pedagogia da UEMG (unidade Poços de Caldas) e bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Incentivo à Docência (PIBID) UEMG – Subprojeto de Pedagogia.

A discussão sobre a temática “professores iniciantes” surgiu no ano de 2011, a partir de pesquisa realizada na UEMG, que teve o intuito de identificar quais as dificuldades dos docentes dos iniciais do ensino fundamental da rede pública. Na ocasião, os resultados apontaram novas questões discutidas e analisadas, em parte, por Chaves (2015) em sua tese de doutorado. No ano de 2015, tínhamos um repertório importante de informações que nos levavam a ampliar a discussão sobre o tema.

Entendemos, naquele momento, que para além das discussões acadêmicas, poderíamos atuar efetivamente junto a esses professores, acompanhando o seu processo de inserção profissional, estabelecendo a troca de experiências, auxiliando nos processos formativos, refletindo criticamente sobre as condições reais de existência pessoal e profissional dos professores nos primeiros anos da docência (Garcia, 1991). E assim o fizemos. Conforme Chaves e Félix (2019), esses são os propósitos do PAPAN.

A primeira turma foi criada em 2015, com profissionais que atuavam no ensino fundamental I (1º ao 5º ano) da rede municipal de ensino. Teve a participação de 25 professores e discentes da universidade, durante 55h diluídas em um semestre. O programa teve repercussão e avaliação bem positivas, apontando a necessidade de continuação da proposta. Concomitante à ação extensionista, continuamos com a pesquisa sobre professores iniciantes das escolas públicas.

No primeiro semestre de 2018 estabeleceu-se a segunda turma do PAPAN, estendendo a parceria para a 31ª Superintendência Regional de Ensino, com a abrangência de professores de 17 municípios no sul de Minas Gerais. O programa ampliou as possibilidades de discussão diante de uma turma que possui professores ligados ao sistema municipal de educação e professores pertencentes à rede estadual. Essa oferta teve duração de 60 horas e participaram 25 professores iniciantes, atuantes do 1º ao 5º ano do ensino fundamental I.

Atualmente a 3ª edição do PAPAN continua avançando em termos produção de conhecimento na área. Com publicação em 2019, o edital para a inscrição de vagas não limitou as inscrições somente para professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental I de Poços de Caldas, e possibilitou a participação de professores dos diferentes níveis de ensino. Os encontros semanais encerram-se neste primeiro semestre, com a duração total de 60h. A participação de todos será estendida

para seminário do programa (em parceria com o PIBID) e a publicação de um e-book com os relatos de experiência.

Ressaltamos que o PAPIN tem sido desenvolvido como pesquisa e extensão também na forma institucional de projeto, sendo submetido e aprovado em editais da UEMG, seja PAPq (Programa Institucional de Apoio à Pesquisa) ou PaEX (Programa Institucional de Apoio à Extensão), sendo contemplado com bolsistas de iniciação científica e bolsistas extensionistas.

#### Considerações finais

O PAPIN tem se mostrado uma importante ação para orientação pedagógica dos professores iniciantes, a partir de suas próprias demandas. Ao identificar, a partir da pesquisa, os dilemas e as dificuldades presentes no cotidiano escolar desses docentes, a ação extensionista atua na problematização dessas questões, e propicia aportes teóricos e práticos sobre situações complexas, que são compartilhadas e discutidas no coletivo, e sem intermediários. É uma ação direta entre universidade e professores da escola pública, que dessa maneira, desvela realidades às vezes silenciadas na formação inicial docente.

A parceria efetiva da entre universidade e o poder público, municipal e estadual, tem como foco agir para a melhoria da qualidade da educação básica pública, bem como da formação dos profissionais que nela atuam. E essa aproximação entre discentes da graduação de Pedagogia e professores iniciantes também é fonte valiosa para a constituição, em especial, dos saberes necessários para a “sobrevivência” no início de carreira.

Por fim, mas não menos importante, o PAPIN mostra a confluência entre as bases nas quais a universidade se sustenta: o ensino, a pesquisa e a extensão. Esses três aspectos alinhados proporcionam a construção de conhecimentos para o campo da educação e não estão a favor só daqueles que se encontram na formação inicial, mas também dos profissionais que estão atuando em escolas públicas e consequentemente dos interesses do público em geral.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CHAVES, A. M. B. M. Impressões sobre o início da docência, seus contextos e a participação de licenciandas da Pedagogia no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES). Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-13032017-143307/>> Acesso em 20 fev 2018.

CHAVES, A. M. B. M.; FELIX, C. F. F. Ações de extensão e pesquisa universitárias na formação continuada de professores iniciantes: Programa de Apoio aos Professores Iniciantes da Rede Pública de Ensino de Poços de Caldas /MG (PAPIN). In: MONTEIRO, S.A.A. (org). Formação Docente: Princípios e Fundamentos 2. Ponta Grossa, PR: Atena, 2019. p. 278-288.

GATTI, B.A.; BARRETTO, E. S. S.; ANDRÉ, M.E. D. de A. Políticas Docentes no Brasil: um estado da arte. Brasília, UNESCO, 2011. 297 p.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. Vida de professores. Porto, Portugal: Porto, 2000. p. 31-46.

MARCELO GARCÍA, C. Aprender a enseñar: un estudio sobre el proceso de socialización de los profesores principiantes. Madrid: Centro de Publicaciones Del Ministerio de Educacion y Ciencia: C.I.D.E, 1991.

VEENMAN, S. Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, n. 54, 1984, p. 143-178.



# FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA: ARTICULANDO SABERES NA SUPERAÇÃO DE DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

RAQUEL SPALLA MAGALHÃES, UFRRJ  
RSPALLA@GMAIL.COM

ANA CAROLINA SPALLA M. DO CARMO, UERJ  
ACSPALLA@GMAIL.COM

JOSÉ AIRTON CHAVES CAVALCANTI JUNIOR, UFRRJ  
JOSEAIRTONCHAVES@GMAIL.COM

2081

**Palavras-chave:** educação matemática; língua portuguesa; interdisciplinaridade.

Este trabalho aborda questão pouco explorada nos cursos de Licenciatura em Matemática, que é a sua necessária articulação com a Língua Portuguesa, visando facilitar a aprendizagem dos alunos. Partimos do pressuposto que muitas das dificuldades encontradas pelos alunos residem em sua dificuldade de interpretação de texto, ou melhor, do enunciado das sentenças matemáticas, por uma lacuna em sua formação. Os saberes matemáticos requerem, para sua aquisição, outros saberes, conhecimentos e habilidades advindos de outras áreas de conhecimento, em nosso caso, da Língua Portuguesa.

Este trabalho, derivado da pesquisa realizada para a elaboração do trabalho de conclusão de curso de licenciatura em Matemática, destaca que as dificuldades de aprendizagem de matemática, que persistem desde o ensino fundamental, poderiam ser superadas mais facilmente se os cursos de formação de professores reconhecessem a importância da articulação da Língua Portuguesa com a Matemática, e da necessária interdisciplinaridade, para a melhoria do desempenho acadêmico. Para a elaboração deste trabalho recorreremos a estudos sobre a educação matemática (BICUDO, GARNICA, 2007) e sobre a temática (NACARATO, LOPES, 2007; SMOLE, DINIZ, 2009).

## DIFICULDADES NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM

As dificuldades de leitura e interpretação de textos apresentadas pelos alunos ao longo do Ensino Fundamental e Médio, e mesmo no Ensino Superior, provocam problemas de compreensão nas demais disciplinas, inclusive na Matemática. Em alguns casos, a compreensão é parcial, não diferenciando alguns conectivos e demonstrando dificuldades em resolver problemas matemáticos que envolvem os operadores lógicos, por exemplo.

A falta de compreensão do que se pede leva à má interpretação, o que resulta na solução incorreta dos problemas. Em vista disso, consideramos que uma das maiores dificuldades do aluno em resolver problemas matemáticos deve-se a dificuldades na interpretação do texto na linguagem matemática. Percebemos que muitas vezes eles sabem interpretar a parte algébrica, a parte aritmética, mas não conseguem interpretar o que o problema está pedindo. Partindo dessa constatação, efetuamos um estudo sobre como superar esse problema.

A Língua Portuguesa está interligada diretamente às resoluções dos problemas matemáticos, isto é, se o aluno não compreender um texto, em sua totalidade, ficará difícil resolver o problema, pois, geralmente, não conseguirá interpretá-lo estando na linguagem matemática.

No curso de Licenciatura em Matemática, normalmente não encontramos uma preocupação em sanar essa lacuna vinda da formação anterior, ou seja, a dificuldade com a Língua Portuguesa, que compromete todo o aprendizado matemático. Se tal lacuna não for superada, a formação do professor será prejudicada, ficando comprometido o ensino-aprendizagem da Matemática.

O argumento utilizado para justificar essa falta de abordagem remete à carga horária dos cursos de licenciatura, e ao aumento do tempo disponível para a integralização do curso. Consideramos que, dentro da atual carga horária, podemos abordar essa questão de forma interdisciplinar e com estratégias metodológicas que promovam a articulação de saberes. Nesse sentido, não cabe inserir mais uma disciplina, mas que as disciplinas já existentes articulem, de forma interdisciplinar, esses conhecimentos, destacando a melhor forma de ensinar e aprender os conhecimentos matemáticos. Entretanto, como sabemos que apenas a formação inicial não dá conta da formação necessária, também defendemos a formação continuada destes profissionais.

Outro viés na nossa análise é que as dificuldades na compreensão da escrita matemática são acentuadas porque alguns autores, principalmente ao abordarem tópicos matemáticos de níveis mais complexos, não explicam os símbolos utilizados, deixando a cargo do leitor a compreensão dos símbolos e contexto de atuação que está sendo utilizado, aumentando o grau de dificuldade para estudos autodidatas. Assim, julgamos que os professores formadores devem, principalmente nos cursos de licenciatura, ter maior preocupação com as obras utilizadas, fazendo a necessária inserção de textos explicativos, uma forma de mediação para que os leitores, no caso os licenciandos, ampliem sua compreensão.

Sabemos que a Língua Portuguesa está presente em todas as disciplinas, em todos os anos da vida escolar e fora dela. Em muitas situações, as habilidades de ler e escrever serão o diferencial para se entender o conteúdo e a solução das atividades propostas. Como explicita Malta (2004), sem o domínio da linguagem necessária à apreensão de conceitos abstratos, não pode haver o desenvolvimento do pensamento matemático.

Dispomos hoje, também, de várias ferramentas tecnológicas de que o estudante pode utilizar-se, com as quais ele mesmo faz o seu planejamento de estudo para alcançar os níveis e as metas de determinados cursos. Os estudantes da nova geração não conseguem passar muito tempo lendo. Por isso que as escolas e as universidades precisarão se adaptar às novas tecnologias, estimulando os seus alunos a aprender melhor os diversos conteúdos.

Com base nessas afirmações, faz-se necessário criar conexões entre as disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa, articulando-as para que os alunos tenham possibilidade para avançar na obtenção de uma melhor estrutura na aquisição da linguagem matemática e na resolução de problemas habituais. Além disso, o aperfeiçoamento na linguagem matemática possibilita um melhor entendimento de textos de outras disciplinas que, com frequência, apresentam conceitos matemáticos.

2083

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos que, longe de apresentarmos conclusões definitivas, apontamos para a necessidade de que sejam aprofundados os estudos sobre a temática nesse campo, que muitas das dificuldades dos alunos são maximizadas porque eles não conseguem compreender os enunciados das sentenças matemáticas, tanto por desconhecerem alguns códigos e símbolos quanto por terem também dificuldade de interpretar textos na língua materna. Nesse sentido, concordamos com os autores (NEVES, 2016; ROCK, SABIÃO, 2018) que apontam a importância da leitura e escrita na disciplina de matemática, pois esta complementa o ensino da língua materna e facilita a aprendizagem matemática. Os cursos de formação de professores, em especial a licenciatura em Matemática, devem atentar para esta questão, procurando discutir estratégias e propor metodologias de ensino para superar essas dificuldades que se perpetuam na educação básica e se estendem ao ensino superior, prejudicando a formação dos futuros professores e a formação das crianças e jovens. A interdisciplinaridade e a articulação de saberes são estratégias metodológicas que podem trazer relevantes contribuições para a superação do problema.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BICUDO, M. A. V. e GARNICA, A. V. M. Filosofia da Educação Matemática. Belo Horizonte, Ed. Autêntica, 2007.

MALTA, I. Linguagem, leitura e matemática. In: CURY, H. N. Disciplinas matemáticas em cursos superiores: reflexões, relatos, propostas. Porto Alegre: EDPUCRS, 2004.

NACARATO, A. M. e LOPES, C. E. *Escritas e leituras na Educação Matemática*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

NEVES, P. C. *A lógica matemática e a semântica auxiliando na aprendizagem de alunos do ensino médio*. 2006. 18 f. Monografia (Graduação). Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2006.

ROCK, G. G. T.; SABIÃO, R. M. *A Importância da Leitura e Interpretação na Matemática*. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*. Ano 03, Ed. 02, Vol. 01, pp. 63-84, Fev. 2018. Disponível em <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/interpretacao-na-matematica>. Acesso em 20 mai 2019.

SMOLE, K. S. e DINIZ, M. I. *Aprender a Ler Problemas e Matemática*. São Paulo, Artmed Editora, 2009.

# OBSERVATÓRIO DE CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS: A ARTE COMO FORMA DE RESISTÊNCIA

LUCIENE SOUZA SANTOS – UEFS  
LUCIENESANTOZ@GMAIL.COM

MARIA CLÁUDIA SILVA DO CARMO – UEFS  
MONINHABRAGA@GMAIL.COM

2085

**Palavras-chave:** Observatório de Contação de Histórias; Arte; Resistência;

Estamos vivendo na contemporaneidade tempos difíceis no cenário político impostos por uma agenda oficial/governamental que nos obriga a discutir e a encontrar soluções para estruturar uma resistência necessária a momentos de grande crise política como a que o país vem enfrentando.

Pensar sobre o binômio currículo e formação no contexto das questões contemporâneas nos impulsiona a refletir sobre esse momento histórico e nos faz olhar para as inúmeras ameaças de perdas de direitos conquistados ao longo da existência humana.

Apesar dos tempos difíceis acreditamos nas experiências cotidianas e, também, nas experiências curriculares, plurais e singulares em que se instituem outras possibilidades de pensar “com os outros do currículo e com os currículos outros, bem como com os movimentos sociais que tomam o próprio currículo como uma pauta política e cultural”. (MACEDO, 2012, p.15-16)

Apresentaremos nesse artigo uma experiência desenvolvida na Universidade Estadual de Feira de Santana, por meio da Pró-Reitoria de Extensão que permite compreender como “somos capazes de criar, recriar nos processos de formação — e em todos os processos de Educação — de “sentir” as necessidades existentes e as possibilidades de ação em contextos dos mais difíceis” (ALVES, 2017, p. 16).

Trata-se da implementação de um Programa de Extensão que vê na arte a sua principal aliada para criar outros caminhos e lutar por agendas coletivas que priorizem a reinvenção de outros currículos com abertura para formações fundadas em um novo modo de resistência: o Observatório de Contação de Histórias, ligado aos grupos FORMARSER e Poéticas Orais da UEFS.

Entendemos o Observatório de Contação de Histórias enquanto dispositivo de resistência, de força criadora e, ao mesmo tempo, transgressora capaz de manifestar por meio da narração, outros modos de existir e de reexistir no processo formativo do narrador oral rompendo com práticas homogeneizantes.

Falar da arte de narrar como um movimento de resistência articulado com as inquietações sobre o panorama curricular atual e suas ressonâncias na formação é um desafio e ao mesmo tempo um exercício de olhar para a nossa própria história, onde a arte sempre encontrou uma forma de escoar, mesmo em meio a ditaduras, golpes políticos e estados de exceção. A arte tem funcionado ao longo dos anos como um espaço de dialética, promotora de um discurso de “esperança e possibilidade, como pré-requisito para a resistência” (GIROUX, 1986, p.11) que pode ser aprendida e praticada no contexto do desenvolvimento e da vida das pessoas.

Por isso, o Observatório de Contação de Histórias insiste em promover momentos de narração e escuta sensível de contos da tradição oral, responsáveis por passar adiante a memória de homens e mulheres que em outros tempos resistiram pelo viés da arte.

O Programa Observatório de Contação de História em espaços etnoformativos (resolução Nº 123/2017) é uma ação de extensão, dos Grupos de Estudo e Pesquisa “FORMARSEK” e “Poéticas Oraís”, que visa profissionalizar contadores de histórias residentes da UEFS e, ao mesmo tempo, formar interessados na arte da narração oral que possam desdobrar esse ofício na formação de outros sujeitos, tanto na ação artística quanto na formação e na pesquisa sobre o tema. Para isso, empreende dois projetos de extensão e um de pesquisa. O primeiro deles é o Grupo Residente de Contadores de Histórias da UEFS - Feira de Santana – Bahia que se constitui em um grupo de contadores de histórias formado por estudantes da graduação e membros da comunidade interna e externa da UEFS, que já fizeram o curso de extensão na área ou a disciplina optativa EDU 925 Formação de Contadores de Histórias: Conta Comigo! O objetivo aqui é desdobrar a arte de contar histórias na formação de outros interessados, tanto na ação artística quanto na pesquisa sobre o tema em espaços etnoformativos. Desejamos, ainda, profissionalizar esses residentes para que possam se sustentar, por meio do ofício da narração oral. O segundo projeto é o Ateliê de Narração Oral “Dois Passarinhos” que cuida da formação de um grupo de crianças que desejam narrar oralmente e estão na faixa etária dos 07 aos 12 anos, oriundos do Centro de Educação Básica da UEFS (CEB). Esse grupo atua na Brinquedoteca e em espaços etnoformativos como disseminadores da formação de plateia, da cultura popular e do interesse pelo mundo literário.

O terceiro projeto se intitula Cacimba de histórias: vidas e saberes dos Contadores de Histórias tradicionais de cidades do interior da Bahia e se configura em uma pesquisa que tem como objetivo investigar e dar visibilidade a narradores orais tradicionais que se encontrem no interior da Bahia, reconstituindo as suas histórias de vida e de formação como contadores de histórias, bem como registrando seus repertórios e disponibilizando-os por meio de um repositório que se configure em conteúdo aberto na rede.

Espera-se com esses projetos que os envolvidos ampliem conhecimentos necessários para o crescimento pessoal e, no caso dos adultos, também profissional, por

meio da palavra oral e da aprendizagem colaborativa. Assim, deseja-se que a UEFS alcance os espaços etnoformativos que anseiam pela participação dos contadores de histórias em suas atividades e ajudem a manter viva uma tradição que tão bem representa as manifestações culturais do Brasil.

Por fim, acreditamos que a arte sempre resistiu aos governos porque a sua matéria prima é a vida do povo, são as questões sociais e os modos de (re) existir que sustentam as sociedades. Com o currículo e a formação não seria diferente e, é por isso que o Observatório de Contação de Histórias acredita em uma formação revolucionária como tão bem afirmou Maiakóvski em sua frase antológica “sem forma revolucionária não há arte revolucionária” (BRITO, 1972, p. 67)

## REFERÊNCIAS

BRITO, Mário da Silva. *As metamorfoses de Oswald de Andrade*. São Paulo: Conselho Estadual de Cultura, 1972.

ALVES, N. G. Formação de docentes e currículos para além da resistência. *Rev. Bras. Educ.* vol.22 no.71 [online]. Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782017000400202&lng=pt&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782017000400202&lng=pt&tlng=pt)> Acesso em: 21 mai. 2018.

GIROUX, H. *Teoria crítica e resistência em educação*. Petrópolis: Vozes, 1986.

MACEDO, R. S. et al. (Org.). *Currículo e Processos formativos: experiências, saberes e culturas*. Salvador: EDUFBA, 2012.

# A CONTRIBUIÇÃO DA FORMAÇÃO EM NÍVEL DE PÓS-GRADUAÇÃO PARA ATUAÇÃO NA DOCÊNCIA NA ÁREA AMBIENTAL

DANIELLI CRISTINA GRANADO  
UNESP. E-MAIL: DANIELLI.GRANADO@UNESP.BR

2088

**PALAVRAS-CHAVE:** educação ambiental, mestrado profissional, formação.

## INTRODUÇÃO

A busca por uma sociedade mais equitativa e saudável, do ponto de vista socioambiental é urgente. A crise ambiental que assola o planeta tem consequências nefastas que refletem diretamente na qualidade de vida humana. Portanto, garantir o futuro da humanidade depende da relação estabelecida entre a natureza e o uso pelo homem dos recursos naturais disponíveis. Neste cenário, a educação ambiental assume papel crucial. O compromisso assumido na Constituição Federal de 1988, se fortalece com a promulgação da Lei N. 9795, de 27 de abril de 1999, que dispõe sobre a educação ambiental e institui a Política Nacional de Educação Ambiental. Tanto a Carta Magna, quanto a Política deixam evidente o papel de agente transformador e multiplicador do profissional da educação nesse processo.

Este trabalho tem como objetivo identificar entre os alunos matriculados e egressos do programa de Mestrado Profissional em Geografia – MPGeo, da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista – UNESP, de Presidente Prudente, quantos atuam na docência e discutir a importância da formação em nível de pós-graduação para abordagem de temas ambientais.

## MÉTODOS DO ESTUDO

O MPGeo, da Faculdade de Ciências e Tecnologia da UNESP foi iniciado em setembro de 2011, no Campus de Presidente Prudente. Criado pela Resolução UNESP N. 52, de 25 de novembro de 2010 (UNESP, 2010) e reconhecido pela Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior – CAPES, pela Portaria N. 1325, de 21 de setembro de 2011 (BRASIL, 2011) tem como objetivo a formação e a capacitação de profissionais que atuam na área de meio ambiente e, em especial, de



recursos hídricos e mantém estreita articulação com comitês de bacias hidrográficas. O Programa tem como compromisso a instrumentalização do ponto de vista teórico-metodológico, sob a ótica da multidisciplinaridade que se faz necessária nas novas abordagens dos problemas das sociedades modernas (UNESP, 2019).

Para alcançar os objetivos propostos foram realizados levantamentos no sistema de matrículas do MPGeo para gerar uma listagem com informações sobre alunos matriculados e egressos, desde o início do Programa. Com os dados foram consultados os currículos da Plataforma Lattes para identificar a formação e a atuação profissional atual de cada aluno, com vistas a conhecer quais atuam na docência. Também foram consultados os títulos e resumos das dissertações defendidas dos docentes egressos.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

2089

A análise dos dados mostrou que o Mestrado Profissional em Geografia, com ênfase em recursos hídricos e meio ambiente possui 51 alunos matriculados atualmente. E outros 22 profissionais defenderam suas dissertações e, portanto, foram formados pelo Programa. Destes 73 profissionais mestres ou em formação, 23 atuam na docência, o que corresponde a 32% do total. Os demais trabalham em funções diversas, ligadas ao setor público ou privado, em ligação com a área ambiental.

Entre os matriculados, 18 (35%) são professores, dos quais 14 (27%) atuam em escolas da rede pública. Entre os que defenderam a dissertação, 05 (23%) possuem ligação com a escola pública, sendo que 03 atuam diretamente na sala de aula e, 2 de maneira indireta. Um é dirigente regional de ensino e o outro desempenha a função de pedagogo, em uma escola federal de formação profissional. Os assuntos das dissertações defendidas pelos profissionais da área de ensino formados pelo MPGeo até 07 de junho de 2019 foram: percepção ambiental, educação ambiental e diagnóstico ambiental.

Tais assuntos apresentam relevância para a formação, capacitação e atualização profissional, não apenas para os que atuam diretamente na sala de aula, mas também para os que trabalham na gestão. De maneira mais ampla, o aprofundamento em temas ambientais, como os aqui apresentados e outros desenvolvidos no MPGeo dão subsídios para que esses profissionais possam desenvolver com propriedade nas escolas, projetos e ações que contemplem a educação ambiental como tema transversal (BRASIL, 1997), assim como abordem a questão ambiental, enquanto conteúdo disciplinar, sobretudo em disciplinas como ciências, geografia e biologia, com base numa visão holística, crítica e atual, diante das transformações cada vez intensas e aceleradas, observadas na sociedade contemporânea.

De acordo com o Art. 2º., da Lei N. 9795, de 27 de abril de 1999, que dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências: “A educação ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal” (BRASIL, 1999, s/p.). A formação comprometida com a capacitação e a atualização

profissional na área ambiental possibilitada pelo MPGeo fornece uma base instrumental teórico-metodológica da Geografia e, de áreas correlatas, com enfoque multidisciplinar, que se faz necessário nas novas abordagens dos problemas das sociedades modernas em vários setores profissionais e sobretudo, para atuação na escola (UNESP, 2019).

Segundo a Base Nacional Comum Curricular, homologada em 2018, a educação possui papel chave na busca por uma sociedade ambientalmente equilibrada. “Espera-se, desse modo, possibilitar que esses alunos tenham um novo olhar sobre o mundo que os cerca, como também façam escolhas e intervenções conscientes e pautadas nos princípios da sustentabilidade e do bem comum” (BRASIL, 2018, p. 321). Neste contexto, Souza (2012), afirma o compromisso dos educadores com a formação e a humanização de seus alunos, na busca cotidiana de “uma forma de ensinar e aprender para que, juntos, busquem caminhos que possibilitem o desenvolvimento de uma sociedade justa e sustentável” (SOUZA, 2012, p.113).

2090

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O MPGeo formou 22 profissionais, desde o início do Programa em 2011 e atualmente conta com 51 alunos. Deste total de 73 profissionais, 23 possuem atuação na escola, o que corresponde a 32%. O aprofundamento das temáticas ambientais possibilitado pelo Programa fornece uma base instrumental teórico-metodológica da Geografia e outras áreas que permite refletir e agir nos problemas ambientais da sociedade moderna. Essa formação comprometida com a capacitação e a atualização profissional dá subsídios para que esses profissionais possam atuar nas escolas como agente transformadores, contribuindo para uma visão holística, crítica e atual, diante de transformações cada vez mais intensas e aceleradas no meio físico, em busca de uma sociedade mais equitativa e saudável, do ponto de vista socioambiental.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. Parâmetros curriculares nacionais: meio ambiente, saúde. Brasília, DF. 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro091.pdf>. Acesso em: 22 de março de 2019.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. COORDENADORIA DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE ENSINO SUPERIOR. Brasília, DF. Portaria N. 1325 de 21 de setembro de 2011.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Base Nacional Comum Curricular: a educação é a base. Brasília, DF. 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 22 de março de 2019.

SOUZA, V. M. A educação ambiental na formação acadêmica de professores. *Conhecimento & Diversidade*, Niterói, n. 8, p. 104-114 jul./dez. 2012.

UNESP. Resolução N. 52, de 25 de novembro de 2010

UNESP. FCAULDADE DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA. Mestrado Profissional em Geografia - Recursos Hídricos e Meio Ambiente. Disponível em: <https://www.fct.unesp.br/#!/pos-graduacao/--geografia-mp/>. Acesso em: 12 de abril de 2019.

# PRÁTICAS EDUCATIVAS DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO, DO CONTEXTO DA DEFESA CIVIL, PARA A PREVENÇÃO E MITIGAÇÃO AOS RISCOS DE DESASTRES

DANIELA TOMIO, FURB  
DTOMIO@FURB.BR

MAURICIO CAPOBIANCO LOPES, FURB  
MCLOPES@FURB.BR

BRUNA HAMANN, FURB  
BRUNAHAM@HOTMAIL.COM

DANIELA HOSTIN, FURB  
DANHOSTIN.BNU@GMAIL.COM

2092

**Palavras-chave:** Prática educativa. Educação para prevenção. Profissional da Educação.

## INTRODUÇÃO

Enchentes, enxurradas, deslizamentos, rompimentos de barragens, dentre outros, são exemplos de desastres socioambientais que acontecem no Brasil. Como destacados por Warner (2018), os desastres são um encontro entre fenômenos naturais e vulnerabilidades socialmente construídas por meio das desigualdades. E, deste modo, é importante compreender o risco ao desastre como uma condição latente, que é construída por meio das relações entre sociedade e meio ambiente, e que deve ser encarada de forma a ser prevenida. Nesse sentido, faz-se necessária a implementação de medidas para buscar-se uma sociedade resiliente e uma cultura preventiva em relação aos desastres. (RIBEIRO; VIEIRA; TOMIO, 2017).

A escola, neste contexto, é fundamental, tanto para um melhor entendimento sobre os processos e fenômenos dos desastres, quanto para a mobilização da população para lidar com os riscos e, principalmente, para o desenvolvimento de uma cultura de prevenção ao risco, já com as crianças. (SULAIMAN, 2018). Entretanto, em análises de currículos escolares pode-se notar que ainda estão limitados a explorar aspectos que tratam da ciência básica com pouco ou nenhum enfoque sobre a redução de riscos de desastres. Do mesmo modo, iniciativas com a formação de

professores para o trabalho com problemáticas ambientais emergentes, como os desastres, ainda são raras no Brasil. (RIBEIRO; VIEIRA; TOMIO, 2017).

Além disso, geralmente quem desenvolve as práticas educativas na escola para educação de prevenção ao risco não são os professores e sim outros profissionais, como da Defesa Civil. Nessa direção, comunicamos uma ação extensionista desenvolvida nas relações universidade, Defesa Civil e escola pública com o objetivo de contribuir para as práticas educativas que acontecem na escola para prevenção e mitigação aos riscos de desastres. A ação foi proposta pela equipe do projeto de extensão denominado *Atmosfera*, que tem por finalidade construir uma cultura de prevenção e mitigação aos riscos de desastres na Bacia Hidrográfica do Rio Itajaí, ampliando a capacidade de resiliência da comunidade frente a ocorrência de eventos extremos, além de contribuir para o desenvolvimento regional. O projeto conta com professores do Ensino Superior e da Educação Básica, graduandos e pós-graduandos de diferentes áreas do conhecimento da Universidade Regional de Blumenau/Santa Catarina, visando a interdisciplinaridade e interprofissionalidade no tratamento de aspectos relacionados aos desastres socioambientais e a Educação. Desde sua criação, a equipe do projeto de extensão *Atmosfera* vem auxiliando e acompanhando as atividades realizadas no Programa Defesa Civil na Escola

2093

## METODOLOGIA

Ao longo do ano de 2018, o grupo de extensão *Atmosfera* acompanhou as ações da Defesa Civil da cidade de Blumenau/SC, no Programa Defesa Civil na Escola, de modo a auxiliar e acompanhar as atividades propostas pelo programa, bem como analisar possibilidades para uma abordagem na qual os estudantes tivessem uma postura ativa em seu processo de aprendizagem sobre prevenção e mitigação aos riscos de desastres.

Foram acompanhadas ações do Programa Defesa Civil na Escola em três escolas, todas da rede pública de ensino, totalizando cerca de 119 estudantes do 5º ano. Foram de dois a três encontros em cada escola, cada qual com seus objetivos e metodologias. Foram realizadas observações em um diário de campo, bem como o registro fotográfico das atividades.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nas observações realizadas pode-se constatar:

- há um tempo extenso reservado para a explicação da estrutura da Defesa Civil e sua inserção no organograma da Prefeitura, bem como apresentação de fotos de reuniões da Defesa Civil, conhecimentos esses que são pouco significativos para o contexto dos educandos;
- as turmas têm um número elevado de estudantes que são alocados em espaços e metodologias tradicionais (como salas e auditórios com

carteiras/cadeiras em fileiras e os agentes da Defesa Civil a frente), impossibilitando a participação ativa e criativa dos estudantes;

- um tempo curto para cada atividade, o que reduz a dialogicidade com os discentes e dificulta a relação com suas experiências pessoais;
- pouco envolvimento com os professores da escola, no sentido de sensibilizá-los à participação nos encontros e de se perceberem, também, agentes do processo.

Interpretou-se que esses elementos tornam as práticas educativas da Defesa Civil muito teóricas e desse modo, os estudantes assumem uma postura passiva no processo e são pouco instigados a interagir e buscar novos conhecimentos.

Nessa direção, propomos uma nova organização das práticas educativas com a Defesa Civil a partir do desenvolvimento de uma metodologia ativa de ensino com *rotação por estações* e mediação com tecnologias. Nessa reorganização das práticas educativas foi possível constatar:

- os estudantes organizados em pequenos grupos e passando por 5 estações, onde em cada uma desenvolveram atividades que previam o trabalho colaborativo e criativo para responderem desafios sobre prevenção e mitigação de riscos;
- os estudantes interagiram com tecnologias digitais e com realidade ampliada, simulando desastres e respostas para formularem conceitos e tomarem decisões com mais autonomia;
- os professores da escola participam das estações, cooperando com os profissionais da Educação Civil, assim também desenvolvem-se profissionalmente pela (auto)formação continuada.

Com as sugestões desenvolvidas, foi possível interpretar que as práticas educativas promovidas *com* a Defesa Civil deslocaram a ação centrada nos profissionais para a atuação dos estudantes da Educação Básica como protagonistas dos seus processos de aprender.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As ações extensionistas desenvolvidas com foco no aprimoramento das práticas educativas da Defesa Civil em seu projeto nas escolas originou-se da compreensão da importância desses profissionais, que também educam, para uma educação de prevenção ao risco. Embora a escola seja um importante contexto de educação para a prevenção e mitigação aos riscos, é necessário que as práticas que se efetivem nela sejam na direção de objetivos maiores da Educação, na direção da emancipação humana e, por isso, não cabem mais práticas que reduzem sua comunidade escolar ao lugar de ouvintes.

Nessa direção, a universidade, pela extensão, pode contribuir para formação de profissionais da educação, seja nas licenciaturas, na formação continuada dos

professores da educação básica e, também, na formação de educadores que atuam em outros contextos educacionais, como no caso da Defesa Civil. Embora com conteúdos, metodologias, referenciais distintos para educação de prevenção ao risco, os profissionais *da* Escola e aqueles que desenvolvem projetos *na* escola, precisam partilhar de um objetivo comum de educação na perspectiva de uma formação integral dos sujeitos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

RIBEIRO, J.; VIEIRA, R; TOMIO, D. Análise da percepção do risco de desastres naturais por meio da expressão gráfica de estudantes do Projeto Defesa Civil na Escola. *Desenvolvimento e Meio Ambiente*, v.42, p.202-223, 2017.

SULAIMAN, S. N.. Ação e reflexão: Educar para uma cultura preventiva. *In: SULAIMAN, S. N.; JACOBI, P. R. (Orgs.). Melhor prevenir: Olhares e saberes para a redução de risco de desastre* [São Paulo: IEE-USP, 2018].

WARNER, J.. Laços Invisíveis: Cultura e redução de desastres. *In: SULAIMAN, S. N.; JACOBI, P. R. (Orgs.). Melhor prevenir: Olhares e saberes para a redução de risco de desastre* [São Paulo: IEE-USP, 2018].

## QUEM É O BOM PROFESSOR DE LICENCIATURA? PERCEPÇÕES DE ESTUDANTES BOLSISTAS DO PIBID

LORENE DOS SANTOS – PUC MINAS/UEMG  
LORENEDOSSANTOS@GMAIL.COM

ANDREIA DOS SANTOS – PUC MINAS  
ANDOSSANTOS@GMAIL.COM

ANDREA SILVA GINO – UEMG  
ANDREA.GINO@UEMG.BR

EV ANGELA B. R. BARROS – PUC MINAS  
EVANGELABARROS@YAHOO.COM.BR

2096

**Palavras-chave:** professores formadores – Licenciaturas – Bolsistas do Pibid

A despeito do expressivo crescimento das pesquisas e de maior investimento em políticas públicas de formação docente, nas últimas décadas, ainda persiste uma insatisfação generalizada com a qualidade da formação inicial dos professores, situação que ultrapassa a realidade brasileira e pode ser verificada em diferentes países:

Ministérios da Educação, docentes em exercício, formadores de docentes, pesquisadores e também candidatos a docentes e empregadores põem em dúvida a capacidade das universidades e institutos de formação docente de dar resposta às necessidades atuais da profissão. As críticas referem-se à organização burocratizada da formação, ao divórcio entre teoria e prática, à excessiva fragmentação do conhecimento que se socializa e à escassa vinculação com as escolas” (VAILLANT e MARCELO, 2012, p. 63)

Entre as críticas recorrentes em relação à formação inicial docente, apresentadas pelos autores, destaca-se a ideia de que “os formadores de docentes vivem em uma torre de marfim”. De acordo com Gatti *et al* (2019), diversos fatores são alvo de críticas, mas “o mais obscurecido no bojo das discussões e pesquisas no campo da formação docente é o formador” (p. 271).

Ainda se sabe pouco a respeito desse profissional e, portanto, da sua formação, das suas experiências na educação básica e no ensino superior, dos tempos de



dedicação, da remuneração e condições de trabalho, das oportunidades disponíveis para o seu desenvolvimento profissional e acadêmico, das suas concepções de educação e de formação e das suas práticas. (GATTI *et al*, 2019, p. 272)

As autoras realizaram levantamento em bancos de dados do Inep que permitiram traçar o perfil e mapear aspectos das condições de trabalho de professores formadores que atuam em cursos de Licenciatura, em diferentes regiões no Brasil. Também mapearam a produção acadêmica sobre professores formadores de professores, entre 2003 e 2018, identificando 84 estudos, quase todos de natureza qualitativa. Analisando temas, problemas e metodologias predominantes nesta produção, Gatti *et al* (2019) identificaram a tendência em privilegiar as percepções, opiniões e representações dos docentes, especialmente quando se trata de discutir os conhecimentos profissionais destes formadores. O levantamento corrobora a avaliação de que ainda são incipientes os estudos que se aproximam das práticas dos professores formadores e que promovem uma imersão em seu cotidiano de trabalho.

O presente texto apresenta resultados parciais de uma pesquisa que teve como objeto de estudo os percursos formativos de estudantes participantes do Pibid. A pesquisa, com financiamento do CNPq, foi desenvolvida entre 2015 e 2018, abrangendo um universo de 884 bolsistas de Iniciação à Docência (ID), estudantes de diferentes cursos de licenciatura, de 5 IES de Minas Gerais (uma privada confessional e 4 públicas). Além de um questionário eletrônico, respondido por todos os participantes, também foram realizados 5 grupos focais, 1 em cada IES, com um total de 42 participantes, cujos depoimentos foram gravados e transcritos. Entre os vários aspectos analisados, destaca-se, neste trabalho, as referências acerca da qualidade dos cursos de licenciatura, em depoimentos que ressaltam a atuação dos seus professores e constroem parâmetros sobre quem seria o bom professor formador. Ainda que a pesquisa esteja circunscrita às percepções dos estudantes de licenciatura, permite uma aproximação com situações cotidianamente vivenciadas em cursos de formação docente e contribui para o conhecimento sobre o perfil e atuação profissional dos professores formadores.

As análises evidenciam que os bolsistas classificam seus professores em “bacharéis” e “licenciados”, com forte crítica à atuação e aos conhecimentos profissionais dos chamados “bacharéis”, como mostram os depoimentos a seguir:

Eu até falo isso, por exemplo, tem um programa, não sei se vocês já ouviram, mas chama GeoGebra, é para importar gráfico, ali você consegue fazer um tanto de coisa usando o GeoGebra, até para o pessoal de Geografia é bacana vocês olharem, porque vocês trabalham muito com gráfico. E assim... quando você vê Geometria Analítica, por exemplo, com o professor Bacharel, ele nem toca no assunto de GeoGebra, e é um programa assim... maravilhoso. Agora, se já vê com o professor lá que fez uma Licenciatura, porque tem um olhar pedagógico sobre o curso, ele te conta do GeoGebra. (Bolsista ID, Matemática, 2015)

(...) Mas depois que eu conheci o PIBID, eu vi que eu não poderia deixar me abater porque um grupo de Bacharéis estava dando aula, ser professor não é aquilo, então eu vi que ser professor era muito mais. (Bolsista ID, Ciências Sociais, 2015)

Libâneo (2015) ressalta que a dissociação entre conhecimento disciplinar e conhecimento pedagógico nos currículos dos cursos de formação de professores faz com que os professores tenham dificuldades em incorporar e articular “o domínio dos conteúdos da disciplina e o domínio de saberes e habilidades para ensinar esses conteúdos”, requisito básico de sua profissão. Para o autor:

O que ocorre nas concepções formativas e nos currículos, com consequência na conduta profissional dos professores, é a crença de que uma coisa é o conhecimento disciplinar com sua lógica, sua estrutura e seus modos próprios de investigação e outra coisa é o conhecimento pedagógico, entendido como domínio de procedimentos e recursos de ensino sem vínculo com o conteúdo e os métodos de investigação da disciplina ensinada. (LIBÂNEO, 2015, p. 631)

Para os sujeitos investigados, as articulações entre conhecimento disciplinar e conhecimento pedagógico estão mais presentes não apenas nas práticas dos professores com formação em Licenciatura, mas sobretudo, entre aqueles professores formadores que possuem experiência na Educação Básica, como evidencia o depoimento a seguir:

O nosso projeto da Geografia, os dois processos que já foram realizados, a gente sempre trabalhou muito a teoria e o interessante é que o PIBID, os nossos coordenadores sempre são coordenadores que tiveram experiência em escola de nível básico (...) Então eu acho que é importante para a pessoa ter essa experiência de ensino básico também, porque é o que faz a gente fazer essa ponte universidade/escola. (Bolsista ID, Geografia, 2015)

Gatti *et al* (2019) também identificaram essa relação no levantamento da produção acadêmica, em que um dos aspectos ressaltados “diz respeito aos conhecimentos que estão na base da docência do professor formador com forte referência aos seus conhecimentos experienciais, especialmente na educação básica (...)” (GATTI *et al*, 2019, p. 300).

A investigação mostrou que a experiência no Pibid tem se apresentado como um campo fértil para as articulações entre conhecimento disciplinar e pedagógico e para produção de reflexões que favorecem uma postura crítica em relação à formação nas licenciaturas. Conclui-se que a participação de um número significativo de licenciandos no Pibid têm impactado os processos formativos nos cursos de licenciatura, criando novos parâmetros de avaliação dos cursos e de seus professores, e abrindo espaço para a emergência de novos saberes e práticas da formação profissional docente.

## REFERÊNCIAS

GATTI, Bernardete A. *et al*. Professores do Brasil: novos cenários de formação. Brasília: UNESCO, 2019.

LIBÂNEO, J. C. Formação de Professores e Didática para Desenvolvimento Humano. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 629-650, 2015.

VAILLANT, D.; MARCELO, C. M. Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem. Curitiba: UTFPR, 2012.

# ARTICULAÇÕES ENTRE A UNIVERSIDADE E A ESCOLA EM UM ESPAÇO HÍBRIDO DE FORMAÇÃO DOCENTE

DANIELA TOMIO, FURB  
DTOMIO@FURB.BR

ARLEIDE ROSA DA SILVA, FURB  
AROSA@FURB.BR

ROBERTA ANDRESSA PEREIRA, FURB  
BETADABIO@GMAIL.COM

TAYNÁ LAURETH, FURB  
TAY.LAURETH98@GMAIL.COM

2099

**Palavras-chave:** Escola, Universidade, Formação docente, Espaço Híbrido.

## INTRODUÇÃO

Com base em reflexões sobre a articulação da universidade e a escola pública em percursos de formação docente, socializa-se um projeto de extensão desenvolvido por um coletivo de professores e acadêmicos de licenciatura de uma universidade pública, professores da educação básica e seus estudantes, com o objetivo de desenvolver ações de formação continuada de professores em um espaço híbrido de inovação educacional, no encontro e na articulação entre a universidade e as escolas públicas, para Educação Ambiental.

Esse projeto de extensão originou-se na trajetória do *Grupo Habitat* que na universidade atua em um conjunto de laboratórios destinados à formação inicial de professores dos diferentes cursos de licenciaturas e que são espaços, também, de formação continuada docente para redes de ensino. Nesses contextos são desenvolvidos percursos formativos de professores e estudantes em propostas de Educação Ambiental e Educação Científica e Tecnológica, com orientações para o planejamento de práticas educativas; produção de objetos (digitais) de aprendizagem, orientações para escrita de suas experiências para revistas e eventos de divulgação de relatos pedagógicos; também empréstimos de materiais para o trabalho nas escolas, dentre outras ações.

A escolha pela integração destes espaços da universidade com os espaços das escolas para percursos formativos, reflete e atende às ideias de Zeichner, Payne e Brayko (2015, p.3) sobre espaço híbrido, ao afirmar que são necessárias propostas

de espaços sociais nas quais pessoas vivenciem experiências para que juntas possam “[...] reunir fontes de conhecimento que são valiosas para aprender a ensinar – particularmente abundante em escolas, faculdades e universidades e na comunidade”. A integração de saberes interdisciplinares construídos ao longo desses percursos, na articulação com “[...] a realidade social da profissão podem se constituir vivências, de relações compartilhadas e colaborativas, que podem ser capazes de promover a reflexão do licenciando [e do professor em formação continuada] acerca dos desafios que surgem na docência”. (PEREIRA; ROCHA; TOMIO, 2015, p. 20). Também compreende-se que a relação com diferentes profissionais e em outros contextos de formação pode favorecer uma ampliação de repertórios científicos culturais, de todos os sujeitos envolvidos, refletindo a interprofissionalidade.

## METODOLOGIA

2100

A equipe extensionista da universidade foi até uma escola pública da cidade de Blumenau/Santa Catarina com o convite de uma proposta para organizar uma comunidade de prática para uma escola sustentável. Todos os profissionais da escola aderiram ao projeto. Assim, por adesão à proposta de forma voluntária, formou-se um coletivo que se constituiu por: professores de diferentes componentes curriculares da educação básica; professores extensionistas da universidade; bolsistas acadêmicos de licenciaturas; por extensão, foram envolvidos os estudantes da escola.

A primeira ação do percurso extensionista foi a realização de um diagnóstico socioambiental da escola. Para isso, elaborou-se um roteiro de observação, que parte dos princípios da permacultura, o que permite observar a escola com a perspectiva de um ambiente que pode ser sustentável. O diagnóstico foi realizado em uma visita aos espaços da escola, a partir das observações e conversas com a comunidade escolar. O diagnóstico foi apresentado ao coletivo da escola, que discutiu as observações e imagens e elegeu como temas para o percurso de formação: alimentação saudável; o uso de tecnologias nas relações sociais e para aprender na escola; a revitalização de espaços com foco no brincar, cuidar e aprender.

A organização dos percursos formativos na universidade foi a segunda ação. Durante três dias, os professores participaram de práticas que envolveram laboratórios da universidade e um supermercado próximo. Para desenvolver os percursos considerou-se o estudo das dimensões de uma escola sustentável; diferentes linguagens e espaços; participação em metodologias ativas; aprofundamento de conceitos científicos relacionados aos projetos, numa perspectiva interdisciplinar; aprimoramento das relações sociais entre os professores da escola e coletivo da universidade.

Após a conclusão destes percursos formativos e partindo da questão: *Como pensar uma Escola que contribua para experiências sustentáveis do seu coletivo de sujeitos em suas inter-relações com/no/para o ambiente, considerando premissas da escola sustentável?* Estudou-se com o grupo de professores e organizou-se um planejamento coletivo das práticas educativas para desenvolver com os estudantes da escola.

A última etapa a ser realizada foi o desenvolvimento das práticas educativas planejadas. Foram realizados 10 projetos propostos pelo coletivo da escola, sendo

a maioria interdisciplinar, de forma que todas as turmas se envolveram em alguma atividade proporcionada pelo percurso formativo e relacionadas às problemáticas identificadas no diagnóstico socioambiental da Escola.

## RESULTADOS E REFLEXÕES

A interação dialógica entre os sujeitos da universidade e escola pode ser destacada como um ponto forte do projeto desenvolvido. Com as ações do percurso formativo e dos projetos desenvolvidos na escola, interpreta-se que houve uma transformação social na escola, refletindo em seus participantes, sendo este um impacto positivo, bem como o aperfeiçoamento do trabalho da equipe proponente na universidade.

Ressalta-se também os aspectos que favoreceram a interdisciplinaridade e a interprofissionalidade durante toda a realização do projeto, proporcionando a formação de um trabalho coletivo na escola e laços mais estreitos entre a comunidade escolar participante. Interpreta-se ainda que o projeto colaborou para impacto e transformação social, especialmente para escola parceira, contribuindo para Educação Ambiental e Educação Científica dos participantes.

**2101**

## CONCLUSÕES

Conclui-se que os sujeitos diretamente envolvidos com a proposta, os professores da Educação Básica, que compartilharam e organizaram o espaço híbrido, poderão ampliar seus ambientes e experiências formativas na proposição de práticas educativas inovadoras, pela extensão universitária. Por sua vez, os estudantes e a sua comunidade tiveram a oportunidade de ampliar conhecimentos das temáticas socioambientais abordadas no Projeto, tanto em seus aspectos científicos, como históricos, sociais e ambientais, fazendo uso de objetos digitais de aprendizagem e estratégias de ensino diversificadas. Do mesmo modo, a equipe de professores e licenciandos da universidade, na relação com a escola, pôde aprimorar e ampliar conhecimentos que contribuam para melhoria de atividades de ensino na graduação, em cursos de licenciaturas, pertinentes às práticas educativas e percursos de formação docente. Igualmente, na proposição de projetos de pesquisa a serem desenvolvidas com os sujeitos na escola, nas modalidades de iniciação científica e na pós-graduação.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

PEREIRA, D.; ROCHA, N. M.; TOMIO, D. E o seu papel? Uma proposta de formação inicial docente no contexto de uma escola sustentável. *Ambiente & Educação: Revista de Educação Ambiental*, v. 20, p. 4-23, 2015.

ZEICHNER K.; PAYNE K.; BRAYKO K. Democratizing teacher education, *Journal of Teacher Education*, v. 66, n. 2, p. 122-135, 2015.

# EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL DE PROFESSORES (AS) DA EDUCAÇÃO BÁSICA: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO INICIAL

SABRINA TORRES GOMES – UFRB  
SABRINAGOMES@UFRB.EDU.BR

FERNANDA CONCEIÇÃO DE JESUS – UFRB  
NANDACONCEICAO31@GMAIL.COM

LUSIMARA GONÇALVES MIRANDA DA SILVA JESUS – UFRB  
LUSIGONCALVES@HOTMAIL.COM

2102

**Palavras-chave:** Formação de Professores; Educação Básica; Educação Socioemocional.

## INTRODUÇÃO

O presente estudo apresentará os resultados do projeto de extensão “Educação socioemocional de professores(as)” desenvolvido junto a estudantes do curso de licenciatura do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia e professoras egressas, cujo objetivo geral foi trabalhar com professores(as) em formação habilidades de autoconhecimento e autodesenvolvimento usando recursos da psicologia para o desenvolvimento de competências socioemocionais úteis ao contexto pessoal e educacional. O interesse em trabalhar esses aspectos surgiu a partir da percepção de que a formação universitária de professores vem discutindo e atuando no sentido de preparar esses futuros profissionais para o conhecimento teórico-prático sem, contudo, propor estratégias para enfrentar a realidade educacional de maneira a manter-se saudável em seu cotidiano profissional, especialmente na escola pública. A realidade laboral docente é fator de estresse e adoecimento, principalmente no contexto da escola pública. A precarização do sistema educacional brasileiro recai diretamente sobre os(as) professores(as) sendo identificadas através de fatores como: baixos salários, formação deficitária, excesso de demandas e responsabilidades e escassez de recursos (CRUZ et al, 2010). Essas condições têm levado a índices cada vez maiores de doenças psíquicas que, por serem “invisíveis”, também costumam ser negligenciadas e identificadas tardiamente, elevando os índices de ausências e afastamento, levando a consequências que

impactam sobre suas práticas de maneira direta e indireta, prejudicando inclusive o processo de ensino e aprendizagem (CASTRO et al, 2003; CARLOTTO, 2014). Essas constatações abrem espaço para que a psicologia da educação amplie suas contribuições em relação à formação de professores, apresentando recursos próprios para psicoeducar esses futuros profissionais sobre a relevância dos processos emocionais para práticas pedagógicas saudáveis e conseqüentemente mais eficazes.

## METODOLOGIA

As atividades foram organizadas a partir de dois eixos: 1. Trabalho com o grupo de extensão formado pela coordenadora do projeto e por duas monitoras e, 2. Psicoeducação de professoras em formação e egressas do CFP/UFRB. As atividades do eixo 1 começaram um mês antes daquelas desenvolvidas no eixo 2, onde foram realizados estudos de textos, apresentações, discussões teórico-práticas e escolha dos materiais de estudo e trabalho. Após a formação do grupo de participantes as oficinas temáticas aconteceram na ordem a seguir: Conhecendo a si mesmo e ao outro; Educação emocional positiva; Desenvolvendo a empatia; Trabalhando a Assertividade; e Promovendo o autoconhecimento. A cada encontro as atividades eram divididas em quatro momentos: *Mindfulness*; Questionamento em relação ao tema, apresentação e discussão, incluindo definição e os comportamentos, emoções e pensamentos a ele relacionados; Atividade prática em equipes com discussão em grupo; e avaliação da experiência, relevância do tema e aprendizagem. No último encontro, retomamos as discussões realizadas ao longo do projeto, onde cada participante expôs os aspectos que considerou mais proveitoso, concluindo com uma avaliação escrita através de questionário avaliativo (não identificado) com o objetivo de avaliar a experiência como um todo e realizar um levantamento de novos temas considerados importantes de serem em ações futuras.

2103

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise da experiência vivenciada a partir da realização desse projeto foi realizada conforme os eixos apresentados anteriormente: Eixo 1: grupo de extensão e, Eixo 2: professoras em formação e professoras egressas do CFP/UFRB. Considerando que as avaliações do primeiro eixo dependeram em grande parte das avaliações do segundo eixo, apresentaremos primeiro os resultados deste e, por fim, os resultados daquele. Segundo as participantes, a organização das temáticas, que essencialmente procuraram trabalhar os aspectos psicoemocionais relacionados à formação docente; contribuíram para que elas pudessem aprender a lidar melhor com as próprias emoções e com as outras pessoas, proporcionando crescimento e aprendizagem; ajudaram a enfrentar o medo de pensar; oportunizaram a aprendizagem sobre como agir em determinadas situações; promoveram o desenvolvimento de comportamentos mais assertivos e oportunizaram a descoberta de melhores formas de se expressar; compreenderam melhor a empatia e; contribuíram para o desenvolvimento do autocontrole contribuindo para suas práticas profissionais, corroborando as assertivas de Silva e Silva (2009). As avaliações do segundo eixo, que ocorreram semanalmente,

tinham como objetivos: discutir as avaliações realizadas após cada encontro; avaliar o funcionamento do grupo e a pertinência dos temas trabalhados; compartilhar impressões durante o processo e; planejar as atividades subsequentes. Para as monitoras extensionistas estudantes do curso de pedagogia, o conhecimento acadêmico sobre as emoções apresentou um novo olhar sobre as possibilidades de aprendizagem sobre si e sobre como lidar consigo e suas emoções em contexto. Além disso, todo o processo foi percebido como espaço de abertura de si e compartilhamento de experiências com o outro de maneira respeitável, num ambiente considerado seguro e confiável. Essencialmente, essa experiência foi capaz de promover aprendizagem e ampliar olhares, gerando nelas a vontade de conhecer mais. A experiência serviu também para constatar algo percebido nas aulas de Psicologia da Educação.

## CONCLUSÕES

2104

Os resultados obtidos a partir da realização do projeto de educação socioemocional indicaram que trabalhar com professoras em formação o desenvolvimento socioemocional não somente é possível como desejável. Seus resultados fizeram com que tivéssemos dimensão da relevância desse projeto para a formação de professores(as), com ênfase na relação entre ensino, pesquisa e extensão. O componente Psicologia da Educação serviu como ponto de partida para execução desse projeto, levando à pesquisa na Educação Básica que trouxe a educação socioemocional como contrapartida para a escola cedente.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CARLOTTO, M. S. Prevenção da síndrome de *burnout* em professores: um relato de experiência. *Mudanças – Psicologia da Saúde*, v. 11, n. 1, p. 31-39, 2014. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/MUD/article/view/4782/4383>. Acesso em: 23 mai. 2018.
- CASTRO, J. A. C.; GESTOSO, C. I. G.; LEON, F. J. G.; GIMÉNEZ, M. L.; GARAY, A. B.; SANABRIA, A. G. Prevalencia del síndrome de Burnout em los maestros. Resultados de una investigación preliminar. *Psiquiatria.com*, v. 7, n. 1, 2003. Disponível em: <https://psiquiatria.com/estres/prevalencia-del-sindrome-de-burnout-en-los-maestros-resultados-de-una-investigacion-preliminar/>. Acesso em: 13 mar. 2019.
- CRUZ, R. M.; LEMOS, J. C.; WELTER, M. M.; GUISSO, L. Saúde docente, condições de carga de trabalho. *Revista Eletrônica de Investigação y Docência (REID)*, v. 4, Julio, p. 147-160, 2010. Disponível em: <http://www.ujaen.es/revista/reid/revista/n4/REID4art8.pdf>. Acesso em: 12 Mar. 2019.
- SILVA, A. C. R.; SILVA, G. A. A educação emocional e o preparo do profissional docente. In: *Atas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho, p. 9-11, 2009. Disponível em: <https://studylib.es/doc/6460070/a-educa%C3%A7%C3%A3o-emocional-e-o-preparo-do-profissional-docente>. Acesso em: 14 Mai. 2019.



# AULA PÚBLICA: COMPROMISSO E INTERLOCUÇÃO COM A EDUCAÇÃO BÁSICA

ELIARA ZAVIERUKA LEVINSKI  
UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO  
EMAIL ELIARA@UPF.BR

LUCIANE SPANHOL BORDIGNON  
UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO  
EMAIL LUCIANEBORDIGNON@UPF.BR

2105

**Palavras-chave:** Aula Pública. Universidade. Educação Básica.

## INTRODUÇÃO

Este estudo apresenta reflexões e interpretações sobre a experiência pedagógica das aulas públicas enquanto compromisso e interlocução com a educação básica, em uma Instituição de Ensino Superior Comunitária localizada no norte do Estado do Rio Grande do Sul, mas especificamente a Universidade de Passo Fundo. As Universidades Comunitárias foram criadas na década de 1940 e consolidadas na década de 1980, totalizando, em 2019, 68 instituições comunitárias. O modelo comunitário, presente em todo o Brasil, mais especificamente no sul do país, distingue-se pelo modelo público não estatal.

As aulas públicas fazem parte do projeto pedagógico do Curso de Pós-graduação *lato sensu* - Especialização Políticas e Gestão da Educação realizado *In Company*. A modalidade *In Company* representa um acordo cooperativo entre instituições em torno de um mesmo objetivo. Nesse caso, a Prefeitura Municipal de Soledade firmou convênio com a Universidade de Passo Fundo, para a formação continuada de professores do Sistema Municipal de Ensino, em nível de Pós-graduação *lato sensu*, subsidiando 50 % das mensalidades.

A aula é um encontro entre os sujeitos áulicos que apreendem os saberes da ciência na relação como mundo da vida. Ultrapassa o círculo dos acadêmicos e do professor do curso, envolve os professores da educação básica, que remete à opção de ramificar os saberes para além dos muros da universidade. Há indicações que tal processo reafirma o compromisso social da universidade e legitima sua interlocução com a educação básica, que os sujeitos se formam e se transformam.

## METODOLOGIA, RESULTADOS E DISCUSSÕES

Este estudo se insere no campo de investigação da interlocução entre universidade e comunidade, mais precisamente com as escolas. O procedimento metodológico se articulou na reflexão teórico-contextual, na revisitação da experiência e em pesquisa bibliográfica.

O curso de Pós-Graduação *lato sensu* - Especialização Políticas e Gestão da Educação habilita recursos humanos para atuarem na área de políticas e gestão da educação. A terceira (2016) e quarta edição (2018), foram efetivadas no Campus Soledade no formato *In Company* Fundação Universidade de Passo Fundo/Faculdade de Educação e Prefeitura Municipal de Soledade. Nessas edições, o Curso apresenta, entre outras práticas acadêmicas, aulas públicas, compreendidas como espaços e tempos de comunicação, de conhecimento, de relações interpessoais, de compromisso de debate e de aprendizagens significativas.

Em cada disciplina do curso professores e alunos, organizam a partir da ementa e de questões emergentes no campo das políticas e gestão da educação, uma aula pública aberta para a comunidade (professores da educação básica, acadêmicos das licenciaturas, equipes das secretarias municipais e coordenadorias de educação), geralmente desenvolvidas no turno da noite e nos sábados pela manhã. As duas edições do curso em Soledade totalizaram, até o momento, vinte aulas públicas, aproximadamente dois mil participantes e abordaram questões como : formação humana nos processos de gestão da escola; gestão democrática e seus mecanismos de efetivação; a exaustão dos profissionais da educação; a construção, vivência e avaliação do projeto político-pedagógico; financiamento da educação; gestão da aula; eleições diretas de diretores; avaliação institucional; ciclo das políticas; tecnologias educacionais nos processos de gestão.

Geralmente a compreensão de aula está associada a dimensão de espaço, visto que esse termo se originou do grego *Aulé*, que significa palácio ou corte, onde se reúnem as pessoas para discussões. Grillo (2001) sinaliza quatro dimensões que explicitam a prática docente, presente nas aulas: *dimensão pessoal*: na relação estabelecida; *dimensão prática*: capacidade de articulação, organização de situações de aprendizagem; *dimensão conhecimento profissional*: diferentes tipos de conhecimentos articulados que ultrapassam o conhecimento de uma única área e *dimensão contextual*: capacidade de trazer para a aula a realidade ou deixar a aula e ir até a comunidade. Para Garcia (1997) aula é uma situação de encontro entre professor e alunos, onde é possível viver a magia e o encantamento de ter nas mãos diante dos olhos o mundo para ser visto, pensado, debatido e revirado (p. 63). Já Levinski e Enricone (2004) observam que a “aula revela a opção político-pedagógica do professor, que, de uma ou outra forma, está ancorada ao compromisso feito com a vida.” (p. 28).

Tais referências, ancoram a perspectiva da aula pública que transversaliza o currículo do curso e o diálogo com a educação básica. As temáticas são problematizadas, refletidas e teorizadas na relação com as práticas pedagógicas dos sujeitos que participam. Constituem-se redes em prol de projetos comuns, mesmo em diferentes endereços de atuação profissional.

A aula pública é compreendida como uma teia de significações, práticas e desafios, em um caminho de mão dupla, da universidade com as escolas, possibilita relações que se fazem e refazem, de modo dialógico, investigativo e emancipatório. Enfim, a aula é um espaço de formação humana e de produção cultural.

## CONCLUSÕES

Este estudo apresenta reflexões sobre aulas públicas enquanto compromisso e interlocução da Universidade de Passo Fundo com a educação básica por meio do Curso de Pós-graduação *lato sensu* - Especialização Políticas e Gestão da Educação *In Company* com a Prefeitura Municipal de Soledade - RS.

Ao refletir sobre as aulas públicas desenvolvidas, é possível inferir que essa modalidade de aula ultrapassa o conceito de sala, caracteriza-se por uma situação didático-pedagógica concreta. Possibilita o envolvimento das pessoas em torno de um mesmo objetivo e constitui referência nos processos de formação continuada de professores. Além disso, dimensões temporais se fazem presente: *o passado* envolvendo conhecimentos, vivências, tradições, formação cultural, *o presente*; o aqui e o agora contextualizado, refletido com elaboração da compreensão e *o futuro*: tudo o que ainda vai ser construído.

Fazer parte da aula pública significa romper com a concepção linear de aula. Representa estar aberto para o diálogo com outros sujeitos, para além do professor e alunos. As aulas públicas estão produzindo múltiplas inquietações no cotidiano das escolas e da universidade. Na medida em que a universidade ocupa seu lugar social na região, escutando, discutindo e organizando planos e ações a partir das demandas dos segmentos, neste caso, educacionais, também recria seus fazeres.

2107

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- GARCIA, Olgair Gomes. A aula como encontro de formação entre educandos e educadores. *Revista de Educação*. Porto Alegre AEC, n. 104, p. 62-84, 1997.
- GRILLO, Marlene. O professor e a docência: o encontro com o aluno. In: ENRICONE, Délcia (Org.). *Ser professor*. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001.
- LEVINSKI, Eliara Zavieruka; ENRICONE, Jacqueline R. Bianchi. Aula, uma teia de significados, práticas e desafios. *Revista Saberes e Fazeres Educativos*. Getúlio Vargas, v. 3, n. 1. p. 28-31, jun. 2004.

# O CURSO DE PEDAGOGIA DO INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR DA UFRRJ, SUA EXPERIÊNCIA PARFOR-SISU, E AS ESCOLAS DA REDE PÚBLICA NA BAIXADA FLUMINENSE: DEMANDAS E POSSIBILIDADES

BRUNA DE FÁTIMA SANTOS DE LIMA – UFRRJ  
BRUNAEFATIMA@HOTMAIL.COM.BR

ANA MARIA MARQUES SANTOS – UFRRJ  
ANAMARQUES.UFRRJ@GMAIL.COM

2108

**Palavras-chave:** Demandas educacionais; escola pública na Baixada Fluminense; formação dos profissionais da educação.

Os cursos de Pedagogia ofertados pelas instituições de Ensino Superior públicas do Brasil, ainda que com boa parte de seus formandos (as) tornando-se atuantes em sala de aula como licenciados (as), não devem ser concebidos apenas como cursos de formação de professores, que restringem sua ação político-pedagógica à docência restrita ao ensino. Desde os anos 80, com a ruptura do pensamento tecnicista que dominava as disputas no campo educacional, foi construída a concepção de profissionais da educação, que buscam atender tanto a “necessidade de um profissional de caráter amplo, com pleno domínio”, quanto à “(...) compreensão da realidade de seu tempo, com desenvolvimento da consciência crítica que lhe permita interferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade” (FREITAS, 2002, p. 139).

Para a elaboração deste trabalho foram analisados levantamentos produzidos por graduandos, em sua maioria do curso de Pedagogia SISU/PARFOR, de duas turmas da disciplina Psicologia e Demandas Educacionais do Instituto Multidisciplinar da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), durante o primeiro e segundo semestres letivos do ano de 2018 e entregues em forma de avaliação final da disciplina. Os levantamentos dizem respeito às demandas educacionais encontradas nas escolas públicas localizadas na Baixada Fluminense, no estado do Rio de

Janeiro, e foram realizados através de entrevistas com a comunidade escolar (gestores, coordenadores, professores, pais de alunos e alunos) e observação de onze escolas estaduais e dez escolas municipais. Os alunos foram divididos em duplas e trios, e levaram para as escolas a seguinte questão: quais as necessidades que identifico na minha escola e qual julgo a mais importante para que aconteça uma educação que de fato faça diferença na vida dos estudantes?

A pergunta torna-se potente no contexto de estudo da disciplina a respeito das concepções de individualidades, personalidades, identidades e subjetividades dos sujeitos a partir de uma psicologia sócio-histórica-cultural, pensando o processo de formação do aluno, encarnada de realidades nos interiores das escolas públicas locais.

## AS DEMANDAS EDUCACIONAIS NA BAIXADA FLUMINENSE

2109

Em 1932, os intelectuais que redigiram o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova pautaram, em meio a objetivos comuns de laicidade, gratuidade e obrigatoriedade da educação, a função social da escola. Esta precisava ser então entendida como um espaço além dos saberes tradicionais que são ministrados, um espaço que atendesse às finalidades da educação, que deveriam girar “em torno de uma concepção da vida, de um ideal, a que devem conformar-se os educandos, e que uns consideram abstrato e absoluto, e outros, concreto e relativo, variável no tempo e no espaço” (INEP, 1944).

Entretanto, a valorização do profissional da educação, a fim de atender a essa especificidade da educação apresenta-se como de primordial importância. As garantias de justos salários aos profissionais da educação, a exclusividade do professor e a reivindicação de melhorias para a classe foram apontados como demandas em 2018, e são entraves que debatemos há décadas. A valorização da alteridade de professores-estudantes, além da amplitude do diálogo na comunidade escolar (direção, entre os professores, entre os estudantes, estudantes-professores-famílias, etc.) é uma das tantas necessidades (re) descobertas no chão da escola através desses trabalhos.

A consideração com a comunicação e o diálogo é, por vezes, colocada de lado, porém é de suma importância para a formação do cidadão e de uma gestão democrática dentro das instituições de ensino, na qual todos tenham voz e sejam ouvidos: “Falta em nosso país uma direção e uma reflexão sobre para onde queremos ir e qual a definição do pensamento da unidade escolar” a fala de um professor de educação física que leciona há dez anos e que hoje trabalha na rede municipal exemplifica a necessidade de pensar no profissional da educação e na sua importância no contexto escolar.

Alguns profissionais precisam colocar-se na posição de assumir duas, três escolas para conseguir um salário digno, e uma vez que o docente se divide em tantos espaços, torna-se um desafio extremamente complicado pensar e direcionar um projeto com as instituições, principalmente de reflexão sobre determinada realidade,

tendo em vista que cada escola tem suas necessidades gerais e específicas das regiões nas quais se inserem.

Demandas da década de 1930, tal qual a educação como uma função essencialmente pública, como dever do Estado o estreitamento de relações cooperativas com as famílias, entre outras, persistem como uma das maiores levantadas pelos estudantes de graduação, com 47% dos trabalhos apontando a relação família-escola como uma necessidade que precisa ser refletida, sendo superada apenas pela melhoria da infraestrutura dos espaços escolares, que aparece em 61% dos trabalhos. Canivez (1991) trata a escola como o lugar no qual os indivíduos começam a ter contato com a comunidade e a criar relações que vão além de suas relações familiares, sendo um ambiente no qual os indivíduos estão reunidos pela obrigação de viverem em sociedade, convivendo com pessoas de diferentes culturas, religiões, cores.

2110

## CONSIDERAÇÕES E POSSIBILIDADES

Se por um lado a escola pode ser vista como o lugar onde se institui a cidadania, é onde o indivíduo rompe com suas esferas cotidianas para desenvolver

“uma individualidade para si, que lhe permite conhecer as multideterminações de si e da realidade, tendo um corpo inorgânico rico, o que o leva a ser livre e universal, ou seja, ao desenvolvimento da autoconsciência, e, conseqüentemente, da personalidade para si” (SILVA, 2009).

Logo, a sala de aula deve ser um ambiente dinâmico, que se conecta com a região, território e lugar. Com a comunidade à qual pertence.

Observar a escola como espaço potencial de autonomia necessária a formação humana ampla, e não apenas para a formação dos conceitos técnico-científicos ou para a formação de uma “certa cidadania”, parece ser um desafio epistêmico-humano da universidade ao abrir espaços para esses diálogos, para pensar a escola dentro de sua realidade sócio-histórica-política e socialmente comprometida com a vida dos que nela habitam. Nesse sentido, um canal de ensino-pesquisa-extensão que esteja na escola e de forma que a escola possa também habitar a Universidade, poderá trazer potentes possibilidades de relações e conexões entre graduandos e escolas públicas, entre professores-pesquisadores e suas práticas. Assim, a intenção tímida apresentada na proposta da disciplina de Psicologia e Demandas Educacionais no Instituto Multidisciplinar da UFRRJ, ainda que o objetivo principal desses alunos não seja efetivamente a docência, convida para que nosso giro se dê em torno e reflita o/no chão da escola da pública.

## REFERÊNCIAS

CANIVEZ, P. *Educar o Cidadão?*. São Paulo: Papirus Editora, 1991.

FREITAS, H. C. L. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, set. p. 137-168. 2002.

INEP. Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova. *Revista brasileira de estudos pedagógicos*. – v. 1, n. 1, jul. Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, 1944 – Publicação oficial do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais.

SILVA, F. G. Subjetividade, individualidade, personalidade e identidade: concepções a partir da psicologia histórico-cultural. *Psicologia da Educação*, São Paulo, 28, 1º sem. de 2009, p. 169-195.

# AS AULAS PRÁTICAS NO ENSINO DE CIÊNCIAS NATURAIS: REFLEXÕES PROPORCIONADAS PELO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO

MATHEUS LAU DAMASCENO - UESC  
MATHEUSLAAU@GMAIL.COM

STÉFANE DA SILVA - UESC  
STEFANE.SILVAO611@GMAIL.COM

VIVIANE BORGES DIAS - UESC  
VBDIAS@UESC.BR

2112

**Palavras – chaves:** Estágio. Ensino de Ciências. Metodologia.

## INTRODUÇÃO

Em uma instituição pública de ensino superior no Sul da Bahia, as disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado (ECS) começam a partir do 5º semestre letivo, seguindo as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica (BRASIL, 2015). As disciplinas de ECS deste curso permitem aos licenciandos realizarem a observação, coparticipação e regência em espaço formais e não formais de ensino. Cabe salientar que são três as disciplinas de ECS: O ECS I é realizado em turmas dos anos finais do ensino fundamental; o ECS II em espaços não formais de ensino como museus, ONGs, reservas ambientais, entre outros. Por fim, o ECS III acontece em instituições de ensino que ofertam o Ensino Médio. Nos estágios I e III, os futuros professores realizam as etapas de observação, coparticipação e regência. Este relato refere-se à experiência de ECS vivenciada no ensino fundamental II, da educação básica. Tal experiência, possibilita ao licenciando a vivência em sala de aula, além de colaborar com a construção de sua identidade docente. Além disso, permite a aplicação dos conhecimentos teóricos associados a esta prática. Assim, este trabalho tem o objetivo de contribuir para o arcabouço teórico e metodológico sobre as práticas no ensino de ciências da natureza.



## CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E O ESTÁGIO SUPERVISIONADO CURRICULAR.

Na década de 1930, com o modelo “3+1”, ocorreu a descentralização entre a teoria e a prática escolar. Nesse período, as disciplinas consideradas como “prática”, hoje “estágio curricular”, assumiram ações de observação da prática docente, seguidas da imitação do modelo observado (PIMENTA; LIMA, 2004; PIMENTA, 2012), o que gerava a separação total entre teoria e prática, já que os estágios ocorriam após finalização das disciplinas de carácter teórico. Desta forma, os licenciandos teriam seu primeiro contato com seu ambiente de atuação somente no final de seu curso. A partir das atuais diretrizes para a formação inicial de professores (BRASIL, 2015), fica estabelecido que além das 400 horas de ECS, a partir da segunda metade do curso, os mesmos deveriam implementar mais 400 horas de prática como componente curricular (PCC), vivenciadas ao longo do curso possibilitando ao licenciando o contato com o ambiente escolar. Nesse sentido, as experiências vivenciadas no ECS, bem como na PCC contribuem sobremaneira com a construção da identidade docente dos licenciandos e, possibilitam ainda ao futuro professor vincular a teoria à prática tanto durante a realização de seus estágios, quanto durante às disciplinas de PCC. Além disso, esta organização curricular possibilita ao licenciando que ao longo do curso, o mesmo tenha um contato mais próximo com a escola, seu futuro campo de atuação.

2113

## AULAS PRÁTICAS E O ENSINO DE CIÊNCIAS NATURAIS: UMA EXPERIÊNCIA POSSIBILITADA PELO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO I

A realização ECS I ocorreu em uma turma de ensino fundamental II, no município de Ilhéus-Ba, no primeiro semestre de 2018. A etapa da regência foi realizada em uma turma de 6º ano, composta por 18 alunos/as, com faixa etária entre 10 e 12 anos. O estágio foi dividido em três etapas: observação, coparticipação e regência. Durante o período de regência, as aulas práticas foram adotadas como umas das principais metodologias de ensino.

Segundo Bartzik e Zander (2016, p.32) “a atividade prática é a interação entre o aluno e materiais concretos, sejam objetos, instrumentos, livros, microscópio etc”. Por meio desse envolvimento, estabelecem-se relações que irão abrir possibilidades de atingir novos conhecimentos (VASCONCELLOS, 1995). Para Bartzik e Zander (2016, p.33) “[...] as atividades práticas são indispensáveis para a construção do pensamento científico, por meio de estímulos ocasionados pela experimentação”. Assim, durante o ECS, as aulas práticas foram escolhidas, pois possibilita aos alunos a experiência com o concreto, com a elaboração de hipóteses, além de permitir o contato com elementos que facilitam o aprendizado de Ciências Naturais, favorecendo assim, o envolvimento direto do objeto de estudo com o aluno.

No entanto, a realização de aulas práticas nas escolas, sobretudo no momento dos estágios, não é tarefa simples, pois, como sabemos muitas escolas, especialmente as públicas, não dispõem de espaços e/ou equipamentos e materiais necessários para a execução desse tipo de aula.

Diante do exposto, apresentamos os dados do Censo Escolar (INEP, 2018), quando afirmam que a disponibilidade de recursos tecnológicos (laboratório de informática, internet e internet banda larga) nas escolas de Ensino Médio é maior do que a observada para o Ensino Fundamental. Os dados do Censo indicam ainda, que os laboratórios de Ciências estão presentes em 37,5% e 28%, nas redes estaduais e municipais, respectivamente, das escolas que possuem Ensino Médio (INEP, 2018). Os dados apresentados, sequer chegam a citar a real situação das escolas de ensino fundamental no que se refere a presença de laboratórios de ciências.

Andrade e Massabni (2011, p. 836) destacam que “a possibilidade de que estas atividades estejam praticamente ausentes no cotidiano da escola é preocupante, em especial quando ocorre nos primeiros contatos com a Ciência, no Ensino Fundamental”. No entanto, apesar dos desafios encontrados na escola onde o ECS I foi realizado, no que tange a oferta de materiais e espaço para realização das práticas, as aulas foram devidamente planejadas de modo que foi possível sua realização. A falta de um laboratório de ciências, por exemplo, não foi fator limitante para a realização dessas aulas. Uma estratégia encontrada foi o empréstimo de alguns materiais (como reagentes e vidrarias, por exemplo) pela Universidade. Tal parceria foi de fundamental importância para realização dessas aulas durante o estágio.

A aula teve por objetivo reconhecer as três principais estruturas das células animais e vegetais (membrana plasmática, núcleo e citoplasma). Para sua execução foi utilizado um microscópio óptico e material para confecção das lâminas (lâminas, lamínulas, azul de bromotimol, suabe estéril e pipetas de *pauster*). Como dito antes, os materiais necessários foram cedidos pela coordenação do Colegiado do curso de Ciências Biológicas e a Gerência Laboratorial da instituição, o que possibilitou o primeiro contato da maioria dos alunos com esse tipo de aula.

A aula durou cerca de 100 minutos e nesse período, os alunos tiveram a oportunidade de manipular o microscópio, visualizando as células presentes nas lâminas. O microscópio foi montado na sala de aula e como havia um único equipamento para toda turma, a organização dos grupos de alunos foi de fundamental importância. Desta forma, como atividade complementar, os alunos foram orientados a desenhar o que estavam observando e identificar as estruturas celulares. Por se tratar de uma novidade, os estudantes ficaram bastantes eufóricos, porém mais participativos.

As aulas práticas podem tornar-se atraentes para os alunos e proporcionar um processo de aprendizagem mais dinâmico. Para tanto, é necessário que o professor elabore um planejamento que tenha como intuito fazer uma relação entre a teoria e a prática. A partir dessa conexão entre os conteúdos abordados e o material exposto na prática, os alunos podem, por exemplo, desconstruir modelos apresentados nos livros didáticos.

## CONCLUSÕES

A fase de observação do estágio foi de fundamental importância para escolha da aula prática como abordagem metodológica, pois nesta etapa foi possível analisar o perfil da turma e também conhecer a infraestrutura da escola.

A aula prática mostrou-se bastante efetiva a partir dos resultados obtidos. Ao alcançar os objetivos da aula, os alunos foram capazes de identificar e registrar, através de desenhos, o que antes já havia sido exibido em aulas expositivas e visualizado no livro didático, porém desta vez, interagindo diretamente com seu objeto de estudo. Assim, promover esta metodologia, mesmo sabendo das lacunas estruturais da instituição, oportunizou aos alunos explorarem novas formas de aprendizado. Esta experiência também foi de fundamental importância para a nossa formação, enquanto futuros professores, pois além do planejamento detalhado, da busca de parceria com a Universidade para o empréstimo de materiais e equipamentos, exigiu a organização da turma, para que a atividade fosse explorada ao máximo, garantindo assim, o aprendizado, por parte dos alunos do conteúdo apresentado.

Outra reflexão possível diz respeito às escolhas metodológicas: é possível ir além da tradicional aula expositiva, buscando outras estratégias que auxiliem no processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos biológicos, respeitando o perfil da turma, buscando sempre possibilitar a construção do conhecimento científico.

2115

## REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Marcelo; MASSABNI, Vânia. 2011 *Ciência & Educação*, v. 17, n. 4, p. 835-854, [online] 2011. O desenvolvimento de atividades práticas na escola: um desafio para os professores de ciências. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.1590/S1516-73132011000400005>>. Acesso em: 03 mai. 2018, 16:34:00.
- BARTZIK, Franciele; ZANDER, Leiza. 2018 - *Revista Arquivo Brasileiro de Educação*, Belo Horizonte, v.4, n. 8, mai-ago, 2016. A Importância Das Aulas Práticas De Ciências No Ensino Fundamental.
- BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e formação continuada. Brasília, 2015.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo escolar 2018 - Notas estatísticas. Ministério da Educação. Brasília, DF. 2018. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/censo\\_escolar/notas\\_estatisticas/2018/notas\\_estatisticas\\_censo\\_escolar\\_2018.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2018/notas_estatisticas_censo_escolar_2018.pdf)>. Acesso em 31 mai. 2019.
- PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. *Estágio e Docência*. São Paulo: Cortez, 2004. (Coleção docência em formação. Séries saberes pedagógicos).
- VASCONCELLOS, C. D. S. *Planejamento: plano de ensino: aprendizagem e projeto educativo*. 4.ed. São Paulo: Libertad, 1995.

# A CO-CONSTRUÇÃO DE DESIGNS PEDAGÓGICOS EM UM CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, ENSINO, EXTENSÃO E PESQUISA

RICARDO TOSHIHITO SAITO – UFBA/USP  
RICARDO.SAITO@UFBA.BR/RICARDOSAITO@USP.BR

2116

**Palavras-chaves:** Formação Continuada de Professores. Letramentos. Etnografia na Educação.

## ALGUNS DESIGNS PEDAGÓGICOS POSSÍVEIS

Este trabalho tem como objetivo apresentar alguns movimentos rizomáticos produzidos por um professor outsider em ecologias sociais, culturais e educacionais outras na cidade de Salvador, Bahia, contemplando alguns Colégios Estaduais de Ensino Médio, os alunos do curso de Licenciatura em Letras e os sujeitos envolvidos na co-construção dessa rede espiralada de conhecimentos, a saber, os alunos e professores do Ensino Médio em interação com os alunos estagiários, além deste sujeito, professor-pesquisador.

A desterritorialização ocorre no ano de 2018 quando este professor-pesquisador é reterritorializado em um curso de Licenciatura em Letras. A partir de algumas de suas leituras sociais, culturais e educacionais, realizadas por meio de olhares etnográficos (GEERTZ, 1973), em interação com sujeitos outros (VYGOTSKY, 1991), inicia-se a co-construção de redes de conhecimento (MORIN, 2011) e de novos designs pedagógicos (ARAÚJO, 2014), envolvendo processos de Educação, Ensino e Aprendizagem de línguas e linguagens, integrando as aulas de Estágio Supervisionado 2 em Língua Inglesa e a disciplina de Língua Inglesa nos Colégios Estaduais.

Ao longo deste trabalho descreveremos como alguns designs pedagógicos têm sido desconstruídos e co-construídos (DELEUZE, 1991; DERRIDA, 1992), dentro e fora dos muros do campus universitário, na tentativa de realizar alguns movimentos de integração entre a universidade e a comunidade escolar, alguns professores e seus alunos, e docentes e discentes do curso de Licenciatura em Letras (SOUZA SANTOS, 2011).

Por fim, apontaremos alguns resultados, ainda que parciais, resultantes desses movimentos etnográficos e pedagógicos. Espera-se, assim, que possamos compartilhar e refletir sobre as nossas práticas pedagógicas de maneira a atuarmos mais criticamente nas comunidades em que vivemos e com as quais compartilhamos as várias redes e espirais de conhecimento em co-construção com o outro integrando ensino, extensão e pesquisa.

## DESTERRITORIALIZANDO DESIGNS PEDAGÓGICOS OUTROS

A partir de um locus de enunciação outro, esse professor-pesquisador outsider observa e realiza leituras de mundos e das palavras outras (FREIRE; MACEDO 1990), de textos que provocam a curiosidade epistêmica (FREIRE, 1996) em busca de um movimento integrador entre os sujeitos de uma universidade e alguns Colégios Estaduais, seus professores e alunos.

Desterritorializar e reterritorializar alguns dos modi operandi erigidos por uma modernidade eurocêntrica e suas instituições, caracterizadas pela primazia em linearizar processos, dicotomizar o mundo, e construir relações de controle e poder de sujeitos (FOUCAULT, 1979), pode ser uma maneira de co-construir outras ecologias de saberes (SOUZA SANTOS, 2012), entre os sujeitos que ensinam, alunos e professores, e aqueles que aprendem, professores e alunos, e como se aprende (VYGOSTKY, 1991), por meio de redes espiraladas (MORIN, 2011) e rizomatizadas (DELEUZE; GUATARRI, 1991) de conhecimentos.

A integração entre ensino e extensão auxilia na construção de uma ecologia de saberes outras que propicia o florescimento desta pesquisa.

## INTERAÇÕES ENTRE SUJEITOS E SUJEITOS E OBJETOS: OBSERVANDO ECOLOGIAS ESCOLARES OUTRAS

Os conceitos de temporalidade (EMIRBAYER; MISCHÉ, 1998) e da abordagem ecológica da agência (BIESTA; TEDDER, 2007) possibilitam observar como os movimentos agênticos de cada um dos sujeitos da pesquisa dialogam em busca de um equilíbrio outro, a partir de forças que emanam nessas ecologias sociais, culturais e escolares (SAITO, 2017).

A descrição e análise de alguns desses movimentos agênticos, performatizados por uma multiplicidade de sujeitos da pesquisa, que agem e interagem, caleidoscopicamente, a partir da descrição densa (thick description, GEERTZ, 1973), a partir da observação de suas ações, o que fazem e como fazem, possibilita o estudo de uma dada cultura baseada em ações observadas e não em palavras, “a ideia de que a cultura nunca é, mas, faz” (THORNTON, 19882, p. 26, apud HEATH; STREET, 2008, p. 7, grifos meus).

Esse estudo observacional e a construção de dados criam possibilidades de buscas por designs pedagógicos outros em um curso de formação de professores, designs pedagógicos que possibilitam a co-construção de outras maneiras de interações entre sujeitos e entre sujeitos e os objetos à sua volta.

## DESTERRITORIALIZAÇÃO, RETERRORIZAÇÃO E INTEGRAÇÃO DE REDES DE CONHECIMENTOS POR MEIO DA CO-CONSTRUÇÃO DE DESENHOS PEDAGÓGICOS OUTROS.

Este professor-pesquisador outsider tem ministrado a disciplina Estágio Supervisionado 2 de Língua Inglesa há três semestres, desde 2018.1, e está a planejar o quarto semestre, 2019.2, que contemplará a disciplina Estágio Supervisionado 1 e 2 de Língua Inglesa.

Aquele primeiro semestre na universidade foi um momento de observação e análise, cujas interações observadas foram centradas nas ações e discursos dos alunos-estagiários. Percebeu-se que havia muitas crenças equivocadas sobre o ensino de língua estrangeira, entre elas a impossibilidade de se ensinar uma língua estrangeira empregando a própria língua estrangeira e sobre quem seriam os sujeitos aprendizes em uma escola pública, desinteressados e incapazes de aprender essa língua estrangeira.

Algumas soluções possíveis foram sendo germinadas ao longo daquele primeiro semestre, e intensificam-se no segundo semestre, com um movimento de desconstrução e reconstrução daquelas crenças de que nada ou pouco acontece na sala de aula de uma escola regular. Durante aquele segundo semestre foram oferecidas múltiplas experiências de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras centradas no aluno, com atividades lúdicas que fomentam a curiosidade epistêmica dos alunos (FREIRE 1996), atividades em que os alunos aprendem fazendo (learn by doing, DEWEY, 1938), e através da experiência (BRUNER, 1960), com o surgimento de alguns movimentos outros.

Workshops que contemplam a língua em uso nas salas de aula, por meio de atividades lúdicas centradas nos alunos, em detrimento do ensino da língua baseada exclusivamente na gramática, são oferecidos no início do terceiro semestre. Estes servem de programa-piloto para um possível curso de extensão a ser oferecido aos alunos de licenciatura de línguas estrangeiras e professores do Ensino Fundamental e Médio. O resultado mais perceptível foi durante o estágio de regência daquele semestre: o emprego da língua inglesa como língua mediatizadora e as atividades centradas nos alunos desde o início.

Ainda ao longo deste terceiro semestre reuniões quinzenais foram realizadas nas dependências de um dos Colégios Estaduais. Composto por um grupo de três professoras, algumas alunas-estagiárias e este professor-pesquisador, discutimos os desafios da sala de aula e buscamos soluções que dialogam com os conteúdos abordados na disciplina Estágio Supervisionado 2. Por sugestão das professoras, estamos articulando a oferta de um Curso de Extensão para o próximo semestre,

que contemple os temas abordados e possibilite que outros professores das escolas circunvizinhas possam participar de nossos encontros.

## CONSIDERAÇÕES EM PLENO MOVIMENTO

O planejamento do quarto semestre encontra-se em pleno vapor. Ao falar sobre os movimentos para esse quarto semestre, alguns alunos já perguntaram se poderiam participar dessas atividades não contempladas nos semestres anteriores. Aguardemos para ver quais serão os novos desfechos desses movimentos outros.

## REFERÊNCIAS

- BRUNER, J. *The Process of Education*. Cambridge: Harvard University Press, 1960.
- DEWEY, J. *Experience and Education*. New York: Simon and Schuster, 1938.
- EMIRBAYER, M.; MISCHE, A. What Is Agency?. *The American Journal of Sociology*, v. 103, n. 4, p. 962-1023, jan. 1998.
- FOUCAULT, M. *A Metafísica do Poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P.; MACEDO, D. *Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra*. São Paulo: Paz e Terra, 1990.
- GEERTZ, C. *The Interpretation of Cultures: selected essays*. New York: Basic Books, 1973.
- HEATH, S. B.; STREET, B. V. *On Ethnography: approaches to Language and Literacy Research*. New York: Teachers College Press, 2008.
- MCCARTY, T. L. *Ethnography in Education Linguistics*. In: BIGELOW, M.; ENNSER-KANANEN, J. (org.). *The Routledge Handbook of Educational Linguistics*. New York: Routledge, 2018.p.23-37
- PRIESTLEY, M.; BIESTA, G.; ROBINSON, S. *Teacher Agency: an ecological approach*. London: Bloomsbury, 2015.
- SAITO, R. T. *Da lousa digital interativa aos webcurrículos coletivos: agências, letramentos e práticas translíngues em um curso de língua inglesa*. 2017. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.
- SOUZA SANTOS, B. *A Universidade do Século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade*. São Paulo: Cortez, 2011.
- VYGOSTKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- \_\_\_\_\_. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

# APROXIMAÇÃO DA UNIVERSIDADE COM A ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA NO GRUPO COLABORATIVO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA

ANDRÉA SILVA GINO – UEMG  
ANDREA.GINO@UEMG.BR

ADÁLCIO CARVALHO DE ARAÚJO  
ADALCIO.ARAUJO@UEMG.BR

2120

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação de professores, Educação Matemática, Educação à Distância, Trabalho colaborativo

Este artigo apresenta uma experiência com um projeto de extensão que buscou contribuir para a formação acadêmica de estudantes de Pedagogia da UEMG e para a formação continuada de professores da Educação Básica através do grupo colaborativo de formação de professores em Educação Matemática (GCFPEM). O grupo, constituído a partir do projeto PAEx Edital 01/2018, promove o diálogo entre estudantes das Licenciaturas, professores da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental e professores universitários sobre as práticas de ensino de Matemática, em processo de colaboração, o que vem possibilitando a ampliação do conhecimento no campo da Educação Matemática. A modalidade adotada para os encontros, estudos e trocas de experiências entre os membros do grupo é a Educação à Distância (EaD). A proposta foi elaborada em conformidade com os objetivos presentes nos atuais editais que compõem o Programa Nacional de Formação de Professores 2018, dentre eles, “incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério;” e com a resolução CNE/CP nº 2 de 01/07/2015 que define as Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior e para a Formação Continuada que propõem “promover, de maneira articulada, a formação inicial e continuada



dos profissionais do magistério para viabilizar o atendimento às suas especificidades nas diferentes etapas e modalidades de Educação Básica.

Neste sentido, o Grupo Colaborativo de Formação de Professores em Educação Matemática (GCFPEM) foi criado vinculado ao Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação Matemática (FaE-UEMG) e ao Grupo de Estudos, Pesquisa sobre Formação de Professores, Trabalho Docente e Discurso Pedagógico (FaE-UEMG) e a EaD da UEMG. A comunicação do GCFPEM é possibilitada pelo Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) com encontros de formação virtuais em que a prática pedagógica é tomada com objeto de reflexão e de aprendizagem.

Esta proposta de formação que considera o encontro entre a formação inicial e a formação continuada de professores com foco na Educação Básica tem como protagonistas estudantes da UEMG, professores da Educação Básica e professores da universidade vinculados às licenciaturas. Acredita-se que espaços compartilhados são mais eficientes para promoção de aprendizagem. A formação para docência implica numa aprendizagem da docência em que o professor deve assumir o protagonismo da própria formação docente.

Tendo em vista a forte demanda de formação inicial e continuada de professores no campo da Matemática constatada nas dificuldades pronunciadas pelos próprios docentes em outros projetos desenvolvidos e evidenciadas em diversos estudos, (Curi, 2005; Nacarato, 2005; Nacarato, 2010; Nacarato, 2013; Nacarato, Mengali e Passos, 2009; Nacarato e Paiva, 2008), bem como a necessidade de estreitamento da relação universidade e escola de Educação Básica tratada na Resolução CNE/CP 02/2015 para qualificar a formação inicial de professores, tornou-se emergente a aproximação dos estudantes de Licenciatura com Professores Educação Básica em projetos que buscam contribuir com a formação matemática docente.

Para se conseguir atingir o público demandante e mediante a capilaridade da presença da UEMG no Estado de Minas Gerais, optou-se por operacionalizar o projeto na perspectiva das metodologias de Educação a Distância, tendo as ferramentas de tecnologias digitais como aparato possibilitador do estreitamento do diálogo e da distância física e discursal entre a Universidade e a Escola de Educação Básica. Os professores de quatro escolas municipais dos municípios de Buritis, Jaboticatubas, Joáima e Taiobeiras, totalizando 111 (cento e onze) professores da Educação Básica, foram convidados a participar do projeto em regime de colaboração tendo um papel preponderante como co-formadores de futuros professores.

Para a comunicação do GCFPEM, optou-se pela criação de um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) disponível na EaD da UEMG e pela comunicação virtual por meio da Rede Nacional de Ensino e Pesquisa (RNP). A RNP oferece um serviço que facilita e promove a comunicação, a colaboração a distância e a disseminação de conhecimento. A UEMG pertence à Comunidade Acadêmica Federada (CAF) podendo se beneficiar de ensino a distância, acesso a publicações científicas e atividades de colaboração, dentre outros beneficiários das infraestruturas oferecidas por federações. O serviço possibilita ao grupo se reunir virtualmente e compartilhar áudio, vídeo, texto, imagens, quadro branco e a tela de computadores dos participantes.

Neste trabalho, optou-se pela utilização de uma metodologia que possibilitasse aos professores participantes uma postura explícita frente ao objeto investigado,

sua prática. Os professores da Educação Básica participam do projeto em regime de colaboração tendo um papel preponderante como co-formadores de futuros professores. A indicação de temáticas da Matemática extraídas das demandas dos professores coloca o processo de formação em um elevado patamar de significado, pois o estudo parte da problematização das práticas de ensino de Matemática e a elas retornam.

As experiências no GCFPEM tem permitido aos estudantes a oportunidade de relacionar teoria e prática por meio da aproximação da universidade com a escola de Educação básica, além de uma postura crítica e reflexiva frente à sua formação docente, elegendo como temática a formação no campo da Matemática. Acredita-se na potencialidade das experiências no grupo colaborativo em que professores da Educação básica atuam como co-formadores trazendo suas práticas como objeto de reflexão. Além disso a participação em um projeto de extensão articulado com grupos de pesquisa, tem permitido aos estudantes a ampliação da vivência acadêmica.

O trabalho no GCFPEM tem possibilitado aos professores universitários, a oportunidade de relacionar os componentes curriculares com as práticas dos professores da Educação Básica, trazendo as experiências docentes como objeto de reflexão.

2122

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Parecer nº 2/2015: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Brasília, DF: CNE, 2015.

CAPES. Portaria 158, de 10 de agosto de 2017. Dispõe sobre a participação das Instituições de Ensino Superior nos programas de fomento da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica, Brasília, DF, 11 de agosto de 2017.

FIORENTINI, D.; SOUZA Jr.; MELO. Saberes Docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. GERALDI, C. M. G; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (orgs). Cartografias do Trabalho Docente. Campinas: Mercado das Letras, 2007.

NACARATO, A. M.; LOPES, C. E. Escritas e Leituras na Educação Matemática. Belo Horizonte: Autêntica, 2005

NACARATO, A. M.; PAIVA, M. A. V. (orgs.) A formação do professor que ensina matemática: perspectivas e pesquisas. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

NACARATO, A. M.; MENGALI, B. L. S.; PASSOS, C. L. B. A matemática nos anos iniciais do ensino fundamental: tecendo fios do ensinar e do aprender. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

NACARATO, A. M. A formação matemática das professoras das séries iniciais: a escrita de si como prática de formação. Rio Claro: Bolema, v. 23, nº 37, p. 905 a 930, dezembro, 2010.

ZEICHNER, K. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidade. Educação, v. 35, n. 3, p. 479-504, maio/ago. 2010.

# ATIVIDADES INTERDISCIPLINARES NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM: O “JULGAMENTO DE CAPITU” E A DINAMIZAÇÃO DA LITERATURA

FERNANDO GONÇALVES DE SOUZA NETO (UESB)  
FERNANDO.JANDIROBA@HOTMAIL.COM

ALICE VASCONCELOS SILVA (UESB)  
ALICE18VASCONCELOS@GMAIL.COM

ELIANE SOUZA PEREIRA (UESB)  
ELIANESPEREIRA@LIVE.COM

2123

**Palavras-chave:** Ensino; Júri Simulado; Literatura.

## INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta uma análise do júri simulado interdisciplinar “Julgamento de Capitu”, realizado na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - campus de Vitória da Conquista, apontando a relação entre atividades lúdicas, formação de professores e dinamização das formas de ensino. Pretendemos evidenciar com isso a importância que as práticas prazerosas possuem na educação.

Segundo as educadoras Santos e Santos (2007), uma estratégia pedagógica muito eficaz é o investimento na relação professor-aluno. Para elas, o docente deve se preocupar em dialogar com os discentes, implementando atividades e ações em sala de aula que atraiam o interesse e a motivação desses sujeitos. Dessa maneira, o objetivo deste estudo é avaliar como uma atividade lúdica ligada a área do ensino de Literatura pôde propiciar o estudo dinâmico e detalhado de uma célebre obra brasileira, Dom Casmurro, de Machado de Assis.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O presente artigo foi idealizado com base nos problemas enfrentados pelo ensino de Literatura. Segundo Compagnon (2009), a Literatura está em uma situação crítica por estar perdendo a importância na sociedade e, principalmente, na educação. O grande problema encontrado nas escolas é a forma como os livros clássicos

são trabalhados pelos professores. Durante e Tabile (2017) alertam para o método desinteressante que os professores utilizam para ensinar, ocasionando perdas consideráveis na formação dos alunos. Santos e Santos (2007) indicam que professor deve se adaptar as necessidades e anseios dos alunos, a partir do diálogo com os discentes e não pela imposição do seu estilo de ensino.

## METODOLOGIA

A partir de uma pesquisa qualitativa, de cunho etnográfico, buscamos levantar dados acerca da relação que os indivíduos presentes no evento obtiveram com o estudo da obra “Dom Casmurro”, correlacionando o uso das práticas lúdicas com o aproveitamento didático para a formação de professores. Dessa maneira, utilizando de referencial teórico e de relatos dos participantes do júri simulado, pretendemos evidenciar a melhoria no rendimento escolar e acadêmico que a implementação de alternativas pedagógicas pode conceder.

2124

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

O júri simulado “Julgamento de Capitu” foi realizado na UESB pelos Centros Acadêmicos dos cursos de Direito e Letras com o intuito de fomentar a participação dos discentes e da comunidade externa. A partir dessa atividade lúdica, buscou-se incentivar os alunos de Direito a exercitar a prática forense por meio da emulação de um julgamento e, também, os alunos de Letras a aperfeiçoar a prática interpretativa e pedagógica da obra machadiana. Além desses dois públicos específicos, o evento teve a participação massiva de discentes de outros cursos, professores, estudantes de ensino médio, além de amantes da literatura e da cultura. O discurso que ecoava entre as pessoas presentes no evento era a respeito dessa aproximação do público leitor com a obra “Dom Casmurro” e como esse fato estimula a leitura e o ato de deslindar a obra.

Durante essa atividade lúdica, muitos indivíduos presentes no julgamento afirmavam ter lido a obra machadiana em questão, ainda na escola, de forma insatisfatória pela imposição de professores em sala de aula ou não ter lido por falta de atração com a história e/ou com a literatura brasileira. Contudo, com a realização desse evento inusitado em uma universidade, os mesmos indivíduos admitiram o interesse em ler pela primeira vez e reler para que pudessem comparecer preparados ao júri da personagem Capitu. Uma vez que o público presente no evento estaria apto a votar pelo destino da ré, fez-se necessário a todos o pleno domínio da leitura e entendimento da obra, afinal de contas, o leitor/estudante era uma peça importante em todo esse processo.

No âmbito educacional, o modo tradicional (sala de aula, ler livro e realizar prova) tem se apresentado como um método engessado no tocante à promoção e ao desenvolvimento do indivíduo pensante e crítico na sociedade. Em alguns casos (a Literatura, por exemplo) o que se percebe na insistência em manter o ensino

tradicionalista é não oportunizar o potencial do aluno, como por exemplo, o seu conteúdo, a sua problematização, uma vez que a forma como o conhecimento é tratado não estimula os discentes. Como citado anteriormente, os estudantes de Ensino Médio e Superior presentes no evento alegaram o mesmo problema provocado pelo método convencional, ao apontar para o baixíssimo aproveitamento da leitura de “Dom Casmurro” pela forma como o livro foi abordado em sala de aula, naquele momento.

A partir das questões que envolvem o modo como o professor pode trabalhar em sala de aula, extraíndo o máximo de um assunto, Durante e Tabile (2017) afirmam que o caminho a ser tomado pelo educador é o de conseguir encontrar formas de despertar o interesse dos alunos a partir do desenvolvimento de estratégias de ensino condizentes com a realidade do aluno.

Com base no sucesso que o Julgamento de Capitu obteve, aliado ao grande potencial didático que a promoção de um júri simulado possui para educar e estimular o debate entre estudantes, nota-se a importância que o uso de alternativas lúdicas detêm no desenvolvimento e enriquecimento intelectual de um indivíduo. Vale ressaltar que esse evento serviu como base pedagógica para os estudantes dos cursos de licenciatura da UESB (cursos de Letras, principalmente) desenvolverem alternativas possíveis de serem aplicadas em sala de aula.

2125

## CONCLUSÕES

Após a análise dos dados, evidenciamos que a realização do Júri Simulado permitiu constatar a relevância da dinamização do ensino no processo de aprendizagem. A boa recepção e a participação de forma direta e efetiva do público no espetáculo demonstrou o poder atrativo desse tipo de atividade para levar o leitor a transcender as páginas do livro e a adentrar no universo de conhecimentos e experiências sociais e culturais que a obra oferece.

Desta forma é possível afirmar que as práticas metodológicas e dinâmicas de ensino são formas de suprir as dificuldades encontradas pelos métodos tradicionais de ensino-aprendizagem que não são mais tão eficazes nessa era digital e tecnológica. Ademais, os recursos lúdicos e interativos de ensino-aprendizagem constituem-se como estratégia importante para a inserção do aluno na prática da leitura, incentivando-o ao exercício da autonomia. Assim seria ideal inserir esses métodos de ensino à formação dos professores, com a intenção de prepará-los para a realidade contemporânea as escolas. Essa capacitação é essencial para tornar o professor um indivíduo ativo na promoção do conhecimento.

Destarte, percebemos o grandioso valor pedagógico da execução das atividades extracurriculares, conforme trabalho realizado com a obra de Machado de Assis, que garantam o entrosamento dos alunos com a literatura e, conseqüentemente, a importância da interdisciplinaridade para o campo acadêmico.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASSIS, J. M. M. *Dom Casmurro*. Rio de Janeiro: Ediouro; São Paulo: Publifolha, 1997.

COMPAGNON, A. *Literatura pra quê*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

DURANTE, M. C. J; TABILE, A. F. Fatores influenciadores no processo de aprendizagem: um estudo de caso. *Psicopedagogia: Associação Brasileira de Psicopedagogia*, v. 34, p. 75-86, 2017.

SANTOS, P. R. S. SANTOS, S. R. S. O Professor e sua Prática - Do Planejamento as estratégias Pedagógicas. In: II ENCONTRO ESTADUAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 2, Anápolis, 2007. *Anais*. Anápolis: Universidade Estadual de Goiás, s.d. p. 1-10. Disponível em: <[http://www2.unucseh.ueg.br/ceped/edipe/anais/IIedipe/pdfs/o\\_professor\\_e\\_sua\\_pratica .pdf](http://www2.unucseh.ueg.br/ceped/edipe/anais/IIedipe/pdfs/o_professor_e_sua_pratica .pdf)>. Acesso em: 5 jun. 2019.

# OS CICLOS DE CARREIRA DOCENTE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UM ESTUDO TEÓRICO, DOCUMENTAL E ESTADO DO CONHECIMENTO

MARIA ENEIDA DA SILVA (UEG/UNB)  
ENEIDA.SILVA@UEG.BR

2127

**Palavras-chave:** ciclo de carreira docente; educação superior; Universidade Estadual de Goiás.

## INTRODUÇÃO

Esse resumo objetiva socializar estudos iniciais – teórico, documental e estado do conhecimento – da pesquisa de Doutorado em Educação da Universidade de Brasília (UnB) “O ciclo de vida profissional dos professores das Licenciaturas em Ciências Humanas da Universidade Estadual de Goiás – UEG”. O objetivo geral da pesquisa é compreender o sentido e o significado do ciclo de vida profissional dos docentes da UEG, considerando as trajetórias da carreira; o tempo e as condições de trabalho docente.

A investigação parte de um olhar comparativo dos estudos de Huberman (2000) sobre os ciclos de carreira docente para compreender as vivências profissionais e a constituição dos ciclos da carreira dos docentes da UEG para a compreensão do sentido e significado desses ciclos para o trabalho docente na educação superior.

## METODOLOGIA

A pesquisa doutoral ancora-se no Materialismo Histórico-Dialético, com abordagem qualitativa, pesquisa documental; estado do conhecimento; questionário e entrevistas estruturadas. Serão pesquisados os cursos de Licenciatura em Ciências Humanas em que haja, no mínimo, cinquenta por cento mais um de docentes efetivos que configura maioria.

O estudo teórico se fundamenta em Huberman (2000); Chakur (2005); dentre outros, e o documental no Relatório de Atividades Institucionais; Regimento

Geral; Plano de Desenvolvimento Institucional etc., disponíveis no sítio eletrônico [www.ueg.br](http://www.ueg.br). O estado do conhecimento analisou publicações de 2008 a 2018, tanto do GT8-Formação de Professores dos Anais das Reuniões Nacionais da ANPEd, no sítio eletrônico <http://www.anped.org.br/reunioes-cientificas/nacional.>; quanto no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. Neste, foram critérios de seleção: 1. descritores: “ciclo de vida profissional”; “ciclo de vida profissional docente”; “ciclo de vida profissional de professores”; “ciclo de carreira docente”; e “ciclo de carreira de professores”; 2. ano de defesa; 3. área de conhecimento: Educação; 4. resumos e palavras-chave com a temática; 5. seleção dos trabalhos; e 6. análise.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

O estudo teórico inicial se baseia em Huberman (2000) para quem os ciclos de carreira são definidos de acordo com os anos de profissão e as características vivenciadas em cada etapa. Nos 2 ou 3 primeiros anos, de sobrevivência ou descoberta, o professor tem um choque de realidade; entre 4 e 6, vem a estabilização, com comprometimento e responsabilidade; a chamada diversificação acontece entre 7 e 25 anos e é marcada pela busca de novos desafios para não cair na rotina; entre os 25 e 35 anos, os docentes tem muitos questionamentos e fazem seu trabalho exatamente na medida das normas; no final da carreira, entre 35 e 40 anos, há duas fases distintas: desinvestimento sereno, com processo de interiorização e maior reflexão; ou desinvestimento amargo, com sensação de estagnação e desespero.

A despeito das sequências utilizadas para as fases da carreira, Huberman (2000) não as considera como universal porque é necessário ponderar as condições sociais e o período histórico, defendendo a ideia de que cada etapa prepara a próxima sem determinação de ordem (CHAKUR, 2005).

O estado do conhecimento feito no GT 8 da ANPEd identificou 201 trabalhos, mas nenhum deles discute o objeto; contudo, o tangenciam ao trazerem Huberman (2000) para situar no trabalho docente alguma das etapas do ciclo. No *site* da CAPES, mapeamos 27 trabalhos com o descritor “ciclo de vida profissional” e 2 com “ciclo de vida profissional docente”. De todos, somente a tese de Talamira Brito investigou o ciclo de vida profissional docente.

Tendo Huberman (2000) como base teórica e os docentes do Instituto de Biologia da Universidade Federal de Uberlândia por sujeitos, Brito (2011) categorizou quatro fases: antecedentes à docência; chegada à profissão; momento de abertura, assentamento e reconhecimento da docência; e desenvoltura e independência para com a profissão. A autora afirma que a carreira pode começar em qualquer idade; que depende da constituição das relações entre os processos formativos, oportunidades de trabalho e a história de cada um; e que o ciclo de vida dos professores da educação superior não pode ser visto como os ciclos de outras profissões.

O estudo documental analisou instrumentos legais nos quais estão expressos, dentre outras questões, a missão da UEG de “produzir e socializar o conhecimento científico e o saber, desenvolver a cultura e a formação integral de profissionais e indivíduos capazes de se inserirem criticamente na sociedade e promoverem a



transformação da realidade socioeconômica do Estado de Goiás e do Brasil” (UEG, 2010, p. 19). Para o alcance dessa missão, a UEG possui a Administração Central em Anápolis e executa “[...] ações didático-pedagógicas, científicas, culturais, administrativas, orçamentárias, de gestão financeira, patrimonial e disciplinar em suas áreas de atuação” (UEG, 2010, p. 16) em todo o Estado de Goiás.

São 41 campi em 39 municípios, um Centro de Ensino e Aprendizagem em Rede (CEAR) e pólos de apoio presencial dos cursos EaD, todos vinculados administrativa e pedagogicamente à Administração Central onde se encontram a Reitoria e as Pró-reitorias, juntamente com órgãos colegiados e demais departamentos.

Para considerar a totalidade e historicidade da UEG, fizemos um recorte e identificamos somente 4 *campi* dentro dos critérios estabelecidos: Ciências Sócio Econômicas e Humanas (CSEH); Escola Superior de Educação Física e Fisioterapia de Goiás (ESEFFEGO); Campus Cora Coralina; e Campus Inhumas. Nestes, são 11 cursos, compreendendo Geografia, História, Letras Português/Inglês, Pedagogia e Educação Física.

2129

## CONSIDERAÇÕES

Os estudos iniciais mostram que faltam investigações sobre os ciclos de carreira docente no Brasil. A proposta de Huberman (2000) é base teórica para pesquisas que investigam a vida profissional de professores, e também a profissionalização e a profissionalidade docente enquanto categorias estruturantes da carreira e que interferem na permanência ou não do profissional na educação. Há que se pesquisar a constituição dos ciclos de vida profissional docente para compreender as dimensões pessoal, profissional e institucional da carreira do professor da educação básica e superior.

Isto posto, compreender o sentido e o significado do ciclo de vida profissional dos docentes da UEG se justifica tanto pela escassez de trabalhos quanto pelas características da universidade: uma instituição *multicampi*, fundada em 1999 pelo agrupamento de faculdades isoladas, com o objetivo de interiorizar e democratizar o acesso à educação superior pública gratuita; que possui um alto índice de docentes temporários; e que a maioria dos efetivos está lotada nos *campi* próximos à Administração Central, em Anápolis.

Dessa forma, a pesquisa poderá subsidiar cientificamente discussões e lutas por políticas institucionais que considerem a profissionalização e a profissionalidade como elementos centrais do trabalho docente na educação superior.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRITO, T. T. R. O ciclo de vida profissional dos professores de Biologia da Universidade Federal de Uberlândia: trajetórias, carreira e trabalho. 2011. 370 f. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Uberlândia, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/13871> Acesso em 5 nov. 2017.

CHAKUR, C. R. S. L. O desenvolvimento profissional de professores das séries iniciais do ensino fundamental. *Paidéia*, Ribeirão Preto, v.15, n.32, p.397-407, 2005.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto, 2000. p. 31-61.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS (UEG). *Plano de Desenvolvimento Institucional 2010-2019*. Anápolis, GO: UEG, 2010.

# TRABALHO PEDAGÓGICO E IDENTIDADE DOCENTE: CONSIDERAÇÕES DE UM PROJETO DE EXTENSÃO

GABRIEL ARRAIS - UNB  
ARRAIS.GABRIEL@GMAIL.COM

ANDRÉA KOCHHANN - UEG  
ANDREAKOCHHANN@YAHOO.COM.BR

MARIA ENEIDA DA SILVA - UEG/UNB  
ENEIDA.UEG@HOTMAIL.COM

2131

**Palavras-chave:** Trabalho Pedagógico. Identidade  
Docente. Extensão Universitária.

## INTRODUÇÃO

O objetivo do texto é socializar as falas recorrentes dos professores partícipes do projeto de extensão que foi elaborado pelo Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação e Atuação de Professores/Pedagogos – GEPFAPe, intitulado “Círculos Formativos com Professores Iniciantes/Ingressantes” – CIFOPe. O projeto pretende promover formação continuada aos professores em início de carreira, auxiliando a sua prática pedagógica, objetivando maior valorização da profissão e deixando o pensamento de abandono da docência, bem como um movimento de compromisso e interface da universidade com a escola pública. Quanto aos alunos que se encontram na graduação do curso de Pedagogia, promove formação inicial e maior contato com a profissão, na qual serão iniciantes, para que assim se apropriem dos desafios a serem enfrentados e apreendam com as experiências vividas pelos docentes fortalecendo o sentimento de preparação e segurança para o exercício da docência. A proposta do projeto é que ocorram encontros mensais de quatro horas com os professores iniciantes, os quais serão em formato de grupo de discussão de círculos formativos, segundo Santos (2008) por possibilitar que todos se vejam e se sintam instigados a debater e compartilhar as problemáticas apresentadas em vários aspectos e sentidos, pois é objetivo do grupo que eles sejam sujeitos participantes de seu processo de formação, numa troca mútua de experiências e conhecimentos entre universidade e escola. A instituição escolhida para a efetivação do projeto foi a Escola Classe 831 de Samambaia, onde ocorre a prática de extensão, situa-se em

uma região extrema do Distrito Federal, próxima ao Aterro Sanitário de Brasília, abrangendo a população da periferia, em que a maioria dos professores não desejam ser alocados de maneira efetiva e permanente, configurando uma certa rotatividade, dando um maior espaço para a alocação de temporários.

## METODOLOGIA

O texto segue o método materialista histórico-dialético. A metodologia ancora-se em estudo bibliográfico e observação participante. O trabalho traz primeiro uma análise metodológica sobre os núcleos de significação e por fim uma análise das impressões das falas dos professores participantes, presentes em uma das dinâmicas que foram realizadas durante o projeto. A metodologia de análise do núcleo de significação se estabelece por três fases, tais sejam: 1. Pré indicadores, 2. Indicadores e 3. Núcleo de Significação.

**2132**

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

As análises das falas dos professores participantes do encontro que lançou o CIFOPe se embasam no núcleo de significação de Aguiar e Ozella (2013), considerando os fundamentos epistemológicos sócio-históricos para apreender as significações da fala do sujeito, constitui em relação à realidade que está inserido, pois o real pode não estar visível ou ser a aparência, para tal tentará se valer da compreensão das mediações sociais, históricas, econômicas e outras. Os pré-indicadores podem ser palavras expressas ou objetivadas, ou seja, aquilo que não foi dito ou aquilo que foi dito como algo encomendado ou decorado, pode não representar a essência, sendo importante perceber/sentir a emoção, a histórica, o contexto, a subjetividade do entrevistado. A tessitura constitui o processo de objetivação, permeando a saída da aparência à essência, em um processo dialético e contraditório, por um esforço de compreensão por parte do pesquisador das questões subjetivas da fala, configurando os indicadores de significações. As palavras selecionadas, na segunda etapa, serão agrupadas pela sua similaridade, complementaridade ou contraposição no intuito de perceber como se articulam constituindo a realidade abstrata, constituindo os indicadores. Assim, caminhamos para a terceira fase, é a construção dos núcleos de significação ou a síntese, que para Aguiar e Ozella (2013, p. 310) devem “ser entendidos como um momento superior de abstração, o qual, por meio da articulação dialética das partes – movimento subordinado à teoria –, avança em direção ao concreto pensado, às zonas de sentido.” De posse dos núcleos de significação, analisaremos os mesmos no intuito de sair do concreto chegando ao abstrato, da aparência à essência, da síncrese à síntese, em um movimento sistêmico. Para esse texto procuramos avançar dentro da metodologia de apresentada, quanto ao uso das falas efetivadas na atividade de extensão. Julgamos o avançar, visto que as autoras tratam dessa metodologia, a partir de entrevistas. As respostas das entrevistas são carregadas de múltiplas determinações, portanto mediadas. É

preciso entender o momento histórico e subjetivo do momento da entrevista. O recorte para este texto se dá pela socialização do segundo momento de realização do CIFOPE. A dinâmica da “Releitura de imagens” se estabeleceu pelo movimento coletivo de voz que respondeu ao questionamento considerando imagens espalhadas no meio do círculo formado pelas cadeiras em que os partícipes estavam sentados. Cada um escolheu uma imagem e responderam o questionamento considerando a imagem: “O que é ser professor? Por que escolheu a docência? Qual sua trajetória?”. O processo de socialização, o qual foi gravado, permitiu a elaboração das falas significativas dos professores, que compõe os pré-indicadores. Partindo dos pré-indicadores, elegemos os indicadores, dando assim origem a núcleos de significação compreendidos como: Intensificação do Trabalho Docente; Identidade docente; Formação Continuada; Amorosidade; Epistemologia e Desafios da docência. Esses núcleos de significação possibilitam a discussão de duas categorias: Identidade e Trabalho Docente. Por esse motivo os elementos formação tanto inicial como continuada, amorosidade no processo educativo, epistemologia seja da técnica, como da prática ou da práxis e os variados desafios da docência, são constituintes da identidade docente e do trabalho docente, pelo movimento contraditório que a própria docência apresenta.

2133

## CONCLUSÕES

Este texto teve como finalidade socializar falas recorrentes dos docentes participantes de um projeto de extensão “Círculos Formativos com Professores Iniciantes/Ingressantes” – CIFOPE idealizado e efetivado pelo Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação e Atuação de Professores/Pedagogos - GEPFAPe, vinculado à Faculdade de Educação da Universidade de Brasília - UNB. Para isso, a metodologia de análise foi com o núcleo de significação, que culminaram em duas categorias, o trabalho pedagógico e a identidade docente. Este artigo permite dizer que avançamos quanto à metodologia dos núcleos de significação, mesmo trabalhando por meio das falas capturadas durante a observação participante, em uma atividade de extensão de um projeto que visa à formação continuada de professores da rede pública e subsidiar a formação inicial do aluno da graduação, enquanto um compromisso e interface da universidade com a escola pública, por meio da extensão universitária.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUIAR W. M. Je S. Ozella. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. In: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr. 2013. 299
- SANTOS, M. C. P. dos. O grupo de discussão e os estudos sociológicos em contextos escolares. Trabalho apresentado no VII Congresso Português de Sociologia de Lisboa, 25 a 28 de junho de 2008. Disponível em: [www.aps.pt/vicongresso/pdfs/228.pdf](http://www.aps.pt/vicongresso/pdfs/228.pdf)

# A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PEDAGOGOS (AS): POSSIBILIDADES DA PESQUISA E DA EXTENSÃO

MARIA ENEIDA DA SILVA (UEG/UNB)  
ENEIDA.SILVA@UEG.BR

2134

**Palavras-chave:** formação inicial e continuada; pesquisa; extensão.

## INTRODUÇÃO

Esse resumo objetiva socializar um dos processos formativos possibilitados pela pesquisa “Atividades de ensino, pesquisa e extensão: um estudo do letramento na formação de professores da Universidade Estadual de Goiás – UEG”. A investigação surgiu das discussões do Grupo de Estudos em Formação de Professores e Interdisciplinaridade (GEFOPI) que prima pela formação inicial e continuada com base nesse tripé da academia, e analisou como as atividades de pesquisa, ensino e extensão do Campus Luziânia poderiam viabilizar o letramento na formação de professores do curso de Pedagogia.

A partir disso, a pesquisa – que contou com alunos de Iniciação Científica (IC) – desencadeou atividades de ensino, como Trabalhos de Conclusão de Curso de graduação e pós-graduação *lato sensu*, escrita de textos acadêmicos; e ações de extensão como mesas de debate, oficinas e palestras para a formação inicial e continuada de pedagogos e pedagogas.

## METODOLOGIA

Com base no Materialismo Histórico-Dialético, a pesquisa foi qualitativa, com pesquisa documental; estado do conhecimento; questionário e entrevistas estruturadas, fundamentando-se teoricamente em autores como Reis (1996), Demo (2006), Curado Silva (2017) e outros; e nos documentos legais da UEG, do Campus e do Curso de Pedagogia.

Enquanto processo formativo advindo da referida pesquisa de forma indissociável do ensino e da extensão, foi analisada a 1ª edição do projeto de extensão ENFORMA – Encontro de Formação de Professores do Câmpus Luziânia da UEG,

realizada no dia 26 de maio de 2017. Após o evento, foi enviado, por *e-mail*, um questionário misto aos professores da Rede Municipal de Educação de Luziânia e demais membros da comunidade externa, bem como aos membros do GEFOPi que participaram da organização do evento e palestraram na mesa de debates.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

O evento contou com 34 participantes, sendo 22 da comunidade externa (apesar de 31 terem se inscrito) e 12 membros do GEFOPi. Apenas 24 % dos participantes devolveram a ficha respondida; contudo, estes se posicionaram de maneira significativa quanto à avaliação do evento e à formação inicial e continuada.

A maioria das respostas trazia como pontos positivos o cumprimento do cronograma, o tratamento aos participantes e a relevância do espaço aberto pelo evento para a formação de professores, formação esta que o município carece muito. Uma professora da rede municipal destacou a importância da “Discussão sobre a formação e atuação do professor e o diálogo com a comunidade da rede municipal de ensino”. Para outro professor “O evento foi extremamente enriquecedor, fica a necessidade de maior divulgação e parceria efetiva com a secretaria de educação para receber e atender os mais interessados: os professores.”. Uma das questões negativas pontuadas por uma componente do GEFOPi foi “Pouco tempo de divulgação, pouca participação da comunidade externa, inscrição somente presencial, sonorização, impressão de material em cima da hora.”.

Com relação à formação a partir dos estudos e discussões do projeto de pesquisa, um dos componentes do projeto que participou da mesa de debates afirmou que “[...] inicialmente pensei que não conseguiria, pois foi minha primeira vez. Aprendi, antes de tudo, que somos capazes de palestrar sobre assuntos diversos quando nos dedicamos e estudamos para tanto. [...] tenho aprendido que ser professor é muito mais do que ensinar teoria aos alunos [...] é preciso compartilhar com esses alunos e futuros professores a importância de viver aquilo que ensinamos.”. Com relação à participação no GEFOPi e também no projeto de pesquisa foi enfatizado que “Foi a conquista de uma liberdade de pensamento que conduziu à ação, que me permitiu o conhecimento do que é e do que pode ser a educação; isso deu início a minha emancipação e à possibilidade de contribuir para a emancipação dos alunos com os quais eu compartilhar conhecimento, que eu compartilhar minha vida”.

Outro participante, membro do projeto de pesquisa, afirmou que “Particpei da mesa redonda; este momento me permitiu discutir e refletir sobre a formação e atuação docente, tendo em vista minha práxis enquanto profissional da educação formado em área específica [História] e em formação inicial em Pedagogia.”. Este componente, aluno de Iniciação Científica, destacou ainda: “pude perceber que esse tipo de trabalho em equipe é mais do que reuniões para organizar o evento; mais do que estabelecer a logística de divulgação e de realização. É preciso amor pelo que se propõe fazer; acreditar no resultado que se pretende alcançar; pois sem esse olhar qualquer proposta de formação de professores pode ficar perfeita na forma, mas não será suficiente para alcançar o conteúdo de nenhum dos sujeitos envolvidos no processo. É uma formação inócua.”.

A resposta de uma participante do GEFOPÍ demonstrou o quanto o trabalho da pesquisa, do ensino e da extensão favorece a formação, ao enfatizar que “gostaria que mais pessoas pudessem ser contempladas com tudo isso que o ENFORMA pôde me proporcionar em termos de conhecimento e liberdade de pensamento e ação. Que possamos continuar a receber em nosso grupo todos os que buscarem conhecer e contribuir com a formação de alguém que precisa dessa luz para tirar dos olhos a cegueira da ignorância. E que venham as próximas edições do ENFORMA.”.

A partir das devolutivas apresentadas sobre um evento de extensão acadêmica processual-orgânica (REIS, 1996) que articula também elementos da pesquisa e do ensino, inferimos o processo emancipatório dos sujeitos pode ser proporcionado pelo GEFOPÍ ao desenvolver suas atividades. Essas atividades formativas se caracterizam como práxis, que para Curado Silva (2017, p. 6) é “ação humana transformadora, prática eivada e nutrida de teoria [...] capaz de superar os primeiros estágios do pensamento – constatação e compreensão da realidade – para constituir um pensamento novo que, ao ser colocado em prática, pode transformar esta realidade”.

2136

## CONSIDERAÇÕES

A indissociabilidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão é considerada elemento possibilitador da formação docente para a emancipação humana. Assim, o processo de ensino-aprendizagem na universidade não acontece somente em sala de aula, pois pode se realizar também pelas vias da pesquisa e da extensão.

De acordo com o que se pôde perceber enquanto resultados da pesquisa no que tange à formação de professores pela investigação para socializar pela extensão, corroboramos com Freire (1996) e Demo (2006) ao afirmarem que só ensina quem pesquisa; quem pesquisa precisa ensinar. Acrescentamos ainda que quem pesquisa e ensina deve legitimar a universidade pública pelas ações de extensão que se integram à investigação e ao ensino, numa conexão interdisciplinar que pode favorecer a formação dos professores para a emancipação. Esse é um movimento que caracteriza a indissociabilidade pesquisa-ensino-extensão na universidade.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CURADO SILVA, K. A. C. P. Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítico emancipadora. *Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen, RS*, 2017, v. 18, n. 02 [31], p. 121-135, set./dez. Disponível em <http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/view/2468>. Acesso em 23 jun. 2018.

DEMO, P. PESQUISA: Princípio científico e educativo. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

REIS, R. H. Histórico, Tipologias e Proposições sobre a Extensão Universitária no Brasil. *Cadernos UnB Extensão: a universidade construindo saber e cidadania*. Brasília: UnB, 1996. Disponível em < <http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/download/6094/5042>>. Acesso em: 03 jun. 2017.



# FORMAÇÃO DOCENTE: O QUE ASSEGURA OS PLANOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO DO TERRITÓRIO DO SERTÃO PRODUTIVO – BAHIA

ANA ANGÉLICA FERNANDES DA SILVA MOURA, UNEB/VI  
A.ANGELICASILVA@HOTMAIL.COM  
MARINALVA NUNES FERNANDES, UNEB/VI  
MNFERNANDES@HOTMAIL.COM

2137

**Palavras-chave:** Formação Docente; Plano Municipal de Educação; Iniciação Científica.

## INTRODUÇÃO

Quando em uma universidade o aluno consegue uma bolsa de Iniciação Científica, significa dizer que está é uma oportunidade ímpar, pois a este aluno é dado o direito de ir além das paredes da Universidade e pesquisar algo novo a contribuir para com o seu município e várias outras cidades, e trocar experiências com várias pessoas, dessa forma aumentando seu nível de informação, o que contribui para a elaboração de sua pesquisa. A iniciação científica abre portas para o conhecimento, são elaborados projetos, pesquisas realizadas e apresentadas em diferentes lugares, todas essas ações contribuem com a formação acadêmica e científica dos futuros docentes.

O trabalho é resultado de uma pesquisa de Iniciação Científica, realizada no período de agosto de 2018 a maio de 2019, com o apoio da FAPESB e tem como objetivo analisar os Planos Municipais de Educação do Território do Sertão Produtivo na Bahia (PME) no que concerne a Formação de Professores, buscou-se conhecer o que de fato os PME asseguram, enquanto planejamento a curto, médio e longo prazo para formação de professores e o que consta nos Relatórios de monitoramento de avaliação dos respectivos planos.

## METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa com abordagem qualitativa, cuja as informações foram adquiridas por meio da análise documental. Trabalhou-se com vinte Planos

Municipais de Educação e dez Relatórios de monitoramento e avaliação. Para compreensão de alguns conceitos basilares sobre a temática e conhecer outras pesquisas em andamento, utilizou-se da pesquisa bibliográfica.

Registra-se que a pesquisa documental é de extrema relevância e os documentos, fontes de investigação, possuidores das propostas de ações educacionais para os municípios envolvidos.

Os PME revelam os sonhos e os desejos dos gestores e da sociedade civil dos vinte municípios que integram o território, constituem uma realidade nova para a educação que antes não possuía um planejamento consistente e participativo.

## IMPORTÂNCIA DOS PLANOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO

2138

O Plano Municipal de Educação é um documento que direciona metas e estratégias para a educação de acordo à necessidade da sua população. Um dos instrumentos usado como parâmetro pelo governo para medir em que situação anda a educação de um determinado município. Ao monitorar o PME, as informações são levadas a público e a sociedade passa a conhecer a realidade educacional do seu município. As metas abrangem diversos assuntos, inclusão, acesso e permanência na escola, conhecimento, plano de carreira dos professores, valorização profissional, formação docente, dentre outros. Porém, com tantos benefícios que o Plano apresenta, nem sempre suas metas e estratégias são cumpridas, também apresenta falhas. Como diz Dourado (2017, p. 37), ao referir-se ao PNE “apesar de apresentar metas de amplo alcance, indicando grandes desafios para a melhoria da educação nacional, configurou-se como plano normal, marcado pela ausência de mecanismos concretos de financiamento”.

Faz-se necessário um alinhamento entre o Plano Nacional de Educação (PNE) e o PME. Dourado (2017, p.139) destaca que “são iniciativas conexas à meta a Política Nacional, o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), a Universidade Aberta do Brasil (UAB), o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), o Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas (ProLind)”. O autor destaca, ainda a necessidade de garantir o funcionamento do “Comitê Gestor Nacional e os Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação dos Profissionais da Educação Básica, espaços colegiados fundamentais de planejamento, articulação e análise” (DOURADO, 2017, p. 140).

Em relação à formação de professores, todos os PME possuem metas e estratégias bem definidas, 50% dos planos possuem entre três a cinco metas relacionadas com a formação docente, que envolve a formação em nível de graduação, de pós-graduação e a formação continuada.

Todavia, é preciso esclarecer que os PME não definem a orientação teórica do processo formativo, tampouco a concepção de formação assumida. Brzezinski (2008, p. 1141 e 1142) entende que a formação do profissional da educação para atuar na educação básica é “um processo marcado pela complexidade do conhecimento,

pela crítica, pela reflexão-ação, pela criatividade, pelo reconhecimento da identidade cultural dos envolvidos nos processos formativos e pelas relações estabelecidas na mediação entre formadores e aprendentes”.

O PNE foi uma conquista muito grande, mas ele tem que ser realmente trado como o “epicentro das políticas educacionais”, para que assim ocorra, a sua materialização e a melhoria da qualidade da educação brasileira. A partir da criação dos PNE, também teve a conquista dos PMEs para cada município, muitos deles conquistado recente. A política educacional tem que ser pensada de modo a assegurar que todos os jovens estejam presentes na escola e que sejam alfabetizados para se tornarem cidadãos pensantes e críticos, por isso que cada plano têm suas metas e estratégias a seguir, o que pode possibilitar ao jovem a sua inclusão à sociedade. Aos nossos governantes cabe também cuidar para que isso seja assegurado de maneira correta, e não, permitir que essas metas fiquem só no papel, e/ou acaba-las.

2139

## CONCLUSÃO

Com as leituras feitas e os acontecimentos atuais, nos permite fazer reflexões sobre como está o cumprimento desses planos e se haverá alguma mudança parcial ou total nos planos em questões, tende em vista que a atual gestão da presidência está a mudar tudo o que já tinha sido conquistado pelo professores e sua classe. Mediante os fatos cabe a nós cidadãos buscar saber sempre mais sobre o seu município, buscar sempre estar atento às mudanças que estão em curso e se eles realmente são necessárias ou não para nós, a população brasileira em geral, e não somente uma minoria, já que em ambos os assuntos, o mesmo tem como parte principal a educação. Temos que ter o entendimento do poder que temos para cobrar dos nossos governantes, e compreender que uma das finalidades dos planos é aperfeiçoar o processo educacional, desde as séries iniciais, buscando novas formas para solucionar os diversos problemas encontrados no sistema educacional.

Este momento em que o Brasil se encontra, com docentes e discentes lutando pela educação, por salários mais justos, sem corte no orçamento, nos traz uma nostalgia por pensar que podemos sofrer um retrocesso na educação, onde já obtivemos várias conquistas.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DOURADO, Luiz Fernandes **Plano Nacional de Educação: o epicentro das políticas de estado para a educação brasileira**. Goiânia : Editora da Imprensa Universitária / ANPAE, 2017.

BRZEZINSKI, Iria. Políticas contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental. **Educação e Sociedade.**, Campinas, vol. 29, n. 105, p. 1139-1166, set./dez. 2008 Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>



## **EIXO 10**

Políticas públicas,  
gestão democrática  
e financiamento:  
propostas e resistência

# POLÍTICAS DE INTERNACIONALIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR, FINANCIAMENTO E RESISTÊNCIA

KYRIA FINARDI – UFES

2141

**Palavras-chave:** políticas de internacionalização, financiamento, resistência, internacionalização crítica.

O trabalho propõe uma reflexão sobre o atual contexto de educação superior em geral e do processo de internacionalização do ensino superior em particular. Com esse fim, o estudo discute o processo de internacionalização do ensino superior no Brasil desde um enfoque crítico a partir da análise de políticas de internacionalização e de programas nacionais de internacionalização. A revisão de literatura se baseia em resultados de uma meta-análise realizada por um grupo de pesquisa sobre internacionalização do ensino superior do sudeste. De forma geral, os resultados da meta-análise e da análise de programas nacionais como o Ciências sem Fronteiras (CsF), o Idiomas sem Fronteiras (IsF) e mais recentemente o Capes Print e de políticas de internacionalização sugerem que o financiamento da internacionalização do ensino superior é concentrada principalmente em atividades de mobilidade para países do Norte Global onde o inglês tem papel central e hegemônico nesse processo. A partir da análise de programas e políticas de internacionalização, o estudo propõe uma abordagem mais crítica e sustentável para o processo de internacionalização a fim de que ele possa oferecer resistência ao modelo que está posto por agências globais e nacionais, trazendo uma visão mais local e situada desse processo para informar a internacionalização de instituições de ensino superior no Brasil.

# PROGRAMA NOVO MAIS EDUCAÇÃO E SUA PERSPECTIVA DE CONHECIMENTO: DIÁLOGOS CURRICULARES

MARCIO BERNARDINO SIRINO  
UNIVERSIDADE CASTELO BRANCO (UCB)  
E-MAIL: PEDAGOGOMARCIO@GMAIL.COM

2142

**Palavras-Chave:** Programa Novo Mais Educação. Currículo. Conhecimento.

## UMA PEQUENA INTRODUÇÃO

Este trabalho tem por objetivo refletir acerca da concepção de conhecimento inserida no Programa Novo Mais Educação (PNME). Neste contexto, cabe sinalizar que o PNME, criado pela Portaria MEC nº 1.144/2016 e regido pela Resolução FNDE nº 17/2017, é uma estratégia do Ministério da Educação que tem como objetivo melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes, otimizando o tempo de permanência dos estudantes na escola.

## PROGRAMA NOVO MAIS EDUCAÇÃO

O Programa Novo Mais Educação (PNME) traz, em sua proposição, a figura do “Coordenador” que, atuando dentro da Secretaria de Educação, é o profissional responsável por “acompanhar a implantação do Programa e monitorar sua execução” (BRASIL, 2017, p. 6).

No âmbito das Unidades Escolares, aparece, também, a imagem do “Articulador” que, sendo um professor, coordenador pedagógico ou outro educador que possua cargo equivalente com carga horária mínima de 20h desempenhará a tarefa de “coordenar e avaliar projetos e programas” (BRASIL, 2017, p. 7).

Mais dois outros sujeitos estão inseridos neste Programa, a saber: a) Mediadores de Aprendizagem e os Facilitadores, que numa perspectiva do voluntariado, desenvolvem atividades pedagógicas com os alunos.

No entanto, nem todas as Unidades Escolares receberão os dois educadores acima mencionados, inclusive, nem todos os estudantes farão parte destas atividades,

uma vez que a inserção dos dois educadores está associada ao tempo de ampliação da jornada escolar – escolhido pelas escolas no ato da adesão ao Programa Federal, bem como a escolha, por parte da “família” e do “Conselho de Classe”, dos estudantes que possuem o ‘perfil’ para fazer parte do PNME.

Dando continuidade, esse ‘tempo a mais’ pode ser de 5 horas ou de 15h por semana. Sendo de 5h serão realizadas, apenas, duas atividades de acompanhamento pedagógico, a saber: uma atividade de Língua Portuguesa (2h30 min) e uma atividade de Matemática (2h30 min). Caso a escola faça adesão por 15h, a distribuição dos tempos será de 4h para Língua Portuguesa, mais 4h para Matemática e, ainda, mais 7h restantes que deverão ser realizadas com três outras atividades, disponibilizadas no PDDE-Interativo.

O “Caderno de Orientações Pedagógicas – Versão 1” (BRASIL, 2017) destaca que as escolas “podem organizar suas atividades no turno ou contraturno, em diferentes arranjos” (p. 9). O que nos mobiliza a questionar que ‘arranjos’ são estes frente à ausência de espaço, escassez de material, falta de profissional – dentre tantas outras mazelas que, infelizmente, retratam a realidade das escolas públicas brasileiras.

Em tempo, destacamos, ainda, um agravante que se nos apresenta: ao se entrar no Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle (SIMEC), plataforma do PDDE-Interativo, no qual se instala o PNME, para se efetuar o preenchimento dos dados solicitados (cadastro de alunos, cadastro de mediadores de aprendizagem, cadastro de facilitadores, enturmação dos alunos, dentre outros) é possível perceber diversos modelos de provas para serem ‘aplicadas’ aos estudantes e lançadas as suas devidas marcações num dado tempo limite.

Essas provas foram elaboradas pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora – CAEd/UFJF, que se configura referência nacional na execução de programas de avaliação educacional, na formação de especialistas na área de gestão da educação pública e no desenvolvimento de tecnologias de administração escolar.

## CONHECIMENTO(S) EM DISPUTA

Tendo a clareza sobre as características principais do Programa Novo Mais Educação, trazemos nesta seção, uma reflexão sobre as vertentes de conhecimento no campo do currículo, a partir das contribuições de Lopes e Macedo (2011) que sistematiza essas vertentes em quatro perspectivas, a saber: 1) perspectiva acadêmica; 2) perspectiva instrumental; 3) perspectiva progressiva e 4) perspectiva crítica.

Convém sinalizar que, numa perspectiva discursiva, essas compreensões são divididas, apenas didaticamente, pois – a todo o momento – as diferentes vertentes são ‘atravessadas’ umas pelas outras produzindo processos *híbridos* na luta pela significação. No entanto, podemos inferir que uma vertente, sempre, se evidencia – nas diferentes propostas, políticas e práticas – por meio dos ‘discursos’ produzidos e pelas características específicas que possuem.

Neste contexto, destacamos, a seguir, uma síntese de cada uma destas perspectivas de conhecimento – no campo do currículo:

- *Perspectiva Acadêmica*: compreende o conhecimento como um “conjunto de ideias, teorias, fatos e conceitos submetidos às regras e aos métodos consensuais de comunidades intelectuais específicas” (p. 71).
- *Perspectiva Instrumental*: tem por principal referência a razão instrumental que “genericamente falando, é a razão que busca sua legitimação pelo atendimento eficiente a determinados fins, sem problematizar os processos que levam a esses fins” (p. 73).
- *Perspectiva Progressivista*: percebe que o conhecimento é “centralmente embasado na experiência das pessoas, visando a determinados fins” ... que “devem estar vinculados ao bem-estar da humanidade e não apenas às finalidades do funcionamento do sistema social e/ou produtivo” (p. 75).
- *Perspectiva Crítica*: “problematiza o que se entende por conhecimento e lança as bases para que seja questionado o que conta como conhecimento escolar”... “Perspectiva compreensiva, que tanto focaliza como a estrutura político-econômica e social atua nesses processos quanto investiga os modos pessoais de dar significados aos diferentes saberes” (p. 77).

2144

Frente ao exposto, entendemos que, a discussão sobre ‘conhecimento’ se configura numa arena de disputas acerca dos saberes que são legitimados ou não.

Neste processo de negociação e de tentativas de hegemonização, diferentes políticas e práticas se fundamentam e constroem suas lógicas de existência – como acontece com o Programa Novo Mais Educação (PNME).

No entanto, dentre as quatro vertentes apresentadas, inferimos que o PNME se alinha com a “Perspectiva Instrumental” que, para dar conta de impulsionar a “melhoria do desempenho educacional” (BRASIL, 2016) focaliza ações pedagógicas em duas grandes áreas do conhecimento – Língua Portuguesa e Matemática, ou seja legitimando essas disciplinas escolares e, indiretamente, desprestigiando outras e as colocando num patamar de inferioridade.

Curiosamente, essas disciplinas são as mesmas cobradas nas avaliações externas, padronizadas e que, porventura, o CAED/UFJF prepara para serem aplicadas aos estudantes que fazem parte do Programa. Estudantes estes, por sua vez que precisam ter um ‘perfil’ para fazerem parte do referido Programa, a saber: “I- em situação de risco e vulnerabilidade social; II- em distorção idade/ano; III- com alfabetização incompleta; IV- repetentes; V- com lacunas de aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática; VI- em situação provisória de dificuldade em Língua Portuguesa e Matemática; e, VII- em situação de risco nutricional” (BRASIL, 2017, p. 5 e 6).

Neste contexto, trazemos as contribuições de Pereira (2017) quando nos afirma que “as políticas curriculares têm se caracterizado por um elevado grau de pragmatismo *instrumental*, evidenciando na supervalorização do saber fazer” (p. 604, grifo nosso).

Novamente, evidencia-se a Perspectiva Instrumental inserida no PNME – quando, por meio dele, produzem-se políticas curriculares, documentos curriculares e práticas curriculares que se preocupam mais com o ‘treino’ para determinadas avaliações em detrimento da busca por uma formação humana mais completa.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Portaria nº1144, de 10 de outubro de 2016. Institui o Programa Novo Mais Educação, que visa melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 de out, 2016.

BRASIL. **PROGRAMA NOVO MAIS EDUCAÇÃO**: Caderno de Orientações Pedagógicas (Versão 1). Brasília: MEC, 2017.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

PEREIRA, Talita Vidal. GRAMÁTICA E LÓGICA: jogo de linguagem que favorece sentidos de conhecimento como coisa. **Currículo sem Fronteiras**, v. 17, n. 3, p. 600-616, set./dez. 2017.

## DIRETOR ESCOLAR: SUPER-HERÓI DE CAPA?

MARIA GORETE SACRAMENTO DE JESUS - UNEB  
E-MAIL: GORETE.SACRAMENTO@GMAIL.COM

ANA RITA MARQUES ANDRADE - UNEB  
E-MAIL: ANARMANDRADE@GMAIL.COM

GABRIELA SOUSA RÊGO PIMENTEL - UNEB  
E-MAIL: MEG.PIMENTEL@UOL.COM.BR.

2146

**Palavras-chave:** Diretor escolar. Gestão educacional. Gestão Democrática.

### INTRODUÇÃO

A gestão escolar possui importante papel no contexto educacional, em um cenário marcado por tantas incertezas, transformações e mudanças nas organizações educativas. Desta maneira, o diretor escolar deverá pautar sua atuação sob a égide da responsabilidade, da liderança sustentável, das articulações com colaboradores, órgãos públicos, privados e comunidade em geral. Para Pimentel (2008, p. 7) “é consensual afirmar que a sociedade atual sofre mudanças. Entretanto, a mudança mais significativa é o modo de perceber a realidade e de que forma os sujeitos atuam e estabelecem relações com essa sociedade em constante construção”. Através da gestão democrática é possível envolver os interessados na melhoria deste processo, porém deve-se considerar que às instituições tem suas peculiaridades, logo as necessidades e os problemas diferem conforme a infraestrutura, pessoas e cultura de cada uma delas. Neste sentido, questiona-se: Como o diretor escolar poderá promover o comprometimento dos colaboradores nas organizações educativas e melhorar desempenhos acadêmicos dos alunos através da gestão democrática?

Foram realizadas leituras acerca do assunto e utilizou-se a pesquisa teórica, a qual segundo Köche (2015, p. 122) “é a que se desenvolve tentando explicar um problema, utilizando o conhecimento disponível a partir das teorias publicadas em livros ou obras congêneres”. Assim, o objetivo deste artigo é analisar o papel do diretor escolar nas organizações educativas e como sua atuação corrobora para melhoria do desempenho dos alunos através da gestão democrática.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

Conforme Andreotti e outros (2012) vive-se uma avalanche de informações com forte ênfase na importância da escola, a qual é responsável pela socialização das informações e ideologias que cimentam todo o constructo social, transmite os saberes produzidos e acumulados pela sociedade, infelizmente, transformada em panaceia na sociedade contemporânea, conseqüentemente marcada por graves crises no contexto sócio, econômico, cultural, assim como conflitos morais, os quais demonstram o quanto a administração escolar tem recebido destaque e é resultado de um longo processo de transformação histórica.

Hoy e Miskel (2015, p. 23) ao escreverem sobre os elementos essenciais do sistema escolar, frisam que “as organizações formais como sistemas sociais devem resolver os problemas básicos de adaptação, realização de objetivos, integração e latência, caso queiram sobreviver e prosperar”.

2147

A importância associada à figura dos diretores escolares é significativa, pois quando as dificuldades aparecem, é comum que os docentes, discentes e comunidade tenham expectativas quanto à resolução, espera-se que o super-herói, neste caso, o diretor, assuma a responsabilidade, vista sua capa, resgate a confiança das pessoas, administre os conflitos e estabeleça a ordem, a justiça, ou seja, exercite sua liderança.

Verifica-se a importância de apresentar ferramentas para melhoria da qualidade da gestão e sua complexidade no sistema escolar, pois não basta apenas estabelecer regras, procedimentos, planejamento e estratégias, faz-se necessário, envolver, motivar, acompanhar, avaliar e articular com todos os responsáveis pelo ensino-aprendizagem.

Segundo Pimentel (2008, p. 15), “entende-se por gestão mobilização coletiva das pessoas, que, por meio da participação, promovem ações estruturadas e de tomada de decisões para a transformação do ambiente de trabalho, visando a um objetivo específico”. Na visão de Abrucio (2010) alguns fatores são relevantes para a qualidade da gestão escolar, tais como: qualidade do corpo docente; atitude empreendedora na escola e visão sistêmica da gestão; o clima organizacional; a capacidade de dar importância e de utilizar as avaliações externas como parâmetro para a escola.

Neste sentido, o gestor que pratica a gestão democrática, foca nos objetivos institucionais, na definição de estratégias assertivas para alcançar os resultados, energiza o ambiente no qual encontra-se inserido e assume compromissos para o bem comum da sociedade. Conforme Pimentel (2008, p. 24) “os administradores públicos devem pôr em prática sua função social e instituir um processo democrático e participativo de gestão”.

Entende-se que os gestores precisam desenvolver competências para lidar com as relações humanas, observar as motivações individuais de cada um, de maneira que todos estejam unidos para construção de um clima organizacional favorável com foco na otimização dos resultados pretendidos. Segundo Paro (2007, p. 25) “a principal falha da escola com relação a sua dimensão social parece ser sua omissão na função de educar para a democracia”. Neste sentido, verifica-se o quanto é relevante realizar uma educação que seja comprometida para a formação democrática, com diálogos transparentes, valores e conhecimentos que corroborem para a

formação de cidadãos e a construção de uma sociedade mais humana. Conforme Oliveira e Carvalho (2018, p. 5), “vários autores atestaram que os diretores podem desempenhar um papel importante na organização do trabalho escolar, liderando e coordenando a sua rotina”.

## CONCLUSÃO

Verificou-se a importância da escola e a necessidade de gestores educacionais com qualificação para exercer o cargo, isto é, com habilidades de gestão para promover ações estratégicas e democráticas no sentido de alcançar o comprometimento de todos os responsáveis pela qualidade da educação, assim acredita-se que o papel do diretor escolar faz diferença, ainda que indiretamente, sobre o desempenho dos alunos, o qual se constitui como o maior desafio da educação pública no Brasil.

2148

Vislumbra-se com este artigo ampliar os diálogos sobre o papel do diretor escolar e a gestão democrática, aspectos de sintonia, peculiaridades e desafios no contexto das instituições educacionais e sugere-se a realização de outros estudos para avançar em novos saberes relacionados ao comprometimento organizacional e sua influência nas organizações educativas.

## REFERÊNCIAS

- ABRUCIO, Fernando Luiz. **Gestão escolar e qualidade da educação**: um estudo sobre dez escolas paulistas. Estudos & Pesquisas Educacionais, São Paulo, v. 1, p. 241-274, 2010.
- ANDREOTTI, Alzide L.; LOMBARDI, José Claudinei; MINTO Lalo Watanabe. **História da Administração Escolar no Brasil - do Diretor ao Gestor** - 2ª Ed., 2012.
- HOY, Wayne K; MISKEL, Cecil G.; TARTER, C. John. **A escola como um sistema social. Administração Educacional**: teoria, pesquisa e prática. Penso Editora, Cap. 1, p. 1-38, 2015.
- KÖCHE, José Carlos. **Fundamentos de Metodologia Científica**: teoria da ciência e iniciação à pesquisa. 34. ed.- Petrópolis, RJ: Vozes, p. 121 – 135, 2015.
- OLIVEIRA, Ana Cristina Prado de; CARVALHO, Cynthia Paes de. Gestão escolar, liderança do diretor e resultados educacionais no Brasil. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2018, vol.23, e230015. Epub Mar 05, 2018. ISSN 1413-2478. <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782018230015>
- PIMENTEL, Gabriela Sousa Rêgo. **Clima organizacional e gestão democrática no contexto da universidade pública**. Brasília, 2008.
- PARO Vitor Henrique. **Gestão Escolar, democracia e qualidade do ensino**. São Paulo: Ática, 2007.

# FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DO (A) GESTOR (A) ESCOLAR NA EDUCAÇÃO BÁSICA PARAENSE.

JOSÉ PEDRO GARCIA OLIVEIRA - UFPA  
GARCIAOLIVEIRAJP@GMAIL.COM

ROBERTO CÉSAR DE ARAÚJO SILVA - SEDUC/PA  
BETOARAU@GMAIL.COM

2149

**Palavras-chave:** Gestão Escolar – Formação - Atuação

## INTRODUÇÃO

O resumo tem o intuito de analisar a formação dos profissionais da educação, especificamente os gestores escolares que atuam e desenvolvem suas práticas na educação básica paraense, que mesmo diante das frequentes preocupações, críticas, reflexões, desafios a tantos e diferentes olhares, a gestão da escola de educação básica caracteriza-se como o centro das implicações, indefinições, conflitos e discussões por não promover a democratização no espaço da escola e nem a garantia da participação, organização, do funcionamento, da convivência democrática e do desenvolvimento da qualidade do processo ensino aprendizagem. Têm-se indícios que nos espaços das escolas públicas de educação básica paraense, dilemas, dificuldades e situações diversas de tonalidades e de indefinições, impedimentos ou desconhecimento de causa não manifestam interesses ou opiniões quanto a mobilização, a vivência democrática e a configuração do exercício da gestão escolar. Especificamente no campo da formação para o exercício da gestão escolar, tem sido visto como indefinido e inadequado para provocar mudanças na organização, no funcionamento, na estrutura e na melhoria da qualidade social da educação e da convivência democrática. Inúmeras questões, inquietações, preocupações e questionamentos, como: se o (a) gestor (a) escolar da educação básica possui a incumbência da implementação de condições, ações democráticas e de políticas para provocar mudanças e modificações na organização, no funcionamento e na estrutura político, administrativa e pedagógica da escola, questiona-se: como a formação de gestores escolares para o exercício da função propicia o desempenho e atuação desse gestor (a) considerando que ora se constitui num exercício indefinido, desarticulado, complicado, preocupante, burocrático, sedento de atenções, ora um exercício

crítico, mobilizador, articulado, compartilhado, participativo e com indícios de promoção da democracia?

## METODOLOGIA

O estudo é na abordagem qualitativa do tipo bibliográfico que Gil (2010, p. 29) assim descreve: “a pesquisa bibliográfica é elaborada com base em material já publicado. Tradicionalmente, esta modalidade de pesquisa inclui material impresso, como livros, revistas, jornais, teses, dissertações e anais de eventos científicos, consistindo na revisão bibliográfica do tema selecionado para estudo, análise e reflexão da temática”.

## DESENVOLVIMENTO

2150

O cenário trata da formação de gestores escolares, que requer formação adicional à docência, base formativa dos profissionais da educação, que garanta a participação, a convivência, o trabalho coletivo e compartilhado, as reflexões sobre a organização, a mobilização, o planejamento, a formação continuada e permanente de todos os segmentos escolares, a relação escola x família x comunidade, a implantação/implementação de instituições escolares visando às mudanças e transformações no universo escolar e na qualidade do ensino, aprendizagem e da gestão escolar. Nos anos 90 do século XX, a partir da vigência da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394/96, modificações ocorreram no panorama existente, especificamente o da educação básica, cujo destaque é o artigo 61, incisos I e II da Lei nº 9.394/96, indicando que as escolas de educação básica tenham um profissional investido com formação político-educativa-formativa capaz de promover a democracia, com competência e profissionalismo. O artigo 64 prevê que a formação profissional do (a) gestor (a) escolar, seja: “a formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional”. Contudo, frequentes preocupações e contribuições quanto à formação de gestores escolares, têm sido apresentadas para confrontar a estrutura centralizadora, hierárquica, burocrática e distante da realidade escolar. O balanço que se faz nesse momento resulta de investigações e produções de autores da área no Brasil (ALONSO, 1999/2007; ALMEIDA, 2014; BELOTTO et al, 1999; BEZERRA, 2008; ESTEVÃO, 2003; FERREIRA, 1998; HORA, 1996; LIBÂNEO et al, 2003; LEITE, 2015; PARO, 2001/2007; SANTOS, 2008; VEIERA et al, 2003, RBAE) que apontam os limites e preocupações sobre a viabilidade de um processo específico para formação desse profissional. Ferreira (1998, p. 109) enfatiza que a formação do profissional deve fundamentar-se na formação humana, que o homem e mulher brasileiro (a) precisam acessar, como: “a formação do homem brasileiro e da mulher brasileira nos exige a formação de um profissional entendido como “um mediador” da “vida social” efetiva, das expectativas e do

desejo coletivo de uma comunidade global que requer que os seus membros sejam integrados à vida social mundial”. Verificou-se assim, que a formação dos gestores escolares apresenta inconsistência teórico/metodológica. Há indícios que os sujeitos têm dificuldades para promoverem a organização de ações que priorizem a função pedagógica, social e cultural como eixo diretriz/mobilizador/coordenador das demais dimensões: docente, administrativa, financeira e jurídica.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação e atuação de gestores escolares dispensam comentários pela importância para a pesquisa e o reconhecimento político-social-pedagógico e profissional dessa função, ocupada na maioria por pedagogos com a incumbência de coordenar, orientar, acompanhar, avaliar e promover a implementação de políticas educacionais de acesso, permanência, progressão e conclusão com sucesso do (a) estudante; além da efetivação da humanização do ambiente escolar, democratização e qualidade social da aprendizagem escolar. Contudo, o exercício da função se concentra na atuação prática em questões como: lotação e falta de professores e servidores, problemas de relacionamentos interpessoais, falta de equipamentos e mobiliários, problemas de infraestrutura, as constantes chamadas para as reuniões que tem ofuscado a compreensão e a promoção para qualificar socialmente e profissionalmente o exercício de suas funções. Portanto, a formação e atuação dos gestores escolares, ainda são inconsistentes, livrescas, conceituais, recheadas de resquícios da tendência técnico-científica de gestão escolar (LIBÂNEO et al, 2003), pois os gestores estão mais preocupados em resolverem questões administrativas na lógica de “gerentes”, que desqualifica o alcance das dimensões sócio-política e técnica-científica do trabalho da gestão.

2151

## REFERÊNCIAS

- ALONSO, **Myrtes**. A Gestão/Administração Educacional no Contexto da Atualidade. IN: VIEIRA, Alexandre Thomaz, ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de & ALONSO, Myrtes. **Gestão Educacional e Tecnologia**. São Paulo Avercamp, 2003.
- \_\_\_\_\_. **Gestão Escolar revendo conceitos**. São Paulo: PUC-SP, 2004.
- BRASIL**. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **MEC**. Lei nº 9.394/1996.
- FERREIRA, Naura S. Carapeto (Org.). **Gestão Democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. São Paulo: Cortez, 1998, p. 97-115.
- GIL, Antonio Carlos. **Metodologia do Ensino Superior**. São Paulo Atlas, 2010.
- LIBÂNEO ET AL, José Carlos. **Educação Escolar: políticas, estruturas e organização**. São Paulo: Cortez, 2003.
- PARO, Vitor Henrique. **Escritos Sobre Educação**. São Paulo: Xamã, 2001.
- SANTOS, Clóvis Roberto. **A gestão Educacional e Escolar para a Modernidade**. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

# TRANSPORTE PÚBLICO ESCOLAR E A FORMAÇÃO DOS LICENCIANDOS DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE

DANIELLE FERNANDES DE LUNA - IFRN  
DANIELLELUNA@OUTLOOK.COM

PROF. DR. EULÁLIA RAQUEL G. DE CARVALHO NETO - IFRN  
EULALIA.GUSMAO@IFRN.EDU.BR

2152

**Palavras-chaves:** transporte público escolar, estudantes, rendimento acadêmico.

## INTRODUÇÃO

O presente artigo objetiva apresentar o resultado de uma pesquisa que ressaltou os desafios enfrentados pelos estudantes residentes das áreas periurbanas de Natal, que utilizam o transporte público escolar. Tal estudo parte da premissa de que esse meio de transporte é essencial para garantir inclusão social, pois promove o acesso do estudante à instituição de ensino. Segundo dados do relatório do Ministério Público Estadual (MPE), com base nas inspeções realizadas em 2017, pelo Departamento Estadual de Trânsito (DETRAN), dos veículos vistoriados, cerca de 74,1% apresentam algum tipo de inaptidão para o transporte de pessoas. Diante desses dados, este artigo se propõe a discutir o impacto que o uso do transporte público escolar exerce sobre os estudantes e reflete sobre esse instrumento que se revela fundamental para a formação dos sujeitos aprendizes. Como alvo da pesquisa, estão os alunos das licenciaturas ofertadas pelo Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia – *Campus* Natal central (IFRN – Cnat), a saber, Física, Geografia, Língua Espanhola e Matemática.

## OBJETIVOS

O objetivo geral deste artigo é analisar os desafios enfrentados pelos estudantes que utilizam o transporte público escolar, buscando compreender como esse uso



incide no seu rendimento acadêmico e permanência na instituição de ensino. Os objetivos específicos são conhecer os projetos governamentais de transporte público escolar e sua importância como meio de inclusão às instituições públicas de ensino superior; categorizar as principais queixas dos estudantes que utilizam o transporte público escolar, e como esses fatores interferem no rendimento acadêmico; refletir sobre as opiniões do grupo estudado diante dos desafios enfrentados com o transporte público escolar.

## METODOLOGIA

O trabalho aqui apresentado recorreu à pesquisa documental, buscando leis e decretos que versam sobre o transporte público escolar e as obrigações legais do Estado para com os estudantes. Recorreu à pesquisa bibliográfica a fim de conhecer estudos relacionados ao transporte público escolar e inclusão social. E como instrumento de coleta de dados fez uso do questionário, através de plataforma on-line e de forma anônima, com alunos dos cursos de licenciatura do IFRN – Cnat, usuários do transporte público escolar.

**2153**

## DESENVOLVIMENTO

O transporte público escolar é um direito para alunos que estudam longe de suas casas, e para muitos estudantes, é o único meio de locomoção para chegar à instituição de ensino. Nesse sentido, Egami (2006, p. 2) destaca que “quanto maiores as barreiras físicas e mais baixas a situação financeira do aluno, maior é a dependência do transporte para se chegar a escola”.

A Constituição Federal, de 1988, em seu artigo 208, inciso VII, trata das obrigações do Estado quanto as garantias asseguradas aos estudantes, entre elas o direito ao transporte escolar, contudo, sob o prisma político e social do Brasil, sabe-se que nossa sociedade peca na garantia dos direitos básicos impressos na Constituição, podendo ser observado que mesmo quando a educação gratuita está à disposição de todos, o acesso não é garantido.

Para auxiliar no acesso dos estudantes às instituições de ensino, o Governo Federal criou o Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar (PNATE), instituído pela Lei nº 10.880 de 9 de junho de 2004, e trata do repasse de recursos financeiros do programa Brasil Alfabetizado para custear despesas dos veículos utilizados no transporte escolar (BRASIL, 2004). Criou também o programa Caminho da Escola, através da Resolução nº 3, de 28 de março de 2007, a fim de ampliar e garantir o acesso e a permanência dos estudantes na instituição de ensino, por meio de concessão de crédito junto ao Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social – BNDES (BRASIL, 2007). Ambos os programas são geridos pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

## RESULTADOS

Responderam ao questionário 33 estudantes, entre os meses de março e abril de 2019. As respostas serão analisadas a seguir.

As questões de 1 a 3, visam traçar as características dos usuários do transporte público escolar, quanto a gênero, idade e renda. Mostra-se que não há grande disparidade de gênero entres os usuários, 48,5% destes estão na faixa dos 17 aos 20 anos, sendo maioria em relação as outras faixas etárias e quando questionados sobre renda própria, 81,8% afirmam não possuir.

As questões de 4 e 5, mostram que 97% dos estudantes pesquisados consideram o transporte público escolar uma política indispensável para garantir o acesso a instituição de ensino, e 45,5% alega não possuir outro meio de frequentar o IFRN – Cnat, caso não houvesse transporte público. Já as questões de 6 a 11, mostram as opiniões quanto ao impacto causado devido às condições dos veículos, que vão desde o cansaço pelos longos percursos, atrasos e saídas antecipadas das aulas, falta de segurança e superlotação.

As questões 12 e 13 correlacionam a motivação de estudar com o uso do transporte público escolar, onde 57,6% dos pesquisados revelam já ter cogitado desistir dos estudos devido as condições de transporte e 69,7% dos estudantes, afirmam conhecer alguém que desistiu de sua carreira acadêmica por este motivo.

Quanto a quebra dos veículos, atrasos e ausências nas aulas, apresentado nas questões 14 e 15, 69,7% dos estudantes alegam que seus veículos quebram durante o percurso, alguns até com muita frequência.

As questões finais, 16 e 17, tratam das opiniões acerca do transporte público escolar, a satisfação com o uso deste, e os pontos de maior queixa e de melhora mais urgente. Nos pontos críticos destacados na pesquisa, estão as condições físicas dos veículos, segurança, lotação, quebras e tempo de trajeto.

2154

## CONCLUSÃO

A análise dos dados da pesquisa evidencia que mesmo com o investimento feito pelo Governo Federal nos projetos de transporte público escolar, ainda há muito a ser feito para um transporte de qualidade. Os estudantes utilizam veículos sem equipamentos básicos de segurança, por vezes superlotados, que quebram durante o trajeto, e atrapalham seus horários de aula e sua assiduidade. As instituições de ensino devem, por sua vez, fazer com que esses estudantes estejam cientes dos seus direitos, e os estudantes, caso necessário, devem fazer denúncias e reivindicações junto aos órgãos responsáveis, evitando os grandes impactos que o uso deste meio de transporte pode causar na sua vida acadêmica, visando uma formação de excelência.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil (1988).

BRASIL. Lei nº 10.880, de 9 de jun de 2004. Institui o Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar - PNATE e o Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos, dispõe sobre o repasse de recursos financeiros do Programa Brasil Alfabetizado, altera o art. 4º da Lei nº 9.424, de 24 de dez de 1996, e dá outras providências.

BRASIL. Resolução nº 3, de 28 de mar de 2007. Cria o Programa Caminho da Escola.

EGAMI, Cintia Yumiko *et al.* **Panorama das Políticas Públicas do transporte escolar.** Centro de Formação de Recursos Humanos em Transportes – CEFTRU. Universidade de Brasília – UnB. Brasília – DF, 2006.

# A PARTICIPAÇÃO DOS PAIS OU RESPONSÁVEIS NOS CONSELHOS ESCOLARES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DA SERRA/ES

MÁRCIA SARAIVA PRUDENCIO/UFES  
MARCIASARAIVAP2008@HOTMAIL.COM

EDUARDO AUGUSTO MOSCON OLIVEIRA/ UFES  
EDUARDOMOSCON@HOTMAIL.COM

2156

**Palavras-chave:** Pais, Conselho de Escola, Gestão Democrática...

## INTRODUÇÃO

Pesquisa em andamento, vinculada ao Laboratório de Gestão da Educação Básica do Espírito Santo – Lagebes/CE/UFES e tem por objetivo pesquisar junto as Unidades de Ensino do Município de Serra sobre de que forma tem se dado a participação dos Pais de alunos ou Responsáveis nos Conselhos de Escola e se esta participação tem contribuído para o fortalecimento da Gestão Democrática na Educação e para melhoria da qualidade da educação.

Considerando os princípios da gestão Bordignon (2005) afirma que para a implementação de uma educação democrática, emancipadora e cidadã, é necessário que as comunidades escolar e local participem efetivamente nos conselhos, com autonomia para exercer seu poder cidadão na gestão das instituições públicas de educação

Gadotti (2013) afirma que a gestão democrática não é só um princípio pedagógico. É também um preceito constitucional. O parágrafo único do artigo primeiro da Constituição Federal de 1988 estabelece como cláusula pétrea que “todo o poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos ou diretamente”, consagrando uma nova ordem jurídica e política no país com base em dois pilares: a democracia representativa (indireta) e a democracia participativa (direta), entendendo a participação social e popular como princípio inerente à democracia.

## DETERMINAÇÕES LEGAIS

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 no artigo 206 estabelece os “princípios do ensino”, inclui, entre eles, no Inciso VI, a “gestão democrática do ensino público” na forma da lei.

O inciso VI, Art. 12 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96), estabelece: articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola. Já os Incisos I e II do artigo 14, determinam: Art. 14 - Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I. Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II. Participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

O PNE, instituído pela Lei 13.005/2014, na Meta 19, estratégia 19.4 dispõe: estimular, em todas as redes de educação básica, a constituição e o fortalecimento de grêmios estudantis e associações de pais, assegurando-se lhes, inclusive, espaços adequados e condições de funcionamento nas escolas e fomentando a sua articulação orgânica com os conselhos escolares, por meio das respectivas representações.

A lei nº 4.432, de 04 de novembro de 2015, que aprova o Plano Municipal de Educação da Serra - PMES e dá outras providências, estabelece nas estratégias 19.6 e 19.10 da meta 19: 19.6) estimular e promover a participação dos membros dos diversos segmentos da comunidade escolar na formulação dos projetos político-pedagógico, currículos escolares, planos de gestão escolar e regimentos escolares e na avaliação da gestão escolar; 19.10) estimular a participação de associações de pais como mais um mecanismo de gestão democrática no âmbito das unidades de ensino.

No município de Serra existe uma lei que trata da Gestão Democrática, Lei nº 2478/2002, alterada lei nº. 2519/2002, que dispõe sobre a gestão democrática do ensino público da rede municipal e dá outras providências: Art. 9º - o conselho de escola, assegurado o princípio da paridade, será composto pelos seguintes segmentos: IV - Pais de alunos ou Responsáveis.

Apesar de termos legislações que afirmam que a Gestão Democrática é um dos princípios da educação, a participação dos Pais de alunos ou Responsáveis nos conselhos escolares, é um ideal a ser atingido e que depende de muita discussão, formação e vontade política.

## METODOLOGIA

Trata-se de investigação em andamento, qualitativa e exploratória que utiliza técnicas de pesquisa documental e entrevistas, com questões padronizadas, com técnicos da Secretaria de Educação e Pais de alunos ou Responsáveis, membros dos conselhos de escola. (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Uma das propostas é desenvolver o dia da família na escola, em parceria com as Unidades de Ensino, com oficinas e palestras sobre cidadania. Pretende-se também, dialogar com as famílias e profissionais sobre a importância da participação dos Pais ou Responsáveis no Conselho de Escola e em todo cotidiano escolar.

Outra proposta é colaborar com o órgão Administrativo da Secretaria de Educação do Município de Serra, na promoção de uma formação para que os Conselheiros conheçam a legislação vigente, apropriem-se do conceito de Gestão Democrática e compreendam o funcionamento do Conselho Escolar e a importância da sua efetiva atuação para a Escola.

## CONSIDERAÇÕES

Essa nova forma de administrar a educação constitui-se num fazer coletivo, permanentemente em processo, processo que é mudança contínua e continuada, mudança que está baseada nos paradigmas emergentes da nova sociedade do conhecimento, os quais, por sua vez, fundamentam a concepção de qualidade na educação e definem, também, a finalidade da escola (BORDIGNON e GRACINDO, 2004, p.147)

2158

O coletivo constitui uma das dimensões fundamentais para construção de uma Educação Pública de Qualidade. Assim, se faz necessário trazer as famílias para o convívio da escola, mesmo sabendo que não é algo fácil, mostrando-lhes o quanto é importante sua participação na construção de uma escola pública de qualidade, fazendo com que se sintam parte integrante do processo de desenvolvimento escolar das crianças, participando efetivamente da elaboração, execução e avaliação do Projeto Político Pedagógico da Instituição de Ensino.

Podemos afirmar que houve avanços no que diz respeito ao processo de Gestão Democrática na Educação: a legalidade de sua existência. Faz-se necessário, no atual momento, garantir seu efetivo funcionamento, através de formações, em todas as Unidades de Ensino do município, de forma que se constituam em entidades de construção coletiva do espaço escolar, na perspectiva democrática e compartilhada com os diversos segmentos.

## REFERÊNCIAS

- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S.K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução às teorias e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994
- BORDIGNON, G.; GRACINDO, R. V. Gestão da educação: o município e a escola. In: Boletim 19. Ministério da Educação, Brasília, 2005.
- BORDIGNON, G. **Gestão Democrática da Educação**. Boletim 19 – outubro de 2005.
- BRASIL. **Constituição** (1988). **Constituição** da República Federativa do Brasil.
- BRASIL, Lei de Diretrizes e B. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.
- GADOTTI, Moacir. **Escola Cidadã**. 4. Ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- GADOTTI, M. Gestão Democrática da Educação com Participação Popular no Planejamento e na Organização da Educação Nacional. Disponível em: . Acesso em 30-10-2013

PARO, Vitor H. A Utopia da Gestão Escolar Democrática. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.60, p.51-53, 1987.

SERRA (Município). Lei nº 2478, de 08 de janeiro de 2002, alterada lei nº. 2519/2002, 03 de junho de 2002.

SERRA (Município). Lei nº 4.432 de 04 de novembro de 2015. Aprova o plano municipal de educação da serra - PMES e dá outras providências. Serra, 2015.

# AUTONOMIA DA ESCOLA NO MUNICÍPIO DE SERRA (ES) A PARTIR DOS DOCUMENTOS LEGAIS: POSSIBILIDADES PARA EFETIVAÇÃO DE GESTÃO DEMOCRÁTICA.

MÁRCIA SARAIVA PRUDÊNCIO/ UFES  
MARCIASARAIVAP2008@HOTMAIL.COM

LARISSA POLYANNA MOLINA/UFES  
LARISSAPMOLINA@GMAIL.COM

EDUARDO AUGUSTO MOSCON OLIVEIRA/UFES  
EDUARDO.MOSCON@UFES.BR

2160

**Palavras-chave:** Autonomia, gestão democrática, conselho de escola.

## INTRODUÇÃO

A discussão sobre a autonomia dentro do contexto de administração escolar obteve destaque no Brasil por volta da década de 1930, como parte de um conceito liberal positivista (SANDER, 2009) que perdurou pelas décadas seguintes. Com a redemocratização do Brasil por volta década de 1980, ganha destaque outro paradigma da escola enquanto construção social e da valorização do contexto social e histórico. Neste, a defesa é a favor da gestão democrática, incluindo a autonomia escolar como forma de organizar o espaço da gestão compartilhada entre todos os segmentos da comunidade escolar, de modo descentralizado.

Para Luck (2006), a autonomia é o princípio norteador das relações entre escola, sistema educacional e sistema social e somente sua articulação poderá levar a uma articulação entre os âmbitos macro e micro de modo à responsabilização coletiva.

Barroso (1996) destaca que a autonomia escolar deve refletir um equilíbrio de forças (externas e internas) e se afirmar como expressão da unidade social. Para o autor, há dois tipos de autonomia: a decretada e a construída. A decretada “são as normas e regras formais que regulam a partilha de poderes e a distribuição de competências entre os diferentes níveis de administração” (p. 11), o que pode favorecer ou dificultar a gestão democrática. Já a autonomia construída, por sua vez, respeita os ordenamentos legais, mas é engendrada a partir das autonomias individuais. Para tanto, requer: a promoção de uma “cultura de colaboração”; o desenvolvimento de formas



diversificadas de lideranças e a ampliação da aprendizagem – por parte da comunidade escolar - de conhecimentos relacionados às formas e regras de organização.

Optou-se como direcionamento metodológico a pesquisa exploratória. Segundo Gil (1994, p.27), “Pesquisas exploratórias são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato.” Como subsídio, adota-se a técnica de pesquisa documental e bibliográfico.

Richardson (1989) afirma que a pesquisa de caráter documental permite resgatar e colher diversas informações, proporcionando uma eficiente e metódica contextualização histórica e sociocultural, oferecendo maior diversificação e abrangência que o estudo documental pode favorecer.

## DETERMINAÇÕES DA POLÍTICA MUNICIPAL

2161

A luta pelo processo de Autonomia no município de Serra/ES teve seu ponto culminante em 1992, época em que foi criado o Conselho Municipal de Educação, e assim se travou um processo de debate pela implantação da Gestão Democrática do Ensino Público da Rede Municipal. Após um longo período de debate, no Conselho Municipal, e em outras instancias coletivas, foi aprovada a Lei nº 2478, de 08 de janeiro de 2002, que dispõe sobre a gestão democrática do ensino público da rede municipal e dá outras providências.

Em seu artigo 2º, IV, a LEI Nº 2478/2002, estabelece: A gestão democrática do ensino público municipal será concretizada mediante a observação dos seguintes fundamentos: IV - autonomia das Unidades de Ensino nas dimensões administrativa, pedagógica e financeira. Em relação à Autonomia Administrativa, esta mesma lei estabelece em seu Art. 3º: A autonomia administrativa das Unidades de Ensino Municipais será garantida por: III - eleição dos representantes dos segmentos da comunidade escolar e local para composição do Conselho de Escola; IV - garantia de participação dos representantes da comunidade escolar e local nas deliberações do Conselho de Escola; V - garantia de participação do Conselho de Escola na formulação da proposta pedagógica da Unidade de Ensino e, anualmente, na sua avaliação e replanejamento. Cabe destacar que os incisos I e II que tratavam do Provimento para função de Diretor Escolar e Coordenador de turno, foram Declarados Inconstitucionais por meio da ADIN nº 0024708-67.2013.8.08.000, proferida pelo Tribunal de Justiça do Estado do Espírito Santo.

Convém citar ainda outros artigos: Art. 5º A administração da Unidade de Ensino será exercida pelo Diretor Escolar, em consonância com as deliberações do Conselho de Escola, respeitadas as normas legais. Art. 7º Os Conselhos de Escola das Unidades de Ensino da Rede Municipal são instâncias permanentes de debates e entidades articuladoras de todos os setores, escolar e comunitário, constituindo-se um colegiado, em cada Unidade de Ensino, formado por representantes dos segmentos da comunidade escolar e local. Art. 8º Os Conselhos de Escola, resguardados os princípios constitucionais, as normas legais e as diretrizes da Secretaria Municipal de Educação, terão funções consultiva, deliberativa e fiscalizadora nas questões pedagógico-administrativo- financeiras.

Em relação a Autonomia Pedagógica, em seu art. 15, a mesma lei estabelece que: a autonomia pedagógica está assegurada na garantia da unidade de ensino elaborar sua proposta pedagógica, em consonância com as políticas públicas e as normas emanadas do sistema de ensino.

No tocante a Autonomia Financeira, o art. 17, da lei 2478/2002, estabelece: a Autonomia da Gestão Financeira das Unidades de Ensino da Rede Municipal objetiva o seu funcionamento excelente e a melhoria progressiva no padrão de qualidade e será assegurada pela administração parcial dos recursos. Artigo 18: Fica instituída, na forma desta lei, a transferência de recursos financeiros aos conselhos de escola, a título de subvenções sociais e/ou auxílios.

Convém destacar ainda a lei nº 4.432/2015 que aprova o Plano Municipal de Educação da Serra - PMES e dá outras providências, a qual estabelece na meta 19, estratégia 19.7: favorecer processos de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira nos Estabelecimentos de Ensino, garantindo os princípios da participação e da transparência.

2162

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A busca pela autonomia é uma busca constante, não é algo que se conquista apenas por lei, requer responsabilidade e compromisso, e deve ser vista como um processo coletivo, onde toda Comunidade Escolar participa das decisões, deixando de lado práticas autoritárias, onde apenas o diretor ou um segmento decide.

Para organizar de forma autônoma seu projeto, os profissionais que atuam na escola precisam conhecer o contexto em que a escola está inserida e, partir deste conhecimento da realidade, direcionar seu trabalho, seguindo um projeto que de fato seja político e pedagógico.

Toda autonomia é relativa. Podemos decidir como ensinar. Mas o que ensinar, já está posto. Assim, a questão da autonomia, ainda é objeto de muita discussão, já que as escolas fazem parte de sistemas de ensino que são regidos por normas padronizadas.

## REFERÊNCIAS

SANDER, Benno. Gestão educacional: Concepções em disputa. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 3, n. 4, p. 69-80, jan./jun. 2009. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br>.

BARROSO, João. O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída. In BARROSO, João. O estudo da Escola. Porto: Porto Ed., 1996.

LUCK, Heloísa. Concepções e processos democráticos de gestão educacional. Petrópolis: Vozes, 2006. Série Cadernos de Gestão v II.

SERRA (Município). Lei nº 4.432 de 04 de novembro de 2015. Aprova o plano municipal de educação da serra - PMES e dá outras providências. Serra, 2015.

SERRA (Município). Lei nº 2478, de 08 de Janeiro de 2002. Dispõe sobre a gestão democrática do ensino público da rede municipal e dá outras providências. Serra, 2002.

RICHARDSON, Roberto Jarry. Pesquisa Social: métodos e técnicas. 2 ed. São Paulo, 1989.

# POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E DIREITO À EDUCAÇÃO

SILVANIA MARIA DA SILVA GIL, UNISANTOS  
SILVANIASILVA@UNISANTOS.BR

2164

**Palavras-Chave:** educação inclusiva, direito, representações sociais.

## RESUMO

Este estudo faz parte de uma pesquisa maior intitulada “Representações sociais sobre a prática pedagógica: educação inclusiva nos anos finais do Ensino Fundamental II”. Neste recorte o objetivo é analisar pesquisas desenvolvidas no campo da educação inclusiva relacionadas às representações sociais (MOSCOVICI, 2012) e que apresentem aspectos legais da política brasileira, ancorada na Política de Educação Inclusiva.

## INTRODUÇÃO

Este trabalho, apresenta uma breve análise dos aspectos legais da política brasileira de educação inclusiva e dos Direitos Humanos. Na busca de fundamentação da justiça, da tolerância e do direito à educação, em 2006, foi promulgada a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006). Nesse instrumento as pessoas com deficiência esquadrihavam a efetivação de seu direito à justiça, à tolerância e à educação por meio da expressão do seu desejo de plena participação na sociedade e em igualdade de oportunidades.

Neste contexto histórico, desde 1990, o Brasil vem acompanhando esses marcos e tem trabalhado na elaboração de legislações próprias que garantam os direitos das pessoas com deficiência, e em especial o direito à educação inclusiva. Seguindo nessa linha de cuidados e garantia de direitos, o governo brasileiro implanta como política pública a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI (BRASIL, 2008), buscando atender tal demanda da sociedade.

## METODOLOGIA

Em relação à abordagem metodológica, trata-se de uma pesquisa qualitativa, que se desenvolve em duas fases: 1ª a *pesquisa bibliográfica*, com objetivo exploratório de investigar estudos e pesquisas no âmbito da educação inclusiva e dos direitos humanos; e 2ª a *pesquisa de campo*, que terá duas etapas: observação de professores da rede pública da Baixada Santista, conforme a técnica de observação (ALTET, 2017) e *entrevistas semiestruturadas* com os respectivos professores.

Na *primeira* fase, nas plataformas de pesquisa foram encontrados 289 trabalhos, dos quais foram selecionados dez, entre os anos de 2008 a 2017, que atendem mais precisamente aos pressupostos da pesquisa. O foco foi identificar as representações sociais que os professores têm sobre a educação inclusiva, principalmente no que se refere ao estudante com deficiência.

2165

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Compreender a noção de *inclusão* é fundamental, pois a mesma enfatiza, como apontam Almeida e Abdalla (2017, p. 5), “[...] a necessidade de se alcançar uma educação para todos, centrada no respeito e valorização das diferenças”. Entende-se, também, que a inclusão precisa fazer parte da democratização do ensino, possibilitando o acesso à educação, à escola, ao conhecimento e a uma educação de qualidade, considerando as necessidades individuais dos estudantes. E, é neste sentido, que consideramos importante compreender o que pensam os professores a respeito da educação inclusiva por meio de suas representações sociais.

Neste sentido parte-se, assim, do conceito de *representação social*, definido por Moscovici (2012, p. 26), como: “uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos”. O que significa que as representações sociais conseguem “incutir um sentido ao comportamento”, integrando-o a uma rede de relações, que se traduz por opiniões, imagens, retratando, enfim, a “posição e a escala de valores de um indivíduo ou de uma coletividade” (p.49)). Tais estudos revelam os seguintes elementos representacionais: a) há necessidade de se promover momentos de discussão das experiências no coletivo (PINCOLINE, 2008; MODESTO, 2008; BARBOSA, 2014); b) reforçam a imagem do estudante com deficiência como alguém que tem “falta” ou “ausência” de alguma coisa ou de capacidade, acentuando crenças, convenções e a tradição da cultura escolar (MODESTO, 2008; BARBOSA, 2014) e, c) para eles, um aluno que apresenta deficiência é um “estranho” e está fora do seu universo habitual (VASCONCELOS, 2008).

Depreende-se desses estudos que existe um mundo, para uns professores, em que os estudantes com deficiência podem estar juntos com os demais; para outros, um mundo onde eles devam estar segregados.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar as representações sociais dos professores sobre a educação inclusiva, as pesquisas enfatizam que eles têm necessidade de um aporte teórico sobre o tema da Inclusão e também, indicam a importância de se promover trocas de experiências e integrar um trabalho mais coletivo, para que se superem as dificuldades encontradas.

Demonstram, ainda, que é preciso buscar caminhos para amenizar a angústia, a insegurança e a sobrecarga de trabalho dos professores. Por fim, destaca-se, também, que a pesquisa de campo, ainda inicial, revela elementos representacionais de relacionamento afetivo que, muitas vezes, já são erroneamente considerados pelos docentes como suficiente para a promoção da inclusão escolar, conforme revelado na pesquisa bibliográfica.

2166

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, P. C.A.; ABDALLA, M. F. B. Formación Inicial de Docentes, Políticas de Inclusión y desarrollo de las Competencias Siglo XXI en Brasil. *Informe Estrategia Regional sobre Docentes*. OREALC: UNESCO Brasil, 2017.
- ALTET, M. A observação das práticas de ensino efetivas em sala de aula: pesquisa e formação. *Cadernos de Pesquisa*. v.47, n. 166, p.1196-1223, out/dez., 2017.
- BARBOSA, K. A. M. Representações sociais de professores dos anos finais do ensino fundamental sobre a aprendizagem de estudantes com deficiência em escolas inclusivas. *Dissertação*. (Mestrado). Universidade de Brasília. Brasília: UNB, 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC, 2008.
- MODESTO, V. M. F. Inclusão Escolar: um olhar para a diversidade: as representações sociais de professores do ensino fundamental da rede pública sobre o aluno com necessidades educacionais especiais. *Dissertação* (Mestrado). Universidade de Brasília, 2008.
- MOSCOVICI, S. *A psicanálise, sua imagem e seu público*. Petrópolis: Vozes, 2012.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, 1948.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*, 2006.
- PINCOLINE, R. F. O. As representações sociais dos professores sobre a avaliação dos alunos incluídos na rede pública regular de ensino em Santa Maria. *Dissertação* (Mestrado). Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria: UFSM, 2008.
- VASCONCELOS, K. M. Convivendo com a alteridade: representações sobre o aluno com deficiência no contexto da educação inclusiva. *Dissertação* (Mestrado). Universidade Federal de Pernambuco. Recife: UFP, 2008.

# ESCOLA SEM PARTIDO: O DISCURSO DE NEUTRALIDADE COMO ÓBICE AO ENSINO DE GEOGRAFIA

JOSÉ ADENILSON DE MENDONÇA JÚNIOR  
JOSE.MENDONCA258@GMAIL.COM

CRISTIANO APRÍGIO DOS SANTOS  
APRIGEO@GMAIL.COM

DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA ITABAIANA  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE - UFS,

2167

## INTRODUÇÃO

Em muitos discursos proferidos o projeto escola sem partido visa, nas escolas públicas brasileiras, uma aprendizagem neutra. Para tanto, pretende suprimir das grades curriculares correntes e pensamento ideológicos. Acabam assim por retirar o caráter obrigatório das disciplinas como Geografia, Filosofia e Sociologia estas notoriamente formadoras de indivíduos críticos imbuídos dos preceitos de uma cidadania efetiva. Tendo como objetivo principal evidenciar que o projeto lei forma uma barreira no ensino de geografia nas escolas do país e mostrar a contradição que envolve o discurso de neutralidade nessa proposta política-ideológica. Esses discursos influenciam no desenvolvimento de propostas que visam, nem sempre, efetivamente uma melhor condição do ensino público brasileiro. Ai é que está o “tiro no pé” desse projeto. Ao se falar sobre qualquer assunto, toda e qualquer pessoa já parte, consciente ou inconsciente, com uma ideologia. Sendo assim se questiona: como um aluno pode optar por uma determinada ideologia se excluem a possibilidade de o mesmo ter um ensino com variadas ideologias?

## METODOLOGIA

O trabalho foi desenvolvido a partir de uma análise qualitativa de por meio de pesquisa documental de caráter indutivo, tendo como principal referência o projeto lei Escola sem Partido (2015). Pela necessidade dos autores evidenciarem os impactos do projeto lei na formação dos futuros cidadãos brasileiros buscou-se confronto com outras opiniões e análises em outras pesquisas já realizadas sobre esta principal referência, bem como da análise de outros trabalhos que envolvem

a mesma temática. Tem-se assim o estabelecimento de um quadro comparativo de trabalhos atualizados visando assim avançar no debate dentro desse atual contexto, então posto.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

Tendo como um dos princípios, a neutralidade do ensino nas escolas e universidades no país, o projeto lei nº 867 de 2015, criado por Miguel Nagib procurador geral de São Paulo, tem como base uma prática de ensino neutra perante questões políticas, ideológicas e religiosas, dispondo este sobre a inclusão entre as diretrizes e bases da educação nacional, o projeto escola sem partido vem sendo alvo de várias discussões, estudos e críticas.

O projeto escola sem partido está baseado de acordo com argumentos de pais, responsáveis e de alguns alunos, justificando que, tanto professores com livros didáticos que adotam padrões de julgamento e de conduta moral, que são contrárias as quais os pais dos alunos os ensinam em seus lares.

Essas mudanças tem por objetivo, assegurar que os estudantes não sejam manipulados, podendo eles (alunos) decidirem o que devem ou não seguir como ideologia político-religiosa-social. E não por ações advindas de doutrinação dos livros e dos professores. Assim como, a liberdade de consciência e escolha.

Outros argumentos que dão “sustentação” a implementação desse projeto, são os ferimentos de alguns artigos do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), onde está exposto que os alunos não devem ser manipulados sobre questões políticas, religiosas e sociais, e que devem ser respeitados pelos professores/educadores, perante suas escolhas. Conseqüentemente evitando o transtorno como o *bullying* político. Excluindo o que eles chamam de sectarismo criado pela doutrinação.

Práticas como essas são contrárias ao que se prega como um ensino neutro, um ensino que o aluno, por sua conspeção do que é certo ou errado, bom ou ruim, possa optar por uma ideologia ou pensamento que mais lhe convém. Com esses ideais impostos pelo Projeto Escola Sem Partido, os alunos não terão a possibilidade de estudar várias correntes de pensamentos, sejam elas qual quer uma, e que decidam o que eles querem “seguir” sem a influência de professores ou sociedade. Cirando assim uma barreira em disciplinas com geografia, filosofia e sociologia.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto escola sem partido visa um ensino neutro nas redes de educação do país, porém para se possuir uma prática escolar com tal característica é preciso que algumas linhas de pensamentos sejam postas em sala de aula, assim é possível ter um ensino neutro.

Tal projeto, ao contrário do que se prega de um ensino neutro, tem como objetivo o fim do ensinamento de algumas correntes ideológicas e o fim do ensino de assuntos pertinentes à política e de discursões sociais que envolvam política e



sexualidade. Para tal, tirar da grade curricular, ou deixar a critério dos alunos escolherem disciplinas como a geografia, história, filosofia e sociologia que despertam nos alunos o sentido crítico de ser cidadão e o fim de discursos/debates sócio-político nas escolas é fundamental para que o objetivo do projeto possa ser alcançado. A geografia é um dos maiores alvos nesse cenário educacional. Tendo como base assuntos que envolvem discussões sócias e políticas, para tal projeto, a geografia é uma alvo.

A mais, o fato de proibir algum tipo de aprendizado, tal projeto, vai contra a democracia. Além do mais, em qualquer disciplina e assunto, todos os professores, exercem, conscientemente ou não, um papel ideológico, já que, para ministrar aula usa-se algum autor como base. Visto que, em toda a sala existem variados pensamentos sócio-político.

Em vista disto, o principal bloqueio, do referido projeto, é a democracia. Por consequência, quando se proíbe um debate, ou o ensino de determinados assuntos, se exclui a possibilidade de formação de ideologias.

É impossível o ensino neutro. A partir do momento que você se posiciona favoravelmente o contrariamente a algum tipo de partido político ou ideologia, você está exercendo um tipo de ideologia. Defensores do projeto escola sem partido se manifestam como não filiados a nenhum partido político ou ideologia, porém exercem posicionamento político e ideológico. Não há pessoas apolíticas e sem ideologia.

Censurar a educação é negar a aprendizagem. E o ensino deve ser de todos e para todos!

Por fim. Tratar de ensino neutro vai muito além de excluir disciplinas, debates, ideologias ou proibir quaisquer assuntos a serem trabalhados nas escolas. Tal como descartar toda a carga de conhecimento, não somente sócio-político que cada aluno dispõe. Um ensino com neutralidade ultrapassa variadas abordagem ideologias e políticas, bem como as discursões sobre a mesma no ambiente escolar. Práticas que envolvam variados conteúdos, formas e disciplinas, torna os alunos seres mais compreensíveis que fazem da empatia uma prática cotidiana.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Câmara dos Deputados. PROJETO DE LEI Nº 867. DE 2015. **PROGRAMA ESCOLA SEM PARTIDO**. Brasília, DF, março de 2015.

CAPAVERDE. Caroline Bastos; LESSA. Bruno de Souza; LOPES. Fernando Dias. **“ESCOLA SEM PARTIDO” PARA QUEM?** Disponível em: [1https://doi.org/10.1590/S0104-40362018002601369](https://doi.org/10.1590/S0104-40362018002601369) Acessado em: 02/01/2019.

ESCOLA SEM PARTIDO. **OBJETIVOS**. Disponível em: < <http://escolasempartido.org/objetivos> >. Acesso em: 29/12/2018

ESCOLA SEM PARTIDO. **POR UMA LEI CONTRA O ABUSO DA LIBERDADE DE ENSINAR**. Disponível em: <<https://www.programaescolasempartido.org/>>. Acesso em: 29/12/2018

FERREIRA, Wallace; ALVADIA FILHO, Alberto. **A SERPENTE PEDAGÓGICA: O PROJETO ESCOLA SEM PARTIDO E O ENSINO DE SOCIOLOGIA NO BRASIL.** e-Mosaico - Revista Multe Disciplinar de Ensino. V- 6 Nº 12. Agosto, 2017

GONÇALVES, L. C. K. **PENSANDO A ESCOLA SEM PARTIDO E SEUS IMPACTOS NA EDUCAÇÃO.** Campos dos Goytacazes (RJ): [s.n],2017. 42 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Ciências Sociais). Universidade Federal Fluminense, 2017

GONÇALVES, Luiz Carlos Kutiansk. **PENSANDO A ESCOLA SEM PARTIDO E SEUS IMPACTOS NA EDUCAÇÃO.** Campos dos Goytacazes, Rio de Janeiro. 2017.

# DO PROGRAMA ESPECIAL DE EDUCAÇÃO AO PROGRAMA NOVO MAIS EDUCAÇÃO NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO: UM ESTUDO DE CASO

PATRICIA FLAVIA MOTA  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO (UNIRIO)  
PATRICIAFMOTA@HOTMAIL.COM  
NÚCLEO DE ESTUDOS: NEEPHI

2171

**Palavras-chave:** Educação Integral e(m) Tempo Integral, Programa Especial de Educação, CIEP

A discussão trazida à tela trata-se de um recorte de dissertação defendida em 2013, sob orientação da professora Lúcia Velloso Maurício, no âmbito do grupo de pesquisas NEEPHI, que investiga, há mais de 20 anos as políticas públicas voltadas para a Educação Integral e(m) Tempo Integral. Neste sentido, é importante destacar que, no espaço em que foi realizada a pesquisa, investigamos a dinâmica da Unidade Escolar desde sua construção até a entrada em cena do Programa Mais Educação (BRASIL, 2007). Mas, devido à instabilidade política e econômica no país, fazemos algumas reflexões sobre o Programa Novo Mais Educação (BRASIL, 2016). Nas últimas décadas, o Brasil, retomou as discussões em torno das questões relacionadas à educação integral concomitantemente com a emergência de textos legais e políticos que contemplam a ampliação da permanência dos alunos na escola. A legislação vem abordando o horário integral e autorizando programas que visam ao aumento das horas destinadas à formação do estudante. A LDB prevê em seus artigos 34 e 87 o aumento progressivo da jornada escolar e valoriza as experiências extraescolares (Art. 3º, inciso X). O Estatuto da Criança e do Adolescente cita a importância da formação integral da criança e do adolescente e a necessidade de proteção dos mesmos. A Lei nº 10.172 que instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE), a exemplo da Constituição Federal de 1988 e da LDB, retoma a Educação Integral e acentua a necessidade de integração da assistência social. O FUNDEB concede um maior aporte de recursos à educação em tempo integral e, por sua vez, o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, alicerce básico

do PDE, instituído pelo Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, tem como objetivo conjugar esforços da União, dos Estados, Distrito Federal, Municípios, famílias e comunidade, para assegurar a qualidade da educação básica. Nesse Plano, no seu Art. 2º, é possível verificar diretrizes voltadas para a ampliação do tempo escolar. O Programa Mais Educação foi normatizado pela portaria Interministerial no. 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10, com o objetivo de aumentar a jornada escolar através de uma ação intersetorial entre as políticas públicas educacionais e sociais. Assim, percebe-se a sucessão de textos legais e pesquisas que sinalizam a necessidade do horário integral e mostram o surgimento das políticas públicas que buscam retomar o horário integral nos moldes propostos por Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro (1986), idealizador dos CIEPs, ou induzir a ampliação da jornada escolar nos moldes das Cidades Educadoras. A estrutura dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEP), experiência de escolas em tempo integral que se desenvolveu no Estado do Rio de Janeiro nas décadas de 80 e 90, propiciava a guarda das crianças, oferecia alimentação e infraestrutura para que ali permanecessem durante 7h diárias proporcionando um prolongamento de seus estudos. O 1º Congresso Internacional das Cidades Educadoras, realizado em Barcelona, em Novembro de 1990, reuniu na Carta inicial, os princípios essenciais do perfil educador das cidades ressaltando que há a necessidade de integrar diferentes saberes, espaços educativos, a comunidade e a escola, uma vez que ela não deve ser considerada a única instância educativa. Nesta perspectiva, tendo em vista as discussões promovidas por Bomeny, Cavaliere (2003), Coelho (2004) e Maurício (2009) sobre a formação integral da criança e do adolescente em tempo integral, pretendeu-se, através de pesquisa qualitativa, investigar se o Programa Mais Educação, implementado em um CIEP, em Duque de Caxias, no estado do Rio de Janeiro, representou uma retomada das escolas em tempo integral defendida por Ribeiro, em que todo o processo de aprendizagem ocorre dentro da escola, ou, como orientam os princípios das Cidades Educadoras, através do comprometimento de parceiros e outros espaços educativos com a formação integral do estudante em um horário ampliado. Neste sentido, no que tange a Educação Integral, vimos discutindo recentemente sobre o tipo de formação que o Programa Novo Mais Educação pretende implementar, seguindo qual projeto de sociedade e construindo qual reflexão sobre o papel social da escola. Assim, num panorama conturbado para a educação brasileira, questionamo-nos se será possível cumprir a meta 6 do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), que trata do tempo integral nas escolas públicas brasileiras.

2172

## REFERÊNCIAS

BOMENY, Helena. A escola no Brasil de Darcy Ribeiro. In: MAURICIO, Lúcia Velloso (Org.). **Em aberto**: Educação integral e tempo integral. Brasília: INEP, 2009.

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, v. 134, n. 248, 1996.

\_\_\_\_\_. Portaria Interministerial nº. 17, de 24 de abril de 2007. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 abril. 2007.

\_\_\_\_\_. Lei nº 13.005, de 24 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação.

**Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 de jun. 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Programa Novo Mais Educação: Documento orientador**. Adesão. Versão 1. Brasília, DF: MEC, 2016

CAVALIERE, A. M. V.; COELHO, L. M. C. C.. Para onde caminham os CIEPs? Uma análise após 15 anos. In: **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, p. 147-174, 2003.

COELHO, L. M. C. C.. Escola pública de horário integral: um tempo (fundamental) para o ensino fundamental. In: ABRAMOVICZ A.; MOLL, J. **Para além do fracasso escolar**. Campinas, SP: Papyrus, 2004.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Políticas públicas, tempo e escola. In: COELHO, Lúcia Martha C. C. (Org.). **Educação Integral em tempo integral: estudos e experiências em processo**. Petrópolis, RJ: DP et al.; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

RIBEIRO, Darcy. **O Livro dos CIEPs**. Rio de Janeiro: Editora Bloch, 1986.

# EDUCAÇÃO INTEGRAL E GESTÃO DEMOCRÁTICA: ALGUMAS REFLEXÕES

ELISANGELA DA SILVA BERNADO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO (UNIRIO)  
EFELISBERTO@YAHOO.COM.BR  
GRUPO DE PESQUISAS: POGEFE/ UNIRIO

PATRICIA FLAVIA MOTA  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO (UNIRIO)  
PATRICIAFMOTA@HOTMAIL.COM  
GRUPO DE PESQUISAS: POGEFE/ UNIRIO

2174

**Palavras-chave:** Educação Integral. Gestão Democrática. Pedagogia Social.

Pretendemos pinçar à tela, por meio deste estudo, algumas reflexões sobre os processos relacionados à gestão dos espaços educativos, que contribuem para a Educação Integral (COELHO, 2009), percebendo que, embora defendamos a centralidade da escola neste processo, não podemos deixar de perceber que saberes outros são necessários para que os sujeitos tenham acesso a mais oportunidades de formação, que possam contribuir para esta formação mais completa dos sujeitos.

Fizemos um levantamento bibliográfico e elencamos autores que discutem sobre Educação Integral, como Coelho (2009). No que tange à gestão democrática, as referências utilizadas foram Bordenave (1994) e Bernado & Silva (2017). Suas contribuições nos levam a discutir sobre a representação e a participação na gestão democrática. Fatores que podem colaborar para a consecução de uma educação de qualidade e materialização das políticas públicas no chão da escola. Sem deixar de perceber que elementos democráticos não impedem que o gestor transite entre o político, o técnico e o burocrático (BERNADO & SILVA, 2017)

Quanto à Pedagogia Social buscaremos suporte em Freire (1987), Graciani (2011), Jares (2008) e Ferreira (2018). Segundo Freire (1987), precisamos investir na criação de outras pedagogias, evitando-se o estudo incessante e improdutivo do que já se tem no campo educacional. Neste sentido, alguns pesquisadores vêm se debruçando sobre a possibilidade de analisar as pedagogias recentes que vem surgindo para dar conta de demandas sociais (SIRINO, FERREIRA & MOTA, 2018), como a pedagogia da convivência de Jares (2008) e a pedagogia da hospitalidade de Baptista

(2012). Podemos inferir que estas pedagogias trariam um aporte metodológico para o campo de estudos da Pedagogia Social, cujo campo prático se caracterizaria pelas atividades socioeducativas da Educação Social.

Nesta contemporaneidade, temos sofrido com a fragilidade dos laços humanos (BAUMAN, 2004), em relação àqueles que estão em nosso meio, sobretudo com o outro que não faz parte dos mesmos círculos, e que a sociedade costuma tratar como os invisíveis, os desfiliaados (CASTEL, 2008), como aqueles que representam um problema a ser resolvido. Neste sentido, pensar um movimento que envolva estes sujeitos criando/fortalecendo laços e uma relação de pertencimento com espaços é imprescindível. Assim, por meio de uma escuta sensível e um olhar atento, o educador social precisa conhecer e compreender o contexto no qual os sujeitos estão inseridos e se desfazer de preconceitos que podem trazer prejuízos a sua prática (GRACIANI, 2011).

A educação não é somente um transmitir de conhecimentos numerosos, nos moldes de uma educação bancária criticada por Freire (1987), mas inspirar e incentivar a busca pelo conhecimento de modo crítico e contínuo, uma vez que aprendemos constantemente com o outro e em todos os contextos. Os sujeitos que chegam às instituições de acolhimento são resultado de uma série de “descompromissos” com as infâncias e juventudes deste país. A família, o governo, a escola, a sociedade falharam. E alguns espaços de acolhimento recebem as pessoas que, em algumas circunstâncias não foram atendidas em suas necessidades básicas de cuidado e educação.

No que tange à gestão dos processos educativos em espaços escolares e não-escolares é importante desconstruir a figura do gestor que age solitário e se ocupa de vigiar e organizar exclusivamente o espaço e funcionamento da escola. A gestão democrática se faz cada vez mais presente e necessária em todos os espaços, haja vista a presença de estudos e um ordenamento jurídico que prevê a gestão democráticas nas escolas, por exemplo.

Sendo assim, seria importante que espaços escolares e não escolares desenvolvessem “mentalidades participativas” estimuladas pela prática e reflexão constantes dessa participação (BORDENAVE, 1994). Neste sentido, educadores sociais que atuam no espaço de acolhimento, promovem, por meio de atividades socioeducativas, a reflexão sobre as questões do cotidiano, sobre possibilidades de transformação e maior participação da vida em sociedade. Os sujeitos são acolhidos e estimulados a criar uma relação de pertencimento com os espaços que frequentam, como família, escola, trabalho etc. E, ainda, são estimulados quanto à vivência dos conteúdos elencados pela Pedagogia da Convivência de Xesus Jares (2008).

É um desafio pensar o papel do gestor para além daquele perfil implementado nos modelos gerencialistas de administração, na perspectiva de se organizar um espaço, toda a burocracia e proposta pedagógica unilateralmente. A gestão, em espaços escolares e não escolares traz uma complexidade que envolve a dinâmica própria da função e as disputas de poder e possíveis processos de reprodução de desigualdades sociais. A participação, por exemplo, um dos pilares da gestão democrática (BODERNAVE, 1994) nem sempre é favorecida pelos gestores ou valorizada pela comunidade. São movimentos que se subjazem aos processos democráticos,

que pressupõe uma tomada de posição, caracterizando a gestão escolar como um ato político (DOURADO, 2013).

“Como nenhum homem é uma ilha e desde suas origens o homem vive agrupado com seus iguais, a participação sempre tem acompanhado \_com altos e baixos\_ as formas históricas que a vida social foi tomando” (BORDENAVE, 1994, p. 11,12). Finalizamos, portanto, este estudo, ressaltando a importância de outras pedagogias e da gestão democrática no clima escolar, viabilizando a interação e construção de saberes que contribuirão para a “formação mais completa possível dos sujeitos” (COELHO, 2009) e possibilidade de transformação dos contextos de grande vulnerabilidade social.

## REFERÊNCIAS

2176

- BAPTISTA, Isabel. Ética e Educação Social – interpelações de contemporaneidade. Revista Interuniversitaria. Sevilla, n. 19, p. 37-40, 2012.
- BAUMAN, Zygmunt. **Amor líquido**: sobre a fragilidade dos laços humanos. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.
- BORDENAVE, Juan E. Díaz. **O que é Participação**. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- CASTEL, Robert. **A discriminação negativa**: cidadãos ou autóctones? Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- COELHO, Lígia Martha C. da C. História(s) da educação integral. Brasília: **Em aberto**, v.22, p. 83-96, abr., 2009
- DOURADO, Luiz Fernandes. A escolha dos dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil. In: FERREIRA, Naura Sylvia Carapeto (org). **Gestão democrática da educação**: atuais tendências, novos desafios. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2013
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 23. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.
- GRACIANI, Maria Stela. A Pedagogia Social no trabalho com crianças e adolescentes em situação de rua. In.: SILVA, Roberto da; SOUZA NETO, João Clemente de; MOURA, Rogério. (Orgs.) **Pedagogia Social**. São Paulo: Expressão & Arte, 2011.
- JARES, Xésus R. **Pedagogia da Convivência**. São Paulo: Palas Athenas, 2008.
- MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Escritos, representações e pressupostos da escola pública de horário integral. **Em Aberto**, Brasília, v.22, n. 80, p.15-31, abr. 2009.
- SILVA, Tania Mara Tavares da; BERNADO, Elisângela da Silva. A relação família e escola: desafios para a gestão escolar. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 14, n. 34, 2017.
- SIRINO, M. B.; FERREIRA, A. V.; MOTA, P. F. **Pedagogia social e educação integral**: campos educacionais em construção no Brasil. São Paulo: Pimenta Cultural, 2018.



# A GESTÃO ESCOLAR NAS ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS NO DISTRITO DE OUTEIRO-BELÉM-PARÁ E SUA RELAÇÃO COM O CONSELHO ESCOLAR.

ROBERTO CÉSAR DE ARAÚJO SILVA – SEDUC/PA  
BETOARAU@GMAIL.COM

JOSÉ PEDRO GARCIA OLIVEIRA – UFPA  
GARCIAOLIVEIRAJP@GMAIL.COM

JOSÉ CARLOS MARTINS CARDOSO – UFPA  
JOSECARLOS@UFPA.BR

MARIA CLEIDE VINAGRE PANTOJA – SEDUC/PA  
CLEIDEVINAGRETE@GMAIL.COM

2177

**Palavras-chave:** Gestor Escolar - Conselho Escolar – Escola Pública.

## INTRODUÇÃO

O resumo tem o intuito de analisar a gestão escolar nas escolas públicas estaduais no Distrito de Outeiro-Belém-Pará e sua relação com o Conselho Escolar; tendo a gestão escolar democrática como ferramenta na efetivação de políticas públicas, por meio do diálogo, da reflexão, da organização, do funcionamento e da articulação de ações que promovam a qualidade do processo de ensino e aprendizagem. Nesta configuração, para Paro (2015), o gestor (a) escolar tornou-se o (a) agente da mediação de ações que promovam o funcionamento da escola na perspectiva da gestão escolar democrática.

O Conselho Escolar constituído como Órgão Colegiado fortalece a gestão escolar democrática quando participa ativamente na elaboração “das ações pedagógicas, administrativas e financeiras da escola e mobiliza a comunidade escolar e local para a participação em atividades em prol da melhoria da qualidade da educação” (BRASIL, 2018, p.1). O exercício da gestão escolar democrática nas escolas públicas estaduais no Distrito de Outeiro-Belém-Pará ainda permanece indefinido, inconsistente e complexo. Por vezes revelando uma relação de poder em mando e obediência de interesses na relação entre gestor (a) escolar e Conselho Escolar.

Este cenário configurado sustenta o questionamento presente: Considerando que a efetivação da gestão democrática nas escolas públicas estaduais é uma

constante diante das relações de poder estabelecidas historicamente. De que forma a relação entre gestor (a) escolar e Conselho escolar tem promovido a tentativa de consolidação da gestão escolar democrática, considerando que as indefinições, inconsistências e complexidade ainda são presentes?

## DESENVOLVIMENTO:

A gestão escolar democrática dispensa qualquer necessidade de justificativa para sua efetivação, aqui neste resumo, visto que estudos desenvolvidos na área da educação já consolidaram sua importância. Segundo Santos (2002) promover mudanças nas relações para potencializar a gestão democrática escolar constituiu-se em atribuição do gestor escolar que esteja comprometido com ações de desenvolvimento do processo educacional. Corroborando, Romão & Padilha (1997, p. 56) afirmam que o diretor escolar “deve ser um articulador dos diferentes segmentos escolares em torno do projeto político-pedagógico da escola”, ou seja, potencializar a participação democrática na gestão escolar junto aos diversos segmentos da escola demonstra o compromisso do (a) gestor (a) escolar como agente mobilizador (a) frente às exigências em termos de organização, planejamento, coordenação, interferência, análise e colaboração ao desenvolvimento do processo de democratização da gestão escolar.

No entanto, há indícios de que hiatos foram estabelecidos nessa relação, uma vez que as relações de poder continuam permeando a gestão escolar nas escolas públicas estaduais no Distrito de Outeiro-Belém-Pará, revelando uma distância do que se preconiza na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9.394/96. O desafio é como encurtar esse distanciamento e o abismo existente, pois, os estudos e pesquisas têm apontado a relação de poder como limitação na gestão escolar como potencialidade de ação pedagógica e política dentro de uma realidade heterogênea, inviabilizando a tentativa de abertura, aproximação e ampliação da gestão escolar democrática.

Para Santos & Vale (2018) as modificações nas relações de poder só serão possíveis a partir da construção de um processo de participação efetiva das pessoas nas questões pedagógicas, administrativas, financeiras, culturais e sociais da escola. Segundo Abranches (2003), o Conselho Escolar, enquanto ferramenta de tomada de decisões coletivas, contribui para que as práticas individuais e coletivas possam fortalecer as relações internas à escola e, assim, consolidar a gestão escolar democrática.

## METODOLOGIA:

O estudo é na abordagem qualitativa do tipo bibliográfico que Gil (2010, p. 29) assim descreve: “a pesquisa bibliográfica é elaborada com base em material já publicado. Tradicionalmente, esta modalidade de pesquisa inclui material impresso, como livros, revistas, jornais, teses, dissertações e anais de eventos científicos,

consistindo na revisão bibliográfica do tema selecionado para estudo, análise e reflexão da temática”.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS:

O desafio que ora se apresenta para fortalecer as relações no espaço das escolas públicas estaduais em Outeiro-Belém-Pará entre gestor (a) escolar e Conselho Escolar, evidencia uma estrutura de poder, que direciona as ações nas escolas, que distancia o (a) gestor (a) do Conselho Escolar, estabelecendo uma gestão arbitrária, que incide diretamente no Conselho Escolar como Órgão colegiado que fortalece a articulação, mobilização, organização e mediação de ações que favoreçam o funcionamento da escola na perspectiva da gestão democrática. Segundo Gadotti (1997, p. 120) “A gestão democrática da escola implica que a comunidade, os usuários da escola, sejam os seus dirigentes e gestores e não apenas os seus fiscalizadores [...]”.

Para Ciséski & Romão (1997) a gestão que se revela nas escolas públicas é uma gestão escolar arbitrária, sustentada pelo poder centralizado no (a) gestor (a) escolar. Assim, verifica-se que a gestão escolar nas escolas públicas estaduais no Distrito de Outeiro-Belém-Pará sustenta-se numa relação de poder centralizado no (a) gestor (a) escolar, revelando uma ação de controle sobre o Conselho Escolar instituído apenas como uma exigência burocrática para recebimento de recursos financeiros; inexistindo a participação nas questões de caráter pedagógico, político, administrativo, social e cultural do ambiente escolar.

2179

## REFERÊNCIAS:

- ABRANCHES, Mônica. **Colegiado escolar: espaço de participação da comunidade**. São Paulo: Cortez, 2003
- BRASIL, Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional** - Lei nº 9.394/96, que dispõe sobre Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares**.
- CISESKI, Ângela Antunes & ROMÃO, José Eustáquio. **Conselhos de escola: coletivos instituintes da escola cidadã**. In: GADOTTI, Moacir & ROMÃO, José (org.). **Autonomia da escola: princípios e propostas**. São Paulo: Cortez, 1997, p. 65-74.
- GADOTTI, Moacir. **Uma escola, muitas culturas**. In: GADOTTI, Moacir & ROMÃO, José Eustáquio (org.). **Autonomia da escola: princípios e propostas**. São Paulo: Cortez, 1997, p. 117-124.
- GIL, Antônio Carlos. **Metodologia do Ensino Superior**. São Paulo Atlas, 2010.
- PARO, Victor H. **Diretor escolar: educador ou gerente?** São Paulo: Cortez, 2015.
- ROMÃO, José Eustáquio; PADILHA, Paulo Roberto. **Diretores Escolares e Gestão Democrática da Escola**. In: GADOTTI, Moacir & ROMÃO, José Eustáquio. (org.). **Autonomia da Escola: princípios e propostas**. – São Paulo: Cortez, 1997.

SANTOS, Clovis Roberto. **O diretor de escola: análise crítica e reflexões sobre sua formação e atuação.** V.18, N 1, Jan./ Jun. 2003.

SANTOS, Terezinha Fátima A. M dos; VALE, Cassio. **O controle social como uma possibilidade para democratização da gestão da escola pública.** In: SANTOS, Terezinha Fátima Andrade Monteiro, (org.). **Diálogos sobre educação básica.** Curitiba: CRV, 2018, p. 159-165.

# PROGRAMA EDUCACIONAL E COTIDIANO ESCOLAR: UMA PESQUISA EXPLORATÓRIA

TANIA DE ASSIS SOUZA GRANJA - UERJ/FFP  
TASGRANJA@GMAIL.COM

SONIA MARIA CERQUEIRA DE BRITO - UNIGRANRIO  
SONIAVIOLETA@OI.COM.BR

2181

**Palavras-chave:** PDE Escola, Cotidiano da Escola, Pesquisa Exploratória

## INTRODUÇÃO

Este texto vincula-se à pesquisa em curso intitulada “Educação e Currículo: práticas, políticas e programas no cotidiano da escola”, cujo objetivo é compreender a natureza do processo de construção do currículo escolar a partir dos impactos das políticas, programas e projetos educacionais, que chegam às escolas públicas de modo a contribuir, também, para a compreensão de como estes se concretizam na prática, fornecendo elementos, tanto sobre a escola, quanto sobre os programas educacionais e as práticas que perpassam a estrutura educacional da escola contemporânea.

## PROGRAMA EDUCACIONAL NA ESCOLA

Focamos no Plano de Desenvolvimento da Escola – PDE Escola que, alinhado com o MEC na direção da melhoria da qualidade do ensino e da gestão, é dirigido às escolas de baixo desempenho, também chamadas de prioritárias. Tem como função, na ótica de Rodrigues;Solano (2016, p.10-11) “elevar a qualidade da escola e torná-la mais eficiente”, segundo a visão gerencialista que está no cerne deste programa.

O PDE Escola foi criado em 1998, no âmbito do Fundescola, fruto de um acordo de empréstimo entre o governo brasileiro e o Banco Mundial. Este vem no bojo da reestruturação do Estado, dentro das reformas propostas pelo neoliberalismo na década de 1990. Os autores Fonseca (2003, 2009), Oliveira (2007) e Rodrigues;Solano (2016) apontam que o PDE Escola vincula-se ao Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE, que é composto de várias ações visando à melhoria da qualidade da educação, no que tange à metodologia de planejamento estratégico e tem no PDE Escola uma

das ações. O Programa visa ajudar as escolas na identificação e superação de seus desafios, potencializando seus resultados e, como meta, melhorar a gestão.

Oliveira (2014), citando vários autores na sua tese, ressalta que muitos estudos sobre o PDE Escola revelam, de um lado, a lógica gerencialista e, de outro, aponta que ele tem dado continuidade às reformas do Estado, aprofundando os mecanismos gerenciais aí instituídos, os relacionados à descentralização, à responsabilização e ao controle, com a ampliação do raio de ação do programa para todas as escolas públicas com baixo IDEB.

No processo de formulação e implementação, o PDE Escola, desde sua criação, já sofreu vários ajustes conceituais, técnicos e na metodologia, resultando em novos arranjos. Na nova configuração, de 2007 até 2011, o programa atende a todas as escolas prioritárias. Afora isso, o programa pretende ser um apoio à gestão escolar, utilizando-se do planejamento estratégico para a realização de um diagnóstico construído coletivamente, refletindo a realidade escolar e, conseqüentemente, um plano com metas e um planejamento. A partir desta ação, o MEC repassa recursos financeiros visando apoiar suas ações para a execução no todo ou em parte do seu planejamento. Nessa perspectiva, os recursos são repassados por dois anos consecutivos visando auxiliar a escola na implementação das ações definidas no seu plano, que é, previamente, validado pelo MEC. Em 2011, o MEC criou o PDDE Interativo aperfeiçoando a metodologia e a funcionalidade do programa neste novo sistema. Neste sentido, segundo Oliveira (2014), a introdução do PDE Escola no PDE/Plano de Metas vem atender aos interesses do MEC de desenvolver um sistema mais amplo de apoio e monitoramento das escolas com os piores indicadores educacionais.

2182

## METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa exploratória, descritiva de abordagem qualitativa desenvolvida nas redes municipais de S. Gonçalo e de Duque de Caxias, ambas no Rio de Janeiro. A pesquisa tem permitido conhecer os programas educacionais ora vigentes nas redes municipais e, também, obter um conhecimento mais amplo e próximo da realidade estudada. Esta etapa da pesquisa compreendeu a coleta de informações diretas nas escolas por meio de entrevistas. Para coleta, a escolha foi aleatória de escolas da rede municipal com o Ensino Fundamental. Nesta etapa, reunimos um total de 60 entrevistados, alocados na gestão das unidades há pelo menos 1 ano. Foram pesquisadas 25 escolas em São Gonçalo e 35 escolas em Duque de Caxias. Os sujeitos foram os gestores das escolas públicas e, num segundo momento, serão realizadas entrevistas com integrantes da equipe pedagógica e da prestação de contas nas Secretarias de Educação.

A pesquisa de campo, no período de 2 anos, tem sido executada por alunos da disciplina de Gestão I e da disciplina de Gestão Educacional, a partir de um roteiro guia com pontos chave sobre a temática que contemplavam os objetivos exploratórios da pesquisa. Esta experiência visava o enriquecimento do espaço formativo que é a sala de aula, objetivava a que os alunos conhecessem o trabalho que é realizado pela Gestão Escolar, de modo a compreender suas atribuições, suas responsabilidades e sua atuação. Tinha, também, como objetivo a aproximação do aluno com a prática da pesquisa

e o conhecimento, tanto da realidade da gestão como no tocante aos programas que as instituições de ensino recebem, como estratégia da descentralização financeira, implementada sob a égide da concepção economicista das políticas para a educação.

## CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

Fonseca (2004), Oliveira (2007), Oliveira (2014) e Rodrigues;Solano (2016) têm constatado uma grande racionalidade técnica e financeira, com foco na maximização de resultados quantitativos. Assim, a investigação da dinâmica, que o Programa assume nas escolas e sua materialização, torna-se fundamental para a compreensão dos seus impactos sobre o currículo escolar. Nesta perspectiva, os dados coletados revelam algumas lacunas na materialização do programa nas redes pesquisadas: há falta de informações sobre o programa por parte dos gestores e a interrupção no recebimento da verba para a execução do plano de ação das escolas contribuiu para que não houvesse mudanças qualitativas no âmbito pedagógico nas escolas de baixo desempenho que aderiram ao programa.

2183

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FONSECA, Marília. O Projeto Político-Pedagógico e o Plano de Desenvolvimento da Escola: duas concepções antagônicas de Gestão Escolar. **Cad.Cedes**, Campinas, Vol. 23, n.61, p.302-318, dezembro, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v23n61/a04v2361.pdf>> Acesso em: 01.10.2015.

FONSECA, Marília. Impactos do Plano de Desenvolvimento da Escola na Gestão do Ensino Fundamental de Goiás. **Linhas Críticas**, Brasília, v.10, n.18, jan/jun, 2004. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/download/6421/5197>> Acesso em: 20.07.2016.

FONSECA, Marília. É possível articular o projeto político-pedagógico e o plano de desenvolvimento da escola? Reflexões sobre a reforma do Estado e a gestão da escola básica. In: FERREIRA, Eliza Bartolozzi; OLIVEIRA, Dalila de Andrade (orgs). **Crise da Escola e Políticas Educativas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 271-286.

OLIVEIRA, Sonia Maria Borges de. Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE): a gestão escolar necessária frente às diretrizes educacionais do Banco Mundial. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 29, n. 15, p. 197-225, maio/ago. 2007. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/4454>> Acesso em: 15.04.2016.

OLIVEIRA, adailda G. de. **O processo de implementação do PDE-Escola no contexto das políticas de responsabilização**: o caso da cidade do Rio de Janeiro. 2014. 297f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, –Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2014.

RODRIGUES, Rubens Luiz; SOLANO, Cleonice Halfeld. Reestruturação do Estado Brasileiro e o PDE-escola: implicações para a Gestão da escola pública. **Educação em Revista**, Marília, v.17, n.1, p.7-18, Jan.-Jun., 2016. Disponível em: <<http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/educacaoemrevista/article/viewFile/5860/3987>> Acesso em: 05.07.2016.

# **DICIONÁRIO DE SABERES, VIVÊNCIAS, CONCEITOS E CONTEXTOS AMAZÔNICOS DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS DOS GRUPOS DE PESQUISAS E DE ESTUDOS DO INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – ICED DA UFPA.**

JOSÉ CARLOS MARTINS CARDOSO – AUTOR  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
<JOSECARLOS@UFPA.BR>

2184

## **INTRODUÇÃO**

Este resumo ampliado vem tratar da construção de um dicionário com verbetes teóricos sobre Políticas Públicas Educacionais e Gestão da Educação Básica, a partir do projeto de monitoria da Disciplina Políticas Educacionais no Curso de Licenciatura em Pedagogia, da Universidade Federal do Pará, abarcando os diversos campos teóricos do conhecimento, incorporando os diversos conceitos, ideias, concepções que são inerentes às modalidades temáticas dos grupos de pesquisas que, produzem nas áreas do Educação Básica o conhecimento e a pesquisa na academia.

Necessário se fez, imbricarmos nos contextos das produções, conceituações, materialidades, avaliações das políticas públicas, especificamente as educacionais que são objetos de pesquisas; de produção de conhecimento e intercâmbio de ideias para retomar o papel social e crítico das universidades, no âmbito desta produção, conforme elenca alguns autores como Severino (1982), Silva (1995) e Morin (2000), entre outros. Assim, foram selecionados cinco grupos de pesquisa do Instituto de Ciências da Educação – ICED-BELÉM, que produzem e constroem uma gama de conhecimentos, que são materializadas nas produções acadêmicas dos docentes e discentes, de acordo com a especificidade dos grupos.

Um estatuto teórico de uma disciplina é construído a partir do conjunto de teorias, concepções, ideias sobre um determinado fenômeno. A temporalidade, a historicidade dos fenômenos sociais, políticos e educacionais, apresentam uma miríade de conhecimentos, concepções, ideias que compõem um quadro teórico sobre o conjunto de políticas que permeiam as diversificadas temáticas em foco: As Políticas Educacionais e a gestão da Educação Básica.



O conceito de política e gestão corporificam-se no entrelaçamento do conjunto de concepções, ideias que o tornam polissêmico, na medida em que abarcam uma diversidade de fenômeno. Estabelecer um nexos teórico face aos diversos conceitos, conjunto de ideias, concepções que fazem parte dos grupos de pesquisa no cotidiano do trabalho, tornou-se uma incessante busca em torno das atividades acadêmicas proposta pelo projeto em foco. Trabalho árduo, mas profícuo, no que tange a elaboração de um dicionário sobre políticas educacionais que pudesse aglutinar todas as informações e conhecimentos dos grupos envolvidos nas pesquisas, e integrar os discentes de graduação conforme a ofertabilidade na Pedagogia.

O projeto de monitoria foi contemplado pela Pró-Reitoria de Ensino e Graduação – PROEG-UFPA, e propôs-se a apresentar a partir das produções acadêmicas dos coordenadores dos referidos grupos, sendo selecionado neste primeiro momento 04 artigos publicados em âmbitos nacional, que expressassem o teor temático e teórico, que representasse a especificidade identitária dos grupos pesquisados e com a temática de política e gestão educacional.

O Dicionário inicia com uma apresentação do projeto, conceituação de alguns Verbetes, e logo a seguir, a construção do conhecimento abordando outros conceitos agrupados com suas especificidades, concepções, ideias acerca do conceito de política pública educacional nas diversas áreas e subáreas do conhecimento atendido pelo grupo de pesquisa.

Com isso, o conjunto de informações e conhecimento sobre as especificidades dos grupos face às suas produções acadêmicas, nortearam a estrutura didática e o fácil acesso ao Verbetes Teórico disponibilizado à comunidade acadêmica e ao programa da disciplina Política Educacional.

2185

## DESENVOLVIMENTO:

### Grupos de pesquisas e estudos do ICED/UFPA na pesquisa

O projeto de monitoria da disciplina Políticas Educacionais contemplado pela PROEG-UFPA se propôs-se a apresentar como resultado o dicionário de verbetes, a partir das produções acadêmicas dos grupos selecionados de estudos e pesquisas do Instituto de Ciências da Educação – ICED, da UFPA: 1. Grupo de Estudos e Pesquisas em Gestão e Financiamento da Educação (GEFIN); 2. Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo na Amazônia (GEPERUAZ), 3. Grupo de Estudos e Pesquisas Sobre Trabalho e Educação (GEPTE), 4. Grupo de Estudos e Pesquisas Sobre Estado e Educação na Amazônia – GESTAMAZON e 5. Grupo de Estudos e Pesquisas Observatório de Gestão Escolar Democrática – OBSERVE.

## Dicionário de políticas públicas educacionais verbetes teóricos dos grupos do ICED da UFPA

A construção do “Dicionário de Saberes, Vivências, Conceitos e Contextos Amazônicos de Políticas Educacionais dos Grupos de Pesquisas e de Estudos do Instituto de Ciências da Educação – ICED, da UFPA ainda está em construção, entretanto neste primeiro momento de apresentação dos resultados, já foram catalogados 106 verbetes dos 05 grupos incluídos na pesquisa, onde apresentamos desde os significados para os grupos de: Ação Pedagógica (*Gestamazon*); Amazônia (*Geperuaz*); Autonomia (*Observe*); Autonomia Político-Administrativa (*Observe/Gestamazon*); passando por Gestão da Educação (*Observe*); Gestão Democrática (*Observe/Gestamazon*); Gestão Escolar (*Gestamazon*) até aos conceitos de Políticas de Democratização da Gestão (*Observe*); Política de Fundo (*Gefin*); Políticas Educacionais na Área de Trabalho e Educação (*Gepte*); Políticas Educacionais de Financiamento da Educação (*Gefin*); Políticas Educacionais de Descentralização (*Observe*); Políticas Macro (*Gefin*); Políticas Públicas (*Observe*); Políticas Públicas Educacionais (*Gestamazon*).

Assim, apresentamos os conceitos utilizados pelos grupos, onde certos termos possuem mais de um conceito por grupo, dialogando com as interpretações e necessidades dos sujeitos envolvidos na questão política-educacional, contribuindo para a formação da comunidade acadêmica.

2186

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos que muitos são os desafios para a política e gestão educacional brasileira, mas é grande a disposição para construir conhecimento e resistir, o valor deste estudo vai além dos muros das escolas e universidades, as experiências vivenciadas e publicadas pelos grupos são únicas e precisam ser compartilhadas, essencialmente sobre os conceitos pertinentes à área da Educação Básica – etapa marcante na vida educacional e política de todo cidadão brasileiro. As universidades têm “o papel de estabelecer leis gerais sobre o funcionamento dos sistemas educativos, legitimando a retórica da racionalização do ensino e da eficácia das políticas educativas, apontada como cerne de toda a ação reformadora” (NÓVOA, 1995, p. 127).

Como bem afirmava Freire (1996), a mudança faz parte necessária da experiência cultural, fora da qual não somos sujeitos de direito, o que se impõe a nós é tentar entendê-la na ou nas suas razões de ser. Para aceitá-la ou negá-la devemos compreendê-la, a partir da construção de autonomia. Isto significa, sem dúvida, que precisamos dialogar com as mudanças de comportamento, de negação de valores ontem respeitados, hoje negados. É neste sentido que uma educação formadora de cidadãos críticos se faz necessária, jamais prescindir da percepção lúcida da mudança que contribui para a construção do conhecimento científico.

## REFERÊNCIAS

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

MORIN, E. **Os setes saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

NÓVOA, A. As organizações escolares em análise. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

SEVERINO, A. A problemática educacional brasileira e a questão didática no ensino superior. Educação e Sociedade, nº 13, São Paulo: Cortez, 1982.

SILVA, T. T. MOREIRA, A. F. (Orgs). **Territórios Contestados: O Currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis: Vozes, 1995.

# POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA PERSPECTIVA CRÍTICA E LIBERTADORA: UMA EXPERIÊNCIA EM SÃO BERNARDO DO CAMPO – 2010 A 2016

TEREZINHA CRISTINA NAKAMATSU SIRAQUE  
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA – PUC/SP  
TEREZINHA.SIRAQUE@HOTMAIL.COM

2188

**Palavras-chave:** Educação Profissional; Educação Profissional Crítica e Libertadora; Currículo Crítico e Libertador.

## INTRODUÇÃO

Na atual conjuntura em que o país está vivenciando um desmonte total do Estado com as privatizações de estatais, cortes de recursos na educação e pesquisa, congelamento dos gastos públicos, reforma trabalhista com precarização do trabalho, reforma da previdência, ataque aos movimentos sociais e sindicatos de trabalhadores, enfim, nesse contexto da retirada total dos direitos dos trabalhadores, faz-se necessário e urgente trazer para a pauta das discussões experiências de outras formas de fazer política pública, de maneira que não atenda somente as demandas do capital, mas que venha na contra mão dessa ordem.

Este trabalho tem como foco compartilhar, refletir e trazer a possibilidade de uma política pública na educação profissional que objetiva, para além do rigor técnico, uma formação crítica e libertadora na perspectiva freiriana de justiça social, solidária e humanizadora.

Para tanto, se faz necessário trazer um breve histórico da educação profissional, o que possibilitará a compreensão do porquê uma proposta de educação profissional crítica e libertadora, na perspectiva freiriana.

Entendendo que não há currículo neutro, segundo ARROYO, o currículo é um território “(...) que concentra as disputas políticas: da sociedade, do Estado e de suas instituições, como também de suas políticas e diretrizes”.

As disputas pelo currículo sempre foram pautadas por interesses econômicos e políticos, visto que na educação profissional isso fica mais fortemente marcada pela demanda apresentada para atender ao mercado de trabalho, diante desse quadro a

formação ofertada traduz-se em um treinamento para o trabalho, numa perspectiva fragmentada, assistencialista, utilitarista e mercadológica, na busca de atender às necessidades do capital.

No que se refere ao currículo enquanto território de disputa, o que se pretende neste trabalho é dar visibilidade a uma experiência vivenciada no ABC Paulista, mais precisamente na cidade de São Bernardo do Campo, no período de 2009 à 2016, numa administração popular de cunho progressista, local onde se experenciou a implantação de uma política pública de educação profissional crítica e libertadora, na perspectiva freiriana.

A educação profissional no Brasil sempre esteve associada desde a sua origem com uma visão assistencialista. Isso ocorreu desde as primeiras experiências educacionais, com a vinda dos jesuítas que começaram um trabalho de catequização com os indígenas, enquanto embrião da ação de educação de jovens e adultos e aprendizagem de ofícios e isso até os dias atuais, com o agravante de que com o decorrer do desenvolvimento capitalista novos formatos de educação profissional se colocaram, e as necessidades demandaram uma formação fragmentada, utilitarista e mercadológica para atender ao novo mercado de trabalho emergente.

A possibilidade de uma outra forma de se efetivar uma política pública de educação profissional é o que este trabalho pretende abordar.

2189

## METODOLOGIA

É de fundamental importância o entendimento de que a pesquisa científica não é neutra, e por não ser neutra traz os valores e princípios que norteiam a concepção de mundo do/a pesquisador/a e a partir deles é que se deu a busca de conhecimentos que contribuirão para o estudo e discussão de um dado objeto.

Assim, a opção pela análise documental numa abordagem qualitativa se deu pelo entendimento de que ela traz uma riqueza de dados, e elementos significativos a serem estudados. Os documentos são uma fonte estável e rica, que segundo LÜDKE e ANDRÉ,

(...) persistindo ao longo do tempo, os documentos podem ser consultados várias vezes e inclusive servir de base a diferentes estudos, o que dá mais estabilidade aos resultados obtidos. (LÜDKE e ANDRÉ, 2014, p.9)

Optou-se por analisar os materiais produzidos pela Rede de Educação Profissional de São Bernardo do Campo: Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional; Catálogo da Educação Profissional; Práticas Pedagógicas: Vivências e Experiências em EJA de São Bernardo do Campo I, II, III, IV e V, pois considerou-se que os mesmos são os que mais refletem o trabalho desenvolvido pela Rede e que possibilitará uma leitura do percurso percorrido até o currículo crítico e libertador na educação profissional.

## RESULTADO E DISCUSSÃO

A educação crítica e libertadora tem enquanto pressuposto a possibilidade de diálogo e reflexão sobre as condições de vida, do contexto social, político e econômico, a partir dessas discussões buscar desvelar a sociedade opressora e buscar coletivamente alternativas para traçar seu próprio destino, trazendo o protagonismo de sua história e para as suas próprias mãos.

A problematização é um elemento fundante para o diálogo reflexivo, ele possibilita a ampliação e aprofundamento dos conhecimentos. Para uma boa problematização, há que se pensar em boas perguntas que permitirão aos sujeitos ter um olhar mais crítico sobre o contexto social em que está inserido.

A caracterização do grupo com o qual se irá trabalhar e os projetos temáticos integradores tem uma relação muito íntima, visto que a partir de uma boa caracterização é que se pode construir coletivamente um projeto que seja integrador e significativo. A caracterização referida é a que traz o perfil dos/as educandos/as, para além de quantitativos demonstrativos, mas que traga dados nas especificidades do sujeitos, das situações problema que limitam o seu viver.

A partir das falas significativas, que são aquelas em que os/as educandos/as expressam situações que limitam o seu viver, marcando a opressão vivenciada no seu cotidiano, e que apesar da constatação ser na dimensão individual, tem alcance coletivo, reflexo de política econômica na dimensão macro, que deverá ser problematizada para que consigam realizar uma reflexão crítica de tal situação.

2190

## CONCLUSÕES

Observa-se todo um processo gradativo de avanço na compreensão do currículo crítico e libertador e no exercício de sua efetivação nas práticas pedagógicas, o que nitidamente se apresenta no decorrer das publicações.

As escolas se encontravam em tempos diferenciados de apropriação do currículo crítico e libertador, isso no exercício de sua efetivação na ação pedagógica, o que permite a ocorrência de alguns equívocos, mas não pela incompreensão, pois na fundamentação teórica observa-se a apropriação da concepção, mas a dificuldade surge no “como fazer”, como transformar tudo o que se tem estudado, refletido e discutido em ação prática.

## REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

ARROYO. Miguel. Currículo, Território em Disputa. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

FREIRE. Paulo. Pedagogia do Oprimido. 22. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

LÜDKE, Menga, ANDRÉ, Marli E.D.A. Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas. 2ª ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2014.

MASCELLANI, Maria N. Uma Pedagogia para o Trabalhador. O ensino vocacional como base para uma proposta pedagógica de capacitação profissional de trabalhadores desempregados (Programa Integrar CNM/CUT). São Paulo: IIEP, 2010.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO BERNARDO DO CAMPO: Catálogo da Educação Profissional, 1 ed., 2012.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO BERNARDO DO CAMPO: Diretrizes Curriculares da EJA, 1 ed., 2012.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO BERNARDO DO CAMPO: Práticas e vivência em EJA I, II, III, IV e V, 2013, 2014, 2015, 2016

# POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES DO CAMPO: RETROCESSOS E RESISTÊNCIA.

---

2192

**Palavras-chave:** Políticas Públicas - Formação - Educadores

## INTRODUÇÃO

O trabalho versa sobre a conjuntura educacional brasileira e elementos de análise estrutural da política educacional brasileira no âmbito da retomada do projeto neoliberal no Brasil. Analisará os impactos sobre as políticas de educação e diversidade com ênfase na população do campo e seu projeto de formação de educadores.

O tempo que vivemos pode ser denominado como o tempo do fim das políticas públicas tal como as conhecemos. O axioma dominante é o empresariamento da educação. Daí deriva um conjunto de princípios que impactam diretamente sobre o trabalho docente e a formação de educadores em geral.

Dentre estes princípios, segundo FREITAS (2018), o livre mercado, segundo o qual, por sua própria lógica produz, depura a qualidade pela concorrência; a redução ao mínimo da interferência do Estado, considerado mau gestor; os mecanismos de aferição de eficiência e qualidade com base no modelo empresarial; e o empreendedorismo como expressão da livre iniciativa.

Nesta perspectiva é que deve-se analisar o conjunto de medidas adotadas nos primeiros meses do atual governo, denominadas pelo próprio como “desconstrução” das políticas desenvolvidas nas últimas décadas, com base na expansão do sistema público de educação básica, profissional e superior.

Se tais medidas já provocam impacto relevante sobre o conjunto das políticas educacionais, maior impacto recairá sobre as políticas de formação de educadores das populações em situação de vulnerabilidade histórica – camponeses, negros, indígenas e quilombolas



## A “DESCONSTRUÇÃO” DAS POLÍTICAS PÚBLICAS E A RESISTÊNCIA POR MEIO DE UM PROJETO EDUCACIONAL DOS/AS CAMPONESES/AS

O desmonte dos instrumentos que viabilizaram as condições para implementação das políticas da diversidade, como a extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECADI do Ministério da Educação é um dos componentes que compromete a continuidade e o financiamento de Programas como o Procampo - Licenciatura em Educação do Campo.

Os cortes orçamentários impostos às Universidades Federais, da ordem de R\$ 5,8 bilhões operam o desmonte dos mecanismos de financiamento às condições necessárias à inclusão e permanência dos/as estudantes das classes trabalhadoras nessas instituições.

Os Cursos de Licenciatura em Educação do Campo na modalidade da alternância dos tempos de estudos demandam um conjunto de condições como alimentação, alojamento e bolsas permanência que, não atendidas, inviabilizam a política.

Os Cursos de Licenciatura em Educação do Campo estão em 31 Instituições Federais de Ensino Superior divididas em todas as regiões do país, com cerca de 7 mil estudantes. Por meio destes Cursos, a Educação do Campo está disputando um projeto de Campo e de Sociedade, onde a centralidade e fonte de formação se refere a um projeto formativo vinculado aos sujeitos que vivem nos territórios camponeses e seus processos de produção e reprodução da vida, antagônicos ao capital, tendo a alternância de tempos formativos como matriz constituinte do curso.

O Pronera, que atua fortemente na formação profissional e na formação de educadores para as escolas localizadas nos assentamentos de Reforma Agrária também encontra-se sob o risco de extinção, com centenas de projetos aprovados, mas com orçamento destinado para sua efetividade, bloqueado.

Dados da II Pesquisa Nacional sobre Educação na Reforma Agrária (PNERA-1998-2011) nos permitem evidenciar que houve criação e desenvolvimento de cursos em diferentes níveis e modalidades de ensino. Foram ofertados 320 cursos em todas as regiões do país, sendo que nos cursos técnicos de nível médio, graduação e pós-graduação, inúmeras pesquisas foram realizadas culminando em várias produções acadêmicas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se por um lado as políticas públicas conquistadas pelos movimentos sociais e sindicais dos/as camponeses/as na sua diversidade e instituídas em período democrático que agora enfrentam um contexto de retrocessos pelos desmontes e desfinanciamento, por outro lado constituem um patrimônio significativo tanto na perspectiva do acúmulo de forças para as lutas dos/as trabalhadores/as do campo pelo direito à educação pública e gratuita em todos os níveis, quanto nas transformações provocadas junto às escolas e territórios camponeses, compondo uma massa crítica

e um quadro técnico altamente escolarizado capaz de compreender criticamente e decidir autonomamente seu futuro.

## REFERÊNCIAS

Fórum Nacional de Educação do Campo. **Reunião Nacional Ampliada: Documento Final**. Brasília: Abril, 2019.

FREITAS, L.C. de. **A reforma empresarial da educação**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

IPEA. INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **II PNERA**: Relatório sobre a II Pesquisa Nacional sobre educação na Reforma Agrária. Brasília: Jun. 2015. Disponível em: [http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com\\_content&view=article&id=25640](http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=25640)Acesso em 15/7/2019.

2194

KOSIK, K. **Dialética do Concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

MARX, K. **Crítica do Programa de Gotha**. São Paulo: Boitempo, 2012.

MOLINA, M. Políticas Públicas. In: CALDART et al. **Dicionário de Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio: Expressão Popular, 2012.p.585-594.

POULANTZAS, N. **O Estado, o Poder, o Socialismo**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

SANTOS, C. A. (org.). **Educação do Campo**: Campo – Políticas Públicas – Educação. Brasília: INCRA MDA, 2008. (Coleção Por uma Educação do Campo; n. 7).

\_\_\_\_\_. **Educação do Campo e Políticas Públicas no Brasil**: o protagonismo dos movimentos sociais do campo na instituição de políticas públicas e a Licenciatura em Educação do Campo na UnB. Brasília: Liber Livro; Faculdade de Educação/ Universidade de Brasília, 2012.

# DESAFIOS EDUCACIONAIS DOS MUNICÍPIOS DO TERRITÓRIO DE IDENTIDADE DO SUDOESTE BAIANO DIANTE DA EMENDA CONSTITUCIONAL N. 95/2016

SANDRA MÁRCIA CAMPOS PEREIRA – UESB  
SANDRA.CAMPOS@UESB.EDU.BR

JOSÉ JACKSON REIS DOS SANTOS – UESB  
JACKSON\_UESB@YAHOO.COM.BR

RELVA LOPES CHAVES SOARES – UESB  
RELVA.LC@HOTMAIL.COM

MARIA IZA PINTO AMORIM LEITE – UESB  
IZAMARCOS@YAHOO.COM.BR

2195

**Palavras-chave:** Política Educacional; EC 95/2016; Foucault.

## INTRODUÇÃO

O Plano Nacional de Educação (PNE), Lei 13.005/2014, os Planos Estaduais de Educação (PEE) e os Planos Municipais de Educação (PME) representam a participação da sociedade no campo educacional, entendendo que as políticas públicas são espaços de disputas.

Embora não haja consenso sobre o PNE ser resultado da ampla participação da sociedade, por meio das conferências de educação que o antecederam, sobretudo, a Conferência Nacional de Educação (Conae), defendemos o discurso de que as vozes pronunciadas nos debates educacionais nesses espaços se materializam no plano, com maior ou menor intensidade.

Diante desta questão, este trabalho tem por objetivo discutir os desafios da gestão educacional dos municípios a partir do retrocesso imposto pela Emenda Constitucional (EC) 95/2016, ao alterar “[...] o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências” (BRASIL, 2016).

Este texto é parte da pesquisa em desenvolvimento realizada pelo Grupo de Pesquisa em Política e Gestão da Educação Básica (GEPPEB), possuindo por objetivo analisar como a EC 95/16 impactou a materialização dos PME do Território de Identidade do Sudoeste Baiano.

A pesquisa em desenvolvimento justifica-se pela necessidade e relevância em acompanhar a efetivação dos PME, considerando que escolas, profissionais de educação e estudantes estão nos municípios, ou seja, são nesses locais que a educação se materializa e, conseqüentemente, o PNE, conforme Dourado (2017), é o epicentro das políticas educacionais.

## METODOLOGIA

Esta é uma pesquisa de natureza qualitativa em que realizamos análise documental por meio dos planos municipais de educação do Território de Identidade do Sudoeste Baiano, além de revisão bibliográfica.

A abordagem metodológica apoiou-se, também, na proposta do ciclo de políticas criado por Stephen Ball e Richard Bawe. Entre os cinco contextos apresentados pelos autores, exploramos, neste trabalho, dois deles: os contextos de influência e o de produção de texto. A escolha por esses dois contextos justifica-se pelo limite de caracteres do texto para se adequar às normas deste evento e também em razão da pesquisa encontrar-se em fase inicial. Para análise dos dados, utilizamos noções essenciais do pensamento foucaultiano, quais sejam: poder, saber, vontade de verdade, discurso.

**2196**

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Por sua natureza e importância, a educação é sempre um campo de disputas e embates, sofrendo influência de discursos produzidos por diversos sujeitos e instituições, possuindo sentidos diferentes a depender do lugar ocupado por seus enunciadores. É nessa arena que se insere o contexto de influência, pois localizamos nele as vozes de organismos internacionais, do Estado, de organizações científicas, organizações sindicais, entre outras possíveis.

Os saberes produzidos nestes espaços institucionais, segundo Foucault (2012), são discursos autorizados, pois são produzidos por instituições que, na ordem do discurso, têm permissão para proferi-los. Para Foucault (2004), o poder é exercido em rede, em que todos o exercem e ao mesmo tempo sofrem seus efeitos. Ele só existe em relação.

Os discursos em circulação e em disputa influenciam a política educacional a partir da vontade de verdade produzida pelo contexto político, econômico, histórico, social, permitindo a enunciação dos discursos que serão materializados nas leis ou no contexto da produção de texto. Os discursos são atravessados pela vontade de verdade. O segundo contexto, presente neste trabalho, é o da produção de textos, em que os textos políticos representam a política.

Para cumprir o objetivo de nosso trabalho, discutimos os PNE, PEE e PME. A Lei 13.005/14 ao aprovar o PNE estabelece prazo de um ano para que estados, distrito federal e municípios aprovem seus respectivos planos de educação. Diante do

estabelecido, a grande maioria dos entes federados aprovaram seus planos, como determinado pela lei.

Entre os vários ganhos expressos no PNE, destacamos o financiamento, questão presente em sua meta 20. Esta estabelece o percentual de 10% do PIB brasileiro a partir do quinto ano de aprovação do plano, além de parte dos royalties do petróleo. Ao contrário do PNE de 2001, este assegura recursos para proporcionar a materialização das metas estabelecidas.

Todavia, com o cenário político delineado com o golpe político em 2016, é aprovada nesse mesmo ano a Emenda Constitucional n. 95, que congela os gastos no setor social por 20 anos. Considerando que a orientação para os municípios elaborarem seus PME era seguir o alinhamento do PNE, portanto, ampliando o investimento na área, a EC 95/16 pode comprometer a materialização dos PME em todo o país. Como nosso foco é o Território de Identidade do Sudoeste Baiano, em que muitos municípios dependem, em seus orçamentos, de repasses do governo federal, as consequências para a área social, sobretudo nesse estudo para educação, podem trazer retrocessos às políticas educacionais dos municípios, comprometendo o avanço que muitos apresentaram.

O Território de Identidade do Sudoeste Baiano é formado por vinte e quatro municípios. Para termos uma ideia das consequências dessa EC para a educação dos municípios deste território, apresentamos aspectos econômicos deles, a partir do documento intitulado Perfil dos Territórios de Identidade (BAHIA, SEI, 2015). Este afirma que, ao observar as receitas municipais do TI do Sudoeste Baiano para o ano de 2012, verifica-se dependência fiscal dos municípios de transferências do governo federal, principalmente do Fundo de Participação dos Municípios (FPM) e Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb). Entre os 24 municípios deste Território de Identidade, Vitória da Conquista e de Licínio de Almeida são os que apresentam o maior valor relativo de receita própria.

2197

## CONCLUSÃO

O movimento de produção do PNE expressa a participação e disputa de várias instituições interessadas, resultando, em documento, que expressa avanços no campo educacional, principalmente ao assegurar as fontes de financiamento. Esse movimento é acompanhado pelos entes federados em seus respectivos planos. Todavia, a EC 95 ameaça as conquistas conseguidas, uma vez que a meta 20 é fundamental para a realização das demais.

Diante do exposto, fica evidenciado que as gestões municipais têm grandes desafios para materializar seus PME, uma vez que ampliar o acesso e melhorar a qualidade da educação exigem aumentar investimentos. No tocante ao TI do sudoeste baiano, devido às condições socioeconômicas da região, o futuro do PME é preocupante. Não havendo mudanças na atual conjuntura política do país, em que educação deixe de ser vista como privilégio de segmentos com poder econômico ou que seja entendida como ameaça à manutenção do grupo que se encontra no poder,

teremos retrocessos em toda área social e, especificamente, na educação e os planos de educação não passarão de cartas de intenções.

## REFERÊNCIAS

BAHIA. Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia. **Perfil dos Territórios de Identidade da Bahia**. Salvador, 2015.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Lei 13.005 de 25 de junho de 2014. Brasília, 2014.

\_\_\_\_\_. **Emenda Constitucional N. 95 de 15 de dezembro de 2016**. Brasília, 2016.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Plano Nacional de Educação: epicentro das políticas de estado para a educação brasileira**. Goiania: Editora da Imprensa Universitária. ANPAE 2017.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. 19 ed. São Paulo: Graal, 2004.

\_\_\_\_\_. **A ordem do discurso**. 22 ed. São Paulo: Loyola, 2012.

# EDUCAÇÃO INFANTIL E OS DESAFIOS PARA O PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE VITÓRIA DA CONQUISTA, BAHIA

ARLETE ROCHA MIRANDA DÓRIA  
ARLETEDORIA@BOL.COM.BR

SANDRA MÁRCIA CAMPOS PEREIRA – UESB  
SANDRA.CAMPOS@UESB.EDU.BR

JOSÉ JACKSON REIS DOS SANTOS – UESB  
JACKSON\_UESB@YAHOO.COM.BR

2199

**Palavras-chave:** Plano Municipal de Educação.  
Acesso à educação. Educação Infantil.

## INTRODUÇÃO

Resultante dos debates de diversas frentes, a Constituição Federal de 1988 representa o marco inicial, no campo da legal, por romper com a vinculação da educação infantil à assistência social, inserindo-a no contexto educacional. Assim, é com o regime de verdade dessa legislação, que inclui a educação das crianças pequenas, que, a partir da década de 1990, várias leis e documentos são criados, avançando na consolidação da educação de crianças de 0 a 5 anos de idade.

Abordando um contexto mais recente, percebemos que o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei 13005/14, mais especificamente a meta 1 deste documento, não apresenta avanço relevante no que tange ao acesso, se considerarmos que a Emenda Constitucional 59/09, já estabelece a universalização da pré-escola até o ano de 2016 e, com relação à creche repete a mesma intenção do plano anterior (Lei 10.172/2001), a saber: atingir 50% da população de 0 a 3 anos de idade, porém, agora com mais 10 anos para atingir a meta, uma vez que o plano de educação que antecedeu o atual ficou longe de atingir o almejado. Contudo, cabe destacar que o PNE 2014 avança, significativamente, na questão do financiamento, pois, como destaca Dourado (2017), assegurar recursos para a concretização das metas é essencial para o sucesso do plano e isso o PNE garante com o aumento do investimento para educação, prevendo, a partir do quinto ano de vigência, 10% do Produto Interno Bruto (PIB).

Seguindo na linha da discussão dos Planos de Educação, inserimos no debate os Planos Municipais de Educação. Nesse cenário, esse texto tem por objetivo analisar o oferecimento da educação infantil na rede municipal de educação de Vitória da Conquista, Bahia, a partir da aprovação do Plano Municipal de Educação (PME) deste município no ano de 2015.

## METODOLOGIA

É uma pesquisa de cunho qualitativo em que realizamos a análise documental do PME de Vitória da Conquista, fundamentada numa revisão bibliográfica pertinente à temática abordada. A abordagem metodológica adotada foi o ciclo de políticas, proposto por Stephen Ball e Richard Bawe. Para realização das análises, utilizamos postulados foucaultianos como: saber, poder, discurso e governamentalidade.

**2200**

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

A ação da sociedade, bem como o poder exercido nas relações interdiscursivas foram elementos impulsionadores da mudança de concepções acerca da educação infantil nas últimas décadas e, conseqüentemente, sua consecução como política pública, devido, em grande parte, à atuação dos movimentos sociais e de intelectuais para a efetivação dos direitos das crianças como cidadãs.

O município de Vitória da Conquista elaborou seu PME, instituído pela Lei nº 2.042, de 26 de junho de 2015, inserindo, na meta 1, um total de 47 estratégias que convergem à garantia do acesso, permanência e qualidade na educação infantil em consonância com o exposto no discurso do PNE.

Os dados apresentados pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD/IBGE), no último censo demográfico de 2010, mostram que, naquele período, apenas 18,6% das crianças entre 0 a 3 anos tinham acesso à creche e 77% das crianças de 4 e 5 anos frequentavam a pré-escola.

Em Vitória da Conquista, observamos que foi dada prioridade à pré-escola em detrimento à creche na rede municipal de ensino. Embora observemos pequeno aumento na matrícula, em 2017, das crianças de até 3 anos de idade, merece destaque o fato de a rede municipal não atender a faixa etária de 0 a 1 ano e 11 meses, negando o direito assegurado em lei para essas crianças que são invisíveis nas ações da Secretaria Municipal de Educação.

Apesar desta negação do direito constitucional das crianças com menos de 2 anos de idade, a estratégia 1.3, do PME, aborda, de modo detalhado, a questão do acesso, enfatizando o direito das crianças de 0 a 1 ano e 11 meses.

Mesmo com a garantia assegurada no texto, as crianças menores continuam invisíveis para da educação pública deste município. Com relação ao acesso, destacamos também os enunciados presentes na estratégia 1.6, que trata da relação entre acesso e renda familiar, e nas estratégias 1.38 e 1.39, que abordam educação



do campo, quilombola e indígena. Cabe destacar que o município de Vitória da Conquista possui apenas uma creche localizada no campo.

A falta de atenção da SMED com as determinações do PME é preocupante se considerarmos que, em junho de 2019, sua aprovação completa 3 anos e a situação continua a mesma. As informações sobre a meta 1, presentes no Relatório do primeiro ciclo de monitoramento das metas do PNE: biênio 2014-2016 (BRASIL, 2016), reafirma a necessidade do cumprimento pelo município da meta com suas estratégias.

Percebemos que o PME se insere na vontade de verdade, entendida como “[...] o dizível e pensável, distingue aquilo que é verdadeiro do que não é” (VEIGA-NETO, 2011, p.103) do momento histórico no qual nos encontramos, no que tange à política pública para educação infantil, mas mantendo distanciamento entre o discurso expresso na lei e as ações para sua materialização. Apesar do saber produzido ao longo das últimas décadas relacionado à educação das crianças pequenas, parece que o domínio deste campo tem gerado mais condições para o exercício do controle sobre a educação e, conseqüentemente, da vida dessas crianças, na perspectiva da governamentalidade, com base no entendimento de Foucault, do que em assegurar a concretização das normas legais.

2201

## CONCLUSÃO

Apesar de verificar uma elevação da oferta do atendimento na educação infantil no município de Vitória da Conquista, observamos que é consideravelmente alto o número de crianças que não são atendidas, sobretudo nas creches, fazendo-se necessária a implementação de ações por parte do governo para a materialização da meta 1 do PME. Em relação à pré-escola, apesar da oferta atender mais de 90% da população, é necessário respeitar o que determina a EC 59/2009, o PNE e o PME do município e universalizar a educação de crianças de 4 e 5 anos de idade.

Diante do exposto, entendemos que o atendimento da educação infantil demanda a continuidade das lutas de diferentes atores com vistas à efetivação de políticas públicas capazes de garantir a redução das desigualdades apresentadas, bem como a materialização dos discursos da Meta 1 e, conseqüentemente, a garantia do direito de todas as crianças.

## REFERÊNCIAS

BAHIA. SEI. **Estatísticas dos Municípios Baianos**. Território de Identidade nº 20 – Vitória da Conquista. Salvador: SEI, 2017.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases Nacionais**. Lei Nº 9393/96. Brasília: MEC, 1996.

\_\_\_\_\_. **Relatório do primeiro ciclo de monitoramento das metas do PNE: biênio 2014-2016**. Brasília, 2016.

\_\_\_\_\_. **IBGE. Censo demográfico, 2010**. Disponível em [www.ibge.gov.br](http://www.ibge.gov.br) Acesso em 10 de mar 2017.

\_\_\_\_\_. **Censo escolar:** sinopse estatística da educação básica – 2014-2017. Brasília: MEC / Inep, 2017.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Plano Nacional de Educação:** epicentro das políticas de estado para a educação brasileira. Goiânia: Imprensa Universitária, Anpae, 2017.

FOUCALT, Michel. **Microfísica do poder.** 6 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e a educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

VITÓRIA DA CONQUISTA. **Plano Municipal de Educação,** Lei nº 2.042, de 26 de junho de 2015. Disponível em: <<http://pne.mec.gov.br/planos-de-educacao/situacao-dos-planos-de-educacao>> Acesso em: 18 mar. 2018.

# A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS DO ESTADO DA BAHIA (2010-2017) E OS PROGRAMAS E PLANOS EM NÍVEIS INTERNACIONAL E NACIONAL

ANDRÉ LUÍS GASPAS NONATO DA SILVA, UFBA  
ANDGASPAR86@HOTMAIL.COM

MARIA COUTO CUNHA, UFBA  
MARIACOUTOCUNHA@GMAIL.COM

2203

**Palavras-chave:** educação em direitos humanos; direito a educação; política pública do Estado da Bahia.

## INTRODUÇÃO

Este trabalho constitui um recorte dos resultados de uma pesquisa de mestrado que teve como objetivo analisar a correspondência entre a Política de Educação em direitos humanos do Estado da Bahia (2010-2017) e os Programas e Planos elaborados em níveis internacional e nacional sobre esta temática. A pesquisa buscou, a partir da análise da política elaborada por este Estado, com o lançamento do Plano Estadual de Educação em Direitos Humanos de 2010, confrontar esta política com o que houvera sido elaborado nas esferas nacionais e internacionais sobre educação em direitos humanos, baseando-se nos documentos e protocolos assinados pelos países em sucessivos eventos depois da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 e que orientação os programas e planos formulados nos diferentes países neste sentido.

O projeto de pesquisa visou responder a seguinte questão; Como vem sendo estabelecida a política de Educação em Direitos Humanos do Plano Estadual no Estado da Bahia, no que concerne à Educação Básica, no período de 2010–2017, em comparação com os desígnios anunciados nos Programas e Planos de Educação em Direitos Humanos em âmbito internacional e nacional? Para tanto, analisou a evolução dessas políticas nos documentos, identificando as recomendações para o seu cumprimento; pesquisou correspondência entre Plano Estadual de Educação em Direitos Humanos da Bahia 2010 no que se refere à educação básica e as ações recomendadas por aquelas políticas; e investigou as políticas estabelecidas no Estado da Bahia em seus planos e peças orçamentárias relativas a 2010-2017, de forma a

averiguar em que sentido essas recomendações foram consideradas. Como justificativa ressalta-se que compreender como ocorre a inter-relação dos nossos constructos em educação em direitos humanos com aqueles idealizados no âmbito internacional é fomentar a crítica que deve ser perseguida por uma educação que visa a promover a educação em direitos humanos, que promova as atitudes e comportamentos para que os direitos de todos os membros da sociedade sejam respeitados e que, por isso, deve estar em constante análise da realidade material. Com isso, a nossa intenção foi de contribuir para o debate sobre essa temática, que vem merecendo atenção dos pesquisadores da área social e educacional.

## METODOLOGIA

Para tanto utilizamos uma metodologia que abarcou três aspectos principais e complementares que foram basilares para a construção da análise. A análise de conteúdo do corpus documental e legislativo que foi fundamental para a construção das categorias de análise e seus indicadores, além de também ter sido o mesmo procedimento de estudo das legislações de planejamento e ações que foram fundamentais para se conhecer as atividades realizadas pelo Estado nesse campo de estudo no período abordado. Nesse percurso nos valem das concepções de Bardin (2009) e também por Flick (2009) na sua explanação sobre a pesquisa qualitativa e a sua nuance de abarcar no processo da pesquisa as subjetividades e contribuições do pesquisador. Outro aspecto fundamental foi o comparativo da qual investigamos e concluímos sobre as proximidades e distanciamentos das fontes de educação em direitos humanos dos três níveis. Relevante para a pesquisa foi a utilização de leis como fontes, na qual deve abarcar além do seu viés linguístico e literal os contextos históricos nas quais são elaboradas. Para complementar, a pesquisa realizou entrevistas com dirigentes e técnicos da Secretaria de Educação e do Comitê de Direitos Humanos criado para a implementação do Plano, tendo como referência o Plano Estadual de Educação em Direitos Humanos na Educação Básica (BAHIA, 2010).

**2204**

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

De um ponto de vista institucional, constatamos, e isso foi confirmado pelos nossos entrevistados, que a interlocução entre o constructo internacional e o que foi construído localmente é muito escassa, e em grande parte também com o nacional. Há, indubitavelmente, noções e conhecimentos sobre a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e outros Tratados Internacionais importantes, mas sobre os constructos específicos de educação em direitos humanos o conhecimento é extremamente vago ou muitas vezes nulo. A grande referência e o diálogo existem mesmo entre as fontes da educação em direitos humanos nacionais e estaduais e isso é um dado relevante extraído dessas análises e que deve ser objeto também de outros estudos e análises, pois se há um esforço da diplomacia brasileira em participar e aderir a esses Programas Internacionais, ao mesmo tempo não há um

debruçar-se inteiramente sobre esses acúmulos de conhecimento e intenções com o objetivo de aproveitá-los para melhor desenvolver as políticas internas.

Entretanto, constatamos também como políticas públicas podem ser desativadas se a sociedade não for vigilante e se os agentes públicos e as classes políticas não derem a devida atenção e continuidade a essas políticas. Apesar disso, não podemos ter um olhar apenas pessimista sobre os acontecimentos sobre essa questão no Estado e no Brasil nesse período analisado. Se formos projetar a evolução dos direitos humanos e da educação em direitos humanos no Brasil e na Bahia ao longo desse período constatamos que ingressamos na era dos direitos de forma muito consistente, mesmo que a educação em direitos humanos não passasse de um rascunho. Evidentemente que estamos nos referindo a esses direitos de um ponto de vista de sua positividade em decretos, planos e Leis e não na sua implementação e concretização, pois a sociedade brasileira, apesar de todos esses avanços, ainda continua sendo uma das mais desiguais do mundo. Contudo, não podemos omitir ou negar que a partir dos planejamentos e planos, como os planos plurianuais de 2012-2015 e 2016-2019, além do Plano Estadual de Educação, houve um esforço do governo, com a ajuda da sociedade que desaguou nesses documentos de avanços e expansão de direitos.

Além disso, outro fator importante que concorre certamente para isso é o papel menor ocupado pela Secretaria de Educação. Embora a educação em direitos humanos abranja muito além da educação formal, não restam dúvidas que esta secretaria deveria ter um papel mais destacado e atuante, até para fazer suas ações chegarem aos currículos e às salas de aula, o que, como vimos, não ocorreu.

2205

## CONCLUSÕES

Desta feita, com esses acúmulos constatados aqui e com as possíveis correções dessa política, se vislumbra a concretização dos anseios basilares da educação em direitos humanos que é a construção de uma verdadeira cultura de direitos humanos, que coloque o ser humano e a dignidade da pessoa humana como paradigma principal da nossa sociedade como prenuncia os princípios de toda a tradição dos direitos humanos aqui percorrida, tornando a sociedade mais justa, menos desigual e mais próspera. Depreendemos então, que medidas e políticas que estão dentro dos ideais da educação em direitos humanos foram tomadas, porém essas políticas não coexistiram dentro da educação em direitos humanos em si, que foi relegada a um segundo plano, e tais ações tomaram corpo dentro de outras políticas públicas.

## REFERÊNCIAS

- BAHIA. Plano Estadual de Educação em Direitos Humanos na Educação Básica. 2010. Disponível em: < [http://www.dhnet.org.br/dados/pp/edh/estaduais/seduc\\_ba\\_plano\\_acao\\_edh.pdf](http://www.dhnet.org.br/dados/pp/edh/estaduais/seduc_ba_plano_acao_edh.pdf)>. Acesso em Setembro de 2018.
- BARDIN, L. Análise de Conteúdo. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2009.
- FLICK, Uwe. Métodos de pesquisa: Introdução à pesquisa qualitativa. 3. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

# A EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO DA BNCC – NOTAS PARA UMA REFLEXÃO CRÍTICA SOBRE A IMPLANTAÇÃO EM ARACAJU

SANDRA MARIA XAVIER BEIJU – PROFA. EDU. BÁSICA (SEMED/SEDUC/SE)  
SANDRABEIJU@YAHOO.COM.BR

MARILENE SANTOS – DEDI/UFS  
MARI.SANTOS@UOL.COM.BR

2206

**Palavras Chave:** BNCC; Secretaria de Educação; Educação Infantil.

## INTRODUÇÃO

Vivemos uma conjuntura nacional e local na qual os processos são preteridos aos resultados, independente das trajetórias percorridas, o que importa é o alcance dos objetivos pretendidos baseado numa lógica apenas gerencial. Tendo como premissa o discurso da qualidade as políticas educacionais têm substituído paulatinamente as concepções que primam pela formação emancipatória do cidadão pelas que objetivam a instrução de sujeitos que contemplem as habilidades demandadas pelo mercado de trabalho. Nessa perspectiva, o currículo escolar se constitui como instrumento relevante para tal fim, é a partir desse contexto que tem sido conduzidos processos de implementação da BNCC pelos sistemas educacionais nos estados e municípios brasileiros.

Esse trabalho apresenta uma análise crítica acerca do processo de implementação da Base Nacional Comum Curricular - BNCC na rede pública de ensino municipal da capital de Sergipe, iniciado em janeiro de 2019 pela Secretaria Municipal de Educação - SEMED. Alegando a exigência do ministério da educação – MEC para implementação da BNCC até final do ano 2019, a SEMED deu início a um acelerado processo de elaboração da BNCC municipal. Em noventa dias foram realizados dois seminários com temáticas gerais e um encontro de estudo por área de atuação (educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental, anos finais do ensino fundamental, etc) com os profissionais do magistério municipal, com o objetivo de divulgar a BNCC e mobilizar professores/as, gestores/as de escolas para “construírem” os currículos das escolas tomando como referência a BNCC.

Para orientar as discussões, a SEMED produziu e distribuiu no seminário os Cadernos de Currículo, constituídos de textos que abordam: processo de participação” e temas relativos a aspectos constituidoras do currículo. Vale destacar as referências e citações indicadas nos textos temáticos: Michael Apple; Antônio Flávio Moreira, Tomaz Tadeu, Gimeno Sacristan, Jorge Larrosa, dentre outros. Difícil encontra elos de apoio entre esses pesquisadores e à construção de um currículo padronizado, imposto pela BNCC. Todos eles, estudiosos de currículo, concebem o mesmo como algo vivo dentro da escola, e não como uma lista de competências e habilidades a serem atingidas individualmente a partir de determinadas atividades. Os autores referendados no caderno têm uma trajetória acadêmica conhecida pelo compromisso militante na defesa da educação pública gratuita, laica, de qualidade e emancipatória, defendem outro modelo de sociedade: justa e fraterna, fundada no coletivismo e não no individualismo. Ante esse paradoxo, é legítimo intuir indícios de armadilhas no processo? Ou deduzir que a secretaria tem a intenção de provocar seu corpo docente para ocupar o espaço do contraditório e assim criar um movimento de resistência à padronização curricular imposta pela BNCC? O tempo atual parece favorável a gerar uma grande dificuldade em se separar “alho de bugalho”.

2207

## SEPARAR “ALHO DE BUGALHO”: DESAFIO POSTO NO HORIZONTE DA RESISTÊNCIA

As questões aqui pontuadas são problematizadas a partir do próprio texto da BNCC em confronto literário com outros documentos normativos produzidos para a educação infantil, mas que não receberam por parte dos gestores públicos da rede de ensino municipal de Aracaju, o mesmo grau de atenção dispensado à BNCC. Citamos como exemplos as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil- DCNEI; Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil; Política Nacional de Educação Infantil; Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil; Indicadores da Qualidade na Educação Infantil; Plano Nacional pela Primeira Infância; Critérios para um Atendimento em Creches que respeite os Direitos Fundamentais das Crianças;” (FRIEDMANN, 2012, p. 14). Esses documentos nunca foram objeto de ação da SEMED junto aos profissionais sequer para conhecimento.

Tal “ocultação” já suscita uma pergunta: Por que a priorização pela BNCC em detrimento dos demais referenciais na construção dos currículos? O que impediu a SEMED de implementar as DCNEI, aprovada há quase uma década? É sabido que a BNCC tem lastro legal na Constituição Federal de 1988; Lei 9694, referendada no Plano Nacional de Educação-PNE que impõem a instituição de um “currículo nacional”. Contudo é preciso considerar o cenário político no qual a BNCC foi aprovada. Uma conjuntura de pós o golpe político protagonizado pelo congresso nacional. Num cenário de evidenciamento de movimentos sociais conservadores com forte intervenção midiática cuja pauta é repleta de ataque à educação pública em várias

frentes: corte de recursos financeiros, instituição de “vouchers”, perseguição aos professores, desmonte da universidade pública, dentre outros.

Nesse sentido há que se buscar “os fios da meada” para compreender criticamente que “construir” currículos tendo como ponto de partida a BNCC não é uma atividade apolítica, não é uma atividade meramente técnica, como tentam nos convencer o pessoal técnico da SEMED. Que concepção de escola, de educação e de sociedade, a BNCC nos apresenta? O momento histórico que vivemos alerta para a implantação de mecanismos fortes nos efeitos e sutis na aplicação, voltados para o controle das práticas dos professores, ataques ao pensamento crítico e da instituição escolar Ramos (2011) nos alerta para o cuidado que precisamos ter em momentos de mudanças nas relações sociais, especificamente no âmbito econômico, cultural e político. Elas podem trazer avanços, ou grandes retrocessos para toda sociedade.

É necessário compreender a interdependência política entre a ação de “construção” do currículo nacional padronizado conforme estabelece a BNCC, a implantação sistemas de avaliações em larga escala e a economia de mercado, essa tríade se constitui “o coração pulsante” do pensamento neoliberal conservador e excludente no terreno da educação pública, em plena vigência no Brasil atual. O objetivo final parece ser: afastar de vez o Estado da gestão e da oferta de educação e impor um “sistema de responsabilização” individualizado por professor/a e por unidade de ensino/escola, conforme alerta Freitas (2018)

Para a educação infantil a BNCC traz uma sequência de “objetivos de aprendizagem e desenvolvimento” organizados em três grupos por faixa-etária: creche, crianças bem pequenas e; pré-escola. Cada um dos objetivos vem codificado, significa dizer que, todas as atividades planejadas pelas professores/as devem ser enquadradas nos referidos códigos. Eles aparecem como apêndices no documento, e nunca se debate sobre os mesmos, entretanto, já ocorrem cobranças da SEMED para a coordenação das escolas, exigindo que se registre o conteúdo escolar fazendo uso dos códigos. Mais uma contradição forte, visto que o discurso anunciado é de “construirmos” o currículo da rede.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Numa primeira análise do contexto protagonizado pela SEMED para implementação da BNCC consideramos que as duas hipóteses anunciada na introdução deste texto podem se concretizar a depender dos aspectos que se tornarem preponderante no decorrer do processo de implantação. Muitas questões continuam ainda sem resposta, porém podem se constituir como pontes tanto para produção de propostas curriculares democrática, autônomas e representativas, como meras compilações do texto base da BNCC.

Embora a conjuntura seja difícil e até desalentadora, há em nós uma decisiva convicção de que é preciso resistir. Há o entendimento de que a resistência precisa ser alimentada com o ajuntamento de pessoas, de gente que está na escola, de mães, de pais, de gestores e das crianças. É preciso convidar, conversar, reunir



as pessoas para ouvirmos sobre que educação nos interessa e que currículo construir. É preciso reafirmar a importância da escola pública enquanto conquista do povo brasileiro.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Horn, Maria Da Graça Souza. **Projetos Pedagógicos na Educação Infantil** – Porto Alegre: Grupo A, 2008

BRASIL. Resolução Nº 5/ 2009. **Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/> Acessado no dia 02/03/2018.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico/> (acesso em 20/02/2019).

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. 1 ed. – São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FRIEDMANN, Adriana. **O brincar na educação infantil: observação, adequação e inclusão**. 1ª ed. São Paulo: Moderna, 2012.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das Competências: autonomia ou adaptação?** – 4ª ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

# ESTUDO DE CASO SOBRE O FUNCIONAMENTO DO FÓRUM MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (ABAETETUBA, PARÁ): PARTICIPAÇÃO POPULAR PARA A DEFESA DO DIREITO.

DAVID SANTOS DA SILVA / IFPA  
DAVIDSANTOS961@HOTMAIL.COM

2210

**Palavras-chave:** Fórum, População, Abaetetuba

## INTRODUÇÃO

O sistema educacional brasileiro é fragmentado, isto é, está dividido em esferas públicas que têm o intuito de fiscalizar, investir e organizar a educação do país. A esfera federal, estadual e municipal são as divisões estabelecidas na Lei nº 9.394/96, que dispõem as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, as quais possuem responsabilidades cabíveis, ora individual, ora conjunta, para cada nível acadêmico/escolar no Brasil, cabendo primordialmente aos municípios a atuação voltada para a Educação Infantil e no Ensino Fundamental e, aos Estados, no Ensino Médio. Ao tomar-se como referência, a organização e a fiscalização da educação, na esfera municipal, apresentam-se inúmeros órgãos que têm suas bases estabelecidas nesses critérios. Um deles, é o Fórum Municipal de Educação (FME), que é formado por um grupo de entidades, sendo, assim, plural e representativo, apresentando abertura para a participação da sociedade na formulação e acompanhamento da política educacional em cada território. Tem por finalidade, discutir, propor, acompanhar e avaliar as políticas públicas que abrangem o âmbito educacional do município e execução das metas do Plano Municipal de Educação. Segundo Bobbio (1992), a garantia do direito à educação é dependente da luta cotidiana e, também, da vigilância da aplicação do direito para que este não seja perdido. Dessa forma, o objetivo do presente estudo foi analisar as estruturas e o funcionamento do Fórum Municipal de Educação, além de constatar de que forma o FME atua na sociedade e, também, analisar, de forma sucinta, o grau de conhecimento do órgão pela população da região na qual ele está estabelecido.

## METODOLOGIA

Do ponto de vista metodológico, o estudo de caso pretende retratar o indiosincrático e o particular como legítimo em si mesmo, isto é, enfatizar a discussão de um evento particular (ANDRÉ, 2013). O trabalho se configurou em uma pesquisa de abordagem qualitativa, embasada na metodologia da Análise Textual Discursiva proposta por Moraes e Galiazzi (2007), uma vez que consiste na “análise de dados e informações de natureza qualitativa com a finalidade de produzir novas compreensões sobre fenômenos e discursos” (MORAES; GALIAZZI, 2007, p. 07). A pesquisa foi realizada no Fórum Municipal de Educação (FME) da cidade de Abaetetuba-PA, região do baixo Tocantins, durante o período de 17 de agosto à 13 de novembro de 2017. Foram desenvolvidas visitas ao estabelecimento do órgão para análise da sua estrutura e funcionamento, fazendo uso, neste período, como técnica de coleta de informações as análises e observações de documentos que decretavam o estatuto e a fundação do mesmo, como o Decreto, o Regimento Interno e Plano Municipal de Educação.

2211

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados demonstraram que a estrutura funcional do Fórum Municipal de Educação é representada por um grupo de entidades, sendo, assim, um órgão plural e representativo, além de ser um espaço de participação da sociedade para formulação e acompanhamento das políticas educacionais voltadas ao sistema público de educação. Políticas estas, que são embasadas no Regimento Interno da instituição, que tem por objetivo atingir as metas estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei n. 13.005/14. Foi constatado, ademais, através das visitas e análises dos documentos, que o Fórum possui grande atuação no sistema educacional municipal, principalmente no que tange a discussão de projetos e propostas voltadas para políticas educacionais e a aplicação das partes envolvidas, o que garante sua utilidade e seu funcionamento para o benefício dos indivíduos que usufruem dos serviços prestados por instituições públicas de educação de nível infantil e fundamental. No entanto, as suas funções são pouco conhecidas e divulgadas, principalmente quando comparadas aos outros órgãos de organização e manutenção da educação na esfera municipal e estadual, como a Secretaria Municipal de Educação (SEMEC) e a Unidade Regional de Educação (URE), acarretando, dessa forma, no distanciamento da grande parcela da população que não está diretamente ligada às funções do Fórum, indo contra o proposto no art. 205 Constituição Brasileira, que afirma que a educação deve ser promovida e incentivada com a participação da sociedade. Observou-se, nessa perspectiva, que os resultados demonstraram que uma grande parcela da população não tem conhecimento, nem mesmo da existência do Fórum Municipal de Educação, e por consequência, das suas funções e importância. Todavia, foi perceptível, que após a aplicação das metodologias utilizadas no presente estudo e a divulgação local dos dados obtidos, houveram investimentos, principalmente, na divulgação da instituição, que implicou

diretamente no alcance à população e, assim, no conhecimento de suas funções e de sua importância para organização e fiscalização dos serviços educacionais de esfera municipal oferecidos à população.

## CONCLUSÃO

Portanto, concluiu-se que o desconhecimento em relação ao órgão é persistente e que prejudica, em larga escala, sua atuação, tendo em vista que a maior parte da população não tem acesso à participação na formulação e acompanhamento das políticas educacionais do município. Dessa forma, o presente trabalho é de suma importância na divulgação de propostas voltadas à um maior círculo de atuação da população em órgãos públicos, como o Fórum Municipal de Educação, que tem atuação direta e necessária nos serviços educacionais prestados pelo município, no que diz respeito à fiscalização e elaboração de propostas para educação básica, na qual a participação do povo é essencial, já que é pela compreensão de que somos seres inacabados e que pelos aprendizados e experiências nos formamos e educamos “do berço ao túmulo” (UNESCO, VI CONFINTEA, 2010, p. 6).

2212

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, 1988.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996 – Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, Seção I – 23 de dez. 1996.

\_\_\_\_\_. Plano Nacional de Educação 2014-2024: Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

DE ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Estudo de caso**: seu potencial na educação. Cadernos da pesquisa, n. 49, p. 51-54, 2013.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise textual discursiva**. Ijuí – RS: Unijuí, 2007.

UNESCO. Marco de Ação de Belém. VI Confinteia. Brasília: Unesco: MEC, abr. 2010.

# A FORMAÇÃO NA PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU E O MOVIMENTO POLÍTICO COMO FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

DAYSE KELLY BARREIROS DE OLIVEIRA – UNB/SEEDF  
DAYSEKB@GMAIL.COM

ELLEN MICHELLE BARBOSA DE MOURA – SEEDF  
ELLENMOU@GMAIL.COM

2213

**Palavras-chave:** Educação básica. Formação continuada. Pós-graduação *stricto sensu*.

## INTRODUÇÃO

O objetivo deste trabalho é aprofundar na compreensão do lugar da formação na pós-graduação *stricto sensu* (mestrado/doutorado) na formação continuada de professores da educação básica, compreendendo como as ações governamentais têm materializado a articulação entre a formação na universidade e o trabalho realizado na educação básica no que diz respeito à formação de professores. Para tanto, por formação continuada, usaremos como referencial Curado Silva (2016) que a entende como processo de valorização do profissional da educação que oportuniza a construção da práxis através da compreensão dos processos envolvidos na atividade educativa: intenção e ação. Por formação *stricto sensu*, estamos considerando, neste estudo, a formação que acontece no mestrado/doutorado como opção de continuidade na formação dos professores da educação básica. As inquietações que levaram à escrita deste projeto foram as questões relativas ao papel da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) na formação de professores da educação básica, além das questões relativas à compreensão da diferença entre o mestrado profissional e acadêmico em termos de proposta para formação *stricto sensu* do professor da educação básica, bem como, análise de documentos que mostram a pós-graduação como possibilidade de formação continuada de professores da educação básica.

## METODOLOGIA

Para possibilitar a investigação proposta é utilizada como estratégias metodológicas a pesquisa bibliográfica sobre a temática e análise de documentos, como o Plano Nacional de Educação (PNE), da Coordenação (CAPES) e suas Portarias, para entender a relação existente entre educação básica e pós-graduação. Os dados são analisados a partir da análise categorial referenciada no Materialismo Histórico Dialético, o qual permite ir além das aparências de uma determinada realidade.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

A pós-graduação se destina aos egressos de diferentes graduações, conta com duas modalidades: a *lato sensu*, que corresponde aos cursos de especialização, voltada para o aperfeiçoamento e qualificação do profissional; e a *stricto sensu*, com cursos voltados para pesquisa de uma determinada área, contribuindo para a formação científica e acadêmica, em que se encaixam os cursos de mestrado, com duração média de dois anos e os de doutorado, com cerca de quatro anos. E é sobre essa segunda modalidade que esse estudo discute.

O PNE traz a proposta que incentiva os docentes da educação básica a continuarem seus estudos no nível de pós-graduação. Percebe-se que há uma valorização da formação continuada como estratégia de qualificação profissional face às exigências da sociedade do conhecimento e/ou sociedade da informação.

Outro avanço que merece destaque se dá na mudança estrutural e organizacional da CAPES. Nos últimos anos, a atuação desta instituição direciona-se também para a educação básica, visto que este nível de ensino tem apresentado resultados desanimadores no cenário atual brasileiro. É certo que há iniciativas no âmbito da pós-graduação, dedicando esforços para desenvolver estudos sobre questões relacionadas à educação básica, no entanto, percebe-se que os resultados destes estudos são pouco visíveis no contexto atual.

Nota-se aqui um movimento político sendo voltado para essa formação, no entanto, a busca por conhecimento aplicado por meio de formação compatível com o exercício profissional está impulsionando a multiplicação dos cursos de mestrado profissional em todo o país. Segundo a CAPES (2017), o número desses programas praticamente triplicou em seis anos, saltando de 247 para 703. Em 2010, calculavam-se 247 mestrados profissionais e 1.091 mestrados acadêmicos. Em 2016, a proporção já era de 703 para 1.292, respectivamente. Entre 2017 e 2018 constatou-se a existência de 838 mestrados profissionais, enquanto o acadêmico apresenta 3.722 programas em diferentes áreas.

Tomar os mestrados profissionais como objeto de estudo, para investigar suas possibilidades de contribuir para a qualidade da educação, nos parece crucial no atual cenário em que estes cursos representam um importante investimento da CAPES na formação continuada de professores no âmbito da pós-graduação.

A portaria nº17/2009 que dispõe sobre o mestrado profissional no âmbito da CAPES, enquanto uma modalidade de formação pós-graduada *stricto sensu*, traz a

preocupação com o perfil de egresso: um profissional capaz de se apropriar, atualizar e aplicar conhecimento a partir de fundamentos científicos, para, dentre outros objetivos, ser capaz de propor “inovações e aperfeiçoamentos tecnológicos para a solução de problemas específicos” (BRASIL, 2009, p. 20).

Contudo, os documentos que propõem a formação *stricto sensu* como formação continuada tem se configurado em uma concepção menos acadêmica e voltada para uma formação mais pragmática, atendendo e reforçando uma epistemologia da prática na formação desses professores.

## CONCLUSÕES

Como considerações é possível inferir que existem ações que materializam possíveis articulações entre a pós-graduação *stricto sensu* e a educação básica. Porém, ainda há um longo caminho a ser trilhado na busca da unidade entre Universidade e Escola, e na compreensão do lugar dessa formação como movimento político. Apesar de as oportunidades de ingresso no mestrado/doutorado tenham sido ampliadas, pensando na criação do formato profissional, é preciso superar o pragmatismo pregado nesses cursos. É preciso superar essa visão e buscar um projeto de formação de professores que esteja a serviço de uma educação “desinteressada”, superando as necessidades imediatas do mercado e, conseqüentemente, do tecnicismo pragmático. A formação continuada precisa ser pensada de modo a permitir espaços para repensarem e constituírem as atividades docentes cientes da intencionalidade posta no trabalho educativo, não exclusivamente numa perspectiva de aquisição de conhecimentos, de qualificação, mas da necessidade de produzir nos indivíduos uma *práxis* criativa, assim como pensada por Vazquez (2007) como forma peculiar de atividade humana de instaurar nova realidade que não existe por si mesma a não ser pela atividade criadora do homem e neste caso, criativa e transformadora no sentido de uma nova realidade com perspectiva à emancipação, para que sejam capazes de interpretar a transformação do real.

2215

## REFERÊNCIAS

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR.

**Portaria normativa nº 17**, de 28 de dezembro de 2009. Dispõe sobre o mestrado profissional no âmbito da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. Diário Oficial da União, Ministério da Educação, n. 248, Seção 1, p. 20. Disponível em: <[https://www.capes.gov.br/images/stories/download/.../PortariaNormativa\\_17MP.pdf](https://www.capes.gov.br/images/stories/download/.../PortariaNormativa_17MP.pdf)> Acesso em: 22 abr. 2019.

\_\_\_\_\_. **GEOCAPES**. Brasília, 2017. Disponível em: <<https://geocapes.capes.gov.br/geocapes/>> Acesso em 04 de fev 2019

CURADO SILVA, Kátia Augusta Pinheiro Cordeiro da. A formação contínua docente como questão epistemológica. In: **Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino -ENDIPE**, XVIII, 2016, Cuiabá, MT, Anais. Cuiabá: UFMT, 2016. p.20.

PNE – Plano Nacional de Educação. **Portal do Observatório do PNE**. Disponível em: < <http://www.observatoriodopne.org.br> >. Acesso em: 3 abr. 2019.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, Brasil, 2007.

OBSERVATÓRIO DA EDUCAÇÃO. Acompanhe a situação do plano de educação de cada estado. Disponível em: < <http://www.observatoriodopne.org.br> >. Acesso em: 14 abr. 2019.



# CARTOGRAFIA DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO INTERIOR DA BAHIA: CONTRIBUIÇÕES DA UNIVERSIDADE

IVETE TEIXEIRA DOS SANTOS  
ITSANTOS@UNEB.BR

MÁRCEA ANDRADE SALES  
MASALES@UNEB.BR

DANIELE SANTANA SANTOS  
DANISSANTOS@UNEB.BR

2217

**Palavras-chave:** Formação de Professores;  
Políticas Públicas Educacionais; UNEB.

## INTRODUÇÃO

O texto reflete esforços de pesquisas que intencionam compreender as contribuições da Universidade na manutenção de Políticas Públicas para formação de professores. Especificamente, em uma destas pesquisas, buscamos cartografar o que passa, o que acontece e como os sujeitos envolvidos vivenciam este movimento, identificando Políticas de formação de professores que, através do empenho da Universidade, com a participação de estudantes de graduação, professores e estudantes da Educação Básica e Gestores de Secretarias Municipais de Educação no Território Nordeste II, resistem aos jogos de poder e enfrentamentos de forças nas arenas políticas do contexto atual.

## METODOLOGIA

A metodologia adotada para esta pesquisa foi produzida segundo pressupostos da investigação Narrativa e da Cartografia, com aporte teórico principal dos filósofos Deleuze e Guattari (2011), Clandinin e Connelly (2015). A Cartografia realizada foi desenvolvida a partir do intercruzamento de depoimentos e relatos de vinte e sete sujeitos. Para produção de informações qualificadas fizemos, também, levantamento documental, a partir do Projeto de Desenvolvimento Institucional

da Universidade do Estado da Bahia - UNEB; de Leis e Documentos Oficiais que regulamentam as Políticas Públicas voltadas à formação docente no Brasil; e do Projeto de Implantação e Reconhecimento dos Cursos de formação de professores. Valorizando a narrativa como dispositivo de pesquisa, acionamos Grupos de Discussão Dialogal para o diálogo com gestores da UNEB, representantes da Secretaria Municipal de Educação e do Núcleo Territorial de Educação – NTE. Além disto, mobilizamos a escrita de Cartas Narrativas, enviada por estudantes egressos dos cursos ofertados pelo Campus de Euclides da Cunha/UNEB.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

No Brasil, a produção de pesquisa em Políticas Públicas Educacionais ainda é considerada pequena e recente; porém, o aumento dessa produção tem sido significativo e constante, em diversas áreas além das ciências políticas “apenas nas últimas décadas foi incorporada à nossa agenda de pesquisa” (SOUZA, 2003, p. 01). Já o cenário que envolve a discussão sobre formação de professores é marcado pela intensidade de sua produção em um momento em que diversas reformas estruturais ocorrem no contexto educacional do país. No entanto, destacamos que, no âmbito das políticas educacionais, formação de professores tem sido um dos temas mais discutidos. Tem também causado enorme desassossego naqueles que ainda acreditam e colocam na Educação a esperança de uma melhor qualidade de vida. Mesmo concebendo a ideia de que inúmeros fatores interferem diretamente em sua qualidade, a importância dos professores para ela é, fortemente, reconhecida. Gatti et al (2011) destacam que as políticas educacionais no Brasil - demandas como a formação inicial e continuada, os planos de carreira, as condições de trabalho e a valorização desses profissionais, entre outros fatores -, ainda são desafios que abrangem tanto aos futuros professores licenciados, quanto aos docentes no exercício da profissão. É nesse contexto que as pesquisas sobre a qualidade da educação pública têm o seu foco na formação do professor e nas políticas de valorização desse profissional; e têm acompanhado não somente os discursos nacionais, mas, também e, de forma preeminente, os discursos e recomendações internacionais, por órgãos como Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO. Tendo em vista a importância atribuída ao professor para o desenvolvimento de uma educação de qualidade, as parcerias firmadas entre a UNESCO e o Ministério da Educação - MEC, têm tido notoriedade na formulação de políticas para a educação no Brasil.

Nesta perspectiva, em 2006, mediante a necessidade de expandir e interiorizar a oferta de formação inicial e em exercício para professores da Educação Básica, o Governo Federal, por meio do Decreto nº 5.800/2006, sob a responsabilidade da Diretoria de Educação a Distância, ligada à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior - CAPES, criou a Universidade Aberta do Brasil – UAB. A partir de então, a UNEB, passou a ofertar Licenciaturas através da UAB. Assim, em 2008 o polo de Euclides da Cunha passou a ofertar cursos para formação inicial de professores da Educação Básica, iniciando com os cursos de Matemática, Química e

História e, posteriormente, licenciaturas em Educação Física e Geografia. Em 2007, no intuito de assumir a responsabilidade principal na organização de políticas educacionais na federação, o Governo Federal lançou o Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação - Decreto 6.094/2007. Diante disso, a CAPES promoveu Programas em âmbito nacional dentre eles o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR). A UNEB, vivenciando de forma ativa dos Programas, mais uma vez perseguindo seu objetivo de interiorizar a educação superior do Estado, operacionaliza novas experiências e vivências aos professores da Educação Básica, em formação e em exercício. Assim, os municípios de Euclides da Cunha, Canudos, Quijingue, Monte Santo e Tucano, de acordo com as necessidades, foram contemplados com formação superior.

2219

## CONCLUSÕES

A UNEB, a partir de políticas públicas, aqui elencadas, vem buscando ressignificar sua missão e seu papel social - a formação de professores no Estado da Bahia -, repensando seus currículos e a formação dos seus professores; e, cada vez mais, estreita sua relação com as escolas da Educação Básica de seus entornos, por entender, que o maior papel da Universidade é promover a formação pessoal e profissional do ser humano, que frequenta o seu interior, em cada território baiano.

Nesse cenário de expansão de políticas educacionais para formação de professores, no interior da Bahia, a UNEB, diante de um cenário de resistência a todas as dificuldades que lhe são impostas - político, social e econômicas -, tem desempenhado papel relevante na manutenção de políticas de expansão e interiorização do ensino superior; em especial para formação de professores para Educação Básica. Destacadamente, através do seu Campus em Euclides da Cunha, protagoniza nessa contribuição a partir dos Programas mencionados anteriormente.

No entanto, os desafios a serem superados são inúmeros, no sentido de acesso, permanência e garantia da qualidade na formação docente, bem como ampliação de investimentos reais nas instituições públicas de ensino superior a partir de políticas de formação de professores.

## REFERÊNCIAS

BRASIL, Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. Decretos. Brasília: Casa Civil da Presidência da República Federativa do Brasil/Subsecretaria para Assuntos Jurídicos, 2006. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5800.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5800.htm)>.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa**: experiência e história em pesquisa qualitativa. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEI/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

DELEUZE, Gilles; GUATARRI, Félix. **Mil platôs**. Rio de Janeiro: Editora 34, 2011.

GATTI, Bernadete A; BARRETO, Elba S de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza D de Afonso.

**Políticas docentes no Brasil:** um estado de arte. Brasília: UNESCO, 2011.

SOUZA, Celina. **POLÍTICAS PÚBLICAS:** questões temáticas e de pesquisa. Caderno

CRH, Salvador, n. 39, p. 11-24, jul/dez. 2003.b

# DEMOCRACIA: UM CONCEITO EM DISPUTA

WASHINGTON LUIZ CARDOSO ANDRADE JUNIOR – UFBA  
WASHINGTON\_RAMONE@HOTMAIL.COM

**Palavras-chave:** Democracia, Constituição de 1988, Gestão Democrática.

2221

## RESUMO

O texto é o recorte de uma pesquisa bibliográfica sobre a gestão democrática da Educação que desenvolve uma discussão a partir de CHAUI (1997) sobre as disputas e apropriações do conceito de democracia e seus limites e possibilidades na institucionalidade burguesa, materializada na Ordem Constitucional de 1988.

## INTRODUÇÃO

A democracia carrega significados diversos relacionados às expectativas dos sujeitos que disputam a política. Dentro da multiplicidade das forças políticas que tencionam esse conceito é imprescindível apresentar o caráter dinâmico e histórico da democracia. Ela é forma, não conteúdo. Não é um conceito hermético com definição estática. Seu conteúdo é forjado pelas condicionantes históricas em uma realidade objetiva. Nesses termos a tarefa das pessoas comprometidas com a democratização da sociedade é lutar para ocupar e se apropriar de todos os espaços de poder, tanto no Estado quanto nos movimentos sociais. A democratização deve ser compreendida como ampliação dos mecanismos de escuta e participação no processo político em espaços de decisão coletiva.

Sob essa perspectiva a Constituição Federal de 1988 representa um avanço formal importante com a instituição de uma ordem política pautada pelo discurso democrático. A democracia passeia pelo conteúdo do texto constitucional como um eixo fundamental para a organização do Estado brasileiro pautando a tutela de amplos direitos sociais e coletivos, anuncia ferramentas de controle social e pontua a Gestão Democrática como um dos Princípios do Ensino Público.

## CAMINHOS PARA PROBLEMATIZAR O CONCEITO DE DEMOCRACIA

Dentro da variedade de caminhos para pensar e problematizar a democracia Chauí (1997), lança um esquema tripartite: sociológico, filosófico e histórico. A questão sociológica observa as instituições democráticas; a questão filosófica problematiza os princípios da fundação democrática; e a questão histórica tenciona as relações entre a democracia e o socialismo. Para iniciar o discurso da democracia como uma questão sociológica Chauí (1997) resume o “modelo democrático” formulado por Schumpeter — “a partir do momento em que o critério da democracia passa a ser dado pela relação entre o Estado, como sócio e interventor econômico, e a economia oligopólica” (CHAUÍ, 1997, p.138).

Como contraponto às premissas schumpeterianas Chauí (1997) utiliza a crítica de McPherson, no seu livro sobre a democracia liberal, de “que se trata de um modelo de equilíbrio pluralista elitista porque parte do pressuposto de que a sociedade que a ele deve ajustar-se é uma sociedade plural, isto é, impelida por múltiplas direções e interesses de indivíduos e grupos; porque parte do pressuposto de que a democracia é um sistema que mantém equilíbrio entre as demandas dos cidadãos e as ofertas do Estado” (CHAUÍ, 1997 p 139),

O modelo proposto por McPherson advoga uma democracia participativa, com ênfase nos movimentos sociais e protagonismo da sociedade civil a partir das seguintes condições: a) mudança da consciência popular; b) grande diminuição da atual desigualdade social; c) enfatiza o peso do ônus social do capitalismo financeiro para satisfazer as necessidades aumentadas pela desigualdade; e, d) a consciência dos prejuízos causados pela apatia política.

Para contextualizar as ideias de McPherson, Chauí (1997) apresenta a definição que esse autor elabora sobre a democracia participativa como um sistema piramidal com sustentação direta na base. “Assim prosseguiria até o vértice da pirâmide, que seria um conselho nacional para assuntos de interesse nacional, e de conselhos locais e regionais para setores próprios desses segmentos territoriais” (McPheterson, C. B., 1978, apud CHAUÍ, 1997)

A conclusão de Chauí (1997) sobre a análise comparada, dos modelos de Schumpeter e McPherson como pontos opostos das concepções liberais de democracia, escancara a dimensão estreita da premissa liberal onde a democracia repousa sobre os postulados institucionais vistos como “condições sociais da democracia”. As concepções liberais de democracia tendem a conformar a democracia representativa, com seus mecanismos formais, como o fim último da política. A negação dos direitos sociais e coletivos a uma parte considerável da população é negligenciada em detrimento de um compêndio legal que advogue a igualdade jurídica, no que pese a desigualdade material.

A afirmação de Chauí (1997) aponta os limites da democratização dentro da institucionalidade burguesa como parte dos paradoxos de uma democracia estruturada em uma sociedade de classes, nas quais as classes dominantes utilizam o consenso como mecanismo de controle mais eficiente que a coerção. Nesses termos é imprescindível demarcar a posição política de que um projeto socialista e/ou

anticapitalista não apenas podem convergir para a democracia, como representa seu ideal de radicalidade.

## LIMITES DA DEMOCRACIA EM UMA SOCIEDADE DE CLASSES

Esses paradoxos são elementos que refutam a premissa de que a democracia é consequência lógica do desenvolvimento capitalista e da conformação de uma ordem política liberal. As contradições da democracia em uma sociedade de classes não são “desvios de finalidade” da democracia. Seus limites corporificam uma tendência estrutural dessa conformação histórica que impede a consolidação do poder popular e a consequente alteração nas bases ideológicas e econômicas do capitalismo. Os paradoxos, apresentados como desvios pontuais pelos defensores da ordem liberal, são um aspecto fundamental da democracia em uma “sociedade de classes”.

2223

Sobre a incompatibilidade do Capitalismo com uma ordem democrática Wood (2011) é enfática ao afirmar o caráter estruturalmente antitético a democracia pela sua condição essencial de “acumulação de capital e sujeição às leis de mercado” e que “toda prática humana que é transformada em mercadoria deixa de ser acessível ao poder democrático”(WOOD, 2011, p.8). Essas premissas essenciais corporificam limites a democratização da sociedade que só terão uma síntese com a superação histórica do Capitalismo.

Silva (2013) aponta que a convergência democracia representativa e democracia direta, bem como da perspectiva da extensão da democratização, gera o embate de dois conceitos-chave no repertório político moderno: “o conceito de democracia substancial e o de democracia formal, sendo que este diz respeito a forma de governo e aquele ao conteúdo dessa forma” (SILVA, 2013, p.67)

Na esteira desses debates é necessário compreender esse conceito como uma bandeira a ser disputada para a ampliação dos direitos sociais e coletivos. Assim Silva (2013) define a democracia mais do que uma simples forma de governo, ela seria uma prática social e a “democratização refere-se à participação efetiva dos membros de uma coletividade no usufruto dos bens materiais, culturais, artísticos e educacionais produzidos” (SILVA, 2013, p.68)

## À GUIA DE CONCLUSÃO

Dentro da linha política assumida pelo texto, a definição gramsciana sobre a democracia é adequada para os projetos comprometidos com a transformação social em um horizonte contra hegemônico. Essa concepção entende a democracia como um conceito que pode e deve ser disputado pelos setores comprometidos com os direitos sociais e coletivos nos diversos espaços da sociedade.

## REFERÊNCIAS

CHAUÍ, M. de S. **Cultura e Democracia**: o discurso competente e outras falas, 7. ed, São Paulo: Cortez, 1997.

SILVA, A. A. **Democracia e democratização da educação**: primeiras aproximações a partir da teoria do valor. In: PARO, V. H. (Org). **A teoria do valor em Marx e educação**, 2. ed., São Paulo: Cortez, 2013.

WOOD, E. M. **Democracia contra o capitalismo**: a renovação do materialismo histórico; tradução: Paulo Cezar Castanheira. São Paulo: Boitempo, 2011.



# UM OLHAR SOBRE AS POLÍTICAS PÚBLICAS E O DIREITO À DIVERSIDADE NO CENÁRIO EDUCACIONAL

JOSÉ AURIMAR DOS SANTOS ANGELIM  
DOUTOR PELA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ – IEMCI/UFPA  
JOSE AURIMAR@HOTMAIL.COM

LEONICE FRANCISCA SOUZA  
DOUTORANDA PELA UNIVERSIDADE NACIONAL DE ROSÁRIO/AR  
LEONICESOUZA@GMAIL.COM

VANESSA GOMES LOPES ANGELIM  
DOUTORANDA PELA UNIVERSIDADE NACIONAL DE ROSÁRIO/AR  
VANESSA.ANGELIM@IFBAIANO.EDU.BR

EDNA MARIA DE OLIVEIRA FERREIRA  
DOUTORANDA PELA UNIVERSIDADE NACIONAL DE ROSÁRIO/AR  
EDMAOF@HOTMAIL.COM

2225

## INTRODUÇÃO

O campo das Políticas Públicas Educacionais se constitui num contexto investigativo de relevantes estudos e pesquisas nos debates acadêmicos, nas suas variadas perspectivas. Sobre sua conceptualização e conseqüente constituição, podemos entendê-las como um constructo legal “de ações voltadas para setores específicos da sociedade” (HOFLING, 2001, p. 31), garantido sob a égide governamental e contido na obrigatoriedade de atendimento próprio de uma proposta de gestão.

A despeito da visão de gestores e agentes sociais, as políticas educacionais podem ser entendidas como parte de uma instância maior- as políticas públicas-, sendo essas um conjunto Universo que contém projetos e programas específicos correlatos aos setores sociais existentes. Portanto, entre as Políticas Públicas, nosso foco está direcionado para as Políticas Públicas Educacionais.

Nesse sentido, nosso olhar investigativo respalda-se no argumento de que

“Políticas públicas são decisões que envolvem questões de ordem pública com abrangência ampla e que visa à satisfação do interesse da coletividade. Podem também ser compreendidas como estratégias de atuação públicas, estruturada por meio de um processo decisório composto de variáveis complexas que impactam na realidade.” (AMABILE, 2012, p. 390).

Nossos estudos nos levam a reforçar a ideia de que cada política é constituída para tratar de uma realidade específica e, não raro, é fruto de tensões ou pressões

oriundas dos anseios de grupos sociais interessados em caminhos operacionais que possam minimizar ou sanar desconfortos, déficits e/ou desequilíbrios fenomenológicos que produzem tais ecos cotidianos desses grupos.

Logo, defendemos que uma Política Pública Educacional, de forma objetiva, visa à promoção de mudanças positivas no contexto educacional. Desse modo, no que tange às políticas públicas educacionais, há aquelas que são direcionadas às subáreas da Educação, tais como o Ensino. Assim, essas políticas buscam ofertar a garantia da defesa da democratização do acesso (e permanência) ao lugar socioeducacional. Dessa forma, o Estado assume uma proposta de desenvolvimento das políticas educacionais de reparação que podem ser entendidas como,

Um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vistas à discriminação racial, de gênero, por deficiência física e de origem nacional, bem como para corrigir ou mitigar os efeitos presentes da discriminação praticada no passado, tendo por objetivo a concretização do ideal de acesso aos bens fundamentais como a educação e o emprego. (GOMES, 2004 apud SOUZA, 2006)

Portanto, lançando um olhar acerca de garantias gnosiológicas dos grupos sociais, visualizamos as Políticas Públicas Educacionais de Inclusão e Direito à Diversidade, nosso objeto de estudo nesse texto, e, a partir de documentos normativos e legislação, identificamos pontos de fricção entre movimentos sociais e o exercício da democracia, relacionados a tal contexto, tendo como lócus de análise documental uma instituição educacional que oferta cursos de educação básica à pós-graduação, como mostramos na sequência.

2226

## POLÍTICAS PÚBLICAS E O DIREITO À DIVERSIDADE

Nesse espaço investigativo, elegemos a Política de Diversidade e Inclusão do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano- IF Baiano- que estabelece ações afirmativas destinadas à promoção de uma política educativa de valores democráticos de respeito à diferença e à diversidade.

A partir do Programa de Educação em Direitos Humanos – PEDH, o IF Baiano constrói tal programa, enfatizando a necessidade de sua conceptualização perpassar Núcleos de Estudos e Pesquisas. Dentre esses, o PEDH, organiza-se nos seguintes núcleos constituintes: i. Núcleo de Estudo Afro-Brasileiro e Indígena – NEABI e, ii. Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas – NAPNE. Assim, ao visualizar as proposições de constituições desses núcleos, entendemos estarem sustentados na defesa da emancipação do estudante na sociedade e no mundo do trabalho, com ações pedagógicas que contribuem com uma educação pluricultural.

No Brasil atual, vislumbramos que, mesmo diante de um amplo cenário de constantes avanços sociais, a concepção de ações estratégicas para a melhoria dessas questões sofre ameaças de retrocesso, quanto aos direitos historicamente conquistados, justamente por parte dos que detém o poder de conceber essas estratégias. Isso pode representar retrocesso.

A constituição dessas políticas públicas educacionais é responsável direta pela ampliação do processo de acesso e permanência dos cidadãos ao contexto da libertação que a Educação promove. No IF Baiano, os núcleos NEABI e NAPNE são fomentadores sociais de estudos acerca dos diferentes sujeitos, nas diferentes situações; e geram pesquisas concretas que validam a condição de admissão social do cidadão e seu poder simbólico, em contradição às práticas neoliberais que direcionam os agentes sociais à margem de condições igualitárias de presença e de participação socioeducacional.

A existência do Programa de Educação em Direitos Humanos – PEDH - atende a um déficit nacional que, só com a instituição de políticas públicas, é possível minimizar: o acesso aos processos educacionais como perspectiva de assunção do poder sobre inserção, participação e decisão. E nessa direção, defendemos a voluntariedade responsável de participação social nos espaços educacionais, em que é possível compreender, na prática, que a atuação política repousa na razão central de conquistar, ampliar ou de manter o poder (BOURDIEU, 2010).

Ao cidadão que busca referências sociais propositivas, vê-se que a instituição estudada busca promover diálogos e debates que provocam o desenvolvimento de saberes específicos de forma que seu acesso à educação seja concretizado e validado por políticas públicas educacionais como as de Inclusão e Direto à Diversidade, conforme garantem os documentos institucionais estudados, constante no Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI do IF Baiano.

No entanto, ainda notamos um distanciamento prático entre o que propõem os documentos e a realidade, pois ao dialogarmos com docentes, discentes e alguns técnicos, vemos um distanciamento cotidiano das discussões acerca das Políticas Públicas Educacionais na instituição. Portanto, percebemos “a necessidade de repensar as políticas educacionais, no sentido de compreender e atender a este público efetivamente” (BRASIL, 2014, p. 55).

O constructo das políticas públicas educacionais, apresentado em caráter nacional, é resultado de uma discussão que tem seu ponto de confirmação na década de 1980, perpassando pela década de 1990, com a nova LDBEM, até chegar à década inicial do Milênio, quando há um avanço significativo não só no olhar acerca da inserção da sociedade nas decisões, mas na participação efetiva dos mais variados segmentos sociais. A luta dos educadores gerou, no contexto de um movimento mais geral pela democratização da sociedade, importantes contribuições para a educação como um todo (FREITAS, 2002).

## À GUIA DE CONCLUSÃO

Destacamos a compreensão de que a noção de política assumida por um grupo social reflete a forma de condução dos aparelhos do Estado e, conseqüentemente, a constituição de políticas públicas. Assim, à sociedade podem ser apresentadas reflexões que possibilitem ao sujeito social a compreensão do planejamento governamental, com vistas à defesa das políticas públicas educacionais, como movimento/ação do Estado para a sociedade.

Portanto, defender o acesso e a participação da sociedade, enquanto agentes sociais, no processo de constituição e instituição de Políticas Públicas Educacionais deve ser uma ação/movimento garantida nas perspectivas de validação de programas e projetos governamentais, desconstruindo a lógica que privilegia certos conhecimentos sobre os outros, elitizando proposições e decisões de acesso e permanência a um pequeno grupo social.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMABILE, A. E. N. (2012). Políticas Públicas. En: Castro, C. L. F.; Gontijo, C. R. B. e AMABILE, A. E. N. Dicionário de Políticas Públicas. Barbacena: EdUEMG. Disponível em: Acessado no mês de janeiro, 2015.

BOURDIEU, P. (2010). O poder simbólico. Tradução Fernando Tomaz. Rio de Janeiro; Bertrand Brasil.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia Baiano – IF Baiano. Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI: identidade e gestão para a construção da excelência. 2014. Disponível em: < <http://www.ifbaiano.edu.br/reitoria/wp-content/uploads/2015/06/pdi-diagramado.pdf> > Acesso em: 15 jan. 2019.

FREITAS, H.C.L. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. Educação & Sociedade, Campinas, v. 23, n. 80, p.137-168, set. 2002.

GOMES, N. L.; SILVA, P. B. G. **Experiências étnico-culturais para a formação de professores**. 2. Ed. Belo Horizonte: autêntica, 2006.

HOFLLIG, E. M. (2001). Estado e Políticas (Públicas) Sociais. Cadernos Cedes, ano XXI, n. 55, pp. 30-41.

# O CONSELHO DE CLASSE COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA PARA PROFESSORES NÃO LICENCIADOS

---

2229

**Palavras-chave:** Educação profissional; Conselho de Classe; Formação de Professores

## RESUMO

A formação de docentes para a Educação Profissional e Tecnológica – EPT no Brasil, historicamente, foi permeada por condições e arranjos que em muito desvalorizou o trabalho do profissional docente e que segundo Machado (2008) tem relação direta com a falta de concepções teóricas consistentes e de políticas públicas amplas e contínuas que assegurassem uma sólida formação. A criação da Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz, em 1917, foi um marco na proposta de desenvolver cursos e programas especiais de formação de professores. No atual contexto a discussão sobre formação continuada ganha novos elementos e este trabalho se propõe a discutir a formação de professores mediada a partir da atuação destes nos conselhos de classe tendo por base os saberes que circulam nos espaços colegiados, ampliando a ideia do conselho de classe apenas como um espaço burocrático, que historicamente tem se apresentado como lugar específico para decidir problemas, e indo ao encontro da perspectiva do conselho como um espaço de dimensão formativa, onde transitam saberes na perspectiva de formação permanente do professor e conseqüentemente dos demais participantes o colegiado. De forma geral, Ferreira (2004) traz que a aprendizagem é o fim maior de qualquer processo educacional, e tem garantido a sobrevivência e a evolução do homem e da sociedade. Portanto, aprender significa considerar as relações historicamente construídas pelas relações estabelecidas entre trabalho e educação. Nesse contexto, ao considerar o conselho de classe, a concepção de aprendizagem se materializa pela oportunidade do diálogo constante entre as partes que configuram o referido colegiado, tendo na ação da discussão coletiva e participativa o principal meio propagador do processo de aprendizagem que está em constante transformação e da qual faz parte a sociedade humana em qualquer tempo da sua história.

Considerando a necessidade do trabalho coletivo que eleve a emancipação do saber docente, Gadotti (2011) traz a importância da troca de experiência entre pares, através de relatos de experiências, oficinas e grupos de trabalho que proporcione formação por meio da cooperação. Nesse sentido a ação coletiva de aprender proporciona a autonomia necessária ao desenvolvimento de saberes na escola mediante a participação colaborativa e ativa dos sujeitos envolvidos nos processos escolares de uma forma geral. O objetivo geral deste trabalho consiste em Compreender como a prática do conselho de classe no IFRN campus Caicó e Currais Novos contribui para o processo formativo pedagógico dos professores não licenciados, tendo como objetivos específicos: Discutir os diversos saberes que circulam nos conselhos de classe; Explicar como esses saberes permitem formação continuada em questões pedagógicas para os docentes não licenciados; Avaliar a efetividade da formação propiciada nos conselhos escolares para os docentes não licenciados. A viabilidade de realização desta pesquisa de doutorado se assenta no estudo de três elementos essenciais: a literatura nacional e internacional sobre formação continuada de docentes; o estudo da legislação educacional referente ao tema e por último a utilização de pesquisa de campo com profissionais docentes do campus Caicó e Currais Novos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. A literatura que dará suporte a discussão teórica da pesquisa se concentrará em autores como Kuenzer, Ciavata e Machado (2008) e Souza e Rodrigues (2017) que traçam a formação de professores numa perspectiva histórica; Oliveira e Moura (2008) que discutem a formação de professores na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica; Pimenta (2007) e Tardif (2013) que discute a construção dos saberes e da identidade docente; Morais e Henrique (2017) que discutem os sentidos da formação e dos saberes docente para a educação profissional, além de outros sugeridos pela orientação. Quanto as fontes documentais servirão de base: a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Nº 9.394/1996 e as demais portarias que regulamentam ou alteram a referida lei; o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, regido pela Lei 13.005/2014. Quanto aos documentos institucionais do IFRN: Estatuto 2009; Regimento Geral 2010; Regimento Interno dos Campi 2011; Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2014-2018 e o Projeto Político Pedagógico (PPP) 2012. A pesquisa de campo será realizada mediante entrevista utilizando-se de um questionário semiestruturado com perguntas abertas que indagarão sobre a possibilidade de formação mediada pelo conselho de classe durante as reuniões, objetivando responder aos objetivos propostos, e será aplicada a 40 (quarenta) professores bacharéis dos campi Caicó e Currais Novos. Sobre a técnica de coleta de dados chamada de entrevista Severino (2007) traz que esta técnica se traduz na interação entre pesquisador e pesquisado, onde “o pesquisador visa apreender o que os sujeitos pensam, sabem, representam, fazem e argumentam” (SEVERINO, 2007, p. 124). Por esta ação a pesquisa se caracterizará de um estudo qualitativo pois propiciará o entendimento das questões propostas a partir da subjetividade das falas dos entrevistados. Sobre a abordagem qualitativa Minayo coloca que estas “se conformam melhor a investigação de grupos e segmentos delimitados e focalizados, de histórias sociais sob a ótica dos autores, de relações e para a análise de discursos e de documentos” (MINAYO,

2014, 57). Sendo este trabalho parte do projeto de uma pesquisa de doutorado em andamento, espera-se como resultados que os elementos que norteiam a formação continuada de professores tenham como espaço, também as relações mediadas pelo conselho de classe uma vez que a compreensão daqueles espaços, enquanto espaços de circulação de saberes (políticos, científicos, pedagógicos, sociais, culturais dentre outros) podem proporcionar uma formação dos professores que participam efetivamente dos conselhos de classe, mediada pela confluência de saberes que circulam naquele espaço, trazendo para as instituições de ensino uma perspectiva de atuação com conselho que vai além da institucionalização dos mesmos, enquanto lugar de discussão dos processos de ensino e aprendizagem dos alunos, para um espaço de formação continuada de professores, também. A expectativa de elucidação da hipótese levantada parte da visão de que o conselho se constitui em um espaço político de forte influência nas instituições de ensino e que precisa ser pesquisado sob suas diversas possibilidades.

2231

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FERREIRA, A. L. **Havia uma sociologia no meio da escola**. Natal: EDUFRN, 2004.

GADOTTI, M. **Boniteza de um sonho: ensinar e aprender com sentido**. 2. ed. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011.

MACHADO, L. R. de S. **Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional**. In: Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. v. 1, n. 1, (jun. 2008 - ). – Brasília: MEC, SETEC, 2008.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

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

# POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL E (M) TEMPO INTEGRAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

IRANILDES BARRETO DOS SANTOS (UNEB)  
IRANILDESCAMACARI@GMAIL.COM

2232

**Palavras-chave:** Educação Integral; tempo integral; desafios e perspectivas.

## RESUMO

Este trabalho é um recorte do projeto de pesquisa do Mestrado Profissional em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação (GESTEC/UNEB), ainda em construção, que tem como objeto de estudo a política de educação integral e (m) tempo integral para a educação infantil, o objetivo aqui é ratificar o foco desta política, bem como seus desafios e perspectivas, em que há de se considerar a sua relevância e pertinência. Vale salientar, que a proposição deste trabalho, inicialmente, pauta-se numa revisão bibliográfica, mediante síntese dos estudos, tendo como proposição uma análise teórica e analítica acerca da política.

Salientando, que as motivações para pesquisar sobre a temática, além de considerar a sua relevância pedagógica, política e social, também está imbuída de uma motivação pautada pela experiência profissional. Durante o período de 2009 a 2017 atuando diretamente como coordenadora da Educação Integral, e atuação no Comitê Territorial Baiano de Educação Integral Integrada (CTBEII) enquanto membro da comissão gestora.

Para ratificar o foco desta política é emergente a superação de alguns desafios, que pode secundarizar ou omitir o seu principal objetivo que é o direito das crianças ao desenvolvimento integral. Para tanto, elencamos os seguintes desafios: diferenciar educação integral e educação em tempo integral; a superação do paralelismo entre turno parcial e jornada ampliada; assistência/proteção social (política pública de Estado) e assistencialismo (política populista); a construção de uma proposta de política sustentável; e o campo da formação docente e demais profissionais.

Quando falamos sobre educação integral estamos falando de uma educação que compreende o sujeito na sua integralidade, isso significa dizer que no campo educacional, as propostas pedagógicas devem considerar a indivisibilidade das seguintes



dimensões: expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil, DCNEI (Res. nº 5/2009), sendo o desenvolvimento integral o principal objetivo na educação infantil.

Sobre tempo integral, conforme Art. 5º, § 6, DCNEI (2009), compreende-se por tempo integral a jornada com duração igual ou superior a sete horas diárias, abrangendo o tempo total que a criança permaneça na instituição, a educação infantil pode ser ofertada em tempo parcial ou tempo integral. Assim sendo, educação integral e tempo integral não são sinônimos, mas, conforme Arroyo (2012) podemos dizer que a ampliação da jornada escolar tem como justificativa, que o tempo parcial de quatro horas seria insuficiente para dar conta dessa complexidade que é o desenvolvimento integral, ao considerar a indissociabilidade de suas dimensões.

A ampliação da jornada escolar tem enquanto desafio a superação o paralelismo entre o turno parcial e o contra turno, ou seja, o tempo integral não tem rupturas, pois o mesmo deve ser concebido em um tempo contínuo, por um projeto integrado. Gadotti (2009) e Cavaliere (2014) alertam sobre as concepções que consideram que incluir um emaranhado de atividades para ampliar o tempo de permanência de crianças e jovens seja garantia de qualidade da educação, e o mais comum nos discursos é confundir tudo isso com educação integral.

Em relação à assistência/proteção social (política de Estado) e assistencialismo (política populista ou de Governo), historicamente é uma das lutas no campo da educação infantil romper com esta concepção de “assistencialismo” acerca do tempo integral, entender que para além de uma perspectiva social, o pedagógico tem o seu lugar de destaque, em que os direitos das infâncias sejam garantidos mediante uma justificativa de cunho pedagógico, que garante o desenvolvimento integral, a proteção social e a aprendizagem das crianças, dando assim, o real sentido desta política no campo educacional, enquanto política pública de Estado. Para tanto, conforme Saviani (2013)

“(…) a política educacional precisa levar em conta essa peculiaridade e formular metas não apenas a curto mas a médio e longo prazo e instituir propostas que possam, de fato, ser implementadas e avaliadas no seu processo e nos seus resultados, sendo corrigidas, quando for o caso, mas que tenham sequência, e que permitam criar situações irreversíveis de tal modo que as mudanças de governo não desmantelem aquilo que está sendo construído. (p. 109)

Neste sentido, o desafio de construir uma proposta, é “*sine qua nom*” no campo da gestão da educação, em que sua viabilidade e continuidade sejam princípios à perseguir no processo de construção de uma proposta sustentável, e por sua vez, seja concebida enquanto política de Estado e não política de governo, considerando suas peculiaridades, superando os desafios aqui expostos, compreendendo que esta política envolve muito mais que demanda social, mas que sua pertinência e relevância pedagógica seja um princípio a perseguir.

Neste contexto, é importante também considerar uma das questões centrais que é o campo da formação dos docentes e demais profissionais que atuam em instituições de educação infantil em tempo integral em que há de se considerar que esta

vivência tem como exigência a superação dos desafios que permeiam a ampliação da jornada escolar, que conforme PEIXOTO; SCHUCHTER e ARAÚJO (2007) este contexto é permeado de proposições que demandam formação inicial, mediante oferta em instituições superior, assim como continuada enquanto dever dos sistemas de ensino.

Diante do exposto, a compreensão sobre a educação integral demanda compreendê-la enquanto política de direitos e que a defesa deve ser em torno de uma política de Estado, rompendo com o ciclo histórico que à colocou em período distintos no âmbito de política de governo, marcada por descontinuidades. Neste contexto, é importante considerar que a continuidade é uma particularidade própria de uma política educacional. Vale salientar, que não há obrigatoriedade em relação a oferta do tempo integral, mas existe uma demanda pedagógica, política e social que vem ganhando força nos últimos anos em diversos debates e estudos. Neste sentido, emerge a necessidade de ampliar as oportunidades formativas que contemplem a especificidade desta política, tanto no âmbito da formação inicial quanto continuada.

2234

## REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel G. **O direito a tempos-espaços de junto e digno viver**. In: MOLL, Jaqueline (Org.). Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012, p. 33-45.
- CAVALIERE, Ana Maria **ESCOLA PÚBLICA DE TEMPO INTEGRAL NO BRASIL: FILANTROPIA OU POLÍTICA DE ESTADO?** Educação & Sociedade, vol. 35, núm. 129, outubro-diciembre, 2014, pp. 1205-1222 Centro de Estudos Educação e Sociedade Campinas, Brasil.
- GADOTTI, Moacir. **Educação Integral no Brasil: inovações em processo** - São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009. -- (Educação Cidadã; 4)
- PEIXOTO, Edson Maciel. SCHUCHTER, Terezinha Maria. **O tempo integral na educação infantil: financiamento, gestão e projeto político-pedagógico em questão**. In: ARAÚJO, Vania Carvalho de (org.). Educação infantil em jornada de tempo integral: dilemas e perspectivas - [Brasília, DF]: Ministério da Educação; Vitória: EDUFES, 2015, p. 89-121.
- SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórica-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2013.
- portal.mec.gov.br/index.php?option=com\_docman&view=download&alias=3749-resolucao-dcnei-dez-2009&category\_slug=fevereiro-2010-pdf&Itemid=30192 - Acessado em 01 de junho de 2019.

# O SENTIDO DA POLÍTICA APLICADO À UM CENTRO DE ENSINO EM TEMPO INTEGRAL DE ENSINO FUNDAMENTAL NA CIDADE DE GOIÂNIA-GO.

EDIO LUIS BRESSAN  
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BARRA DO GARÇAS-MT  
EMAIL: EDIOBRESSAN@HOTMAIL.COM

EDIONEIDE RODRIGUES DA CUNHA  
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BARRA DO GARÇAS-MT  
DAMALUZ79@GMAIL.COM

FÁBIO ALVES DA COSTA  
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SANTANA DO ARAGUAIA-PA  
COSTAKIRIOS@GMAIL.COM

GEANNE CARDOSO DA SILVA  
SUPERINTENDÊNCIA DE GESTÃO PEDAGÓGICA DE GOIÂNIA-GO  
CARDOSO.GEANNE@GMAIL.COM

2235

**Palavras-chave:** Políticas Educacionais. Escola. Emancipação.

## INTRODUÇÃO

O objetivo deste estudo é refletir sobre o sentido e significado da política fazendo análise comparativa entre teoria e prática, buscando relacionar o sentido da política em Karl Marx: a política como parte da superestrutura com a prática vivenciada na escola.

A metodologia utilizada foi pesquisa teórica bibliográfica, visitas a escola-campo, aplicação de questionário com roteiro de entrevista à equipe gestora, em seguida, discutiu-se a relação teoria-prática-teoria, para a construção de novos conhecimentos.

O Centro de Ensino em Período Integral Parque Santa Cruz, situado na Avenida Alfredo de Castro, Goiânia-GO, configurou-se no terreno prático para pesquisa. A escola atende um público entre 190 a 210 alunos, no período matutino e vespertino das 07h às 17h. A hierarquia caracteriza-se do seguinte modo: Diretor, secretário, coordenação pedagógica, coordenador diversificado, coordenadores de área.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

Costa (1996) discorre que a escola pode apresentar-se como: palco político, espaço democrático, espaço burocrático, espaço empresarial, espaço anárquico ou espaço cultural. Partindo desses pressupostos, inspirou-se na compreensão dos conceitos científicos, da realidade escolar para a construção de novos conhecimentos.

Para Lukes (1996, p.580) poder “é a capacidade de fazer algo através de relações sociais, produzir resultados que afetem significativamente o outro.” E para Bobbio (2000, p.216) poder “é a capacidade de um sujeito tem de influenciar, determinar e condicionar o comportamento do outro”. Identificou-se na realidade escolar os tipos de poderes, dialogando sobre os significados encontrados no convívio social da escola.

As escolas deveriam construir o próprio currículo, viver a liberdade, pois diretrizes são diretrizes servem para serem cumpridas e adaptadas na instituição de ensino, diretrizes nunca serão orientações, isso fere o verdadeiro sentido da política, a liberdade, por outro lado, os pais dão sugestões, possuem desejos, é necessário a participação da comunidade nas decisões escolares.

Para Brzezinski; Santos (2015) o conceito de liberdade e independência significa “A união e apoio recíproco entre a coletividade e o indivíduo...a isonomia ou a igualdade entre os cidadãos. Evitavam-se distinções entre cidadãos ativos e passivos” (p. 67, p. 68). Para os autores o conceito de isonomia pouco se aplica na realidade educacional. No contexto atual, o Estado que deveria cultivar a isonomia, cultiva a politicagem. Nessa perspectiva, afirma o Gestor que na mudança de governo há divergências de pensamentos prejudicando a escola.

A escola que deveria viver a isonomia acaba negligenciando sua própria função por imposição dos órgãos mantenedores. Segundo os autores a prática do despotismo ainda impera nas escolas como algo natural advindo de nossa cultura social, o que dificulta a prática da democracia, amparada pela Constituição Federal de 1988.

A democracia não é paternalismo, paternalismo é uma forma disfarçada de despotismo. Exerce-lo para a continuidade do pleito é olhar a escola como empresa, negar a democracia, para Cury (2007) a escola democrática desempenha um serviço público com funções sociais, vivida no diálogo, na coletividade. A prática seja vivenciada democraticamente, prevalecendo aquilo que é comum para ser denominado público, visto e ouvido por todos. Gestores precisam exercer a coragem para estar no cargo, estar ao centro, viver dando exemplo repudiando práticas excludentes.

A intencionalidade de concurso para Gestor confunde-se com a real liberdade para o enfrentamento das mazelas ou formas de injustiças. A tranquilidade financeira para os gestores deveria germinar através da luta por melhores salários para todos, tal ideia expressa individualidade, liderança, aspectos gerenciais aplaudidos pelo sistema e caminham em lados opostos da democracia.

Fundamentando-se em Brzezinski; Santos (2015), a equipe gestora possui boas intenções para a participação da comunidade, porém evidencia-se insucesso, pois a escola é a própria comunidade, o público é o próprio mundo. Conhecer implica aceitar a própria comunidade para transforma-la. Na afirmação “atrapalham a vida escolar” demonstra-se a separação da vida do aluno com o conteúdo trabalhado na escola.

A comunidade está buscando garantir as necessidades de sobrevivência, o labor, assegurada pelo consumo, avulta-se que a comunidade escolar possui dificuldades por estarem ligados na busca das necessidades básicas. A escola necessita ser plural, condição da ação humana, ponto que a educação edifica-se como verdadeira gestão democrática, respeito às diferenças, a pluralidade.

Brzezinski; Santos (2015, p. 93), apontam ainda que a escola pública é um espaço político, livre, dialogado, vivido e de qualidade construída por todos. Abalizou-se que não há intenção governamental para permitir a liberdade. Cabe as escolas a construção dessa liberdade em resistência ao governo que se revela por ações autoritárias e despóticas.

A escola precisa ir além da economia, buscar a emancipação social, universal e política, através do conhecimento discutido na pluralidade na escola. Não basta desejar mudanças, é necessário saber quais mudanças queremos. Talvez o grande problema da educação fica posto na ideia de que os próprios educadores não têm clareza do que e porque lutar para a transformação social.

2237

## CONSIDERAÇÕES FINAIS.

Estar inserido no contexto escolar, mostra as necessidades sociais que a escola vive. Percebeu-se durante a experiência empírica do conhecimento que há necessidade maior da inserção na comunidade, não no sentido de uma suposta visita às famílias, mas no sentido da aceitação dos problemas cotidianos familiares que se manifestam no seio escolar. A escola que deveria viver no seu íntimo a isonomia acaba negligenciando sua própria função por imposição dos órgãos mantenedores pois a democracia não é paternalismo, paternalismo é uma forma disfarçada de despotismo. Gestores precisam compreender que a escola é a própria comunidade, o público é o próprio mundo. É necessário efetiva participação da comunidade nas decisões escolares. Negar a comunidade escolar seria negar a própria condição humana, nadar contra a maré, viver de forma apolítica, ou seja, viver a politicagem. A transformação histórica apenas decorre das ações dos homens, pautadas nos pilares da coragem, igualdade, em busca da liberdade.

## REFERÊNCIAS

- BOBBIO, Norberto. Teoria geral da política: a filosofia política e as lições dos clássicos, Editora Elsevier, tradução Daniela Beccaccia Versiani, 17ª tiragem, Rio de Janeiro, RJ, 2000.
- BRZEZINSKI, Iria. SANTOS Cristiano Alexandre dos. Sentidos e significados da política: Ação e liberdade. Brasília, DF, 2015.
- COSTA, Jorge Adelino. Imagens organizacionais da escola, Editora ASA, Coleção: Perspectivas actuais/educação, Lisboa, Portugal, 1996.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Conselhos de Educação: fundamentos e funções. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação-Periódico científico editado pela ANPAE, v. 22, n. 1, 2007.

LUKES, Steven. Poder. In: OUTHWAITE, William; BOTTOMORE, Tom (org.) Dicionário do pensamento social do século XX, Editora Jorge Zahar, Rio de Janeiro, RJ, 1996.

# POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE: O PIBID COMO PROPULSOR DA FORMAÇÃO INICIAL

LEONARDO DA SILVA SANTOS  
LEONARDO3004.LS@GMAIL.COM  
UNICAP

ADRIELLY DA SILVA SANTOS  
ADRIELLYGOMES2951@GMAIL.COM  
UNICAP

EDUARDA GALDINO NEVES  
EDUARDANEVES2@GMAIL.COM  
UNICAP

JULIANA BARROS CALADO DE ARAÚJO  
JULIANA.CALADO24@HOTMAIL.COM  
UNICAP

2239

**PALAVRAS-CHAVE:** políticas públicas; formação de professores; PIBID;

## INTRODUÇÃO

Uma perspectiva problemática na formação de professores no Brasil é o desvio entre as universidades formadoras e as instituições de educação básica, local de atuação dos futuros professores. O que fortalece a formação do discente é o convívio direto com sala de aula. Esse convívio é fomentado por dois instrumentos apresentados nas universidades, o primeiro, referido ao estágio supervisionado, presente na ementa do curso, o segundo o PIBID.

Nesse cenário resulta nosso desejo em conhecer e acompanhar algumas iniciativas recentes em políticas públicas no Brasil, que, vêm tentando interligar os diferentes locais de formação e possibilitar a inserção dos estudantes de licenciatura em escolas públicas, ainda durante a formação inicial. Essa prática estreita as relações entre teoria e prática, sugerindo novas possibilidades de formação, com maior articulação entre os espaços de aprendizado da docência.

O presente artigo tem como objetivo apresentar uma discussão sobre o impacto do Programa Institucional de Iniciação à Docência (Pibid) na política de formação de professores. Além disso, o objetivo deste trabalho é apresentar alguns apontamentos e reflexões que resultam de uma pesquisa bibliográfica sobre a formação

de professores no Estado do Paraná que atuam no ensino fundamental e médio, na perspectiva das políticas públicas voltadas para sua formação.

## METODOLOGIA

Tendo em vista o propósito de analisar a perspectiva dos alunos bolsistas no que diz respeito à dinâmica de construção de conhecimentos no processo de formação, o caminho metodológico orientou-se naturalmente para uma aproximação à perspectiva dos sujeitos e uma análise documental.

Os participantes dessa pesquisa são 20 estudantes bolsistas, a saber: uma Municipal, uma Estadual e uma Federal. As instituições estão situadas em Pernambuco, na Região Nordeste do País. São todas instituições públicas, porém com diferentes características quanto à organização institucional e às dimensões do PIBID.

Do ponto de vista dos recursos para a coleta dos dados, foram realizadas análises dos documentos que instituíram e regulam o Programa, oriundos do MEC/CAPES. No que se refere à perspectiva dos estudantes, a técnica escolhida foi o grupo de discussão, por permitir reunir pessoas que vivenciaram a mesma experiência formativa, compartilhando alguns traços em comum e, também, perspectivas diferentes que possibilitam opiniões variadas sobre o objeto de estudo.

2240

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

O PIBID tem apresentado desdobramentos que apontam a possibilidade da qualificação do ensino a médio e longo prazo, formando docentes mais cientes do contexto em que atuarão, produtores de conhecimentos, com posturas investigativas e reflexivas acerca da própria prática docente.

As principais contribuições do PIBID à formação inicial de professores apresentados pelos licenciandos bolsistas foram: relação entre universidade e escola básica, desenvolvida principalmente por meio da socialização profissional antecipatória e pela relação entre teoria e prática; desenvolvimento profissional docente, destacando o aprimoramento da prática docente no cotidiano escolar; valorização da profissão docente, pela adaptação e conscientização das condições de trabalho profissional; desenvolvimento da reflexividade docente por meio da reflexão da prática sobre a prática docente; formação do professor pesquisador a partir da produção e socialização de novos conhecimentos sistematizados sobre a prática docente; qualificação do ensino pelo desenvolvimento de conhecimentos didático-pedagógicos; formação do professor leitor no desenvolvimento de atitudes de leitura que contribuíram para o letramento dos licenciandos bolsistas; novas metodologias de ensino e aprendizagem a partir de metodologias ativas e o trabalho colaborativo por meio da integração de profissionais de diferentes contextos educativos.

Outro aspecto que nos preocupa é que nem todos os licenciandos têm condições de participar do PIBID. Neste sentido, os demais processos formativos constituintes



da formação inicial dos professores devem ser atenciosamente analisados, avaliados e ressignificados.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS E PROVISÓRIAS

Os dados apresentados traçam um perfil geral do PIBID, suas características, principais atividades, contribuições à escola básica e à formação docente e dificuldades enfrentadas.

Com base nas informações levantadas podemos afirmar que a inserção do bolsista no contexto escolar possibilita a compreensão das peculiaridades da profissão, suas características de prática social inédita, imprevisível, situada. Contando com a orientação do coordenador de área (professor da universidade) e o apoio do supervisor (professor da escola básica) o bolsista observa, planeja, e participa de situações de ensino diversas. Trata-se de uma inserção na escola, numa perspectiva mais totalizante que avança em relação a uma atuação fragmentada, sem visão de totalidade da escola, suas práticas pedagógicas e seus espaços curriculares diversos.

Em conjunto coordenadores, bolsistas de iniciação à docência e supervisores planejam, identificam problemas, propõem soluções, avaliam, buscam alternativas metodológicas criativas que resultem em aprendizagens significativas para os estudantes da escola básica. A realização de sessões de estudo, participação de palestras, seminários e mesas redondas oferece elementos que problematizam e dinamizam a prática pedagógica

2241

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARDIN L. **Análise de conteúdo**. Lisboa Edições 70, 1975.

BRASIL. **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior**. <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>. Acesso em: 11/01/2019.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Edital nº 1 do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência de 2018**.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

FLORES, M. A. **Algumas Reflexões em torno da formação inicial de professores. Educação**. Porto Alegre, v.33, n.3, p. 182 - 188, set./dez. 2010. Disponível em: . Acessado em: 03 Mai. 2019.

FORMOSINHO, J. O (org.). **Formação de professores: Aprendizagem profissional e acção docente**. Portugal, Porto Editora, 2009.

GARCIA, C. M. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Trad. Isabel Narciso. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. **Professores do Brasil: impasses e desafios. Brasília: UNESCO**. 2009.

RAUSCH, R. B. **Concepções e experiências em pesquisa de licenciandos em conclusão de cursos.** 33ª Reunião Anual do ENDIPE. 2010a.

\_\_\_\_\_ **Reflexividade e Pesquisa: Articulação necessária na formação inicial de professores.** Blumenau. Edifurb, 2010b.

\_\_\_\_\_ **Pesquisa em educação: pressupostos epistemológicos e dinâmicas de investigação.** Blumenau, SC. Edifurb, 2011.

# ESCOLAS PÚBLICAS DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE SÃO LUIS DO CURU: LIMITES E DESAFIOS DA GESTÃO DEMOCRÁTICA

ANTÔNIO BRAZ TEIXEIRA (UFC)  
BRAZTEIXEIRA@YAHOO.COM.BR

CLARICE ZIENTARSKI (UFC)  
CLARICEZIENTARSKI@YAHOO.COM.BR

JOSÉ RICARDO PAULA DE CASTRO (UFC)  
JOSERICARDO.CASTRO@YAHOO.COM.BR

PERLA ALMEIDA RODRIGUES FREIRE (UFC)  
PERLAALMEIDA.FREIRE@GMAIL.COM

2243

**Palavras-chaves:** Gestão Democrática. Escola do Campo. Democracia Participativa. Escolas Municipais de São Luís do Curu.

## INTRODUÇÃO

O presente texto é resultado de uma pesquisa feita para investigar em que medida as práticas de gestão escolar em duas escolas do campo situadas no município de São Luís do Curu/CE se coadunam com as leis educacionais acerca da Gestão Democrática. A pesquisa busca focalizar ainda as particularidades desta gestão no âmbito das especificidades concernentes à Educação do Campo, tendo como objeto central as seguintes escolas públicas do campo do referido município: Escola de Educação Básica Assis Herculano, situada na localidade de Caraúbas/CE, e Escola de Educação Básica Alonso Herculano, situada na localidade de Escócio/CE.

Para a comprovação das hipóteses aqui levantadas, nosso estudo busca apoio teórico nas obras de Paro (2001); Dourado (2001); Libâneo (2008), Saviani (1984, 1985); Caldart (2004, 2012) dentre outros.

A Gestão Democrática da Escola Pública possui amparo legal a partir da Constituição Federal de 1988, princípio referendado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/96, que indicou a implementação da gestão democrática nas instituições de ensino, algo que deveria, *a priori*, estar presente no regimento escolar, nos conselhos escolares, no Projeto Político Pedagógico (PPP), nos grêmios estudantis ou na legislação específica estadual ou municipal, e principalmente, posto em prática.

## METODOLOGIA

Os aspectos metodológicos aqui adotados fundamentam-se na pesquisa de natureza qualitativa, pois se compreende a importância dessa abordagem que, utilizando procedimentos próprios (observações, estudo de caso etc.), reconhece a impossibilidade do emprego de métodos quantitativos para que se revele a essência dos fenômenos e a relevância do sujeito pesquisador na ação de análise e interpretação dos dados coletados.

A pesquisa qualitativa “[...] não se limita a descrever fatos, acontecimentos ou histórias, mas tenta analisar a interação que existe entre eles, bem como a sua importância no contexto de estudo [...]” (BOGDAN; BIKLEN, 1999, p. 91). Para Triviños (1992), este tipo de pesquisa permite extrair dados que possibilitam uma visão contextualizada da realidade na qual são consideradas as contradições, relações e dimensões do tema em estudo. Assim, defende-se que, no caso deste estudo, a opção metodológica tem relação direta com a concepção de mundo e de sociedade tanto dos sujeitos do campo quanto do pesquisador.

2244

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Em qualquer esfera da vida social, organizar significa dispor de maneira ordenada, estruturar, planejar ações e assim, prover as condições necessárias para que estas aconteçam. Segundo José Carlos Libâneo (2008), a organização de um sistema educacional refere-se aos princípios e procedimentos aliados à ação de planejar o sistema como um todo e o trabalho na escola; de racionalizar o uso dos recursos (materiais, financeiros) e de coordenar e avaliar o trabalho de todas as pessoas envolvidas, tendo em vista um objetivo comum. É necessária a compreensão de que a escola representa uma unidade social formada por um grupo de pessoas com diferentes vivências e experiências coabitando em um mesmo espaço, com um objetivo comum: o ensino e a aprendizagem. Neste modelo de organização se sobressai a relação entre pessoas, de modo que a função administrativa e de gestão está estritamente ligada a processos administrativos próprios direcionados para alcançar objetivos educacionais, ou seja, a formação humana.

Nessa perspectiva, os objetivos propostos pela gestão escolar precisam levar em consideração o contexto concreto real das interações sociais que ocorrem na escola, bem como os objetivos sociais e culturais definidos pelo Estado e pela Sociedade, e ainda as diferentes relações e contradições presentes na sociedade. Assim, é crucial a compreensão de que vivemos em uma sociedade permeada por interesses e classes sociais antagônicas, e que a escola também se situa em um espaço onde a luta de classes acontece. (SAVIANI, 1998). Gestão pode ser percebida, nessa perspectiva, como uma construção social, envolvendo as experiências subjetivas e culturais das pessoas que a compõem, de modo que tais experiências estejam permeadas de uma realidade sociopolítica e cultural mais ampla, com forças externas e internas marcadas por interesses de grupos sociais contrários.

Parte-se do pressuposto de que o reconhecimento desta especificidade se deu após ampla organização dos povos camponeses, em diversos movimentos sociais que reivindicam uma educação pública e de qualidade em seus espaços de vivência e convivência, produção e reprodução social, o campo. Mas, apesar do aparente esforço, a LDB sozinha não conseguiu contemplar as reivindicações desses povos em suas multiplicidades, nem propor um novo paradigma educacional que procurasse “agregar” e entender camponeses como caiçaras, quilombolas, ribeirinhos, boias-frias, assentados, agregados, povos de floresta, caboclos, meeiros, caipiras, lavradores, pequenos agricultores, sem terra etc. Na verdade, a constituição de novos paradigmas para a educação do e no campo foi se estabelecendo através de discussões, encontros e muitas reivindicações, o que culminou com o afirmado na citação acima no Parecer 36/2001 CNE/CEB e Resolução nº 01/2002, que instituiu as Diretrizes Educacionais para a Educação Básica no Campo, as quais pautaram as políticas públicas para a Educação do Campo e também para o processo de Gestão Democrática no âmbito dos sistemas de ensino.

2245

Assim, considera-se que a gestão democrática está ligada, indissociavelmente, à natureza da participação da comunidade escolar nas decisões, às condições materiais, ou, nos dizeres de Paro (1986), aos recursos destinados a essas, pois são elementos consideráveis para o exercício de tal perspectiva de gestão. Nesse sentido, promover a gestão democrática de escolas dotadas de especificidades, requer o reconhecimento e a inserção de tais especificidades nas práticas de gestão. Desse modo, o que se pretende, também no presente trabalho, é evidenciar os elementos específicos de uma gestão democrática das escolas do campo e sua contribuição para um sistema efetivamente democrático.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988;
- BRASIL. CNE. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo** (Parecer n.º 36/2001 e Resolução 01/2002 do Conselho Nacional da Educação) Brasília: 2002;
- BRASIL. Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez.1996, ano XXXIV, n. 248;
- CALDART, R. S. MOLINA, M. C. **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes. 2004;
- DOURADO, L. A. A escolha de dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil. In: FERREIRA, N. C. (Org.). **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001;
- LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed. Goiânia: MF Livros, 2008;
- PARO, Vitor Henrique. **Administração Escolar; uma introdução crítica**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2000;

SAVIANI, Dermeval. **Educação**: Do senso comum à consciência filosófica. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1985;

..... **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez, 1984.

# EPISTEMOLOGIA E PESQUISA EDUCACIONAL: A ÁRDUA TAREFA DO OBJETO NA ESCOLHA DO MÉTODO

RUTH APARECIDA VIANA DA SILVA – IF GOIANO  
RUTHAPVIANASILVA@GMAIL.COM

IRIA BRZEZINSKI – PUC/GO  
IRIAUCG@YAHOO.COM.BR

JOSÉ GERALDO DA SILVA – IF GOIANO  
GERALDOVIANA@IFGOIANO.EDU.BR

2247

**Palavras-chave:** Pesquisa. Objeto. Método.

## INTRODUÇÃO

A escolha da temática partiu do desafio lançado nas aulas de Epistemologia (Doutorado em Educação – PUC-GO), sob a orientação das professoras doutoras Iria Brzezinski e Elianda Tiballi: “Tudo o que você escrever irá compor o pensamento educacional brasileiro [...] É o objeto que define o método e não o contrário”. Afinal, onde estava a dificuldade? O método não se revelava pela não clareza do objeto ou o objeto estava “pedindo” uma conversa com outros métodos para se definir? A partir daí, a pesquisa bibliográfica revelou-se o caminho necessário para compreender melhor os eixos orientadores do referencial teórico na construção do objeto.

Dos primeiros filósofos aos dias atuais, a contribuição dos gregos permeia o processo de investigação e construção do conhecimento (*episteme*). Sobretudo com os pré-socráticos, “[...] essa tentativa de encontrar uma resposta mais elaborada, levou o pensamento humano à busca de um elemento, no plano físico, que pudesse ser definido como a *arkhé* [...], o princípio primeiro do qual podem ter surgido todas as coisas” (PAIVA, 2017, p. 14).

Sem a epistemologia, recursos mínimos necessários para uma objetividade no desenvolvimento da pesquisa e na proposição de um conhecimento aproximado do que o objeto é em si mesmo podem ficar comprometidos. Se um pesquisador se embrenha pelo mundo da pesquisa, o primeiro desafio é buscar o conhecimento dos fundamentos epistemológicos da investigação científica. E o método permitirá retomar os referenciais teóricos que pautam a pesquisa por meio de um processo

sistemático de crítica e autocrítica da própria pesquisa, evitando que o conhecimento se transforme em um conhecimento meramente dogmático.

Nas palavras de Chauí, a necessidade de um método se revela porque,

[...] o erro, a ilusão, o falso, a mentira rondam o conhecimento, interferem na experiência e no pensamento. Para dar segurança ao conhecimento, o pensamento cria regras e procedimentos que permitam ao sujeito cognoscente aferir e controlar todos os passos que realiza no conhecimento de algum objeto ou conjunto de objetos (CHAUÍ, 2000, p. 199).

O método revela-se, assim, um instrumento que irá auxiliar o pesquisador a adquirir, filtrar, demonstrar e verificar o conhecimento produzido.

Dentre os métodos, um breve destaque para aqueles que se destacam nas pesquisas no campo educacional.

2248

## A PERSPECTIVA POSITIVISTA

Em se tratando de método, o Positivismo é descritivo. Os fatos são compreendidos e possibilitam descobrir as leis que levam a prever esses mesmos fatos. Toda afirmação sobre a realidade deve ser confrontada com os fatos. Na perspectiva positivista, o objeto é pesquisado em sua realidade concreta, enquanto algo palpável e quantificável, isolado do contexto em que se encontra a fim de ser observado, analisado e, por fim, descrito.

Consoante Paiva (2017), o [...] Método Positivo [...] se desenvolveu no intuito de combater o espírito religioso tão caro à Idade Média – e o racionalismo cartesiano o qual dera uma base metodológica ao pensamento moderno fora dos princípios dogmáticos da teologia (PAIVA, 2017, p. 29).

Nesse contexto, a relação pesquisador-objeto ocorre a partir da descrição de elementos externos ao objeto em vista de se manter a neutralidade e a objetividade.

## FENOMENOLOGIA

De acordo com Chauí (2000), a corrente filosófica conhecida como Fenomenologia surgiu do interesse pela consciência reflexiva ou pelo sujeito do conhecimento e foi iniciada por Husserl. Na fenomenologia, a percepção é denominada *noesis*, que busca um objeto que é percebido; a isso, dá-se o nome de *noema*, o percebido. A consciência não é neutra; ela é sempre interessada, tem uma intenção. Na percepção do objeto, o pesquisador, pela intencionalidade, capta uma percepção própria do objeto pesquisado. A investigação parte de problemas da vida cotidiana, ou seja, do fenômeno.



## ESTRUTURALISMO

Chauí (2000, p. 349) afirma que a grande contribuição do Estruturalismo se encontra no fato de que ele permitiu às Ciências Humanas criar métodos específicos para o estudo de seus objetos. Dessa forma, livrou-as “[...] das explicações mecânicas de causa e efeito, sem que por isso tivessem que abandonar a ideia de lei científica”.

Para o pesquisador estruturalista, os fenômenos observáveis encontram-se relacionados a leis gerais que estão ocultas; não perceptíveis porque inconscientes. O todo se sobrepõe à parte e esta não pode ser explicada se dissociada do todo. O pesquisador define elementos estruturadores e estruturantes do objeto de pesquisa. Não admite a perspectiva histórica, mas toma o objeto pelo viés da análise interna, observando as relações que ocorrem variáveis e não variáveis na explicação da estrutura em análise.

2249

## MATERIALISMO HISTÓRICO DIALÉTICO

Gadotti (1990) lembra que, na Grécia Antiga, a palavra “dialética” revelava um modo de argumentar que consistia em desvelar contradições contidas no raciocínio do adversário, que seria a análise e, dessa forma, negaria a validade da argumentação que seria superada por outra, o que geraria a síntese. Em se tratando da dialética materialista, é com Marx e Engels que a dialética adquire um estatuto filosófico – o materialismo dialético – e científico – o materialismo histórico (GADOTTI, 1990).

Para Frigotto (2002), a dialética encontra-se situada no plano da realidade, no caráter histórico e na trama de relações contraditórias e de conflitos. Nesse contexto, o método dialético constitui-se no elemento mediador do processo de apreender, revelar e expor a estruturação, o desenvolvimento e a transformação dos fenômenos sociais que ocorrem no interior da sociedade, por meio da crítica ao atual modo de produção e à proposição da superação desse modo pelo entendimento de que o ser humano é um sujeito histórico com potencial para transformar o social. Essa visão se funda no modo humano de produção social da existência e tem suas bases em uma concepção de realidade, de mundo e de vida em um conjunto, com as seguintes categorias básicas: totalidade, contradição, mediação, ideologia e práxis. Assim, o materialismo histórico dialético revela uma concepção de mundo de que a realidade é dinâmica e contraditória (FRIGOTTO, 2002) e reitera a importância do caráter histórico e social da ciência no intuito de trabalhar as contradições que envolvem o objeto.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões sobre o método caminham *pari passu* ao objeto. Porém, um questionamento surge: existe um “método puro?” O estudo permite entrever que, em algum momento, elementos de outros métodos, mesmo que ínfimos, revelam-se comuns. Isso exige que o pesquisador tenha uma acuidade refinada: a Fenomenologia

permite definir e delimitar objetos das ciências humanas; o Materialismo Histórico Dialético permite compreender os fatos humanos embrenhados da historicidade que favorece a interpretação racional destes fatos; o Estruturalismo permite uma metodologia que conduz o pesquisador às leis dos fatos humanos.

Resta ao pesquisador perscrutar o método que melhor responderá ao objeto de pesquisa. O resultado poderá acrescentar uma outra perspectiva ao conhecimento já produzido e, assim, contribuir com a construção do pensamento educacional brasileiro.

## REFERÊNCIAS

CHAUI, M. *Convite à Filosofia*. São Paulo: Ática, 2000.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 15-38.

GADOTTI, M. A dialética: concepção e método. In: *Concepção Dialética da Educação*. 7 ed. São Paulo: Cortez, 1990. p. 15-38.

PAIVA, W. A. (org.). *Reflexões sobre o método*. Curitiba: CRV, 2017.

# ANALISANDO O BEM E O MAL-ESTAR DOS PROFESSORES NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE NITERÓI/RJ

JACQUELINE RODRIGUES PINO  
MESTRE EM EDUCAÇÃO/UNIVERSIDADE LUSÓFONA – LISBOA/NUGEPPE/UFF-FME  
JACQUERPINO@GMAIL.COM

2251

**Palavras-chave:** Bem-estar. Mal-estar. Professor.

Este trabalho tem o propósito de analisar os dados coletados na Perícia Médica e no Setor de Gestão de Pessoas da Fundação Municipal de Educação de Niterói (município do estado do Rio de Janeiro), a partir de uma pesquisa quali-quantitativa, em que se observa o número de licenças médicas, comparando-se os anos de 2001 a 2011. Parte-se do pressuposto do discurso neoliberal de que o aumento do número de licenças médicas do professor se deve ao mal-estar causado pela sua insatisfação no exercício de sua profissão. Durante o meu percurso profissional como docente e a minha vivência em sala de aula, diversas questões faziam parte do meu dia a dia, produzindo o inquérito que permeou esse estudo relacionado à saúde dos professores. Percebi que muitos dos questionamentos referiam-se ao bem-estar e ao mal-estar do professor. Um dos pressupostos desta pesquisa referia-se ao fato de que os professores da Fundação Municipal de Educação de Niterói (daqui por diante, FME) sofriam de mal-estar e que o número de licenças médicas havia aumentado substancialmente nos últimos anos. No setor de Gestão de Pessoas da FME, órgão responsável pela emissão do Boletim de Inspeção Médico (BIM), documento obrigatório para o servidor apresentar à Perícia Médica ao solicitar licença médica, deparei-me mais especificamente com o quantitativo de licenças médicas que, em alguns meses do ano letivo, aumentava consideravelmente, e que, em outros meses, sofria queda. Iniciei esta pesquisa fazendo o levantamento do número de professores e professoras do quadro da FME, no período de 2001 a 2011. Em 2001, havia 52 professores e 708 professoras, totalizando 760 professores, com percentual correspondente a 93% de mulheres e 7% de homens. Já em 2011, esse número aumentou significativamente, passando a 366 professores e 1862 professoras, totalizando 2.228 professores, com uma porcentagem de 85% de mulheres e 15% de homens

(dados da FME, 2011). As mudanças sociais ocorridas durante as últimas décadas afetaram diretamente o professor. Jesus (2007) pontua a dualidade entre o bem-estar e o mal-estar. Ele conceitua o bem-estar como uma motivação e realização do professor, em virtude do conjunto de competências (resiliências) e de estratégias (*coping*) desenvolvidas para alcançar as exigências e minimizar as dificuldades profissionais através da superação. Já o conceito de mal-estar é definido por Jesus (2007, p. 15-16) como “um fenômeno da sociedade atual, estando interligado com as mudanças sociais que ocorreram nas últimas décadas com implicações no comportamento dos alunos na escola”. Alguns autores como Esteve (1999a; 1999b), Lipp (2008) e Oliveira (2006) abordam a questão do mal-estar do professor e a corroboram ao descrever os mesmos sintomas que o afetam diretamente, tais como: stress, adoecimento e absentismo. Mas Jesus (2007) faz uma reflexão sobre este problema, mostrando que ele afeta a sociedade, em geral, e os alunos, em particular. No período pesquisado de 10 anos de licenças médicas separadas pelos meses do ano, constatam-se algumas semelhanças e diferenças. O mês de janeiro possui algumas características: nele, os professores e os alunos encontram-se em férias; o número de licenças médicas é muito pequeno. Segundo a Perícia Médica, as licenças médicas que ocorrem neste mês são solicitadas por motivo de cirurgia, alguma doença grave, ou licença-gestação. O primeiro mês letivo no Brasil é fevereiro, período no qual o professor retorna às suas atividades. O seu retorno é sempre anterior ao dos alunos, para que possa fazer o planejamento das atividades, participar de cursos de capacitação e organizar a sala de aula. É possível pontuar que fevereiro é um mês com um número reduzido em dias letivos, já que o Carnaval acontece, na maioria dos anos, nesse mês. Verifica-se um pequeno aumento no número de licenças médicas, comparando-se os dados de fevereiro com os do mês de janeiro. Nos dois meses seguintes, março e abril, constata-se um aumento no número de licenças médicas. A exceção aconteceu no ano de 2005, quando a quantidade permaneceu igual. Outro ponto interessante de ser relatado, no que se refere aos anos de 2006 e 2010, é que neles há uma queda no número de licenças médicas no mês de abril. Nos dois meses seguintes, maio e junho, há variações. O mês de maio, em alguns anos, apresenta um número maior de licenças médicas, e sofre um decréscimo em outros anos. O mesmo acontece no mês de junho. Quando se chega ao mês de julho, depara-se com uma diminuição no número de licenças. Vale ressaltar que esse mês tem só 15 dias letivos, sendo a outra metade de julho de férias escolares para alunos e professores. Nos anos de 2001 a 2008, o ápice de licenças médicas aconteceu no mês de agosto, que, segundo alguns professores, é um mês longo, pois não há feriado. Ele inicia o segundo semestre letivo, sendo o 7º mês de trabalho. Outro dado a ser acrescentado é que este mês corresponde a pouco mais da metade dos 200 dias letivos obrigatórios estipulados pela Lei Federal nº 9394/1996. Nos meses seguintes, setembro, outubro, novembro e dezembro, observa-se um pequeno decréscimo no número de licenças médicas. O fim do ano letivo acontece no mês de dezembro, com 15 a 18 dias letivos, conforme o calendário escolar. Um fato interessante de ser destacado é que o número de licenças médicas de dezembro é maior que o de fevereiro, primeiro mês do ano letivo. No ano de 2001, contabilizaram-se 1295 licenças médicas; no ano de 2011, a soma chegou a 3600. Outro dado que deve ser abordado é que, segundo

a Lei Municipal nº 531/1985, o servidor poderá solicitar licença médica para tratamento de pessoa da família. Essa licença se estende aos familiares diretos: pai, mãe, filhos e marido/esposa. O mesmo acontece com a licença-gestação, que, segundo a legislação vigente, dá o direito de afastamento por 180 dias à servidora, podendo se estender por mais um mês. Diante dessas duas situações, estive diante de um ponto crucial: não poderia excluí-los do número de licenças apresentadas, pois não tive acesso ao prontuário dos pacientes. Vale ressaltar que, em ambos os casos, o servidor não está doente. É possível concluir, através dos dados coletados e do comparativo entre número de professores e número de licenças médicas, que, no período dos 10 anos pesquisados, não houve um crescimento considerável no número de licenças médicas. Assim, considera-se que o resultado da pesquisa realizada se opõe ao discurso neoliberal, na medida em que se observa que o número de licenças médicas se equipara ao aumento do número de professores, na Fundação Municipal de Educação de Niterói/RJ.

2253

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

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

\_\_\_\_\_. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, A. (org.) Profissão professor, 2 ed., Porto: Porto Editora, 1999b.

JESUS, S. N. de. Perspectivas para o bem-estar docente: uma lição de síntese. Cadernos do CRIAP, n.29. Porto: Edições ASA, 2002.

\_\_\_\_\_. Professor sem stress: realização profissional e bem-estar docente. Porto Alegre: Mediação, 2007.

LIPP, M. O stress do professor. Campinas, SP: Papirus, 2008.

NITERÓI. Estatuto dos Funcionários Públicos Municipais. Lei nº 531/85, de 18 de janeiro de 1985. Aprova o Estatuto dos Funcionários Públicos Municipais de Niterói. Niterói: Prefeitura Municipal, 1985.

OLIVEIRA, Eloiza da Silva Gomes de. O mal-estar docente como fenômeno da modernidade: os professores no país das maravilhas. Ciências e Cognição, vol. 7, 27-41, 2006.

# MAGISTÉRIO, UMA PROFISSÃO MASCULINA NA ANTIGUIDADE, TRANSFORMOU-SE EM UM TRABALHO FEMININO E NA ATUALIDADE?

JACQUELINE RODRIGUES PINO  
MESTRE EM EDUCAÇÃO UNIVERSIDADE LUSÓFONA-LISBOA/NUGEPPE/UFF-FME  
JACQUERPINO@GMAIL.COM

MARISA CARDOSO DE LUCA FONSECA  
MESTRE EM EDUCAÇÃO/UFF - GRUPPE/UFF - NUGEPPE/UFF  
MARISADELUCAPROFESSORA@GMAIL.COM

SOLANGE SANTIAGO FERREIRA  
DOUTORA EM EDUCAÇÃO/NUGEPPE/UFF-FME  
SOLSANTIAGO@GMAIL.COM

TULIO AUGUSTO CARVALHAES FONSECA  
MESTRE EM ENSINO DE CIÊNCIAS, AMBIENTE E SOCIEDADE – UERJ/FFP  
TULIOAUGUSTO.PROF@GMAIL.COM

2254

**Palavras-chaves:** feminização, magistério, professores

## RESUMO

Trata-se de um recorte da pesquisa de mestrado intitulada “Os professores na rede municipal de educação de Niterói/RJ(Brasil): Discutindo o bem e o mal-estar”, defendida em 2018, pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias em Lisboa/Portugal, que revelou o processo da feminização do magistério no Brasil. Tema relevante que, em paralelo, ratifica o processo de precarização da profissão no país. Ressalta-se que as reflexões não se esgotaram no momento da defesa, suscitando outras questões que nos levaram a ampliar a pesquisa. Verificou-se que o quantitativo de homens que ingressam no primeiro segmento do Ensino Fundamental tem aumentado paulatinamente. Tal fato foi constatado por meio de dados parciais colhidos no concurso público do ano de 2010 realizado pela Fundação Municipal de Educação de Niterói/RJ (FME), *locus* deste estudo. O concurso teve a duração de dois anos sendo prorrogado por mais dois anos até 2014. Além do quantitativo de homens que ingressaram na Fundação Municipal de Educação de Niterói, pesquisamos o quantitativo de homens que ingressaram no Instituto de Educação Professor Ismael Coutinho no curso normal no ano de 2010 e os concluintes desse

mesmo ano. A pesquisa é quantitativa e pretende analisar o movimento de ingresso de homens em um segmento de ensino historicamente determinado a mulheres. Os estudos, inicialmente, se fundamentarão nos pensamentos de Almeida (1991), Costa (1995) e Louro (1989) e (1992).

## INTRODUÇÃO

O magistério era uma atividade exercida exclusivamente por homens, desde a Antiguidade até o século XIX. Com a saída dos homens no exercício do magistério, as mulheres começaram a desempenhar essa função. Porém a entrada das mulheres no magistério foi um acontecimento internacional de forma peculiar em cada região, segundo Costa (1995).

Mas o processo de feminização do magistério, conforme relata Almeida (1991), apresentou algumas particularidades distintas nos países. Enquanto na Europa, na época dos processos inquisitoriais, as mulheres eram perseguidas e acusadas de feitiçaria. O período colonial, no Brasil, o que se perseguia não era o conhecimento que as mulheres possuíam e, sim, uma cultura que não pertencesse a religião católica.

Um breve histórico sobre a educação no Brasil, feito por Louro (1989, p.33), enfatiza que os primeiros professores, “por cerca de 200 anos”, foram os jesuítas, até o seu afastamento pelo Marquês de Pombal. Somente em meados do século XIX, segundo Louro (1989, p.33) surgem as primeiras escolas normais, para ambos os sexos, que gradativamente se tornam “escolas de mulheres”. Para Vianna (2013) a feminização do magistério no Brasil começou no início do século XIX.

**2255**

## RESULTADO

Enfatiza Costa (1995) que o ingresso das mulheres no magistério, pelo menos no Brasil, não se deu de forma tranquila, e defende que o magistério foi um dos primeiros campos profissionais que se abriu para as mulheres com a aprovação da sociedade. O ápice desse fenômeno da feminização se dá na década de 1990 ao constatar que a maioria absoluta no magistério era de mulheres “O primeiro Censo do Professor (INEP, 2015) mostra que 14,1% da categoria são homens e 85,7% mulheres, apontando para a feminização da Educação Básica, do ponto de vista da composição sexual do professorado.” (Vianna, 2013, p.166). De acordo com o mesmo autor, na década de 1990 constata-se “uma maioria absoluta de mulheres no magistério” (p.165).

Passado uma década “assistimos a uma queda desse percentual feminino para 73,8% concluintes (INEP, 2015)” (p.165) na área da educação. Na atualidade nos deparamos com um crescimento razoável de homens no magistério.

O aumento dos homens no magistério pode ser comprovado através do levantamento realizado no ano de 2001, referente a todos segmentos do ensino fundamental, na FME. Em 2001, havia um número de 52 professores (7%) e 708 professoras (93%), totalizando um número de 760 professores (FME/Niterói/RJ, 2011). Em 2011,

esse número aumentou consideravelmente, passando para 366 professores (15%) e 1862 professoras (85%), totalizando um número de 2.228 professores. (FME/Niterói/RJ, 2011)

Verifica-se assim, um aumento de homens na carreira docente. Entre os anos de 2001 e o de 2011, as mulheres totalizaram um crescimento de 1154 professoras (82%) e os homens 314 professores, o que corresponde a uma percentagem de 18%. Mesmo com um aumento dos homens no magistério, essa ainda é uma profissão, em sua maioria, feminina.

A FME/Niterói realizou concurso público em 2010 para vários cargos, válido por dois anos e prorrogável por mais dois. O levantamento feito sobre este concurso de 2010 a 2014, observou-se o quantitativo de professores discriminados por sexo aprovados no primeiro segmento do Ensino Fundamental. Foram convocados 775 professores do primeiro segmento do ensino fundamental; 749 mulheres (97%) e 26 homens (3%). Desses 26 homens, 14 desistiram, e dos que permaneceram no magistério, quanto a sua escolaridade, 5 fizeram o curso Normal e 7 tem o curso superior totalizando 12.

Objetivando buscar outros dados que pudessem demonstrar o ingresso dos homens no primeiro segmento do ensino fundamental conduzimos a pesquisa até o Instituto de Educação Professor Ismael Coutinho (IEPIC). O IEPIC foi a primeira instituição, localizada na cidade de Niterói, com a modalidade do curso Normal em toda a América, fundado no ano de 1835. No início a escola possuía somente alunos do sexo masculino, na categoria do curso Normal. Com o passar dos anos as mulheres ingressaram nesse segmento. No ano de 2010 o IEPIC possuía um quantitativo de 174 alunos admitidos para o 1º ano do curso Normal sendo 27 homens. Nesse mesmo ano concluíram o 4º ano do curso Normal um total de 83 alunos, e, apenas 2 homens. Percebeu-se um tímido crescimento onde os homens estão assumindo uma profissão quase exclusivamente feminina.

Diante dos dados apresentados podemos afirmar que a feminização no magistério ainda é majoritária nas séries iniciais, apesar de um número modesto de homens desempenhando essa função.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Cybele Crossetti de. **O magistério feminino laico no século XIX**. *Teoria & Educação*, nº 4, p.159-171, 1991.

COSTA, Marisa C. Vorraber. **Trabalho docente e profissionalismo**. Porto Alegre: Sulina .1995.

INEP. Disponível em 05 de junho de 2015 em <http://portal.mec.gov.br/básica-censo-escolar>.

LOURO, Guacira Lopes. **Magistério de 1º grau: um trabalho de mulher**. *Educação & Realidade* v. 14 nº 2, jul./dez.p.31-39. Porto Alegre1989.

LOURO, Guacira Lopes. **Uma leitura da história da educação sob a perspectiva do gênero**. *Teoria & Educação* nº 6, p. 53-67.1992.



PINO, Jacqueline Rodrigues. **Os professores na rede municipal de educação de Niterói/RJ(Brasil): Discutindo o bem e o mal-estar.** Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) -Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias- Lisboa. 2018.

VIANNA, Cláudia Pereira. **A feminização do magistério na educação básica e os desafios para a prática e a identidade docente.** In YANNOULAS, Silvia Cristina (Org.). Trabalhadoras: análise da feminização das profissões e ocupações. Brasília, DF: Abaré. p.159-180. disponível em 05 de janeiro de 2015 em [http//www.producao.usp.br/handle.2013](http://www.producao.usp.br/handle.2013).

# ESCOLAS MULTISSERIADAS NO CAMPO BRASILEIRO: INVISIBILIDADE, EXCLUSÃO E HOMOGENEIZAÇÃO

ROSA AMÉLIA DE QUEIROZ - PPGED/UFCG  
RAS-AMELIA@HOTMAIL.COM  
NUPEFORP/UFCG

MARIA DO SOCORRO SILVA - UFCG/CDSA  
SOCORROSILVAO509@GMAIL.COM  
NUPERFORP/UFCG

2258

**Palavras-chave:** Escolas Multisseriadas. Educação do Campo. Gestão Democrática

## INTRODUÇÃO

Este trabalho faz parte da pesquisa que estamos desenvolvendo no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Campina Grande, denominada: A Gestão Educacional das Escolas Multisseriadas no contexto da Política Municipal de Educação no Cariri Oriental Paraibano. Na história das políticas educacional brasileira – do Estado patrimonialista imperial ao Estado neoliberal e conservador – as escolas localizadas no campo brasileiro sempre foram tratadas como de segunda categoria, inexistindo uma escola em todos os níveis e modalidades de ensino para a população campesina. A precarização da infraestrutura, a homogeneização da formação docente e curricular se conflitua com a busca por uma gestão democrática e contextualizada posta pelo paradigma da Educação do Campo. A abordagem qualitativa na perspectiva do materialismo histórico (FRIGOTTO, 2001), tem nos possibilitado uma análise do contexto destas escolas, a exclusão a que foi submetida e a diversidade da organização do trabalho pedagógico na mesma (PINHEIRO, 2002; SANTOS, 2015) que sinaliza para uma resistência e mudança nestas escolas.

## AS ESCOLAS MULTISSERIADAS: HOMOGENEIZAÇÃO, EXCLUSÃO E RESISTÊNCIA

A escola pública brasileira se origina a partir das “cadeiras isoladas” criadas no final do Império brasileiro para escolarização da população. Até o final do século XIX, “as aulas eram dadas na casa do próprio professor e apenas, eventualmente, aproveitou-se um prédio anteriormente ocupado pelos jesuítas ou outro tipo de convento, para local de ensino” (CARVALHO 2004, p. 187-188).

A Lei Januário Barbosa de 1827 nasce excluindo a maioria da população ao definir a criação da escola pública nas cidades, vilas e povoados. Esse processo se intensifica a partir de 1915, com a ênfase na construção dos grupos escolares urbanos, que gradativamente adotam a organização seriada, a homogeneização curricular com um maior controle do Estado sobre a instrução pública. Pois,

2259

[...] Sua proposta de organizar a construção do conhecimento de modo simultâneo [...]. A seriação e a uniformização dos conteúdos sancionados pelo método “lições de coisas” foi responsável por organizar o tempo escolar, distribuindo gradualmente os conteúdos nos quatro anos que compunham o curso primário [...] (CARVALHO, 2004, p. 72).

No rural permanecia uma escola improvisada, doméstica (porque funcionava na casa da professora ou outro espaço improvisado), somente a partir de 1950 se inicia na Paraíba (PINHEIRO, 2002), a construção das escolas das primeiras letras ou escolas isoladas, que vão posteriormente, tendo que se adaptar ao paradigma seriado, e que devido à heterogeneidade presente em sua organização, assume gradativamente a denominação de Escolas Multisseriadas, que se caracterizam conforme Santos (2015, p. 132), como:

[...] uma forma de organização escolar caracterizada pela oferta de ensino a um grupo de estudantes constituído de vários níveis de aprendizagem (ano, série, grau, ciclo, etc.) e diferentes idades, reunidos em um mesmo espaço (sala de aula), geralmente sob responsabilidade de apenas uma professora ou professor. Elas [as classes multisseriadas] são a forma de organização escolar que atualmente prevalece nas escolas rurais, embora estejam presentes também nas cidades.

A partir dos anos de 1930, o modelo urbano industrial, o foco na urbanização, da construção de um sistema educacional em todo o território nacional, que unificasse os conteúdos comprometidos com a construção de uma nacionalidade brasileira, superasse o atraso das escolas isoladas, com a graduação do ensino primário em séries, classes homogêneas por idade ou nível de domínio do conteúdo, uso do tempo padronizado e edificações com padrões arquitetônicos planejados, se coloca como modelo, acentuando a dicotomia entre a educação ofertada para as camadas médias e altas urbanas e as populações rurais, pois,

O paradigma da Educação Rural emerge na esfera das políticas governamentais a partir da década de 1930, numa visão dicotômica (urbano/rural, indústria/agricultura, científico/popular, atrasado/moderno), gerando o modelo urbanocêntrico.

Modelo que se afirma com as políticas desenvolvimentistas a partir da década de 1950, na qual o campo é encarado como lugar do atraso, residual e em processo de extinção na sociedade brasileira, a partir do desenvolvimento da indústria e da urbanização do País. (SILVA, 2018, p. 36).

Nesta perspectiva historicamente as escolas multisseriadas foram enxergadas como de segunda categoria, e por isso, os gestores optaram por esquecê-las na perspectiva de que se extinguissem naturalmente. Contrariando a pretensão dos gestores essas classes vêm resistindo ao tempo, visto que sua existência não se limita, apenas, ao fato de terem ou não a gestão necessária para sua manutenção, mas, numa questão que envolve o contexto sócio histórico - político e cultural.

Portanto, nossas questões de pesquisa são: como se organiza a gestão educacional nos municípios para acompanhamento das Escolas Multisseriadas no campo? Quais as mudanças na política educacional para a gestão das Escolas multisseriadas a partir do paradigma da Educação do Campo?

2260

## CONSIDERAÇÕES

A revisão da literatura e da legislação que iniciamos tem identificado que: o surgimento do Movimento da Educação do Campo, que se articula nacionalmente a partir de 1990, como os movimentos sociais e sindicais, organizações não governamentais e universidades, foram de fundamental importância para colocar na agenda política do Brasil, o debate de políticas para a população camponesa.

Neste sentido, acreditamos que a relevância desse estudo dar-se-á pelas pistas que ele poderá revelar para a construção de políticas públicas mais significativas, e propostas de organização e gestão das escolas multisseriadas, contextualizadas a realidade do seu contexto e dos sujeitos que a compõe.

## REFERÊNCIAS

- CARVALHO, Tereza Fachada Levy. As aulas régias no Brasil. *In*: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (Org.). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil: Século XVI-XVIII**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. P. 179-191.v.1.
- FRIGOTTO, G. **O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional**. *In*: FAZENDA, I. (Org.). Metodologia da pesquisa educacional. 7. Ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- PINHEIRO, Antônio Carlos Ferreira. **Da era das cadeiras isoladas à era dos grupos escolares na Paraíba** – Campinas, SP: Autores Associados, São Paulo: Universidade São Francisco, 2002. – (Coleção educação contemporânea).
- SANTOS, Fábio Josué Souza. **Docência e Memória: narrativas de professores de escolas rurais multisseriadas**. UNEB. Salvador/Bahia (Tese de Doutorado). 2015.
- SILVA, Maria do Socorro. Nas trilhas da memória da materialização da escola no campo brasileiro: da Educação Rural à Escola do Campo *In*: **Educação do Campo e Cidadania no Brasil Contemporâneo**. Ed. Palmas - Tocantins: EDUFT, 2018, v.01, p. 35-69.

# A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E A DIRETRIZ CURRICULAR DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE RONDONÓPOLIS/MT

ANDRÉIA CRISTINA SANTIAGO CARVALHO  
UFMT/PPGEDU/ DEIACRIS\_SANTI@HOTMAIL.COM

MARLY SOUZA BRITO FARIAS  
SEMED - MT/SOUZABRITOFARIAS@GMAIL.COM

ROSANA MARIA MARTINS  
UFMT/PPGEDU/ ROSANAMARIAMARTINS13@GMAIL.COM

2261

**Palavras-chave:** Políticas Educacionais. Base Nacional Comum Curricular. Avaliação.

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem o objetivo de apresentar e discutir as reflexões pontuais dos professores da Rede Municipal de Ensino (RME) de Rondonópolis-MT referentes à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a reorganização da Diretriz Curricular do referido município.

Pensar o currículo educacional é uma tarefa de extrema importância, sobretudo no que diz respeito ao desenvolvimento intelectual dos indivíduos que compõem e exercem influência na sociedade.

As discussões acerca de currículos unificados na educação, no âmbito nacional, sempre estiveram em debate e agora mais do que nunca, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) implementou um currículo unificado em todo território brasileiro, a BNCC, cabendo aos estados e municípios debaterem esse novo currículo, sem deixarem de avaliar o já existente e também prezar pela sua implementação, a partir dessa nova proposta nacional.

De acordo com Freitas (2014), estamos vivenciando uma tendência em defesa da BNCC associando-a a uma revisão das matrizes de referências dos exames nacionais, com ênfase na definição de aprendizagem por ano, para que de certa forma amarrar os objetivos, avaliação de larga escala e posteriormente os conteúdos a serem trabalhados.

Mas seria isso a solução para alterar os resultados de aprendizagem nas avaliações externas de larga escala?

Lamentavelmente, ainda se percebe a tentativa de exercer domínio sobre o saber, sobretudo em relação às classes com menor poder aquisitivo, que anseiam pela elevação do conhecimento já adquirido em suas vivências. Sendo assim,

[...] o controle sobre o saber se faz em boa medida através do controle sobre o que se ensina e a quem se ensina, de modo que, através da educação erudita, o saber oficialmente se transforma em instrumento político de poder. (BRANDÃO, 2013, p. 106-107)

Neste contexto é imprescindível compreender que todos deveriam ter acesso à educação de qualidade, sem reduzir a qualidade do que se propõem a ensinar.

2262

## METODOLOGIA

O Projeto Observatório de Educação (OBEDUC) está vinculado ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso (PPGEdu/UFMT) sendo um projeto local, desenvolvido no Campus Universitário de Rondonópolis (CUR), pelo Programa de Pós-graduação em Educação, coordenado pelas professoras Dr<sup>a</sup> Simone Albuquerque Rocha e a Dr<sup>a</sup> Rosana Maria Martins e mestrandos, que privilegia professores iniciantes e experientes no acompanhamento de suas primeiras aprendizagens para docência.

Os encontros de formação têm ocorrido de forma itinerante em diferentes espaços, na Universidade, nas escolas participantes e se efetiva no intuito de que os iniciantes devam conhecer as diversas escolas participantes do projeto, pois cada realidade possui uma especificidade e algumas características comuns tais como: localização, alunado, condições econômicas e gestão.

A formação dos professores é acompanhada pelos mestrandos, organizada de forma quinzenal, por uma agenda definida pelos professores participantes. Dentre as demandas apontadas pelos professores surge então a necessidade formativa de discutir sobre a BNCC, visto que a Rede Municipal de Ensino caminha no sentido da reorganização da Diretriz Curricular. Assim, foi preciso buscar o que se preconiza hoje as políticas públicas no contexto educacional.

Para esse trabalho, utilizamos como instrumento de coleta de dados os memoriais de formação, que são elaborados ao final de cada formação. Conforme Sartori (2008), o memorial de formação se configura como relevante instrumento no processo de formação do professor, especialmente por possibilitar reavaliação de experiências pessoais e profissionais. Nesse sentido, apresentaremos a seguir os recortes dos memoriais da formação do projeto OBEDUC e que versam sobre a BNCC.

## RESULTADOS

Os resultados evidenciaram que a formação continuada oferecida no trabalho colaborativo OBEDUC, tem contribuído para a formação de professores iniciantes

na mudança da forma de pensar e de compreender suas dificuldades, influenciando positivamente em suas práticas, neste caso a BNCC. Seguem abaixo alguns excertos de professores participantes da formação, de abril e maio de 2019, que versou sobre essa temática:

O assunto já vem sendo discutido, no entanto, foi abordado no OBEDUC por uma vertente diferente, de fácil compreensão! [...] estamos fazendo mais que a BNCC, porque em um dos encontros na Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPCs) na unidade escolar, eu disse aos colegas que a Diretriz Curricular da RME atual tem orientado um trabalho pautado nos saberes e habilidades que constam na BNCC como objetos de conhecimentos e habilidades. Que bom que estamos entendendo, embora há ressalvas sobre o documento, precisamos entendê-lo bem. (Professor 1)

Ver o envolvimento de nosso polo nas discussões não tem preço, pois precisamos sempre nos posicionar frente as nossas necessidades formativas. E assim, conseguiremos construir/reconstruir novos saberes que oportunizarão a nossos alunos uma educação libertadora/humanizadora. Finalizo com Freire (1996) ‘sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino’. (Professor 2, grifos da participante)

2263

Os professores vão descrevendo em seus memoriais a importância das discussões e trocas entre pares sobre a BNCC. Esse processo de colaboração ajudou-os a se posicionar quanto ao realinhamento da Diretriz Curricular da RME de Rondonópolis-MT.

## CONCLUSÃO

Acreditamos que as reflexões pontuais dos professores da RME de Rondonópolis-MT, referentes à BNCC, a partir da formação do OBEDUC, apontam caminhos que colaboram com a reorganização da Diretriz Curricular do referido município.

Ao almejar uma educação de qualidade, visando a garantia dos direitos de aprendizagem, resultando em uma educação humanística, é necessário desconsiderar qualquer tipo de imposição que leve ao distanciamento dos objetivos contemplados no modelo de educação humanizadora.

Pensando por esse prisma, consideramos de suma importância os estudos e discussões realizados no projeto OBEDUC em colaboração com a Rede Municipal de Ensino, visto que compreendemos o processo educativo de forma humanizada, transformadora, que concebe o indivíduo como sujeito principal no processo ensino aprendizagem. Nesse sentido, a participação de professores é um processo fundante na construção e constituição da Diretriz Curricular da Rede Municipal.

## REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2013, Coleção Primeiros Passos, 57. Reimpressão, 1981.

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

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico da escola. **Educação & Sociedade**. Campinas, v.35, n. 129, p.1085-1114, out.-dez., 2014.

SARTORI, Adriane Terezinha. **Os professores e sua escrita**: o gênero discursivo memorial de formação. 2008. 219 p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós Graduação do Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2008. Disponível em: <http://libdigi.unicamp.br/document/?code=-vtls000440323>. Acesso em: 29 maio 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO. Programa de Pós-Graduação em Educação/Câmpus Rondonópolis. Projeto de Pesquisa **Professores iniciantes e professores experientes em mato grosso e seu desenvolvimento profissional**, 2019.



# PERCEPÇÕES DE PROFESSORES SOBRE CONSELHOS ESCOLARES EM ESCOLAS DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DO RIO DE JANEIRO

MARIA DE FÁTIMA MAGALHÃES DE LIMA  
FATIMA\_MLIMA@SUPERIG.COM.BR  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO - UFRJ

2265

**Palavras-chave:** gestão democrática, conselhos escolares, professores.

## INTRODUÇÃO

No Brasil, a gestão democrática está consolidada como princípio da educação pública na Constituição Federal de 1988 (Art. 206, VI) e nas diretrizes infraconstitucionais (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9394/1996 e Lei 13005/2014), no sentido de estabelecer que os sistemas de ensino e escolas tenham como parâmetro para oferta, organização e planejamento do ensino, a construção da autonomia e da tomada de decisões com base em mecanismos de participação da comunidade escolar no âmbito da gestão.

Os conselhos escolares, instituídos como instrumentos de democratização da gestão, foram considerados um avanço político para os que defenderam, ao longo do processo de redemocratização do país, a constituição de conselhos como instrumentos de alargamento do Estado e parte “de uma cultura de contra hegemonia à ordem dominante” (GOHN, 2003, p. 51). Cabe ressaltar que “naquele momento, a ideia de democratização da educação superava o conceito de escola para todos, incluindo a noção da escola como espaço de vivência democrática e de administração participativa” (MENDONÇA, 2000, p. 4), como condição de uma cidadania ativa.

Do ponto de vista formal, de acordo com o Ministério da Educação - MEC cabe aos conselhos escolares, de forma consultiva, deliberativa e fiscal, garantir a gestão democrática através da participação na gestão administrativa, pedagógica e financeira na escola, a fim de assegurar a qualidade de ensino.

Considerando o caráter político da profissão docente, particularmente no exercício da gestão democrática, pareceu-nos pertinente indagar qual é a percepção dos professores que integram os conselhos, sobre a organização e o funcionamento

destes organismos em quatro escolas públicas da rede pública municipal do Rio de Janeiro reconhecidas pelo êxito acadêmico dos alunos em exames de larga escala. O interesse se justifica porque os conselhos escolares têm como pressuposto melhorar a qualidade do ensino, no intuito de salvaguardar os interesses públicos, através do diálogo plural, pautado em princípios ético-políticos.

## METODOLOGIA

A escolha do estudo de caso deve-se ao reconhecimento deste método de pesquisa para analisar a complexidade de uma dada situação, retratada “de forma completa e profunda”, interpretada em contexto, revelando experiências que permitem generalizações através de fontes variadas de informação e linguagem acessível (LÜCKE; ANDRÉ, 1986, p.18-20).

Em relação aos instrumentos utilizados, os questionários autoaplicados, contendo perguntas abertas e fechadas, tiveram como objetivo coletar dados que pudessem retratar os perfis, as experiências profissionais, as prévias participação em espaços políticos. Os questionários orientaram a construção das entrevistas semiestruturadas, que buscaram captar as percepções sobre os conselhos escolares como espaços participativos que articulam a gestão à promoção da qualidade do ensino. As entrevistas foram cotejadas aos documentos oficiais, a fim de delinear um *modus operandi* das políticas educacionais no contexto das práticas (MAINARDES, 2006), registrando as possíveis recontextualizações e diferentes facetas da relação do conselho com a gestão escolar.

2266

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nas escolas pesquisadas os dez professores conselheiros informaram ter, em média, entre 15 a 20 anos de experiência no magistério. Atuam nestas escolas, nos anos finais do ensino fundamental há pelo menos 5 anos, numa jornada de trabalho superior a 36 horas semanais. Todos concluíram o ensino superior, cinco informaram ter pós-graduação e um professor declarou ter concluído o mestrado na área da educação. Narraram, quase unanimemente, ter pouco conhecimento sobre as diretrizes que orientam a organização e o funcionamento dos conselhos escolares. De acordo com os dados, nove não possuem experiências prévias em organizações políticas ou movimentos sociais, mas seis já foram integrantes do conselho em outros mandatos e um professor participou de movimento estudantil.

No que tange à formação continuada na perspectiva da gestão democrática, mencionaram não conhecer o Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, promovido pelo MEC, dirigido à formação de conselheiros escolares, bem como modalidades de formação de natureza semelhante, organizadas pela rede de ensino. Demonstraram interesse em participar de processos formativos, mas apontaram como limite a escassez de tempo, em virtude da longa jornada de trabalho, aliada ao acúmulo de tarefas profissionais. Na percepção de uma professora, os

docentes “não têm interesse em participar do conselho, como membros da comissão eleitoral ou conselheiro, em virtude da dificuldade em conciliar as reuniões e os trabalhos do conselho com a regência de turma [...] e outros trabalhos da escola”.

Nesta perspectiva, Oliveira (2003, p. 33) assevera que os ajustes e as mudanças desenvolvidas na gestão, sobretudo após a Reforma do Estado, na década de 90, implicaram em um conjunto de políticas educacionais que visam à flexibilização do trabalho docente e incorporação de variadas responsabilidades, além da sala de aula, como a gestão da escola, o planejamento, a elaboração de projetos, a discussão coletiva do currículo e a avaliação.

No tocante à organização e ao funcionamento dos conselhos, de acordo com os professores, em três das quatro escolas as diretoras operam com os conselhos através de reuniões isoladas com os representantes, no sentido de coletar sugestões sobre a utilização de recursos financeiros e medidas disciplinares, buscando legitimar decisões que precisam ser tomadas. Em três escolas, nunca ou raramente são discutidas questões pedagógicas nos conselhos. Contudo, em uma das escolas os professores enfatizaram que o projeto político pedagógico foi construído com participação de todos os integrantes do conselho escolar, esboçando a construção coletiva do projeto da escola.

2267

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo de caso, as percepções dos professores deixam transparecer a frágil organização dos conselhos escolares, bem como a distorção de seu funcionamento, cujo caráter coletivo assume feições protocolares. Ainda que os professores tenham elevada escolaridade e, em grande medida, experiências prévias no conselho escolar e na escola, não parecem conseguir romper com uma lógica de “apagamento do conselho escolar” no exercício da gestão democrática, além do desinteresse pelas discussões pedagógicas em escolas que se destacam na rede pelo desempenho acadêmico dos alunos.

Por outro lado, chama atenção que os professores das escolas analisadas, ainda que tenham pouco tempo para participar dos conselhos, em vista das condições do trabalho docente, manifestam interesse em participar de processos formativos. Esta revelação alvissareira parece desafiar os gestores públicos e universidades a estabelecer parcerias para formação continuada de professores que atuam como conselheiros escolares, como forma de fomentar a gestão democrática e a construção coletiva do projeto político pedagógico da escola.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Lei 9394, de 20/12/1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Publicação UPPE – Sindicato, Niterói, 1997.

GOHN, M. G. **Conselhos Gestores e participação sociopolítica**. São Paulo: Cortez, 2003.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo, EPU, 1986.

MAINARDES, J. Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**. São Paulo. vol. 27. nº 94, p. 47-69. jan/abr. 2006.

MENDONÇA, E. F. **A regra e o jogo:** democracia e patrimonialismo na educação brasileira. Campinas: FE/UNICAMP, 2000.

OLIVEIRA, D. A. As reformas educacionais e suas repercussões sobre o trabalho docentes. In: OLIVEIRA, D. A. **Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 13-37.

# IMPLEMENTAÇÃO DA BASE NACIONAL CURRICULAR COMUM: PERCEPÇÕES DO CONTEXTO E DA PROPOSTA PEDAGÓGICA NUMA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO

DR. IRIA BRZEZINSKI (PUC GOIÁS)  
IRIAUCG@YAHOO.COM.BR

MARIA MAGDALENA FERREIRA (PUC GOIÁS)  
FMAGDALENAM@GMAIL.COM

ANCHA QUIMUENHE (PUC GOIÁS)  
ANCHAQUIMUENHE@GMAIL.COM

MARCUS ANTÔNIO DE SOUZA (UNIMB/ PUC GOIÁS)  
MARCUS.SOUZA.POLO@GMAIL.COM

2269

**Palavras-chave:** Políticas Educacionais. Base Nacional Comum Curricular. Desigualdades Sociais.

## INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objeto de estudo a importância do contexto em que a escola se insere para a realização de pesquisas na escola básica, bem como a implementação da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC-EM).

A BNCC é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), de modo que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento (BRASIL, 2017, p. 7).

A construção da BNCC alicerça-se na Constituição Federal de 1988, no artigo 210, que apresenta a necessidade de se estabelecer “conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, de maneira que assegurasse a formação básica comum” (BRASIL, 1988, p. 124).

O principal objetivo da BNCC é garantir a todas as crianças e jovens o direito à aprendizagem de um conjunto de conhecimentos e de dez competências básicas para o exercício da cidadania (BRASIL, 2017). O conceito de “competência” utilizado na BNCC é oriundo do âmbito empresarial, visar formar a pessoa para o

desempenho de tarefas de forma eficiente, comprometendo assim, a formação do aluno crítico e reflexivo (ZABALA; ARNAU, 1995).

Segundo Silva (2018), as propostas da BNCC compõem um velho discurso em termos de finalidades da educação básica nos últimos 20 anos que remonta aos textos de políticas educativas da década 1990.

Em 2016 o governo do presidente Michel Temer editou a Medida Provisória n. 746 de 12 de setembro de 2016, que trata da reforma do ensino médio. As mudanças previstas com essa medida alinham o sistema de avaliação para essa etapa de escolarização às diretrizes da BNCC. De acordo com o governo, o currículo atual dessa etapa é extenso, superficial e não atende à demanda do mercado de trabalho. Esse discurso está sujeito às recomendações do Banco Mundial e do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e se articula aos quatro pilares da educação para o século 21 de Jacques Delors “aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser” (QUEIROZ, 2016, p. 8).

Além dessas alterações, a Medida Provisória n. 746/16, autorizou o uso de recursos públicos pelo setor privado para ofertar formação técnica e profissional e a separação do currículo em dois momentos: formação básica comum e a subdivisão em cinco itinerários formativos, a destacar: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Formação Técnica e Profissional. Diante dessas possibilidades, o estudante escolhe apenas um itinerário, com a obrigatoriedade do ensino de Língua Portuguesa e Matemática nos três anos do ensino médio. Há obrigatoriedade de uma língua estrangeira, que é o Inglês. O ensino médio terá a formação modular com terminalidade específica e sistemas de créditos (QUEIROZ, 2016).

2270

## REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO

Esse estudo vincula-se à proposta pedagógica da disciplina de Políticas Educacionais, do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, nível Mestrado e Doutorado. Utilizou-se a obra “Como as escolas fazem as Políticas: atuação em escolas secundárias” dos autores Ball; Maguire; Braun (2016) para o referencial teórico. De acordo com esses autores, quando a formulação de políticas educacionais segue uma concepção linear, inviabiliza a interação dos atores envolvidos (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016).

Obteve-se acesso às informações de uma escola estadual, localizada em uma capital da região Centro - Oeste, por meio de visitas *in loco*. Realizaram-se as visitas no mês de maio de 2019. A escola foi fundada na década de 1960, funcionava em regime de tempo parcial e passou a funcionar em regime de tempo integral a partir de 2017. Sobre o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola a diretora apresentou o PPP de 2018 e explicou que a Secretaria Estadual de Educação ainda não autorizou a atualização da versão de 2019. A instituição conta com 32 profissionais da educação, sendo 14 professores. São todos licenciados, 2 com contratos temporários e 12 estatutários. Contam 18 funcionários administrativos. Atualmente, segundo dados colhidos na secretaria da escola, frequentam 130 alunos oriundos de várias classes sociais, distribuídos em 6 turmas na escola.

A escola adotou o modelo de Escola em Tempo Integral, assumindo a proposta pedagógica da Secretaria Estadual de Pernambuco da cidade de Recife, organizado em onze cadernos. Esse modelo pedagógico apresenta a proposta do Núcleo Comum e parte Diversificada (Projeto de vida e Estudo orientado). Esse material foi orientador para a confecção do PPP da escola, com a participação da equipe gestora e do tutor pedagógico da Secretaria Estadual de Educação do Estado de Goiás, tendo como eixo norteador o “Projeto de vida”. No desenvolvimento da proposta pedagógica, o estudante assume o protagonismo na construção do projeto de vida, conforme as demais disciplinas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

No sistema estadual a BNCC encontra-se em estudo e discussão o que reforça a dependência do ente federativo para sua implementação nas escolas públicas. Observa-se também fragilidade por parte dos atores locais (Direção e Coordenação) na compreensão sobre o que é a BNCC, bem como suas implicações na realidade escolar. Verificou-se que ela ainda não implementaram a BNCC, uma vez que, faz uso de um padrão de escola prescrito por modelos pedagógicos de outra instituição.

Atendendo à lógica neoliberal, desde sua construção, verifica-se na BNCC o cerceamento dos atores interessados numa política educacional que contemple com efetividade o atendimento às desigualdades sociais, educacionais e econômicas por meio de uma educação de qualidade socialmente referenciada. Verifica-se no processo de construção da BNCC, também, que o governo federal tem se alinhado a interesses de grandes grupos empresariais do campo editorial, de forma a cercear a valorização regional e local.

**2271**

## REFERÊNCIAS

BALL, Stephen J.; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. *Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias*. Ponta Grossa: UEPG, 2016, p. 35-65.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/1992 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. – Brasília : Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. 496 p.

\_\_\_\_\_. *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Brasília, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf)  
Acesso em: 6 de jun. 2017.

SILVA, Mônica R.. A BNCC da Reforma do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 34, 2018. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698214130>>. Acesso em: 5 mar. 2018.

ZABALA, Antoni. ARNAU, Laia. *Como aprender e ensinar competências*. Barcelona. Graó. Editora Artmed. 1995.

QUEIROZ, José Edmar de. Sumário Executivo da Medida Provisória 476/2016. Brasília, 26 de setembro de 2016. Disponível: <https://www12.senado.leg.br/publicacoes/estudos-legislativos/tipos-de-estudos/sumarios-de-proposicoes/mpv746>. Acesso em: 5 jun. 2019.



# PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2014/2024): FORMAÇÃO E VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO.

FERNANDO ALVES VIALI FILHO. PUC-GOIÁS  
E-MAIL: VIALIFILHO@UFU.BR

ALEANDRO RODRIGUES. PUC-GOIÁS  
E-MAIL: ALEANDRO@HOTMAIL.COM

MARIA DE LURDES DE OLIVEIRA. PUC-GOIÁS  
E-MAIL: DLUDIS@HOTMAIL.COM

TAMYRES BORGES CARDOSO MACEDO. PUC-GOIÁS  
E-MAIL: TAMYRESCARDOSO01@HOTMAIL.COM

2273

**Palavras chave:** Políticas Públicas. Plano Nacional de Educação. Formação de profissionais da Educação.

## INTRODUÇÃO

Tem-se como objeto de estudo deste trabalho as políticas públicas direcionadas para a formação de profissionais da educação no Brasil. Este estudo faz parte do programa pedagógico da disciplina de Políticas Educacionais, do Programa de Pós Graduação em Educação (mestrado e doutorado). Objetiva-se discorrer sobre metas e estratégias do Plano Nacional de Educação (PNE/2014-2024), voltadas para a formação de professores que atuam na Educação Básica, bem como para a educação profissional. Abordam-se as reflexões, contradições e desafios propostos pelo PNE (2014-2024) nesta formação, na perspectiva do momento atual. Discute-se o conceito de Estado capitalista brasileiro e as políticas públicas educacionais, com referência no próprio PNE (2014-2024), sob análise de pesquisa de campo em uma escola pública de tempo integral do Estado de Goiás.

## REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO

O trabalho foi construído utilizando-se inicialmente a revisão da literatura sobre a temática das políticas públicas para a formação de professores apresentada, bem como a proposta de formação de professores apresentada pelo PNE (2014-2024). Dentre os vários autores que tratam desse tema, Hannah Arendt (apud CARDOSO

JUNIOR, 2016, p. 52), define o poder político como plural e que só existe quando homens agem juntos, sustentando-se pelo consentimento por persuasão, que não se dissolve quando os homens se separam.

Concernente às políticas públicas educacionais, Oliveira (2015) compreende que estas políticas versam sobre as decisões do governo, com base na dinâmica social, nesse sentido perpassam o ambiente escolar enquanto lugar de ensino-aprendizagem.

Nessa perspectiva, verifica-se a necessidade de inserção das políticas de formação de professores nos direcionamentos legais, refletindo-se nas políticas públicas para a formação desses profissionais. A priori, destaca-se a Constituição Federal de 1988, que é um documento que determina as regras e princípios norteadores da sociedade brasileira.

Quanto à formação docente, cumpre mencionar a crítica que Brzezinski (2018) faz aos mecanismos facilitadores de acesso e permanência de docentes em nível superior: “ Entende-se que a regra disposta no artigo 62, §4º, da Lei nº 12.796/2013 ameniza o rigor científico na seleção de discentes, acabando por permitir a abertura de cursos de “segunda categoria” (BRZEZINSKI, 2018).

A meta 17 do PNE (2014-2024) apresenta a valorização dos profissionais do magistério das redes públicas da Educação Básica, por meio de uma equiparação salarial com demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final de 2020. Ressalte-se a Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, que instituiu o Piso Salarial Profissional Nacional para os profissionais do magistério público da educação básica, bem como, estabeleceu também a jornada de trabalho. Essa política do piso salarial é apresentada na meta 18, que propõe a política de valorização dos profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino, tendo como base o piso salarial nacional.

A Lei 11.738/2008, no °, definiu profissionais do magistério público da educação básica como:

artigo 2, §2 Por profissionais do magistério público da educação básica entendem-se aqueles que desempenham as atividades de docência ou as de suporte pedagógico à docência, isto é, direção ou administração, planejamento, inspeção, supervisão, orientação e coordenação educacionais, exercidas no âmbito das unidades escolares de educação básica, em suas diversas etapas e modalidades, com a formação mínima determinada pela legislação federal de diretrizes e bases da educação nacional.

Esclarece-se que o cumprimento das metas e estratégias do PNE (2014-2024) é objeto de monitoramento e fiscalização pelo MEC, Comissão de Educação da Câmara dos Deputados, Cultura e Esporte do Senado Federal, Conselho Nacional de Educação e o Fórum Nacional de Educação (artigo 5º do PNE). Além disso, podem ser acompanhadas no “Observatório Nacional do Plano Nacional de Educação”, que foi lançado em 2013, contribuindo como um papel de agenda norteadora das políticas educacionais.

Apesar das metas e estratégias serem executadas em regime de colaboração entre as esferas do poder público, fica a cargo da União e, conseqüentemente, seus

órgãos reguladores, desenvolver a avaliação do acompanhamento da materialização do PNE (2014-2024) (BRASIL, 2014).

A pesquisa de campo foi realizada numa escola pública de tempo integral, adotando-se procedimento reflexivo sistemático, controlado e crítico, que permitiu coletar informações por meio da observação direta no ambiente escolar e entrevistas com os sujeitos educacionais: gestores, professores e alunos da referida escola. Essa observação e as entrevistas permitiram a construção da relação entre os projetos normativos institucionais e sua real aplicabilidade no ambiente escolar.

No decorrer do texto, discute-se as políticas públicas educacionais, que são ações que atendem, principalmente, aos interesses da classe dominante. Notou-se a importância de se ter uma educação voltada à formação de uma sociedade politizada, com um olhar crítico sobre a realidade em que se vive, combatendo-se à formação de alunos apenas para atender aos interesses do mercado. Para isso, nota-se a importância da qualificação dos profissionais da educação, que uma vez recebendo a formação adequada, poderão legitimamente, repassar seus conhecimentos ou trabalhar para o bom funcionamento escolar.

O direito social à educação poderá ser efetivado, garantindo-se uma educação estatal, laica, democrática, inclusiva, obrigatória e gratuita (BRZEZINSKI, 2018, p. 99). Diante, pois, dos atuais riscos e ameaças frisa-se a necessidade de uma política de valorização e profissionalização dos profissionais da educação, devendo proporcionar uma educação emancipatória, enquanto política pública de Estado, pautando na formação inicial e continuada, nas condições de trabalho e na carreira de remuneração desse grupo.

2275

## REFERÊNCIAS

BRASIL, Congresso nacional Constituinte. **Constituição da Republica Federativa do Brasil de 1988, de 5 de outubro de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

\_\_\_\_\_. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 20 maio 2019.

\_\_\_\_\_. **Lei Nº 11.738, de 16 de julho de 2008**. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do **caput** do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Brasília, DF: Presidência da República, 2008.

\_\_\_\_\_. **Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014.

BRZEZINSKI, Iria. **LDB/1996 vinte anos depois: projetos educacionais em disputa**. São Paulo: Cortez, 2018, p. 95-129.

CARDOSO JUNIOR, Nerione N.. **Hannah Arendt e o declínio da esfera pública**. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2016. (Edições do Senado Federal, v. 233). ISBN 978-85-7018-773-4.

OLIVEIRA, D. A. **A política educacional brasileira: entre a eficiência e a inclusão democrática**. EDUCAÇÃO E FILOSOFIA, v. 28, n. 2014Esp., p. 225-243, 13 out. 2015.

# DIVERSIDADE HUMANA E O PRINCÍPIO DA INCLUSÃO: NORMATIZAR E NORMALIZAR.

MARIA CLEIDE DE SOUSA VINAGRE-SEDUC-PA  
CLEIDEVINAGRETE@GMAIL.COM

JOSÉ PEDRO GARCIA OLIVEIRA- UFPA-CAMETÁ  
GARCIAOLIVEIRAJP@GMAIL.COM

ROBERTO CESAR DE ARAÚJO SILVA-SEDUC-PA  
BETOARAU@GMAIL.COM

2276

**Palavras-chave:** AEE - Normatização - Normalização

## INTRODUÇÃO

O resumo objetiva analisar os procedimentos que permeiam a educação inclusiva nas escolas da rede estadual do Distrito de Outeiro – Belém – Pará, acerca da normatização e normalização, quanto ao uso do material de apoio pedagógico utilizado com os estudantes da educação especial na construção do conhecimento por meio de uma educação inclusiva como direito de todos e não apenas como sendo uma exigência instituída.

Segundo Adrião & Camargo apud Pierozan & Werle (2018, p. 49) “ainda que represente um avanço, a simples presença no texto legal de quaisquer medidas democratizantes não implica a sua execução.” Esta contradição mostra-se claramente quando relacionada às políticas públicas educacionais de caráter inclusivo referente à estrutura, organização e implementação na escola pública estadual no Distrito de Outeiro-Belém-Pará, particularmente, no discurso dos (as) professores (as) que atendem estudantes com necessidades especiais por meio do Atendimento Educacional Especializado (AEE), revelando as precárias condições da estrutura física escolar, os recursos pedagógicos e a metodologia de ensino, que por vez limita o princípio de inclusão.

O princípio de inclusão escolar como norteador da oferta de serviços educacionais, Oliveira & Adrião (2007), tem sido ignorado no Estado do Pará, com indícios de descumprimento das orientações legais, configurando uma realidade ainda distante do estabelecido legalmente.

Inúmeras questões têm sido apontadas como fatores intervenientes no impedimento da implementação do princípio da inclusão e do respeito à diversidade

humana, provocando preocupação quanto às dificuldades de avanços na concretude de tais princípios. Com essa preocupação fazemos o seguinte questionamento: como o princípio da inclusão pode se constituir numa política pública humana desafiadora e capaz de estabelecer normas para romper com situações de desrespeito preconceito e exclusão das diferenças a fim de que se alcance o pleno desenvolvimento da pessoa humana?

## METODOLOGIA

A pesquisa é um estudo qualitativo do tipo descritivo, que segundo Gil (2008, p.28), “As pesquisas deste tipo têm como objetivo primordial a descrição de características de determinadas populações ou fenômenos ou o estabelecimento de relações entre variáveis.”. É uma pesquisa que se encontra na fase inicial, envolvendo professores desenvolvendo Atendimento Educacional Especializado (AEE) na rede estadual de ensino no Distrito de Outeiro – Belém – Pará.

**2277**

## DESENVOLVIMENTO

Pensar a educação inclusiva é pensar uma escola cujo direito dos estudantes com necessidades especiais seja garantido, considerando o princípio da Educação Inclusiva preconizado na Lei 13.005/2014, Plano Nacional de Educação (PNE), conforme meta quatro da referida Lei, (BRASIL, 2014):

[...] o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente, na rede regular de ensino com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.

Considerando a escola como espaço construído para a concretude do processo de escolarização, ela deve estar aberta ao princípio da inclusão, apresentando condições políticas, pedagógicas, administrativas e estruturais para desenvolver junto aos estudantes, famílias e comunidade escolar estratégias que possibilitem a inclusão, sem os rótulos de suas deficiências.

A Constituição Federal de 1988, no artigo 208 inciso III, estabelece a garantia de “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente, na rede regular de ensino.” (BRASIL, 1988, p. 137). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº. 9.394/96), em seu Art. 58 define a educação especial como sendo: “[...] a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.” (BRASIL, 1996, p. 20)

Fortalecendo a garantia de atendimento educacional especializado, a Lei nº. 13.146 de 06 de julho de 2015, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, preconiza em seu Art. 4º que “Toda pessoa com deficiência tem direito à igualdade de oportunidades com as demais pessoas e não sofrerá nenhuma espécie de discriminação” (BRASIL, 2015, p. 2).

Desta forma, embora o AEE tenha como um de seus objetivos prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular aos alunos da educação especial, percebe-se apenas a prática de “reforço escolar”, descaracterizando o propósito pelo qual foi criado.

Costa (1997, p. 70) escreve que há um alheamento em relação ao outro, que se refere a capacidade que temos de tornar o outro um “estranho”, alguém que não lhe é “chez nous” (*nosso – membro de nossa comunidade*), portanto, não merecendo ser respeitado em sua integridade global, normalizando o processo de exclusão das diferenças no espaço escolar

A esse respeito Foucault apud Freitas (2012, p.9), escreve que “a norma é entendida como o elemento que circula entre o disciplinar e o regulamentar, tendo como função, a capacidade de controlar e disciplinar o corpo e a mente desses alunos sem dar a eles a chance de se posicionar”, atribuindo à escola o poder disciplinador dos corpos.

2278

## CONSIDERAÇÕES FINAIS:

Considerando o exposto observa-se que as contradições entre o proposto legalmente e o implementado tem sido recorrente nas escolas da rede estadual de ensino no Distrito de Outeiro – Belém – Pará, revelando a complexidade no tratamento dos processos educacionais no atendimento especializado.

Ao mesmo tempo em que as diferenças são tratadas como não pertencentes ao “grupo – tribo – comunidade” da qual a maioria é membro, lhe é negado o direito de diferença, sendo submetidos às mesmas condições de igualdade, sem equidade.

Se tratando dos recursos pedagógicos e metodológicos usam-se sempre os mesmos modelos e os mesmos mecanismos de ensino, baseados sempre na repetição e na memorização, na apresentação de materiais que ainda são complexos para os alunos, negando-lhes a tão esperada condições de inclusão que deve ser para todos os que lá estão e os que ainda não chegaram, a fim de que haja o desenvolvimento integral da pessoa humana, perpassando por todos os seus aspectos: social, político, econômico, cultural, religioso, étnico, sexual, com ou sem necessidades especiais.

## REFERÊNCIAS

BRASIL, Presidência da República. Lei nº 13.005/2014 - Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.

BRASIL, Presidência da República. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996 – Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRASIL, Presidência da República. Lei nº 13.146/2015, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência.

COSTA, Jurandir Freire. A Ética Democrática e seus Inimigos, ind. Brasília Capital do Debate - Elimar Pinheiro do nascimento (seleção de textos). – Rio de Janeiro / Garamond/Codeplan, 1997, p. 70)

FREITAS, Cláudia Rodrigues. “NORMALIDADE”: REVISITANDO O CONCEITO.

IX ANPED SUL, Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, UFRS, 2012.

GIL, Antônio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008, p.26-28.

OLIVEIRA, R. & ADRIÃO, T. Gestão, financiamento e Direito à Educação, São Paulo: Xamã, 3ed. 2007.

PIEROZAN, S. S. H. & WERLE, F. O. C. Gestão democrática e certificação de diretores. In. SANTOS, T. F. A. M dos. Diálogos sobre a educação básica, Curitiba: CRV, 2018, p. 47-66.

# AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DA ESCOLA E CONSELHO DE CLASSE PARTICIPATIVO: UMA RESSIGNIFICAÇÃO NECESSÁRIA

CLEUNICE DE OLIVEIRA  
CLEUADORACALCULO@HOTMAIL.COM  
SME - SOLEDADE/RS

CLESSI VERGINIA LANDO  
VERGINIALANDO@HOTMAIL.COM  
SME - SOLEDADE/RS

ELIARA ZAVIERUKA LEVINSKI  
UPF/RS  
ELIARA@UPF.BR

2280

**Palavras-chave:** Avaliação institucional. Gestão democrática. Conselho de classe participativo.

## INTRODUÇÃO

A escola entendida como a apropriação da cultura, desenvolve múltiplas ações para efetivar o processo de ensino-aprendizagem, porém encontra dificuldades para, com indicadores e argumentos, avaliar o seu próprio trabalho, ainda mais em uma perspectiva democrática. Para que isso ocorra é fundamental encontrar instrumentos que balizem discussões produzidas pelo coletivo da escola com práticas de observação, escuta diálogo, acompanhamento, teorização e sistematização, onde todos tornam-se cúmplices do pensar, do fazer e do avaliar.

Diante dessas compreensões e, em especial, ancorado no projeto político-pedagógico da instituição e na decisão político-pedagógica do coletivo do Sistema Municipal de Ensino de Soledade o coletivo da Escola Municipal de Ensino Fundamental Anselmo Primmaz, objetiva construir um sistema de autoavaliação envolvendo os segmentos desde as decisões à avaliação das ações.

Considerando esse desafio, o texto que apresentamos é parte do trabalho final de curso, realizado por meio da pesquisa bibliográfica e observação participante, e pretende pautar a necessidade da avaliação institucional na busca de ampliação da qualidade educativa e refletir sobre a possibilidade do conselho de classe participativo tornar-se um dos instrumentos no processo de autoavaliação da escola em uma perspectiva democrática.



## DESENVOLVIMENTO

A avaliação institucional é fundamental, para o desenvolvimento e acompanhamento da função social e das vivências do projeto político-pedagógico. Nesse contexto, o processo de autoavaliação possibilita a escola observar-se, observar, interpretar, discutir e decidir sobre as ações que podem ser ratificadas e que necessitam de recriação.

De acordo com Brandalise a autoavaliação é um processo necessário para compreender a dinâmica institucional, que pode e deve ser útil para a escola, desde que não se traduza apenas na identificação de pontos fortes e de fragilidades, mas, também, na elaboração de recomendações que deverão ser consideradas na proposição de melhorias qualitativas para a instituição. (2010, p.327).

Comumente, a escola afirma a necessidade desse processo, no entanto as ações muitas vezes fragmentadas e com pouca produção de indicadores e até mesmo com ausência de uma perspectiva metodológica, acaba não obtendo elementos para, de fato, localizar as potências e fragilidades das suas próprias finalidades e ações.

Com a gestão democrática em ação no Sistema Municipal de Educação de Soledade, busca-se coletivamente encontrar alternativas teórico-metodológicas, que nos permitem iniciar um percurso de avaliação institucional na escola. Conhecer e avaliar a prática institucional da escola, as trajetórias de aprendizagem dos alunos, os processos de ensinar, o comprometimento dos pais, a articulação da equipe gestora, a interlocução com a comunidade, o currículo enfim, torna-se uma exigência para buscar a qualidade educativa e a permanente ressignificação da escola. Nesse sentido, localizamos o conselho de classe participativo como um recurso pedagógico para a efetivação do processo de autoavaliação da escola.

O Conselho de Classe surgiu por volta de 1945, na França, com o objetivo de orientar o acesso dos alunos ao ensino clássico ou técnico, conforme sua “aptidão”. No Brasil foram instituídos em 1971 através da LDBEN - 5692/71 e refletia o autoritarismo característico da sociedade da época e teve suas funções redefinidas a luz dos princípios democráticos com a nova LDB - 9394/96.

De acordo com Levinski et al:

Considerando a concepção de avaliação investigativa o conselho de classe, não se explica como um momento para “observar e julgar o outro”, para mapear notas e comportamentos de determinados alunos, mas como um espaço democrático para professores, alunos, pais, funcionários e gestores refletirem, debaterem a ação pedagógica educativa, na relação com as finalidades da educação e com o projeto pedagógico da instituição, como também para encaminharem propostas e estabelecerem acordos que orientarão as ações posteriores (2011, p. 3).

Seguindo essa linha, ele poderá consolidar-se como um dos espaços mais ricos de transformação da prática pedagógica, assumindo um papel de instrumento avaliativo com uma função reflexiva, analítica e responsável pelo encaminhamento de ações que visem à qualificação do processo de ensino-aprendizagem, descortinando possibilidades de mudanças da comunidade escolar e da própria instituição escolar.

## CONSELHO DE CLASSE PARTICIPATIVO

O conselho de classe apresenta-se como uma importante instância participativa dentro das instituições escolares, no entanto, da forma que está sendo desenvolvido, em algumas situações, ainda é um fator de exclusão, não formativo que reproduz hierarquizações e desigualdades que se refletem no número de reprovações. Desse modo, para torná-lo mais eficiente, contextualizado, dentro de uma educação mais democrática, emancipatória e participativa, na qual participem todos os envolvidos no processo ensino aprendizagem, é necessária à sua readequação para um conselho de classe participativo que se torne instrumento qualificador da autoavaliação escolar.

Nesse âmbito, a partir do reconhecimento, por parte dos envolvidos no processo ensino aprendizagem, assume-se coletivamente as dificuldades e o sucesso, sendo elas relativas à aprendizagem ou não, construindo relações pautadas em co-responsabilidades entre os sujeitos da comunidade escolar. Para Libâneo (2004, p. 303) o conselho de classe tem a responsabilidade de formular propostas referentes à ação educativa, facilitar e ampliar as relações mútuas entre os professores, pais e alunos e incentivar projetos de investigação

Assim, essas reflexões e referências acerca do conselho de classe participativo constituem as primeiras iniciativas da escola no sentido de encontrar com a comunidade escolar um caminho para avaliar-se e avaliar.

2282

## CONCLUSÃO

Nessa acepção, o conselho de classe participativo é um instrumento que supera a concepção de apenas medir e comparar resultados, assume a função de efetivo instrumento de avaliação ancorado no projeto político-pedagógico. Nessa perspectiva, ele permite a análise dos avanços e dos obstáculos, para retomar e reorganizar a ação educativa democraticamente da escola.

A escola, já refletiu, buscou subsídios teóricos e decidiu sobre a premência de avaliar e avaliar-se por meio do conselho de classe participativo. Agora, com os segmentos da escola, o desafio é vivenciar esse processo de avaliação institucional localizando-o como um recurso pedagógico para efetivação do processo de autoavaliação.

## REFERÊNCIAS

BRANDALISE, Mary Ângela Teixeira. Avaliação institucional da escola: conceitos, contextos e práticas. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/viewFile/3220/2360>. Ano 2010. Acesso em: 02/06/2019.

BRASIL. Lei nº 5692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. MEC. Ensino de 1º e 2º grau.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases para Educação Nacional. Brasília: Ministério da Educação, 1996.

LEVINSKI, Eliara Zavieruka et al. Conselho de Classe Participativo: uma prática possível?. In: X Congresso Nacional de educação, 2011, Curitiba PR. **I seminário internacional de representações sociais, subjetividade e educação...** [S.l.: s.n.], 2011. Disponível em: <[http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/4455\\_3976.pdf](http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/4455_3976.pdf)>. Acesso em: 19 jun. 2017.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, JOÃO Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

# INOVAÇÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA ANÁLISE POLÍTICA E EPISTEMOLÓGICA

PRISCILA BASTOS BRAGA DOS SANTOS (UNB)  
PRISCILABBAGAST@GMAIL.COM

2284

**Palavras Chave:** Inovação na Formação de Professores, Epistemologia, Política.

Este trabalho analisou o papel das Organizações Multilaterais (OM), juntamente com as produções teóricas acerca da temática da inovação na formação de professores, em busca dos fundamentos políticos e epistemológicos do movimento de práticas inovadoras no Brasil. A pesquisa se propôs a analisar a política de formação de professores no Brasil revelando as bases epistemológicas das ações do governo no campo. Desta forma, desvenda o alinhamento com os interesses econômicos em abrangência global, reafirmada nos documentos das OM, e expõe as correntes teóricas que são admitidas como referencial para a inovação pedagógica no país. Para analisar o movimento de práticas inovadoras, a metodologia foi um estudo bibliográfico com bases no Materialismo Histórico Dialético, utilizando, Marx (1981), para contribuir sobre uma educação que reconheça os aspectos ontológicos na perspectiva omnilateral.

A análise da fundamentação epistemológica, que marca a formação de professores a partir da década de 1990 no Brasil, lança olhar sobre a relação teoria e prática, propostas para esse campo. Assim, encontra na epistemologia da prática o aporte teórico-metodológico, o qual tem como objetivo a manutenção do conhecimento em resposta às demandas advindas da globalização operada no sistema capitalista. Essa perspectiva pragmática frágil, fragmentadora e generalista do conhecimento, corrobora com o distanciamento do sujeito com a totalidade dos fatos (Scalcon, 2008). Os fundamentos políticos e epistemológicos estão intrinsecamente articulados em todas as dimensões em um projeto de nação, ao passo que a epistemologia na formação de professores segue as mudanças estruturais da sociedade globalizada com bases neoliberais, na qual o trabalho e as forças produtivas são remodelados

para atender a lógica do capital. Nesse contexto as produções humanas são colocadas em um novo patamar de consumo, estabelecendo outros paradigmas para o conhecimento. As ações políticas articulam-se nas bases da racionalidade técnica em um plano educacional atento à resolução problemas cotidiano, responsabiliza o professor pelo desenvolvimento e aplicação de técnicas eficazes. O papel das OM para a educação está em propagar diretrizes e metas que guiam as políticas locais, a fim de manter um sistema de manutenção da ordem econômica mundial (Evangelista; Triches, 2015). As condições do trabalho docente são obscurecidas pela busca de resultados práticos desenvolvidos pelo “novo” profissional, pelo profissional inovador, incumbido de produzir um país mais justo, democrático e forte economicamente. Isso é legitimado por correntes que assumem o desenvolvimento profissional como caminho que possibilita o surgimento de “práticas inovadoras”. As mudanças na formação são marcadas apenas por adaptações que perseguem os padrões, estabelecidos pelas OM com a ideia de profissional adaptativo, flexível, comprometido com mudanças, protagonista, líder, “investigador”, inclusivo, solucionador de problemas, criativo, autônomo, reflexivo, crítico de sua prática, comprometido com a comunidade, mobilizador de recursos, responsável pelo seu desenvolvimento. São evocadas habilidades e competências capazes de reverter os professores para que eles consigam fazer o mesmo com seus alunos, objetivando a adaptação às demandas do setor produtivo. Nesse sentido, Marcelo (2009) aponta o desenvolvimento profissional como um processo que vai criando a identidade do professor ao longo de sua carreira, influenciada por suas experiências, em uma relação de construção individual a cerca da sua percepção do “eu” no coletivo.

Para Almeida e Morales (2013) o novo é introduzido pelo moderno trazendo a ideia de ruptura com o passado, no entanto, o moderno guarda historicamente a contradição do velho, pois ao repetir constantemente a prática de romper com a tradição ele o faz avançando para o momento em que se tornará velho. Nesse contexto, o novo vincula-se a percepção de tempo futuro, marcos evolutivo, progressões reconhecidas pelo desenvolvimento de produtos, indicando a passagem de uma geração para outra, criando a constante espera do por vir. No entanto, a luta está em romper com o sistema operante que exige a produção de produtos desarticulados do seu valor de uso, o qual cria uma ideia irreal de progresso e desenvolvimento, de novos produtos, de inovação. Para tal, deve-se recolocar o trabalho no centro das relações como princípio educativo e criador (Frigotto, 2010, p. 25). Para Kosik (2002) práxis humana é uma categoria dialética da humanidade que não se constitui na contraposição da prática sobre a teoria, mas na afirmação humana como elaboração da realidade. Assim, ela se articula de modo essencial em todos os processos e manifestações dentro da totalidade das relações humana, a qual se objetiva modificando a natureza, ao passo que garante a sua liberdade, e oportuniza a compreensão do ser. Parte-se desse entendimento, para reconhecer que as inovações pedagógicas não se dão em constructos adaptativos, evidenciados nas adequações curriculares, em tomadas de atitudes, em incorporação de tecnologias, ou em resoluções de problemas cotidianos (Silva, 2018). Entender como os campos do conhecimento se consolidam ao longo da história por diferentes estruturas epistemológicas, considerando o provisório e o relativo, para assumir os pensamentos divergentes como

bases da criatividade e inovação. Elucida não apenas os critérios pedagógicos que estruturam esse lócus, mas a possibilidade de reorganização e distribuição de conhecimento na sociedade, trazendo a tona uma mudança de paradigma (Silva, 2018, p. 3). Nesse sentido, inovar na formação de professores rompe com o velho modelo e assume o progresso, que se dá em uma relação de construção coletiva. Portanto, admite-se a inovação como ruptura com a ordem econômica capitalista, resultando em um processo histórico contra hegemônico e, por isso, inovador.

## REFERENCIAL TEÓRICO

ALMEIDA, D. R.; MORALES, P. P. **Considerações sobre o termo inovação e seu uso na educação**, Faculdade de Educação – USP, São Paulo, *Religare*, 10 (2), 98-108, 2013.

EVANGELISTA, OLINDA; TRICHES, JOCEMARA. **Professor (a): a profissão que pode mudar um país?** Revista HISTEDBR on-line, [S, l], v. 15, n. 65, p. 178-200, dez. 2015.

2286

FERREIRA, R. J. **Algumas reflexões sobre o processo de tornar-se professor**. In: SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da; LIMONTA, Sandra Valéria. *Formação de professores na perspectiva crítica: resistência e utopia*. Brasília, UNB, p.105-116, 2014.

FRIGOTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo, Cortez, 2010.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, p. 12-27; 217 a 229, 1989.

MARCELO, Carlos Garcia. *Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro*. Sísifo. **Revista de Ciências da Educação**, 08, pp. 7-22, 2009.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo, Martin Claret, 2017.

SILVA, K. A. C. P. C. **Ministério da Educação – Projeto OEI/BRA/14/001 – Desenvolvimento de Metodologias Institucionais destinadas à Consolidação da Educação Superior como Fator de Desenvolvimento Sustentável do Brasil**, Brasília, 2018.

SCALCON, S. O **pragmatismo epistemológico e a formação do professor**. Florianópolis, *Revista Percursos*, n. 02, p.35-45, 2008.

# O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID) EM TESES

JULIANA PEDROSO BRUNS  
UNIVERSIDADE REGIONAL DE BLUMENAU – FURB  
BOLISTA CAPES  
JULIANAP.BRUNS@GMAIL.COM

GICELE MARIA CERVI  
UNIVERSIDADE REGIONAL DE BLUMENAU – FURB  
GICELE.CERVI@GMAIL.COM

VIVIANE GRIMM  
INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA – IFSC  
VIVI.GRIMM@GMAIL.COM

2287

**Palavras-chave:** PIBID. Formação de Professores. Iniciação à Docência.

## INTRODUÇÃO

O PIBID surge em 2007 com vistas a fomentar a iniciação à docência de licenciandos das instituições federais de educação superior, prioritariamente nas áreas de matemática, física, química e biologia no ensino médio (BRASIL, 2007). A partir de 2009 o projeto é ampliado e passa a abranger licenciaturas de diversas áreas de instituições de educação superior públicas, federais e estaduais (BRASIL, 2009). Em 2010 é lançado um edital para atender as instituições públicas municipais de educação superior e de universidades e centros universitários filantrópicos, confessionais e comunitários, sem fins econômicos (BRASIL, 2010). Todavia, desde 2017 o programa tem sofrido com diminuição de bolsas, descontinuidades e mudanças em sua concepção.

Desde sua criação o PIBID tem recebido acentuado destaque na área de formação inicial e continuada de professores no Brasil. Dada a abrangência, relevância e capilarização que teve nos cursos de licenciatura, também passou a ser um tema recorrente em publicações científicas, sendo abordado em teses, dissertações e artigos.

Diante do volume de produções relacionadas ao PIBID, optamos neste estudo em analisar as teses que tratam sobre esta política. Consideramos que diante dos desafios encontrados no cenário educacional atual, as pesquisas dos últimos anos

podem indicar caminhos a serem percorridos no âmbito da formação de professores no país.

## METODOLOGIA

A pesquisa foi realizada utilizando como material empírico teses relacionadas ao PIBID disponíveis na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, defendidas entre 2015 e 2018. Em busca inicial encontramos 209 dissertações e 62 teses que abordam o PIBID de forma direta ou indireta. Diante da quantidade de pesquisa optamos por analisar as teses, por serem estudos que costumam abordar com maior profundidade os objetos de estudo. Após a seleção das teses realizamos a categorização, identificando inicialmente os dados gerais (ano de publicação, instituição, linha de pesquisa, autor etc.) e, por meio da leitura do resumo, analisamos as temáticas estudadas, os agentes e/ou objetos privilegiados nos estudos e os resultados.

**2288**

## O QUE DIZEM AS TESES SOBRE O PIBID?

Das 62 teses analisadas 15 foram concluídas em 2015, 25 em 2016, 14 em 2017 e 08 teses em 2018, desenvolvidas em 31 instituições diferentes. Dentre os temas privilegiados, observamos uma predominância de pesquisas relacionadas a três eixos: formação de professores (58), práticas pedagógicas (03); política (01), com destaque para o primeiro.

O tema formação de professores abrange quase a totalidade de teses analisadas, focando estudos principalmente sobre a formação inicial e a profissionalidade docente nas diferentes disciplinas pedagógicas. Os temas estudados apontam para a necessidade de um comprometimento com a formação docente. Esta visão reforça a ideia de que qualquer formação profissional precisa do contato com a profissão, com o conhecimento e a socialização num determinado campo profissional, não sendo possível formar professores sem a presença de outros professores e sem a vivência das instituições escolares (NÓVOA, 2017).

As práticas pedagógicas foram abordadas em três teses, sendo uma relacionada as práticas pedagógicas de educação inclusiva, outra na análise da produção de subjetividades docentes e outra às práticas de letramento no PIBID.

A política do PIBID como objeto de estudo em si foi observada em apenas uma tese. Este desinteresse pelo estudo da política demonstra um aspecto que merece ainda ser estudado, mesmo diante do número de estudos já realizado sobre a política. Além disso, a falta de estudos sobre políticas específicas é um desafio a gestão em educação em um país com dimensões continentais, diferenças regionais, culturais e níveis elevados de desigualdade socioeconômica (VILLAS BÔAS, 2018).

A maioria das teses analisadas tinham como objeto de estudo os docentes e/ou os estudantes que participaram do PIBID (21 = Docentes; 18 = Estudantes; 21 = Docentes e Estudantes; 1 = Docente, Estudante e Gestor; 1 = Docente e Política), dados que mostram a como um local privilegiado de produção de conhecimento sob



influência desse programa. Nesse espaço, os professores, bolsistas e egressos não ocupam apenas o lugar de sujeitos das pesquisas, de maneira especial passam a se permitir como pesquisadores, considerando as motivações expostas para a realização das pesquisas consultadas.

## CONCLUSÕES

O número de Teses sobre o PIBID mostra o quanto esta política vem suscitando produções científicas em todo o país. As pesquisas, em sua maioria encontram-se no âmbito da formação de professores e profissionalidade docente, apontando indicadores acerca dos impactos desse programa para os professores no Brasil.

Considerando os temas abordados e os objetivos das diversas pesquisas, as contribuições mais evidentes do PIBID para a educação parecem girar em torno de uma problematização e reflexão sobre as práticas pedagógicas no ensino das diversas disciplinas presentes na escola. Contudo, não se trata de uma simples teorização sobre a prática para futura aplicação de novo conhecimento, senão da união entre teoria e prática, ação e reflexão, permitindo a experiência de construção e reconstrução do conhecimento. Aliado a isso, a aproximação de professores experientes da escola e da IES e as relações estabelecidas com os estudantes de iniciação à docência, contribuem ao mesmo tempo para a formação inicial e para a formação continuada dos envolvidos no programa (ASSIS, 2017).

O diálogo entre os alunos da iniciação à docência, os professores e coordenadores das escolas e das IES é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional. Nóvoa (1992) observa que esses saberes são um fator determinante de socialização profissional e de afirmação de valores próprios da profissão docente.

2289

## REFERÊNCIAS

- ASSIS, A. S. de. **Contribuições do PIBID para a valorização dos professores: o que dizem as teses e dissertações?** 38ª Reunião Nacional da ANPEd. São Luís/MA, 2017. Disponível em: [http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho\\_38anped\\_2017\\_GT08\\_1256.pdf](http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT08_1256.pdf). Acesso em: 27 abr. 2019.
- BRASIL. **Portaria Normativa Nº 38, DE 12 DE DEZEMBRO DE 2007**. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria\\_pibid.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria_pibid.pdf). Acesso em: 30 abr. 2019.
- BRASIL. **Edital Nº 018/2010/CAPES – PIBID Municipais e Comunitárias**. Disponível em: [https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Edital18\\_PIBID2010.pdf](https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Edital18_PIBID2010.pdf). Acesso em: 20 maio. 2019.
- BRASIL. **Edital CAPES/DEB Nº 02/2009 – PIBID**. Disponível em: [https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Edital02\\_PIBID2009.pdf](https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Edital02_PIBID2009.pdf). Acesso em: 30 de maio. 2019.
- NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**. vol.47 nº1 66: São Paulo, 2017. Disponível em:

[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742017000401106&lang=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742017000401106&lang=pt). Acesso em: 02 de jun. 2019.

\_\_\_\_\_. **Formação de professores e profissão docente**. In: Nóvoa, António (Org.). Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote: Instituto de Inovação Educacional, 1992.

VILLAS BÔAS, Fernanda Litvin. **Um estudo avaliativo do PIBID: contribuições para avaliação de programas educacionais**. 2018. 179 f., il. Tese (Doutorado em Desenvolvimento, Sociedade e Cooperação Internacional) — Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

# REFLEXÕES SOBRE O PROGRAMA MAIS ALFABETIZAÇÃO: À LUZ DOS GESTORES DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE BRUSQUE (SC)

JULIANA PEDROSO BRUNS  
UNIVERSIDADE REGIONAL DE BLUMENAU (FURB)  
BOLSISTA CAPES  
JULIANAP.BRUNS@GMAIL.COM

CAMILA DA CUNHA NUNES  
CENTRO UNIVERSITÁRIO DE BRUSQUE (UNIFEBE)  
CAMILA.NUNES@UNIFEBE.EDU.BR

2291

**Palavras-chave:** Programa Mais Alfabetização. Gestão. Políticas Públicas.

## INTRODUÇÃO

Atualmente na área da educação, muitas discussões têm permeado a temática da alfabetização. Em 2018, os dados divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) demonstraram que a porcentagem de analfabetismo da população com 15 anos ou mais de idade no Brasil despencou de 7,2% em 2016 para 7,0% em 2017, mas não alcançou o índice de 6,5% estipulado, ainda para 2015 no Plano Nacional de Educação (PNE) (NETO, 2018).

Diante deste cenário, tem-se buscado a qualidade do ensino no país e pensando nisso, foi implementado no Brasil o Programa Mais Alfabetização, instituído pelo Ministério da Educação (MEC) por meio da Portaria nº 142/2018, o qual tem por objetivo fortalecer e amparar técnica e financeiramente as unidades escolares no processo de alfabetização de estudantes matriculados nos dois primeiros anos do ensino fundamental.

Desse modo, objetiva-se refletir sobre as políticas públicas destinadas ao processo de alfabetização, especialmente sobre a implementação do Programa Mais Alfabetização, bem como a percepção dos gestores entrevistados diante da efetivação do programa nas escolas, perpassando pelos avanços, desafios, angústias e superações vivenciadas no cotidiano escolar.

## METODOLOGIA

Realizou-se uma pesquisa qualitativa de caráter descritivo e exploratório. Para tal, entrevistou-se dez gestores de dez escolas da Rede Municipal de Brusque (SC). As entrevistas foram registradas por meio de gravação de áudio que posteriormente foi transcrito. Denominou-se os gestores de G1, G2, G3, e assim sucessivamente, até o G10. Os dados obtidos foram analisados qualitativamente a partir do confronto e relação com o referencial teórico pertinente ao tema.

Registra-se que o desenvolvimento da pesquisa encontra-se resguardado eticamente sob o Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) número 93534818.1.0000.5636 e pelo Parecer de número 2.788.727.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

2292

Durante a pesquisa, quando os gestores foram questionados sobre a importância do Programa Mais Alfabetização e seus impactos para a escola e aprendizagem dos alunos, G9 expôs que antes desse programa havia o “Mais educação” e que o mesmo era direcionado às escolas que possuíam o índice mais baixo na qualidade de ensino (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), obtido através da Prova Brasil, e que ao atingir a nota, a escola acabava por perder o recurso disponibilizado pelo “Mais Educação”. G1 evidencia sua preocupação com esses profissionais que chegam nas escolas e que trabalham “voluntariamente”, pois apenas recebem uma ajuda de custo para a permanência no programa”.

Conforme Rigolon (2007), os programas e cursos de formação continuada para professores alfabetizadores falece de políticas de formação menos aligeiradas e fragmentadas, que procedam de planejamentos consistentes e bem estruturados, ao invés de surgirem como alternativas repentinas a problemas imediatos.

Já, G5 e G10 relataram as dificuldades vivenciadas quando questionados sobre a efetivação do Programa na escola em que gestam, a saber: realizaram o cadastramento, mas não receberam o recurso financeiro e técnica relacionada ao sistema de cadastramentos. Diante disso, por questões administrativas que por vezes fogem ao controle dos gestores, ambas as escolas não puderam ser beneficiadas pelo Programa, mesmo após tentativas de adesão ao mesmo.

Já, G2 relata que sua escola não aderiu ao Programa Mais Alfabetização, por possuir apenas “65 alunos frequentando a escola do 1º ao 5º ano”. Contudo, G3, G7 e G9 relatam que as escolas em que gestam aderiu ao Programa Mais Alfabetização, “e expressam as dificuldades encontradas diante da aplicação das provas, aos alunos que estão ingressando no Ensino Fundamental I”. Já, G4 expõe que até o momento “não tivemos nenhuma aplicação de provas”. Conforme observa Nóvoa (2009, p. 21) “[...] nada será conseguido se não alterarem as condições existentes nas escolas e as políticas públicas em relação aos professores. É inútil apelar à reflexão se não houver uma organização das escolas que a facilite”.

G7 também expõe que uma das dificuldades encontradas “é a impressão dessas provas que agora ficou pra escola [...]”. G8 do mesmo modo, expõe algumas

dificuldades, “são cadernos que vem e nós temos que imprimir, são em torno de oito páginas e nossas escolas não têm condições de ficar imprimindo oito páginas por aluno pra fazer aplicação de prova”.

Gatti (2003) afirma que a importância atribuída pelos professores às provas na determinação da avaliação dos alunos é muito conhecida por estes. Em geral, uma ampla ansiedade é produzida na preparação para uma prova, na sua realização e na discussão dos resultados em sala de aula. Tudo isto intervém na realização do aluno e na sua aprendizagem.

O documento “Avaliações da Educação Básica em Debate”, nos atenta para uma análise com relação as avaliações que merecem atenção, expondo que os resultados das avaliações precisam ser alvo de reflexões para além de dados estatísticos e de divulgação de índices (BRASIL, 2013).

Essas evidências corroboram com a assertiva de Rigolon (2007 apud GOLDEMBERG, 1993), que o insucesso das políticas educacionais deve-se ao fato de não estarem alicerçadas em uma concisa consciência dos obstáculos econômicos, políticos e culturais que necessitam ser encarados para a construção de um sistema educacional abrangente e de boa qualidade.

Contudo, G6 expõe sua percepção sobre o Programa Mais Alfabetização e afirma que “é uma ajuda grande, é uma ajuda válida esse programa [...] eu penso que é bem válido se for bem trabalhado e bem aplicado”.

Para ser bem aplicado, compreende-se que é imprescindível que o profissional que estará auxiliando o professor alfabetizador em sala de aula tenha formação adequada. No entanto, conforme já foi discorrido nesse trabalho, a participação nesse programa é “voluntária” e como observa G9 “o problema desse programa é que eles só exigem o ensino médio!”.

2293

## CONCLUSÕES

Diante do cenário estudado, percebeu-se que, há algumas dificuldades vivenciadas no cotidiano escolar para que haja a concretização dos objetivos propostos a esse Programa. Evidenciou-se que a maioria dos desafios são de ordem administrativa e operacional do Programa. O que vislumbra-se é uma educação que de fato abarque as dificuldades encontradas no cotidiano escolar e que as políticas públicas sirvam de alicerce para enfrentá-las.

## REFERÊNCIAS

NETO, José. **Analfabetismo cai em 2017, mas segue acima da meta para 2015**. 2018. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/21255-analfabetismo-cai-em-2017-mas-segue-acima-da-meta-para-2015>. Acesso em: 10 mar. 2019.

BRASIL. **Avaliações da educação básica em debate**: ensino e matrizes de referência das avaliações em larga escala. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 142, de 22 de fevereiro de 2018.**

Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=23/02/2018&jornal=515&pagina=54>. Acesso em: 12 mar. 2019.

GATTI, Bernadete. A. O professor e a avaliação em sala de aula. **Estudos em Avaliação Educacional**, n. 27, jan./jun. 2003.

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

RIGOLON, Walkiria de Oliveira. **Formação continuada de professores alfabetizadores**. 2007. 125 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

# FORMAÇÃO CONTINUADA SOBRE CONSELHOS ESCOLARES E GESTÃO DEMOCRÁTICA NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO: O PROTAGONISMO DOS PROFESSORES-CONSELHEIROS.

ALBA VALÉRIA BAENSI  
ABAENSI@GMAIL.COM

JORGE NASSIN VIEIRA NAJJAR  
JORGENAJJAR@GMAIL.COM

2295

**Palavras-chave:** formação continuada, gestão democrática, conselhos escolares

As formações sobre conselhos escolares e gestão democrática deixaram de ser oferecidas pelo Ministério da Educação desde o ano de 2017, gerando uma demanda a ser atendida por estados e municípios em todo o país, principalmente aquelas que atendam as especificidades dos conselheiros escolares e suas diversas representações. No estado do Rio de Janeiro, surgiram algumas iniciativas que visavam a qualificação da atuação dos conselhos escolares no âmbito de suas redes. Este artigo busca analisar a participação dos professores-conselheiros numa formação continuada oferecida em parceria com a Universidade Federal Fluminense e o Grupo Articulador de Fortalecimento dos Conselhos Escolares do estado do Rio de Janeiro (GAFCE/RJ) com base na análise de conteúdo.

A formação é um processo de desenvolvimento humano assim como de desenvolvimento profissional, pois esta evolução acontece no processo de aprendizagem e vice-versa. No caso dos professores, eles se aperfeiçoam principalmente no âmbito do trabalho em que realiza na escola onde criam relações balizadas em estruturas complexas que podem fortalecê-las ou modificá-las.

A ideia de construção da formação é permanente e não fica limitada a uma instituição, ao espaço da sala de aula, a um modelo, pois os professores podem formar-se mediante sua própria prática profissional, partindo da compreensão de sua realidade e de confrontos com outras que também têm fatos do cotidiano, situações

políticas, experiências, concepções, teorias e outras situações formadoras, inclusive na própria gestão escolar.

A concepção de gestão democrática e participativa perpassa pela ideia de que todos os que compõem a escola devem envolver-se nas decisões tomadas no que tange aos aspectos pedagógico, administrativo e financeiro da instituição escolar através de representatividade de todos os segmentos que a constitui. E o Conselho Escolar é o colegiado que melhor agrega esta representação e cumpre este papel com maior legitimidade na garantia dessa participação.

As questões relacionadas à gestão democrática exigem de todos os envolvidos e, em especial dos professores, tempo e uma incondicional crença de que é possível transformar. É preciso compreender que sem a participação de todos os atores não será possível efetivar concretamente a gestão democrática na escola pública, pois não podemos permitir que as reformas fiquem restritas ao texto legal.

Para Martins (2002), o motor da ação é o desejo da participação. Nesse sentido é possível considerar uma participação positiva e outra negativa. A primeira, caracterizada pelo desejo em participar, atuar, envolver-se com as questões em foco e comprometer-se com a busca por soluções para os problemas encontrados. A segunda, evidenciada pela obrigação normativa, delegada por instâncias superiores e/ou regras institucionais.

A fim de fomentar essa participação positiva por parte dos professores que compõem os Conselhos Escolares acerca da gestão democrática, é ofertado o Curso de Formação para Conselheiros Escolares para qualificar esta atuação e fazê-los cumprir de forma mais eficiente suas atribuições.

A partir de alguns levantamentos sobre formação continuada docente apresentados no Relatório Final do estudo realizado pela Fundação Carlos Chagas intitulado “Formação Continuada de Professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros”, foi apontado que muitas vezes preponderam as formações voltadas ao docente isolado de seu contexto de trabalho, onde há reduzida proposição de formações voltadas à sua conjuntura de atuação, assim como na institucional onde estão inseridos.

Algumas iniciativas foram realizadas com fomento do governo federal desde a criação em 2009, do Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares (PNFCE) do Ministério da Educação (MEC). A primeira delas foi um curso de extensão de 200 horas inicialmente para técnicos de secretarias de educação e depois para demanda social, chancelado por universidades federais em diversos estados. Depois, o curso para conselheiros escolares com 40 horas de duração, certificado pela Universidade Federal do Ceará, com turmas em grande parte dos estados. Todavia, todas essas formações deixaram de ser ofertadas em 2016 e 2017 respectivamente, a reboque das mudanças políticas ocorridas a época.

Nesse sentido, pensar uma formação que potencializasse o papel exercido pelos conselheiros escolares e qualificar sua atuação no âmbito da gestão democrática, o GAFCE/RJ em parceria com a Universidade Federal Fluminense (UFF) criam um curso de extensão sobre Conselhos Escolares e Gestão Democrática, na tentativa de contemplar uma parte dessa demanda existente e suprir essa lacuna deixada pelas instituições que fomentavam essas formações.



A formação foi amplamente divulgada para que todos aqueles que tivessem interesse pudessem inscrever-se e pleitear a uma das sessenta vagas disponíveis. Nos doze dias estabelecidos para o processo de pré-inscrição, houve trezentos e onze candidatos dos mais diferentes municípios e funções interessados em realizar o curso de extensão.

No formulário *online* elaborado para a inscrição, além dos dados pessoais e fundamentada nas respostas dadas, foram tabuladas as informações dadas a partir dessa base de dados sobre os candidatos e analisadas na perspectiva dos segmentos representados, representatividade docente, escolaridade e gênero desses docentes.

No contexto atual, acreditamos que ações como o este curso de extensão são instâncias formativas importantes, não somente professores-conselheiros escolares que se inscreveram mas também para todas as representações que se candidatarão a uma vaga; pesquisadores, gestores, técnicos de secretarias de educação, e que a experiência vivenciada pode ser amplificada pela sua interface com a pesquisa educacional. Nesse sentido, a participação da UFF em parceria com o GAFCE/RJ na proposição deste curso tem um aspecto formativo importante para os diferentes atores que começam a se interessar pelos conselhos escolares como objeto de estudo, investigação e aprofundamento teórico.

A oferta deste curso de formação continuada sobre Conselhos Escolares e Gestão Democrática buscou favorecer a construção de uma cultura participativa nas escolas e de sistemas com um maior envolvimento da comunidade escolar na dinâmica de seu funcionamento, em especial na sua gestão. Acreditamos que esta formação possa ter esse papel, possibilitando aos docentes participantes “reflexões sobre o Conselho Escolar nos municípios em que atuam”, e provocando-os a “desenvolver ações efetivas de fortalecimento de conselhos escolares, com posturas críticas e criativas”, como prevê de seu projeto (UFRRJ, 2012).

Reconhecer que práticas e situações vivenciadas cotidianamente pelos professores podem produzir problematizações, interrogações, pensamentos, questionamentos, que poderão desencadear, como nos afirma Giovanni, “ações, movimentos, individuais e coletivos, de busca de soluções e propostas, cujo desenvolvimento, pode promover mudanças e gerar novas situações” (GIOVANI, 2003, p. 221).

2297

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. Formação Continuada de Professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros. Relatório Final. São Paulo, 2011.

GIOVANNI, Luciana M. O ambiente escolar e ações de formação continuada. In TIBALLI, Elianda F. A.; CHAVES, Sandramara M. Concepções e práticas de professores: diferentes olhares. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. (XI Endipe) p. 207-224

MARTINS, A. M. “Autonomia e educação: a trajetória de um conceito”. In: Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 115, 2002, p. 207-232.

UFRRJ. Projeto Curso de Extensão a Distância Formação Continuada em Conselhos Escolares. Seropédica, RJ, PROEXT, DTPE/IE, 2012

# GESTÃO DEMOCRÁTICA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS, UM ESTUDO DE CASO EM DUAS ESCOLAS DO MUNICÍPIO DE PINHÃO-SE

ISA CARLA BISPO DOS SANTOS (UFS)  
EMAIL: ISA\_CARLA\_BISPO@HOTMAIL.COM

JOÃO PAULO GAMA OLIVEIRA (UFS)  
EMAIL: PROFJOAOPAULOGAMA@GMAIL.COM

2298

**Palavras-Chaves:** Autonomia. Gestão Democrática. Participação.

## INTRODUÇÃO

A Gestão Democrática na escola pública é o alvo desta pesquisa, para tanto foram escolhidas duas escolas da cidade de Pinhão/SE, o Colégio Municipal Cônego João Lima Feitosa e o Colégio Estadual Professor Genaro Dantas Silva como fonte de estudo. As escolas analisadas foram escolhidas por ser uma Municipal e a outra Estadual e também levando em consideração que cada uma tem a sua peculiaridade. Somado a nossa curiosidade acerca desta temática que foi despertada ao longo do curso de Graduação em Pedagogia na UFS. Ao realizar pesquisas em escolas do Município muitos professores trataram da temática da gestão de distintas formas, sobretudo, da ausência da comunidade escolar no espaço das instituições.

Então, este trabalho justifica-se pela necessidade de compreensão de como a gestão democrática vem se desenvolvendo em Pinhão/SE e como tal questão relaciona-se com a qualidade do ensino na localidade. Desta maneira, o objetivo geral deste estudo é analisar qual o ponto de vista das instituições escolares observadas sobre o processo de democratização da gestão. Os objetivos específicos são: analisar quais os desafios que as escolas enfrentam para implantar a gestão democrática; refletir sobre as contribuições da gestão na perspectiva dos gestores; analisar as ações que caracterizam a inserção da Gestão Democrática nas escolas em estudo, levando em consideração o que estabelece o Art. 206 - VI da Constituição Federal de 1988, que trata da gestão democrática do ensino público, bem como a relevância da garantia do padrão de qualidade do mesmo. A pesquisa aponta elementos que transitam entre o que consta na atual Constituição, e

demais legislações educacionais brasileiras, com o cotidiano de duas escolas públicas da cidade de Pinhão/SE.

## METODOLOGIA

Para o desenvolvimento desta pesquisa foi realizada uma abordagem qualitativa caracterizada pela investigação, nas palavras de Minayo (2001, p.22): “[...] a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados”. Com isso, a pesquisa realizada através de aplicação de questionário foi utilizada para o conhecimento da gestão nas escolas estudadas. Sendo que utilizamos a pesquisa bibliográfica, pesquisa qualitativa (aplicação de questionários) e análise dos dados.

Sendo assim, os dados foram coletados de maneira sistemática com a aplicação de questionários com perguntas abertas e fechadas aos gestores e professores das respectivas escolas. Levando em consideração que a utilização do questionário com perguntas fechadas constitui uma coleta de dados em séries ordenadas de perguntas as quais devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador.

2299

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

É necessário reconhecer a necessidade de aprimoramento das práticas educativas, inclusive capacitação dos que fazem parte da comunidade escolar (gestores, professores, funcionários, pais e alunos), para uma efetiva participação tendo em vista o aprimoramento da qualidade do ensino. No tocante à estrutura organizacional das escolas é possível notar que as mesmas atendem as necessidades mais emergenciais e existe uma preocupação dos gestores com essas demandas.

Diante da pesquisa fica claro como o processo de democratização nas escolas ainda tem um grande caminho a percorrer, segundo Santana e Schmit (2012, p.171) “A proposta da participação de representantes da comunidade local (pais/responsáveis) na gestão da escola revela um grau de complexidade e de dificuldade diante das características da sociedade contemporânea”. Sendo que no Brasil ainda existe uma série de entraves com um número significativo de apadrinhamentos na escolha de gestores, causando assim, muitas vezes, uma falta de confiança e desânimo da comunidade escolar.

Dito de outro modo é possível afirmar que são grandes os desafios para implementação da gestão democrática nas escolas investigadas, apesar da série de políticas públicas que visam o trabalho coletivo. Em todo caso, nota-se como no cotidiano das escolas busca-se educar para cidadania e para as transformações sociais, assim como para o exercício efetivo da democracia.

## CONCLUSÃO

Discutir sobre a gestão democrática não é tarefa fácil, pois sabe-se que a realidade é muito complexa e para que a participação esteja presente nas escolas é primordial o envolvimento de todos os que compõem a comunidade escolar. De modo que tenhamos uma gestão que possibilite a formação de indivíduos críticos e participativos na sociedade da qual fazem parte.

Pois bem, através desta pesquisa que teve como finalidade qual o ponto de vista das instituições escolares observadas, uma da rede municipal e outra estadual, sobre o processo de democratização da gestão, além de compreender o conceito de gestão a partir de clássicos da área e como estão sendo realizados os princípios de participação e autonomia das escolas. Como previsto na legislação educacional brasileira as redes de ensino municipal e estadual do município de Pinhão/SE, que tem por vez uma educação um tanto distante do que se propõe a LDBEN de 1996 e no PNE de 2014 que prevê a escolha de dirigentes e o exercício da gestão através de grêmios estudantis e de associação de pais.

A discursão dos resultados demonstram ainda que as duas escolas possuem uma gestão que não está em diálogo com os autores como Paro (2012) e Libâneo (2013), tendo como forma de escolha do diretor (a) a indicação política. No que se refere às políticas públicas, nota-se que as práticas visualizadas na pesquisa não deveriam existir mais, porém a realidade da escola pública brasileira vai muito mais além do que está previsto na legislação.

Diante do exposto, entendemos que essa pesquisa angariou informações sobre duas escolas do município de Pinhão/SE, além de examinar o conceito de gestão e sua importância. Outro ponto relevante concerne ao ponto de vista dos docentes envolvidos nas escolas analisadas que retratam a gestão escolar como fator importante para o desenvolvimento educacional e o aprimoramento das práticas educativas de maneira mais ampliada.

## REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA:

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988 Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm)>. Acesso em 28 agost. 2018.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº. 9394/96 de 20.12.96 -I**. Brasília (DF): nº248 de 23.12.96. 1996.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 6. ed. Goiânia:

Do autor, 2013.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18.ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

PARO, Vitor Henrique. A qualidade da escola pública: a importância da gestão escolar. In: VIANA, F.S (org.) **A qualidade da escola pública no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012, p.57-74.

SANTANA, Mônica Silveira, SCHMIT, Heike. A percepção da comunidade escolar sobre a participação da gestão escolar: um estudo de caso. **Revista da FAEEBA- Educação e Contemporaneidade**. Salvador, v.21, n.38, p.167-180, jul/dez. 2012.

# POLÍTICAS EDUCACIONAIS: A IMPORTÂNCIA DO CONTEXTO NAS PESQUISAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

KARLA VITORIANO E SILVA ALMEIDA. (SEC. EST. DE EDUCAÇÃO DE GOIÁS - UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS - PUC GOIÁS - KARLAVITORIANO@YAHOO.COM.BR)

DANIELA AMÉLIA DE MOURA. (SEC. MUN. DE EDUCAÇÃO DE IPIRANGA DE GOIÁS - PUC GOIÁS - DANIELAAMELIA2011@HOTMAIL.COM)

ELZILENE MARIA LOPES DE SOUZA. (SEC. MUN. DE EDUCAÇÃO DE MINAÇU - PUC GOIÁS - ELZILENELE.M@HOTMAIL.COM)

ILMA APARECIDA DOS SANTOS ELMESCANY. (SEC. MUN. DE EDUCAÇÃO DE INDIARA - PUC GOIÁS - ILMAPSICOPEDAGOGA@HOTMAIL.COM)

2302

**Palavras chave:** Educação. Políticas Educacionais. Tempo Integral.

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho caracteriza-se como uma reflexão teórico-metodológica a respeito da articulação entre as políticas educacionais e a prática nas escolas de educação básica, a partir do Observatório de Escolas Estaduais, proposto na disciplina de Políticas Públicas do Programa de Pós-graduação em Educação (mestrado e doutorado) cujo tema central baseou-se nas Políticas educacionais: a importância do contexto nas pesquisas na Educação Básica. E como subtema para o seminário: Atuação de Políticas - fazendo pesquisa no Ensino Médio.

A discussão apresentada neste texto, desenvolve-se sobre o modo como as políticas educacionais, gestadas nos gabinetes do Ministério da Educação e Cultura (MEC), são colocadas em cena ou em atuação, ao invés da implementação (BALL; MAGUIRE, BRAUN, 2016), nas unidades de ensino. “A discussão sobre tais questões mostra-se relevante uma vez que, no Brasil, até o presente, poucos trabalhos enfocam aspectos teórico-metodológicos das pesquisas desse campo”. (MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011, p.143).

As políticas educacionais provocam grandes impactos e repercussão na prática cotidiana escolar e tem sido alvo de pesquisas, debates, seminários e encontro de educadores e pesquisadores da área, tendo em vista que, tais políticas não têm, em sua imensa maioria, o respaldo dos educadores – agentes de atuação nas escolas

– são desvinculadas dos anseios populares, não são referenciadas no social e estão distantes das realidades múltiplas das escolas Brasileiras.

## REFERENCIAL TEÓRICO METODOLÓGICO

A partir do tema central, Políticas Educacionais: a importância do contexto nas pesquisas na Educação Básica fundamenta-se, neste trabalho, no estudo da Atuação de Políticas nas escolas do Ensino Médio, com embasamento teórico em: Ball; Maguire; Bruan (2016) e Mianardes; Ferreira; Tello (2011), Brzezinski; Santos (2015), Barra (2014), Campos (2005), dentre outros que aprofundam a discussão sobre o tema na construção de sentido a respeito das ações políticas, nas práticas de atuação, interpretação e reconfiguração do cotidiano das escolas.

A discussão sobre políticas exige que se esteja atento a uma definição de política, pois não há, entre os autores um conceito claro, segundo Campos (2005, p.15), “Alguns caracterizam a política como a atividade que envolve ‘poder, governo e autoridade’; para outros, ela trata do estudo de atos/fenômenos que envolvem ‘valores autoritários’ a visão não é errada; aliás, é muito ampla e genérica”.

Em Brzezinski; Santos (2015, p. 65) compreende-se que inicia a reflexão sobre o sentido da política, buscando responder ao questionamento “qual é o sentido da política na sociedade contemporânea?” a resposta apresentada pelos pesquisados remete-nos a Arendt e Marx, que apresentam conceitos que esclarecem e delineiam uma resposta plausível. Esses autores apontam que em Marx pode-se concluir que o sentido da política está na revolução. Entretanto, Marx não se referia à revolução tal como a burguesa, mas aquela capaz de impulsionar a emancipação tanto social, quanto política, uma revolução que restabelecesse as relações entre os homens e mulheres sem a opressão das relações de trabalho.

Compreendendo a política como uma ação presente em todas as ações humanas, as políticas públicas e em especial as políticas educacionais modificam, transformam e direcionam o fazer docente. Nossa discussão concentra-se na política de implementação do tempo integral nas escolas públicas de Goiás. Nesse sentido, Arroyo (*apud* PINTO, 2014, p. 229) indaga que sentido político terá para os trabalhadores em educação a defesa da escola pública de tempo integral?

O estudo consiste nas reflexões sobre a política de criação e normatização dos Centros de Ensino em Período Integral (CEPI) e do observatório de uma escola pública estadual de tempo integral no estado de Goiás. Segundo Pinto (2014, p.232), a criação das unidades escolares de tempo integral, no Estado de Goiás, deu-se por meio da Lei 19.687 de 22 de julho de 2017 e em seu artigo primeiro, inciso II que aponta como um dos objetivos desta proposta de educação que a eficiência educacional esteja ligada ao aumento no tempo de permanência dos alunos e professores nas escolas.

## EXPOSIÇÃO DO OBSERVATÓRIO DO COLÉGIO/ ESCOLA PESQUISADA

A metodologia definida para este trabalho seguiu um roteiro pré-definido orientador de entrevistas semi-estruturadas. Foram definidos os seguintes elementos a serem analisados: caracterização da unidade escolar, formação acadêmica do diretor/demais sujeitos entrevistados, ingresso pro meio da eleição direta, opinião sobre gestão escolar.

Neste trabalho foi definida a escola campo da pesquisa o CEPI-NH<sup>1</sup>, que foi visitada por duas vezes. O Colégio Estadual foi criado no ano de 1989 e oferecia ensino em tempo parcial (três turnos), em 2017 foi selecionado para tornar-se Centro de Ensino em Tempo Integral passando a ser denominado CEPI.

Atualmente conta com cerca de 228 alunos distribuídos em 8 turmas. O colégio possui uma ótima área externa, com espaços para os alunos fora das salas de aula. Há 8 salas de aula, banheiros feminino e masculino (porém não há vestiários) 1 biblioteca, 1 auditório/audiovisual, 1 sala de professores, 1 secretaria, 1 sala de coordenação/direção, uma cozinha bem estruturada, um refeitório que foi adaptado de uma área externa à frente da cozinha que foi fechada com vidro e onde se colocou mesas e cadeiras, 1 quadra de esportes cobertas para prática de atividades físicas.

**2304**

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Realizar este trabalho foi muito interessante para todo grupo, embora tenha-se ido apenas duas vezes à escola, tempo relativamente curto para uma investigação mais ampla, porém é possível ter uma visão de como as políticas são encenadas no cotidiano da realidade daquele colégio.

Dar voz aos atores do processo educacional que vivenciam o dia-a-dia das escolas é de uma riqueza teórico-metodológica importantíssima, pois estes são os que sentem em sua prática pedagógica os impactos das políticas públicas gestadas distantes do mundo real.

Acredita-se que de fato os estudos sobre as políticas educacionais e o modo como são efetivadas nas escolas ganham maior espaço a partir das pesquisas e estudos publicados permitindo que esta área se torne verdadeiramente um campo fértil para a pesquisa científica e ao mesmo contribua para a melhoria da qualidade da educação.

## REFERÊNCIAS

BALL, Stephen; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. *Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias*. Ponta Grossa: UEPG, 2016. (p.11-65).

---

1 Centro de Ensino em Tempo Integral Novo Horizonte em Goiânia – GO.



BARRA, Valdeniza Maria Lopes da. (Org.). *Educação: ensino, espaço e tempo na escola de tempo integral*. Goiânia: CEGRAF-Universidade Federal de Goiás, 2014.

BRZEZINSKI, Iria; SANTOS, Cristiano Alexandre dos. *Sentido e significados da política: ação e liberdade*. Brasília: Liber Livro, 2015.

CAMPOS, Francisco Itami. *Ciência política: introdução à teoria de Estado*. Goiânia-Go: Ed. Vieira, 2005.

GOIÁS, Lei nº 19.687, de 22 de Junho de 2017. Cria os Centros de Ensino em Período Integral, no âmbito da Secretaria de Educação, Cultura e Esporte, e dá outras providências. Disponível em: [http://www.gabinetecivil.go.gov.br/pagina\\_leis.php?id=21560](http://www.gabinetecivil.go.gov.br/pagina_leis.php?id=21560). Acesso em: 16/05/2019.

MAINARDES, Jefferson; FERREIRA, Márcia dos S.; TELLO, César. Análise de políticas: fundamentos e principais debates teóricos-metodológicos. In: BALL, Stephen; MAINARDES, Jefferson. *Políticas educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011 (p.143-172).

PINTO, José Marcelino de Rezende. O financiamento de uma escola de tempo integral de qualidade. In: BARRA, Valdeniza Maria Lopes da. (Org.). *Educação: ensino, espaço e tempo na escola de tempo integral*. Goiânia: CEGRAF-Universidade Federal de Goiás, 2014, v. 1, p. 229-255.

# PRÉ-VEST GEOGRAFIA: FORMAÇÃO E AUTOFORMAÇÃO DOCENTE

AUTOR: PEDRO HENRIQUE MATOS FERREIRA  
UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA – UFBA  
EMAIL: PEDROHENRIQUE\_M@LIVE.COM

2306

**Palavras-chave:** Iniciação Docente; Pré-Vestibular Social; Resistência

## INTRODUÇÃO

Sensação narrada frequentemente por estudantes licenciandos nas mais diversas áreas, é a de que o breve contato com a prática docente, atualmente inserido nas grades das referidas graduações (Estágios III e IV), não é suficiente para preparar solidamente aos obstáculos existentes no início, meio e fim da atividade docente, que é atravessada de subjetividades e complexidades oriundas de um contexto político, espacial e social.

O distanciamento da formação docente da realidade escolar constrói um sentimento de insegurança na maioria dos futuros professores, deste modo os programas de iniciação docente, entre eles o presente projeto, Pré-vest: Geografia, além do PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – promovem uma inserção e orientação pedagógica para além dos mecanismos previstos no currículo dos cursos, são de grande importância para o avanço de uma práxis da formação docente, minimizando o estranhamento no início da mediação de aulas.

Nesse contexto, o objetivo deste trabalho é avaliar os processos de formação e autoformação a partir das experiências do cursinho Pré-Vestibular social da UFBA. Criado em 2015 por iniciativa exclusiva de estudantes matriculados na Universidade, tem um caráter popular, voltado a jovens e adultos em situação de vulnerabilidade socioeconômica, impedidos de financiar estudos em pré-vestibulares privados. A perspectiva popular o diferencia de iniciativas bancárias e para além da busca de excelência na viabilização das aprovações, o projeto busca em sua prática, uma formação cidadã crítica, que os emancipe.

## METODOLOGIA

A concepção docente compõe a relação indissociável entre teoria e prática, sendo que não há formação completa sem este último componente. Dessa forma, a práxis acadêmica constitui a essência da profissão docente e precisa estar presente desde a graduação. Dessa forma, a natureza deste trabalho de uma pesquisa aplicada de caráter exploratório, haja vista que, as questões a serem discutidas surgem principalmente da prática diária. O fazer didático/pedagógico suscita problemáticas e reflexões que são ponto de partida e de chegada na orientação e nos debates.

Se tratando de um projeto construído processualmente, a base da iniciação à docência e conseqüentemente do diálogo entre os sujeitos participantes, a construção conjunta de ideias e identificação de problemáticas, a pesquisa tem caráter predominantemente qualitativo.

Para analisar as problematizações e reflexões suscitadas ao longo desse processo de formação e autoformação docente utilizamos de narrativas autobiográficas (PINEAU, 2014; NÓVOA, 2014) que nos traz perspectivas reflexivas convidativas aos limites da escrita acadêmica e científica, pois exige uma ação não mais sobre o que pode vir a ser, mas sobre as experiências passadas, associadas aos conteúdos presentes na construção de sentidos.

Trata-se, portanto, de um trabalho individual e coletivo. Individual, pois enseja as perspectivas únicas do sujeito e dos processos que a produz, porém coletivas pois não escapa à dimensão de que somos seres sociais e, por isso, significamos e construímos a vida a partir de um movimento dialético e contraditório entre o singular e o plural, entre o objetivo e o subjetivo.

2307

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os espaços de ensino, nas suas diversas formas e nos variados objetivos (seja escolar ou o pré-vestibular) para viabilizarem o processo de ensino e aprendizagem significativo e transformador, demandam, como aponta Ribeiro (2004, p.103) se tornarem Lugar para os estudantes que nele habitam, a autora enxerga-o na perspectiva das vivências cotidianas, que ao longo do tempo é capaz de construir a sensação de pertencimento e identidade. Entretanto, faz sentido que seja Lugar também aos professores e a todos agentes envolvidos no espaço escolar.

Se olharmos o Lugar na ótica de Santos (1996) onde ele pensa o conceito dentro de uma geografia das redes, a categoria passa a ser a intersecção do que ele chama de “verticalidades” e “horizontalidades”, as primeiras representando a esfera da produção, circulação e fluxos de capitais, a lógica do capital em si; enquanto as horizontalidades representariam grupos locais que dentro do sistema, têm uma práxis que vai na lógica inversa, habitam e agem na contigüidade, as relações e práticas são baseadas no tradicional e na fraternidade. Desse modo, haveria um conflito entre os dois âmbitos.

Portanto, é perfeitamente aceitável, enxergar os pré-vestibulares populares pelo Brasil como uma iniciativa horizontal, conflitiva e de resposta as falhas e a

seletividade dos governos na educação e na disponibilização do acesso ao ensino superior, principalmente sob o cenário político atual, em que professores, alunos e instituições de ensino, foram eleitos principais rivais de um governo de extrema-direita que muitas vezes flerta com uma esquizofrenia sobre realidade. A importância de uma formação crítica e reflexiva, diante dessa situação, se multiplicou exponencialmente para qualquer prática de ensino que se pretenda não-bancária e mercantil, portanto dialógica e plural.

A história dos pré-vestibulares no Brasil, nos leva a iniciativas do movimento estudantil e do movimento Negro, como o Movimento Pré-Vestibular para Negros e Carentes (PVNC), do Rio de Janeiro criado em 1976; e o Projeto Educação para Afrodescendentes (EDUCAFRO), de São Paulo. Estes surgiram nas décadas de 70 e 80, quando se iniciaram aos primeiros pré-vestibulares populares. Nos anos 90 houve uma expansão de novos projetos por todo o país, mantendo a mesma essência popular e inclusiva (Nascimento s.d.).

Nascidos no seio de movimentos sociais, os pré-vestibulares atuam na dualidade, da formação para a aprovação no vestibular - um sistema que tem a exclusão como essência estruturante - e a formação crítica-emancipatória, contra-hegemônica, que desconstrói o próprio sistema supracitado (Vasconcelos, 2018). Tal ambiguidade, complexifica a prática docente, assim como a escolha do currículo de cada componente estudado nos cursos; é um ingrediente que torna particular a prática de ensino em um curso pré-vestibular popular (PVP) em relação ao ensino básico público.

O conflito entre meio e fim presente no pré-vestibular, amplifica a necessidade e a profundidade de autoreflexão na prática docente. Inserido no dilema, precisei equilibrar cada planejamento de aula, ao passo que foi necessário me reinventar na abordagem dos temas e na estrutura da aula, a tensão entre dedicar prioridade a “resolver questões” ou discutir profundamente uma questão social, se constituiu um ponto central para uma reflexão que me levou a autoformação. PINEAU (1985) apresenta como sendo a terceira via entre a heteroformação e a ecoformação, sendo o momento em que o sujeito toma para si o poder da formação e aplica em si, se tornando sujeito e objeto, a partir de seu desejo de adaptação e realizada pela reflexão.

## CONCLUSÃO

Entretanto, o histórico caráter popular e social dos projetos, somente será respeitado se a linha da resistência crítica for mantida. O equilíbrio se encontra na busca por uma formação que abarque o preparo para a aprovação e acesso à universidade pública de qualidade (que é uma prática e um posicionamento político, em si) com as várias e devidas ponderações e debates sociais necessários, como um meio de preenchimento da formação em conteúdo emancipatório, patrocinando a entrada nas universidades, de jovens com uma base crítica, que somada a formação que terão, será capaz de transforma-la.

A particularidade identificada, insere e eleva a importância da orientação pedagógica e da discussão de como inserir o ensino da geografia em meio a dualidade

citada anteriormente e em como ele pode ser capaz de contribuir para o modelo de equilíbrio dito. Destarte, este trabalho ultrapassa a constituição dos processos de formação e autoformação a partir das experiências no cursinho Pré-Vestibular popular, passa a ser também, instrumento e via de discussão sobre como a área do conhecimento pode contribuir na manutenção e aprofundamento da essência de resistência crítica presente na história destas iniciativas no contexto do curso pré-vestibular da UFBA.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

NASCIMENTO, A. **Movimentos Sociais, Educação e Cidadania: Um estudo sobre os Cursos Pré-Vestibulares Populares.** Dissertação de Mestrado em Educação. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), 1999.

PINEAU, G. **Autoformação no decurso da vida: Entre a hetero e a ecoformação.** Education Permanente, n. 78-79, p. 25-39, 1985.

RIBEIRO, S. L. **Espaço escolar: Um elemento (in)visível no currículo.** Sitientibus, Feira de Santana, n. 31, p. 103-118, Jul/Dez.2004.

SANTOS, M. **A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção** / Milton Santos. - 4. ed. 2. reimpr. - São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006. - (Coleção Milton Santos; 1).

VASCONCELOS, T. A. **Pré - vestibulares populares: currículo e ensino de Geografia em disputa.** Revista ParaOnde!?, Porto Alegre, v.10, n.2, p.180-185, 2018. Edição Especial com artigos publicados originalmente na ENANPEGE – Encontro Nacional da Associação de Pós-graduação e Pesquisa em Geografia.

# GERENCIAMENTO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO AMAZONAS: POSSIBILIDADES E DESAFIOS

MA. CARLA VALENTIM BARAÚNA DE ARAUJO  
SEDUC/AM – CARLA.BARAUNA@SEDUC.NET

MA. ADRIANA PASSOS MORENO  
SEDUC/AM – ADRIANAMORENO@SEDUC.NET

2310

**PALAVRAS-CHAVE:** Política de Formação.  
Formação inicial. Formação continuada.

A Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino do Amazonas (SEDUC/AM) passa por uma reestruturação que teve início em janeiro de 2019. Criada em 1946, tem como atribuições a formulação, coordenação, controle, avaliação e execução das políticas públicas educacionais, zelando pelo cumprimento da legislação específica, mediante a execução de programas, ações e atividades relacionadas.

Dentre os departamentos pertencentes à SEDUC/AM está o Centro de Formação Profissional Pe. José Anchieta (CEPAN). O Centro de Formação é uma unidade orgânica de direção da Secretaria e tem como competência definir junto aos demais departamentos, as diretrizes educacionais, articuladas às metas do Plano Estadual (PEE) e Nacional de Educação (PNE), voltadas à formação inicial e continuada dos profissionais da educação, por meio da elaboração de políticas públicas, considerando o contexto do estado do Amazonas.

Sobre a implementação e execução de uma política pública, Mainardes (2006), faz uma abordagem a partir do trabalho de Ball & Bowe (1992) apresentando o processo político como um ciclo contínuo, envolvendo a “política proposta”, a “política de fato” e a “política em uso”. Na visão de Condé (2012) a implementação de uma política deve partir de uma necessidade. Daí a importância de considerar um desenho inicial buscando a finalidade, os objetivos desejados e as alternativas de melhoria.

O presente relato contribui significativamente para uma reflexão sobre a política de formação desenvolvida pela SEDUC/AM a partir da experiência das autoras na Gerência de Formação Profissional do CEPAN. Dessa forma, possibilita o

planejamento de ações de melhoria no atendimento às necessidades de formação da rede estadual de ensino do Amazonas.

Com vistas, a exposição dos resultados do estudo, foram utilizados como procedimentos, a tabulação e análise dos dados sobre as atividades formativas desenvolvidas no período de 2016 a 2019 pela Gerência de Formação (GEFOR), compilados em relatórios de avaliação das atividades ofertadas.

Na nova estrutura da SEDUC/AM, a formação inicial, organizada pelo CEPAN está respaldada pela Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, na forma do Art. 9º, onde compreende cursos de graduação de licenciatura; cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura; e a formação continuada, conforme preconiza a mesma Resolução, na forma do Art. 17 pela oferta de atividades formativas e cursos de atualização, extensão e aperfeiçoamento, especialização, mestrado e doutorado.

O objetivo desse trabalho é relatar como ocorre a organização das atividades formativas da GEFOR, onde são ofertados cursos presenciais e a distância, enfocando temáticas administrativas e pedagógicas concernentes às necessidades da Secretaria e ao alinhamento com as metas educacionais.

A GEFOR é composta pela Coordenação de Projetos de Formação e Coordenação de Educação a Distância, e em conjunto com a diretoria do CEPAN define as diretrizes para a formação inicial e continuada. A evolução das formações é condensada continuamente em relatórios encaminhadas à diretoria do Centro de Formação.

A estratégia de planejamento das formações da Gerência ocorre por meio de duas Coordenações. A Coordenação de Projetos de Formação elabora, implementa, coordena e acompanha os projetos de formação presencial e a distância nas diversas áreas de conhecimento, a fim de subsidiar as práticas dos profissionais da SEDUC/AM. A Coordenação de Educação a Distância desenvolve e coordena a formação inicial e continuada aos servidores da SEDUC, na modalidade a distância, com vistas a atender às demandas da Coordenação de Projetos de Formação da GEFOR.

Além das duas coordenações, a Gerência de Formação recebe apoio dos Comitês Permanentes de Pesquisa e Formação (CPPFs), constituídos pelos professores formadores e pedagogos, organizados por áreas de conhecimentos e/ou modalidades de ensino. Diretamente subordinados à Gerência de Formação Profissional/CEPAN, elaboram e executam os projetos de formação inicial e continuada.

No período de 2016 a 2018, ainda sem a estrutura atual, as formações ocorreram a partir de um Calendário de Formação, elaborado pela GEFOR. Conforme dados apresentados por meio de relatórios semestrais, no ano de 2016 foram realizadas 57 (cinquenta e sete) atividades formativas atendendo ao público de professores, pedagogos, gestores e demais profissionais, totalizando 10.024 (dez mil e vinte quatro) servidores.

Aos professores, as atividades foram realizadas a partir de planejamentos organizados para desenvolvimento das temáticas abordadas nos encontros e tiveram como público principal os docentes do Ensino Regular e das Modalidades EJA (Educação de Jovens e Adultos) e Projeto Avançar. Foi possível constatar que as experiências foram enriquecedoras e fundamentais, contribuindo, para a formação dos servidores atendidos. Nos anos de 2017 e 2018, as formações ocorreram

mais timidamente devido a recorrentes mudanças na gestão, passando a GEFOR por reestruturações.

Para a organização das atividades formativas de 2019, a Gerência de Formação trabalha a partir de levantamento de demandas que ocorreram de duas formas distintas. Como ponto de partida para o planejamento anual das formações para o ano de 2019, o CEPAN encaminhou questionários aos departamentos da sede, Coordenadorias Distritais (capital) e Coordenadorias Regionais (interior) a fim de levantar as necessidades de formação da rede. Independente do levantamento realizado, os departamentos e coordenadorias podem solicitar formação por meio de ofício ou e-mail. A partir das solicitações e dos resultados dos questionários as formações são elaboradas e executadas, levando em consideração a viabilidade de recursos humanos e materiais.

A GEFOR, também dispõe de atividades formativas desenhadas pelos professores formadores dos CPPFs. Esses cursos compõem um Catálogo de Formação, disponibilizado às Coordenadorias, cabendo às mesmas, verificar o interesse das escolas e dos professores.

O maior desafio na oferta de formação no estado do Amazonas está no atendimento aos servidores do interior, considerando a complexidade da realidade amazônica, principalmente no que tange ao deslocamento.

Apesar das dificuldades, as ações desenvolvidas pela GEFOR visam atender com qualidade as necessidades de formação e o aperfeiçoamento da prática pedagógica e metodológica dos professores, garantindo a esses profissionais o desenvolvimento e a ampliação de suas competências, por meio da oferta de cursos de formação inicial e continuada presenciais e à distância, verificando as possibilidades formativas que atendam aos interesses educacionais e de cada realidade escolar.

2312

## REFERÊNCIAS

AMAZONAS. Plano Estadual de Educação do Amazonas. Disponível em: < <http://www2.ifam.edu.br/arquivos/planos/pee-am-doc-base-elaborado.pdf> >. Acesso em: jun. de 2019

BRASIL. Plano Nacional de Educação. Ministério da Educação. Disponível em: < <http://pne.mec.gov.br/> >. Acesso em: jun. de 2019

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015. Conselho Nacional de Educação. Ministério da Educação. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file> >. Acesso em: jun. de 2019

CONDÉ, E. S. Abrindo a Caixa: elementos para melhor compreender a análise de políticas públicas. Revista Pesquisa e Debate em Educação, Juiz de Fora, v. 2, n. 2, p. 78-100, jul/dez. 2012

MAINARDES, J. Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. Educação e Sociedade, Campinas, SP, v.27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006



# A GESTÃO DEMOCRÁTICA E O COORDENADOR PEDAGÓGICO

ISABEL CRISTINA RODRIGUES BRITO DA SILVA

MEMBRO DO GRUPO DE PESQUISA EM POLÍTICA E GESTÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (GEPPEB/UESB). ISABELCRISTINA7@YAHOO.COM.BR

SANDRA MARCIA CAMPOS PEREIRA

PROFESSORA TITULAR DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB E COORDENADORA DO (GEPPEB/UESB). SANDRACAMPOS.2005@UOL.COM.BR

2313

**Palavras-chave:** Gestão Democrática. Coordenador pedagógico. Trabalho coletivo.

## INTRODUÇÃO

A discussão deste texto faz parte de uma pesquisa de mestrado realizada no contexto das escolas públicas de anos iniciais do Ensino Fundamental, no município de Barra da Choça, Bahia. Nossa questão de pesquisa é como os princípios e mecanismos de gestão democrática perpassam o trabalho do coordenador pedagógico? O estudo foi vinculado à Linha de Pesquisa Políticas Públicas e Gestão da Educação, do Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia.

O texto aqui apresentado é parte da pesquisa citada e tem por objetivo analisar as práticas e os discursos de gestão democrática dos coordenadores pedagógicos das escolas dos anos iniciais do Ensino Fundamental de Barra do Choça, Bahia. Para isso, são analisadas as formações discursivas referentes à articulação da coordenação pedagógica para o trabalho coletivo, à relação dos professores com a coordenação pedagógica e ao atendimento aos pais e comunidade por parte da coordenação pedagógica.

## PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste estudo, optamos pelas ferramentas analíticas, as quais se orientam pelas teorizações e postulados de Michel Foucault (2012). Os dados foram analisados, interpretados e sistematizados a partir das regras de análise: formação dos objetos, formação das modalidades enunciativas e formação dos conceitos, presentes na obra intitulada Arqueologia do Saber.

O locus da pesquisa foi o município de Barra do Choça, BA. Os sujeitos da pesquisa foram: o coordenador técnico pedagógico da Secretaria municipal de Educação – responsável pelos anos iniciais do Ensino Fundamental – e cinco professores concursados da rede municipal de educação que exercem função de coordenadores pedagógicos. O corpus de análise foi composto do discurso oficial – que envolve documentos, leis e decretos que normatizam o objeto investigado –; discurso dos sujeitos escolares e o discurso da Secretaria Municipal de Educação. Nomeamos cada sujeito de enunciador com as referências: E1, E2, E3, E4, E5, E6. Além disso, livros, artigos, dissertações e teses sobre o objeto investigado, tomados como referências bibliográficas, fazem parte dessa composição como discurso científico.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

2314

No desenvolvimento deste texto, apoiamos-nos no conceito de gestão democrática, que tem como pressuposto a possibilidade de uma ação administrativa pautada na perspectiva coletiva, a qual visa à participação de toda comunidade escolar nas decisões do processo educativo. Desse modo, entendemos a gestão democrática como um mecanismo de descentralização do poder, de participação e de autonomia das instituições escolares.

A análise dos discursos dos coordenadores pedagógicos referentes à articulação da coordenação pedagógica para o trabalho coletivo evidencia que a participação é o princípio imprescindível para o trabalho coletivo, porém não enunciam entres as suas responsabilidades os mecanismos possíveis para essa participação, a exemplo de Conselhos Escolares, Projeto Político Pedagógico, o horário de trabalho coletivo semanal entre outros.

Ao lado do que compreendem como trabalho coletivo na gestão democrática, enunciaram também as dificuldades, destacadas abaixo:

[...] ainda existe resistência para o novo, porque quando você lança a ideia do novo, nós temos professores que estão aí a dez, quinze, vinte anos que não aderem as novidades da educação, ainda continua trabalhando naquela mesma visão de antes, não querem aderir. (E1)

Como eu disse, tem assim... tem aceitação, mas nem todos os professores aceitaram, assim o que a gente passa, as sugestões! [...]. A gente conversa, mas tem hora que a gente acaba aceitando o que ele..., por ser assim um professor antigo, já difícil, até os anos anteriores, a gente já vê que ele não foi trabalhado dessa forma, então há resistência, tem hora que a gente tem que ceder [...]. (E4)

Essa formação discursiva põe em funcionamento a denúncia das fragilidades da coordenação pedagógica na ação articuladora. O E1, ao descrever a oposição ao novo por parte dos professores com mais tempo de sala de aula, não demonstra possibilidades, isto é, estratégias possíveis de mobilizar tais professores, direcionando-os à mudança e tirando-os da inércia. Segundo Orsolon (2012), as prováveis resistências podem ser resolvidas com a leitura, observação e união dos que trabalham na escola e, nesse contexto, introduzir as inovações para que todos se comprometam

com o proposto. Outra questão é o entendimento equivocado do enunciador E 4, de que a participação pressupõe aceitação de sugestões. Verificamos ser provável que ocorra nesse contexto o que Lück (2010) nomeia como a “participação pela participação”, na qual se discute e avaliam decisões prontas.

No que tange a relação dos professores com a coordenação pedagógica, percebemos no discurso dos sujeitos escolares a perspectiva de que essa relação está caracterizada por práticas de coordenação conservadora, as quais indicam uma relação de controle opostas a uma ação coordenadora que se propõe transformadora, ancorada no trabalho coletivo. Supomos que, em função do controle, tal relação está ancorada no poder disciplinar, segundo Foucault (2010), essa modalidade de poder implica numa coerção ininterrupta, constante, que vela sobre os processos da atividade mais que sobre seu resultado.

Sobre o atendimento acerca dos pais e comunidade por parte da coordenação pedagógica, os enunciados evidenciam que a participação das famílias é limitada ao atendimento em reuniões de pais no objetivo de buscar e receber orientações sobre o desenvolvimento do filho. No entanto, a possibilidade de participação coletiva na gestão da escola como membros do Conselho de Escola, associação de pais e mestres, entre outros, não é mencionada no discurso. Assim, a implementação da gestão democrática pela realização do trabalho coletivo com os pais, alunos e comunidade não é desenvolvida de forma adequada no contexto das escolas estudadas.

2315

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Verificamos que os sujeitos escolares postulam que o exercício do poder na escola na direção da democracia deve ser exercido com base no diálogo e na autonomia, com respeito ao professor. Contudo, as formações discursivas analisadas apontam que o coordenador pedagógico não consegue materializar em sua ação coordenadora o trabalho coletivo, pois a sua ação que se pretende coletiva é interrompida e frustrada pela não adesão do professor, da gestão e das famílias. Assim, as formações discursivas que envolvem as ações do coordenador pedagógico revelam que esses vivenciam o esvaziamento da função em virtude da não efetivação da democracia e da participação no trabalho coletivo.

## REFERÊNCIAS

- FOUCAULT, M. *A Arqueologia do Saber*. 8. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.
- FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 38. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.
- LÜCK, H. *A gestão participativa na escola*. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2010. (Série Cadernos de Gestão; v. 3)
- ORSOLON, L. A. M. O coordenador/formador como um dos agentes de transformação na escola. In: ALMEIDA, L. R. de; PLACO, V. M. N. de S. *O coordenador pedagógico e o espaço da mudança*. 10. ed. São Paulo: Loyola, 2012. p. 17-26.

# RECONSTRUÇÃO DOS PROJETOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS DAS EMEFs DE UMA REDE MUNICIPAL DE ENSINO NA PERSPECTIVA DA GESTÃO DEMOCRÁTICA

JULIANA AQUINO MACHADO - SME/CANOAS/UNILASALLE  
JULIANA.MACHADO@CANOAS.RS.GOV.BR

RENATO AVELLAR DE ALBUQUERQUE - SME/CANOAS  
RENATO.ALBQUERQUE@CANOASEDU.RS.GOV.BR

SILVIA LETÍCIA DE SENNA - SME/CANOAS  
SILVIA.SENNA@CANOASEDU.RS.GOV.BR

JULIANA CRISTINA DA SILVA - SME/CANOAS  
JULIANA.SILVA@CANOASEDU.RS.GOV.BR

2316

**Palavras-chave:** Formação; dialogicidade; gestão democrática.

## INTRODUÇÃO

No intuito de sistematizar o processo de reconstrução dos Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) das Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEFs) da Rede Municipal de Ensino de Canoas (RMEC), conduzido pela assessoria pedagógica da Secretaria Municipal da Educação (SME) junto às equipes das escolas, colocamos em discussão as estratégias formativas utilizadas na instrumentalização desses profissionais, alicerçados nos princípios da dialogicidade e da gestão democrática. Este movimento teve início em 2018 e está em andamento no ano de 2019, constituindo-se num trabalho vinculado ao Projeto Saberes em Diálogo (SILVA e MACHADO, 2018), que é uma proposta de formação continuada viabilizada por meio de pesquisas, através da parceria entre a RMEC e a Universidade La Salle. A aprovação da nova BNCC (BRASIL, 2017) define a necessidade das redes de ensino e das escolas reconstruírem seus documentos-referência. As mudanças cada vez mais dinâmicas nos contextos conferem a necessidade de um permanente processo de (re)construção das propostas pedagógicas desenvolvidas pelas escolas, a fim de que estejam em consonância com o mundo, o tempo e os sujeitos. A garantia da gestão democrática do ensino público é expressa no artigo 3º da LDBEN (BRASIL, 1996), devendo ser normatizada pelos sistemas de ensino, pautada pelos princípios da “participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico

da escola” e “das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes” (BRASIL, 1996, art. 14). Entretanto, apoiar a (re)construção dos PPPs das escolas apenas na prerrogativa legal, não representa uma garantia à condução do trabalho de forma participativa, uma vez que a gestão democrática se constitui como um processo e, portanto, precisa ser exercitada junto aos coletivos, criando tempos e espaços para que o diálogo aconteça (XAVIER e SZYMANSKI, 2015).

## METODOLOGIA

Conduzidos pela ideia de auxiliar as equipes pedagógicas na reconstrução de seus documentos base, propomos encontros formativos que viabilizassem a elaboração de seus respectivos planos, considerando o entendimento de que é importante subsidiar, sem engessar, as equipes pedagógicas na coordenação deste trabalho na escola. Os encontros formativos, reúnem mensalmente as equipes pedagógicas das EMEFs e contemplam estratégias que tenham potencialidade para provocar a discussão dos temas relevantes ao processo, bem como para instrumentalizá-los na condução do trabalho em suas instituições. Dentre as estratégias, estão textos para leitura individual e coletiva, relatos de experiências e desenvolvimento de dinâmicas formativas e de registro, permeados continuamente pelo espaço de escuta, incorporando o uso de ferramentas digitais, de forma a favorecer a interlocução e a construção coletiva do PPP, melhorando a interação e o envolvimento entre os docentes e a comunidade, otimizando o tempo e os espaços e mobilizando o trabalho colaborativo. A coleta de dados tem sido viabilizada através de instrumentos diversos: diários de bordo, formulários online, interação por grupos do WhatsApp, dentre outros. A sistematização do processo torna possível emergirem resultados do trabalho e consolidar-se num movimento que envolve o (re)planejamento das ações, o que nos aproxima da perspectiva metodológica da Pesquisa-Ação, na qual há uma ampla e explícita interação entre pesquisadores e sujeitos da pesquisa, interessados em um problema num dado contexto em que atuam (THIOLLENT, 1985).

**2317**

## ANÁLISE DOS DADOS

Os sujeitos foram convidados a preencher um formulário com algumas questões, visando traçar o perfil profissional e avaliar o processo formativo, bem como para demonstrar as potencialidades do uso destes formulários para a pesquisa em coletivos. Como recorte do projeto maior, definimos como foco de análise, as impressões dos sujeitos acerca das ações desenvolvidas e as principais estratégias utilizadas no trabalho desenvolvido na escola, após a participação nos encontros formativos com a assessoria da SME, a partir do conjunto de estratégias da Análise de Conteúdo (MORAES, 1999), que aponta a categorização, a descrição e a interpretação como etapas essenciais.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Considerando o trabalho em andamento, destacamos alguns elementos que emergem do movimento proposto. Sobre a dinâmica dos encontros formativos, os elementos mais recorrentes apontam para uma necessidade de *“ampliar o tempo de trocas e partilhas”*, *“aumentar o tempo de escuta”*, *“dar maior ênfase na socializações de como cada escola está construindo sua PPP e compartilhar as estratégias que cada realidade escolar tem usado”*, indicando que a socialização e compartilhamento de práticas, bem como a necessidade de um trabalho docente colaborativo (VAILLANT, 2016) são indispensáveis ao pensar e propor ações formativas. Outro elemento que ganha destaque é a necessidade de *“maior tempo para se dedicar às leituras e materiais dispostos na sala de aula virtual”*, conforme excerto de um dos participantes: *“Queria mais tempo...para ler o material e ‘degustar’. Tudo muito bom. Parabéns. Adorando essa parte de teoria...que é um pouco cansativa...mas com o uso das tecnologias...essa parte do Classroom...amando.”* (SE1). Com relação à validade e potencialidade das estratégias propostas, *“os momentos de diálogo”*, *“as sugestões de leituras”* e *“o uso das ferramentas tecnológicas”* foram dinâmicas utilizadas pelas escolas, com avaliação positiva. Tais elementos preliminares já nos permitem identificar a recorrência nas estratégias propostas nos encontros formativos promovidos pela SME e nas atividades de formação desenvolvidas nas escolas, sem necessariamente haver uma homogeneização das ações e tampouco um engessamento com relação às orientações/sugestões.

2318

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desenvolver práticas formativas comprometidas com a Gestão Democrática e pautadas por princípios dialógicos, constitui um desafio que precisa ser enfrentado hoje pela educação. A (re)construção dos PPPs, ao mesmo tempo em que constitui uma necessidade, representa uma oportunidade às escolas de exercitarem estes dois elementos, trazendo às práticas de gestão e ao planejamento pedagógico uma nova postura, que considere os sujeitos que constituem os espaços educativos na centralidade dos processos, rompendo com a ideia de documentos-base com função meramente burocrática e formal. Assim como é responsabilidade da escola organizar este movimento, também o é da mantenedora, que a partir de uma orientação em comum garante a identidade de rede, ao mesmo tempo em que mobiliza a autonomia da escola para a construção de documentos que façam emergir a especificidade de cada comunidade escolar.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília. MEC, 2016.

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

SILVA, Gilberto Ferreira da; MACHADO, Juliana Aquino. Saberes em diálogo: a construção de um programa de formação docente em uma rede municipal de ensino. **Revista Iberoamericana de Educación**. Vol. 77, núm. 2, 2018, pp. 95-114.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1985.

VAILLANT, Denise. Trabajo colaborativo y nuevos escenarios para el desarrollo profesional docente. **Docência**, no. 60, diciembre, 2016. p. 6-13.

XAVIER, Rosineide Barbosa; SZYMANSKI, Heloisa. Compreensão de diálogo em um processo de construção coletiva do projeto político-pedagógico. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 96, n. 242, 2015.

# GESTÃO DEMOCRÁTICA NO SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO: GRUPO DINAMIZADOR MOBILIZADOR DE PROCESSOS FORMATIVOS

ÁDRIA BRUM DE AZAMBUJA  
SMECD/SOLEDADA/RS - UPF, ADRIAAZAMBUJA@YAHOO.COM.BR

EMILIANO RACTZ DA SILVA  
SMECD/SOLEDADA/RS, EMILIANORACTZ@GMAIL.COM

2320

**Palavras-chave:** Gestão democrática. Formação continuada. Grupo Dinamizador.

## INTRODUÇÃO

A mobilização em torno de processos democráticos de gestão educacional, em particular no contexto político brasileiro, tem exigido compreensões e reflexões que possibilitem aos gestores investigar, teorizar e ressignificar as ações cotidianas desenvolvidas no âmbito da gestão. Diante de tantas ideias de projetos que intencionam negar a racionalidade da ciência, a gestão educacional democrática busca fortalecimento e resistência a essa realidade, mediante a imersão em processos de formação continuada reflexiva.

Nesse sentido, este artigo intenciona socializar, discutir e refletir sobre o processo de gestão democrática em movimento no Sistema Municipal de Ensino de Soledade (SME), associado ao trabalho pedagógico que o Grupo Dinamizador (GD) tem desenvolvido, cujas funções abrangem mobilizar, assessorar, acompanhar, refletir e encaminhar democraticamente o processo pedagógico do SME. Essa perspectiva de trabalho do GD problematiza e procura superar práticas adotadas por muito tempo como lineares, fragmentadas, com caráter de supervisão e de forma um pouco distante dos protagonistas do ensino e da aprendizagem.



## GESTÃO DEMOCRÁTICA NO SME: O PROCESSO EM MOVIMENTO

No SME de Soledade, município da região norte do Rio Grande do Sul, após longo período de administrações que pouco favoreceram a participação enquanto emancipação do sujeito, uma proposta de gestão, embrionariamente é constituída por gestores e professores, demonstrando com tal atitude o quanto é possível inaugurar um processo democrático de gestão que intenciona a formação cidadã mesmo diante de esforços, tendências e projetos para desconstituí-lo. Tem exigido coragem, trabalho em rede e permanente reflexão e ação sobre o processo em andamento, para fazê-lo e refazê-lo no próprio percurso.

No cenário municipal, uma das práticas principais foi o investimento em formações continuadas dos sujeitos da ação, tais como gestores, coordenadores pedagógicos e professores, para que ancorem suas inquietações, percepções, constatações, possibilidades e limitações, advindas dos processos democráticos de gestão desenvolvidos no âmbito da educação municipal nas contribuições da ciência, legitimando, assim, as práxis adotadas.

O fortalecimento desse modelo de gestão implica, em especial, na compreensão das relações de poder estabelecidas entre os diferentes participantes, cujas ações trazem consigo marcas da história vivida, problematizada, não naturalizada, e lhes possibilita (re) construir novas experiências mediadas pelo diálogo, a autonomia, o coletivo, a democracia, a emancipação, buscando a horizontalização das ações e o exercício formativo da participação. Para Santos (2016), um exercício pleno de democracia é o processo de transformação das relações de poder desigual em relações de autoridade partilhada.

É necessário uma constituição de processos participativos que evidenciem uma perspectiva de construção de um mundo menos feio e desigual é exigente, desgastante e complexa. Todo processo consubstancia-se nas ações de natureza coletiva e na capacidade de acolher os desafios existentes nos processos sociais, através da existência do GD, cuja função é mobilizar as ações de gestão, articulando e tencionando junto aos diversos setores (internos e externos) a concretização do projeto assumido coletivamente.

## GD E OS COLETIVOS ESCOLARES: PROCESSOS FORMATIVOS

O GD é composto por representantes das escolas, diretores e coordenadores pedagógicos, e pelos integrantes da Secretaria Municipal de Educação: secretária, coordenadora e assessores pedagógicos e administrativos.

As ações coletivas desencadeadas pelos processos participativos envolvendo o GD exigem conhecimentos sobre os diferentes cenários de atuação, percepções sobre possibilidades e fragilidades, cuidados com as relações de poder e compreensões sobre os diferentes movimentos envolvendo as práticas democráticas da gestão envolvida, tais como foco nos estudos, reflexões e teorizações realizadas na

própria secretaria em dias de expediente interno e, também em outros locais, como a Universidade, com assessoria técnico-pedagógica.

A atuação do GD legitimando e testemunhando os princípios que fundamentam a gestão educacional democrática no SME estão transformando as relações de poder autoritário, centralizador e verticalizado em relações de confiança, sujeitos antes silenciados, promovidos a dialogadores e participantes ativos na escuta educacional.

Segundo Levinski (2000, p. 80), o GD é desafiado para as seguintes funções: a) Formar-se como dinamizador e contribuir para a formação do coletivo que representa, sem retirar a possibilidade de os sujeitos construírem-se a partir do seu lugar e da sua história; b) Assessorar teórico-metodologicamente o processo, considerando as peculiaridades, necessidades e dificuldades de cada grupo, sem com isso desconsiderar o projeto maior que está orientando as ações; c) Articular e procurar garantir junto aos diversos setores (internos e externos) ações que assegurem a concretização do processo assumido coletivamente; d) Sentir-se parte do processo de construção, procurando concretizar ética e profissionalmente os princípios orientadores que o coletivo assumiu”.

Tais compromissos podem ser percebidos nas diferentes ações. A realização das visitas pedagógicas, agendadas previamente com a direção da escola romperam com a tradição de visitas surpresas para supervisionar os professores e alunos e criaram um clima de respeito e confiança, promovendo a participação e o diálogo. Para o GD, a palavra “Diálogo”, sem a qual há somente práticas autoritárias, que negam a participação dos sujeitos, significa falar de lugares distintos a partir de diferentes percepções e compreensões, conferindo sentido ao processo participativo. O diálogo supera as falas corriqueiras e descompromissadas e, finalmente, conforma um processo reflexivo em torno das ações e dos sujeitos dessas ações.

2322

## CONCLUSÃO

No Sistema Municipal de Ensino de Soledade a gestão educacional democrática tem revelado o quanto é possível fazer, quando há vontade política, condições básicas para a efetivação de projetos emancipatórios e estabelecimento de ações em redes entre instituições de ensino superior e de educação básica que defendem processos formativos reflexivos como fomento para a constituição da educação cidadã.

Ainda, com base nas relações de poder ancoradas na autoridade partilhada, o GD tem constituído coletivamente outro cenário para a educação municipal, mais acolhedor, humanizado e comprometido com as manifestações dos sujeitos que, ao tomarem parte da gestão aprendem no próprio processo a participar de uma educação pública municipal de forma conscientizada.

Assim sendo, o Sistema Municipal de Ensino de Soledade, através do GD, tem estudado com afinco o ofício da gestão, qualificando as práticas pedagógicas escolares, consolidando o projeto de gestão democrática, refazendo a identidade de um cotidiano movimentado, complexo e desafiador, investindo principalmente na

permanente interlocução com os diferentes segmentos do SME, da comunidade, dos poderes executivo e legislativo, e também da Universidade.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

LEVINSKI, E. Z. . *Projeto político-pedagógico: obstáculos e possibilidades na prática de um processo participativo*. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2000.

SANTOS, B.S. *A difícil democracia reinventar as esquerdas*. 1 ed. São Paulo. Boitempo, 2016.

# FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: O DESMONTE DOS PROGRAMAS FEDERAIS

JOSÉ AIRTON CHAVES CAVALCANTE JUNIOR, UFRRJ,  
JOSEAIRTONCHAVES@GMAIL.COM

LUCILIA AUGUSTA LINO, UERJ,  
LUCILIALINOP@YAHOO.COM.BR

MARIA DA CONCEIÇÃO CALMON ARRUDA, UERJ/FIOCRUZ,  
CONCEICAOCALMON@GMAIL.COM

2324

**Palavras-chave:** Formação continuada; política educacional, gestão democrática.

Os Programas de formação continuada de professores e gestores das redes públicas implementados pela SEB/MEC, nos últimos anos, foram sendo paulatinamente descontinuados a partir de 2016, com a política de desinvestimento do MEC nestas ações, iniciada com o corte de bolsas e a progressiva asfixia financeira. Os programas de formação integravam um conjunto de ações articuladas envolvendo secretarias de educação, universidades públicas, entidades nacionais e o MEC, e visavam a melhoria da qualidade do ensino e a consolidação da gestão democrática da educação. Hoje a maioria dos programas foi paralisado, e tal descontinuidade compromete o processo de democratização da educação e o cumprimento das metas do PNE, gerando impactos negativos na consecução do direito à educação.

A formação de dirigentes e gestores e seu alinhamento com um projeto de escola pública e gratuita, inclusiva e democrática, laica e republicana, foi considerada estrategicamente importante para a efetivação de uma política educacional que tem como princípio a educação como direito de todos e a responsabilidade do poder público. Tal política teve papel de destaque nos programas de formação continuada de professores, atores sociais vinculados à comunidade escolar e gestores das redes públicas, implementados pelo MEC nos governos Lula (2003-2010) e Dilma (2011-2016). Nesse contexto, havia a expectativa de minimizar as desigualdades sociais que marcam não só a sociedade brasileira, mas o sistema educacional, acolhendo

de forma republicana, a diversidade e a pluralidade, dentro de referenciais sociais de qualidade. (ARRUDA; LINO, 2017)

A crise institucionalizada no país aponta para o ajuste fiscal e o desinvestimento em serviços públicos como solução universal, determina a instauração de congelamento de gastos públicos, que a par de outras ações, impacta seriamente a educação pública em todos os níveis de ensino. Retomam-se, assim, diagnósticos equivocados que atribuem a crise do ensino público a um problema de concepção da escola pública e de formação do professor, espelhando concepções de mundo e de cidadania afinadas com projetos eleitorais, que destoam do acordo republicano, desconsiderando a complexidade do sistema público de ensino e suas assimetrias.

A mudança de gestão do MEC alinhada com o retrocesso nos rumos da política educacional segue a inversão da lógica de financiamento da educação presente na Constituição de 1988. A supremacia de uma racionalidade econômica que retira recursos previstos constitucionalmente da educação, inviabiliza a consecução do Plano Nacional de Educação (PNE).

O PNE 2014-2024, aponta para a efetivação do direito à educação, estabelecendo parâmetros para a valorização dos profissionais de educação, assegurando fontes de financiamento para a oferta do ensino obrigatório e para a universalização e expansão da educação básica pública. Entretanto, a Emenda Constitucional nº 95/2016 evidencia o desmonte dos alicerces da garantia ao direito à educação e as perspectivas de melhoria da qualidade da educação básica. Assistimos ao desmonte das políticas educacionais, o corte dos financiamentos e o contingenciamento de recursos, e a proposição de forte controle curricular e ideológico nas instituições de ensino, em que a padronização curricular imposta à escola básica avança sobre os cursos e programas e formação de professores, em total dissociação das metas do PNE. Assim, não temos no presente, a apresentação de uma proposta educacional para a sociedade, mas uma série de ações e proposições que esvaziam o projeto de universalização da educação básica e da ampliação do acesso ao ensino superior, como a BNCC e a Reforma do Ensino Médio, entre outras ações.

O cenário político impôs mudanças nos diversos Programas e Ações implementados pelo MEC a partir de 2003, dos quais destacamos 10 programas nacionais de formação continuada coordenados pela Secretaria da Educação Básica: PNAIC; ProInfantil; Pró-Letramento; Gestar II; PARFOR; Proinfo Integrado; PRADIME; Escola de Gestores; Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares; Pro-Conselho. Tais Programas, hoje descontinuados ou asfixiados pela falta de recursos, tinham ações articuladas que envolviam secretarias estaduais e municipais de educação, Universidades públicas, e entidades nacionais, como a UNIDIME e o CONSED, sob a coordenação do MEC, constituindo-se como espaços formativos com impactos na qualidade da educação básica. A maioria dos programas de formação supramencionados tinha como público alvo professores que atuam anos iniciais do Ensino Fundamental, e afirmavam o protagonismo do professor no processo de ensino aprendizagem e a importância da alfabetização para a construção de trajetórias escolares exitosas, e os demais desde a gestão escolar à qualificação de outros atores sociais. Nossa discussão centra-se nos decorrentes impactos negativos da descontinuidade desses programas para implantação e consolidação da

gestão democrática, nas escolas e redes escolares e para a formação dos profissionais da educação envolvidos.

Mesmo sem espaço para aprofundamento, destacamos quatro programas, dois voltados para os gestores - o Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública (Escola de Gestores) e o Programa de Apoio aos Dirigentes Municipais de Educação (Pradime) – e dois para outros atores sociais – o Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares e o Programa Nacional de Capacitação de Conselheiros Municipais de Educação (Pro-Conselho), correlacionando seus objetivos com as estratégias do PNE. Essas ações de formação que abarcam diversos atores sociais que atuam na escola, dirigentes municipais e integrantes da sociedade civil organizada, visavam a promoção da gestão democrática da educação pública.

O abandono dos programas em curso, apontam para a destruição da educação pública e sua privatização, sem produzir uma maior “equidade” na educação, como apregoam os reformadores da educação. (FREITAS, 2012). Como explicitam Arruda e Lino (2017), a superação de nossas assimetrias educacionais não está vinculada a um único fator, mas a uma gama de elementos que refletem as contradições de uma sociedade verticalizada. O exame das metas e estratégias do PNE destaca os obstáculos a serem superados para a melhoria da educação pública, que necessariamente passam pela questão dos investimentos.

Hoje a maioria dos programas estão suspensos ou sofrem descontinuidades, com ações paralisadas, sem repasse de bolsas, e ainda a sinalização do desinteresse de manter a parceria com as Universidades públicas. Os impactos são evidentes nas redes públicas municipais, que sofrem os percalços da crise financeira, e a redução drástica de recursos da União, desconstruindo o incipiente regime de colaboração entre os entes federados. O acirramento da crise política e institucional no país amplifica o retrocesso nas políticas educacionais que vão na contramão dos direitos sociais e da democratização da educação.

2326

## REFERÊNCIAS

ARRUDA, M. C. C.; LINO, L.A. Programas de formação continuada: o desmonte das políticas e a crise. In: Cadernos ANPAE. João Pessoa, Biblioteca ANPAE/Série Cadernos ANPAE, V. 45. ISSN: 1677-3802, 2017. P. 2025-2038.

FREITAS, L. C. de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. Educ. Soc., Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012 Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v33n119/a04v33n119.pdf> Acesso em 15 jan 2019.

# POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO: REFLEXÕES A PARTIR DO LEVANTAMENTO DE PRODUÇÕES ACADÊMICAS

AMANDA CERQUEIRA ARAÚJO DOS SANTOS  
CENTRO DE ESTUDOS E DE DOCUMENTAÇÃO EM EDUCAÇÃO (CEDE) – UEFS  
AMANDACERQUEIRASANTS@GMAIL.COM  
PROBIC - UEFS

JOICY SANTOS CORDEIRO  
CEDE – UEFS  
JOICYCORDEIRO16@HOTMAIL.COM  
FAPESB/BAHIA

LEOMÁRCIA CAFFÉ DE OLIVEIRA UZÊDA  
CEDE – UEFS  
LEOMARCIAUZEDA@YAHOO.COM.BR

2327

**Palavras-chave:** Educação do Campo; Educação Infantil do Campo; Políticas Públicas.

O presente trabalho se constitui em um recorte de pesquisa qualitativa, em andamento, advindo do projeto intitulado “Educação Infantil na zona rural: caracterização e análise do cenário de implementação das políticas de Educação do Campo no município de Feira de Santana”. O estudo, sinaliza a parca produção no que tange o debate sobre a implementação de políticas públicas voltadas para a Educação Infantil do Campo (EIC) no território brasileiro, independente da região do país. Enquanto etapa de análise da produção sobre o tema tomou-se como referência inicial, os Pôsteres e Trabalhos aprovados nas Reuniões Anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), no período de 2002 a 2017, considerando quatro grupos de trabalhos, a saber; GT-03 Movimentos Sociais e Educação; GT-05 Estado e Política Educacional; GT-06 Educação Popular; GT-07 Educação da Criança de 0 a 6 anos, tomando os títulos como referências iniciais e as palavras-chaves Educação do Campo, Educação Infantil do Campo e Políticas Públicas para identificação das produções. Para o presente trabalho, realizou-se um corte temporal a partir das produções realizadas entre os anos de 2010

e 2017, considerando apenas dois GTs: GT-03 Movimentos Sociais e Educação e o GT-05 Estado e Política Educacional. Evidencia-se que o período cronológico para apreciação dos Trabalhos aprovados em cada Reunião Anual da ANPEd toma como marco legislativo a Emenda n.º 59 à Constituição Federal, que modifica inúmeros artigos da Carta Magna de 1988, entre eles alarga a obrigatoriedade escolar dos então seis aos quatorze anos para quatro a dezessete anos de idade, tornando a matrícula da pré-escola obrigatória, evidenciando que o limite estabelecido para o cumprimento desta determinação foi o ano de 2016, acompanhando os termos do Plano Nacional de Educação, com o sufrágio técnico e financeiro da União. A partir das palavras-chave foi elaborado um conjunto de quadros comparativos com indicadores como ano, título e objetivo da produção. Em muitos dos trabalhos lidos, foi necessário ir além da leitura dos resumos, passando para leitura da introdução e/ou do texto como um todo, pois havia dificuldade em identificar a finalidade das produções, por vezes o que se anunciava nos títulos, introdução dos trabalhos não condizia com os resultados anunciados nos trabalhos. Os estudos pautados nessa categoria – EIC – são recentes, sendo insuficientes as produções acadêmicas e debates sociais sobre o diálogo entre Educação do Campo, Educação Infantil e Educação Infantil do Campo. Até o presente momento podemos pontuar, considerando as produções dos Grupos de Trabalho como GT 3 e GT 5 da ANPEd, buscando por trabalhos que correspondessem às palavras-chave: Educação Infantil, Educação Infantil do Campo, Políticas públicas; Educação do Campo, que não são encontradas muitas produções que abordem a temática Educação Infantil do Campo, o que implica no processo valorativo e de visibilidade dos sujeitos, historicamente excluídos. No período de 2010 a 2017 foi localizado um universo de cento e noventa e três (193) trabalhos publicados nos GTs 3 e 5 que versavam sobre as mais diversas áreas e temas que se enquadravam nas ementas dos grupos. Contudo, apesar de ser possível encontrar produções extremamente importantes que versam sobre Educação Infantil, quando se aborda a Educação Infantil ligada à Educação do Campo são raras as publicações que retratam esta matéria. Do universo citado, foram encontradas as produções intituladas: “*Educação Infantil do Campo: Aproximações ao cenário do Espírito Santo*” da autora e pesquisadora Valdete Coco que objetivava descrever um percurso teórico-metodológico associado à noção de Educação Infantil (EI) como um direito de todas as crianças; “*Desafios da Educação do Campo na atualidade: Educação Infantil e classes multisseriadas na Serra Catarinense*”, da autoria de Soraya Franzoni Conde e Kamila Heffel Farias, que tratam atendimento oferecido às crianças do campo na Serra Catarinense, nos níveis da Educação Infantil e anos iniciais, por meio da apreciação de dados estatísticos (INEP) entre outras problematizações. É importante destacar que a EIC precisa proporcionar às crianças que habitam o rural, elementos que as façam se identificar como sujeitos daquele espaço. Observa-se, na literatura e em pesquisas já consolidadas sobre o assunto, que as políticas de EI para a população infantil do campo necessitam não só serem implementadas, mas promoverem ações voltadas para melhoria da qualidade, acesso, permanência destas crianças. (BARBOSA, 2012). No campo da implementação de políticas para primeira infância, o que mais observamos é que muito se avança na retórica e elaboração de textos normativos, mas na ação, execução das



leis, existe um hiato e retrocesso recorrente na implementação de políticas públicas para a educação, a EI e EIC. Por meio deste trabalho, esperamos alcançar um público não só que se interessem pelo tema, mas, principalmente os sujeitos que trabalham direta ou indiretamente com educação, EI, Educação do Campo e EIC, contribuindo assim para pesquisas futuras na área de Educação, e que através dessa produção científica tornem-se parceiros contribuindo para erradicar as diversas formas desumanas e excludentes para com as crianças do campo. A Educação do Campo, objetiva desde cedo mobilizar/sensibilizar as crianças da mais tenra idade com a educação que tenha como foco respeitar e preservar seus objetivos que é a luta pela terra, uma educação voltada para o trabalho, mas livre de exploração infantil. Os movimentos sociais almejam por uma escola pública nos assentamentos, entre outras categorias que integram os povos do campo, mas não nos moldes da escola da cidade nem a partir de uma adaptação, mas uma escola que tenha “a cara” das crianças do campo (PALUDO, 2001). A proposta é justamente produzir academicamente a fim de legitimar cada vez mais nesses espaços a importância de falar sobre os povos do campo, sujeitos historicamente excluídos em nossa sociedade. Neste sentido, o campo não deve ser visto como quintal ou extensão da cidade, não deve receber os restos utilizados pela cidade, até porque, a educação do campo é direito e não esmola!

2329

## REFERÊNCIAS

- BARBOSA, M Carmem Silveira [et al.] organizadoras. **Oferta e demanda de educação infantil no campo**. Porto Alegre: Evangraf, 2012, 336p.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.
- \_\_\_\_\_. **Emenda Constitucional 59 de 11 de novembro de 2009**, Brasília, 2009.
- PALUDO. **Educação Popular em busca de alternativas: uma leitura desde o campo democrático e popular**. POA: Tomo editorial & Camp, 2001.

## EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO: O QUE NOS DIZEM AS PRODUÇÕES SOBRE A RELAÇÃO ENTRE GESTÃO ESCOLAR E FAMÍLIA

JOICY SANTOS CORDEIRO  
CENTRO DE ESTUDOS E DE DOCUMENTAÇÃO EM EDUCAÇÃO (CEDE)/UEFS  
JOICYCORDEIRO16@HOTMAIL.COM, EIXO 1  
FAPESB/BAHIA

AMANDA CERQUEIRA ARAÚJO DOS SANTOS  
AMANDACERQUEIRASANTS@GMAIL.COM  
PROBIC – CEDE/UEFS

LEOMÁRCIA CAFFÉ DE OLIVEIRA UZÊDA  
CEDE/UEFS  
LEOMARCIAUZEDA@YAHOO.COM.BR

2330

**Palavras-chave:** Educação do Campo, Educação Infantil do Campo, Relação escola-família

Em tempo de supressão de direitos nos mais diversos setores brasileiros, a infância e sua educação se coloca mais uma vez em posição de destaque e de necessidade premente de ser discutida e a elas garantida não só qualidade, como equidade. A Educação Infantil (EI), primeira etapa da educação básica no Brasil, emerge de um histórico de lutas em prol dos direitos a educação de qualidade desde a primeira infância. Diversos elementos que envolvem a EI vêm mudando ao longo de momentos históricos e alterando assim, a forma como compreendemos a educação para as crianças de zero a cinco anos de idade. A Educação Infantil do Campo (EIC), por exemplo, ainda que pouco debatida no âmbito acadêmico, precisa não só de discussões e/ou investigações que considerem concepções de infância, criança, docência, gestão escolar, relação escola e família, mas que a partir de tais contendas possam ser geradas ponderações acerca da necessidade de compreender sua complexidade e especificidades. (BARBOSA, 2012). Considerando o exposto, este trabalho, que se institui a partir de um recorte do projeto de pesquisa intitulado “Educação Infantil na zona rural: caracterização e análise do cenário de implementação das políticas de educação do campo no município de Feira de Santana”, e se propõe a analisar a

Educação Infantil do Campo no Município de Feira de Santana com base em dois aspectos importantes: a relação escola-família e o papel da gestão pedagógica nesse contexto. A intenção do estudo, de cunho qualitativo e em andamento, é identificar e compreender como se efetiva essa relação escola e família e de que maneira essa relação contribui para a formação das crianças que moram na zona rural e frequentam instituições de Educação Infantil. Como etapa da pesquisa, coube realizar levantamento bibliográfico e tomou-se como referência os Pôsteres e Trabalhos aprovados nas Reuniões Anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), no período de 2002 a 2017, considerando quatro grupos de trabalhos, a saber; GT-03 Movimentos Sociais e Educação; GT-05 Estado e Política Educacional; GT-06 Educação Popular; GT-07 Educação da Criança de 0 a 6 anos. Utilizou-se o método de busca palavras-chave tais como: educação do campo, educação infantil do campo; gestão escolar, escola e família. Ainda no tocante ao aspecto metodológico, foram lidos resumos das produções mapeadas e em determinados trabalhos foi necessário recorrer à leitura da introdução, por vezes texto completo, e mesmo diante desta solução, existiu, em alguns casos, dificuldade em identificar o escopo dos trabalhos. Para o estudo em destaque, foi feito um recorte temporal a partir das produções realizadas entre os anos de 2002 e 2017 no GT-06 e GT-07. O período cronológico para apreciação dos Trabalhos toma como marco legislativo a criação das Diretrizes Operacionais para Educação Básica do Campo (BRASIL, 2002), bem como a Emenda n.º 59 à Constituição Federal que modifica inúmeros artigos da Carta Magna de 1988 e amplia a obrigatoriedade escolar de quatro até dezessete anos de idade, tornando a matrícula na pré-escola obrigatória, sendo que o limite instituído para a execução desta resolução seria o ano de 2016, acompanhando os termos do Plano Nacional de Educação, com a contribuição técnica e financeira da União. O estudo torna-se relevante especialmente para profissionais que atuam na Educação Infantil do Campo, uma vez que podem apontar elementos importantes que tem desdobramentos nas práticas e concepções dos professores, dos gestores escolares, gestores públicos que desenvolvem suas ações atreladas ao cotidiano escolar das crianças da zona rural. Foram encontrados entre os anos de 2002 a 2017 o universo de trezentos e quarenta e seis (346) trabalhos publicados nos GTs 6 e 7 que versavam sobre as mais diversas áreas e temas que se enquadravam nas ementas dos grupos. Dentro deste conjunto de produções é possível localizar algumas que abordam sobre gestão democrática, gestão de políticas públicas, coordenação pedagógica no tocante a Educação Infantil. Do universo mencionado não foram localizados trabalhos, muito menos no tocante a gestão escolar, relação família e escola dentro do estudo voltado a Educação Infantil do Campo. O ano de menção para principiar a leitura das produções, considerou como marco legal a Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002 que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (DOEBEC). A partir deste documento (DOEBEC), de caráter mandatório, entre outras produções, pesquisas, eventos e movimentos em prol da educação do campo, nota-se um ligeiro aumento na literatura que trata do tema. Apesar disso, no que tange a EIC, a despeito da sua importância, ressalta-se que são insuficientes as referências e problematizações sobre a temática. Os resultados deste estudo podem proporcionar elementos para outras

investigações e pesquisadores, professores da EI e EIC, profissionais que se interessam pela temática abordada, uma vez que não encontramos trabalhos que dão visibilidade a infância e Educação Infantil do Campo. Existe em curso, um debate contínuo sobre sua importância e a necessidade de irmos além das discussões e tornarmos as bandeiras de luta em ações concretas. Com as crianças e infância do campo não há de ser diferente, pois a EIC é um direito estabelecido em lei para as crianças e dever do estado. O presente trabalho alerta para necessidade de contribuirmos e subsidiarmos discussões e pesquisas sobre a gestão escolar, a relação escola-família no contexto da EIC. Antes mesmo de afinar esse diálogo, torna-se imprescindível compreender o lugar que ocupa a infância, as crianças, a escola, a comunidade e as mais variadas questões que envolvem a educação do campo. Diante disso, é preciso assegurar uma educação de qualidade para que as crianças. Uma educação que valorize a infância do campo visando uma formação humana, seu desenvolvimento irrestrito, reforçando o conceito de que são sujeitos produtores de conhecimento, de educação e de cultura.

2332

## REFERÊNCIAS

BARBOSA, M Carmem Silveira [et al.] organizadoras. **Oferta e demanda de educação infantil no campo**. Porto Alegre: Evangraf, 2012, 336p.

BRASIL. Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002 que institui as **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília: MEC, 03 abr. 2002.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988

\_\_\_\_\_. **Emenda Constitucional 59 de 2009** e pela Lei nº 12.796, de 2013, Brasília, 2009.