

O livro me deixa uma lição sobre a questão metodológica no trabalho do professor que supera a questão do “como fazer” e se constitui como importante ferramenta de ensino/aprendizagem. Dessa forma, fica estabelecida uma conversa entre amigos, onde diferentes visões de educação se cruzam e se fundem materializadas em procedimentos metodológicos utilizados na condução do conhecimento vivenciado pedagogicamente. São diálogos construídos na interação entre a cultura escolar, a cultura popular e as experiências dos autores, que significam uma formação baseada nas políticas de educação e no respeito à comunidade onde os alunos estão inseridos. Os registros aqui apresentados abrangem, igualmente, aspectos subjetivos como a afetividade e o desenvolvimento do processo educativo dos cursos de preparação para o magistério na direção do desenvolvimento da sensibilidade humana. A perspectiva dialógica se encontra manifestada nas diferentes temáticas abordadas que se inserem nos campos da formação e do exercício profissional docente, situados nos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura, indicando a necessidade de avanço na dimensão participativa e interdisciplinar, alimentando-se, ainda, nas reflexões que emergem das discussões sobre a profissionalização e identidade profissional docente.

Profa. Dra. Maria Socorro Lucena Lima



**Experiências da formação de professores
na escola e na universidade**

Experiências da formação de professores na escola e na universidade

Organizadores/as:

Wanderson Diogo Andrade da Silva

Bruno Miranda Freitas

Elisangela André da Silva Costa



Diagramação: Marcelo A. S. Alves

Capa: Carole Kümmecke - <https://www.behance.net/CaroleKummecke>

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



Todos os livros publicados pela Editora Fi estão sob os direitos da [Creative Commons 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR)
https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR



Associação Brasileira de Editores Científicos

<http://www.abecbrasil.org.br>

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

SILVA, Wanderson Diogo Andrade da; FREITAS, Bruno Miranda; COSTA, Elisângela André da Silva (Orgs.)

Experiências da formação de professores na escola e na universidade [recurso eletrônico] / Wanderson Diogo Andrade da Silva; Bruno Miranda Freitas; Elisângela André da Silva Costa (Orgs.) -- Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2020.

317 p.

ISBN - 978-65-81512-23-1

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

1. Educação; 2. Universidade; 3. Escola; 4. Docência; 5. Experiências; I. Título.

CDD: 371

Índices para catálogo sistemático:

1. Professores, métodos e disciplinas

371

Sumário

Prefácio.....	11
Maria Socorro Lucena Lima	
1.....	15
A contribuição da cultura popular no ensino da arte	
Regivan Firmino da Silva	
Joseir Ferreira da Silva	
2.....	27
Afetividade na formação e prática do pedagogo	
Robério Ferreira Nobre	
Luiz Fernandes da Silva Lima	
Joao Paulo Martins dos Santos	
3.....	41
A formação do professor de anatomia humana moderna	
Francisco Orlando Rafael Freitas	
Jalles Dantas Lucena	
Ivan do Nascimento Silva	
Gilberto Santos Cerqueira	
4.....	53
<i>A Geografia começa pelos pés: trabalhos de campo e currículo na formação de professoras/es de Geografia</i>	
Luciana Cristina Teixeira de Souza	
5.....	64
A profissionalização docente como via de superação do tecnicismo na licenciatura em Química: um enfoque no ENPEC (1997-2017)	
Wanderson Diogo Andrade da Silva	
Claudia Christina Bravo e Sá Carneiro	
6.....	79
Comunicação e Educação: uma experiência em sala de aula	
Ademilson Carlos Teixeira	
Helena Vetorazo	

7..... 92

Desafios e superações na implementação da BNCC na formação de professores: um relato interdisciplinar do município de Capistrano – Ceará

Arlindo Pereira Nogueira

Amadeu Cardoso do Nascimento

Ana Cláudia Monteiro Viana

Francisco Aucélio Evangelista Belchior Junior

8 106

Diálogos sobre inovação na formação inicial de professores: a experiência da UNILAB em pauta

Elisangela André da Silva Costa

Maria Socorro Lucena Lima

Ana Lourdes Lucena de Sousa

Stânia Nágila Vasconcelos Carneiro

9..... 123

Educação Especial e formação continuada para professores do AEE: a experiência do projeto “escola, *locus* de direito”

José Douglas de Abreu Araújo

João Lucas Pinto Matias

Cícera Raquel Pereira do Nascimento

Maria Aurinolia Barreto Silva

10 136

Estágio supervisionado e formação interdisciplinar de professores: o contexto da licenciatura em Ciências da Natureza e Matemática da UNILAB

Bruno Miranda Freitas

Paulo Meireles Barguil

Elisangela André da Silva Costa

Wanderson Diogo Andrade da Silva

11..... 153

Formação continuada na perspectiva do trabalho docente: desafios e possibilidades no ensino – aprendizagem

Maria do Socorro Nogueira Oliveira Filha Lima

Cecilia Maria Lima Silva

Lourenço Ocuni Cá

12	169
Formação de professores de Ciências para os anos iniciais: relato de uma vivência com a produção de fanzines no curso de Pedagogia	
Raquel Crosara Maia Leite	
Raquel Sales Miranda	
Maria Danielle Araújo Mota	
13	182
Formação e prática docente nos cárceres: reflexões da Educação de Jovens e Adultos no Maciço de Baturité-CE	
Ana Lúcia Nobre da Silveira	
Luana Mateus de Sousa	
Elcimar Simão Martins	
14	195
Jogos didáticos e meio ambiente: estimulando o interesse dos estudantes nas aulas de Ciências	
Fernando Barros da Silva	
Alexandre Rodrigues da Conceição	
Bibiane de Fátima Santos	
Maria Danielle Araújo Mota	
15	210
Mapas conceituais em aula de campo interdisciplinar: relato de experiência em um curso de Ciências Biológicas	
Aparecida Barbosa de Paiva	
Débora de Araújo Silva	
Francisco Nunes de Sousa Moura	
16	224
O pacto nacional pelo fortalecimento do ensino médio como espaço de formação continuada docente: a experiência do Liceu de Iguatu - CE (2014-2015)	
Ione Carvalho Rodrigues	
Jonas Mateus Ferreira Araújo	
Antônia Cláudia Medeiros Dias	
Wanderson Diogo Andrade da Silva	

17	237
O papel da escola e do professor: o trabalho com o reconhecimento da cultura afro-brasileira	
Francisco Wellington Nascimento Oliveira	
Ana Paula Vasconcelos de Oliveira Tahim	
18	249
Os saberes docentes e a profissionalização: delineando uma análise desse contexto	
Idio Fridolino Altmann	
Kamila Cristina Miranda Cruz	
19	261
Portfólio: avaliação e reflexão da construção do conhecimento em Matemática	
Josidalva de Almeida Batista	
20	273
Relato de experiências: contribuições do estágio supervisionado em espaços não formais	
Camila Rose Bezerra de Lima	
Jackson Emiliano Pedro da Silva	
José Wellington da Silva Correia	
Maria Danielle Araújo Mota	
21	287
Saberes docentes para educação inclusiva: reflexões iniciais	
Robério Ferreira Nobre	
Luciano Moreira Alencar	
Thallison de Souza Nobre	
22	302
Um olhar psicopedagógico sobre o desenho infantil	
Antônia Patrícia Alves de Souza	
Ana Renata de Alencar Tranquilino	
Robério Ferreira Nobre	

Prefácio

*Maria Socorro Lucena Lima*¹

Apresentar este livro de reflexões pedagógicas sobre diferentes processos de ensinar e de aprender no contexto da profissão magistério é, para mim, um exercício de renascimento. Cada artigo lido me aproxima do grupo que se propôs a escrevê-lo e cada relato de experiência realizada me mobilizava a integrar em um elo de afetividade que nos irmana no espaço da formação de professores.

O livro me deixa uma lição sobre a questão metodológica no trabalho do professor que supera a questão do “como fazer” e se constitui como importante ferramenta de ensino/aprendizagem. Dessa forma, fica estabelecida uma conversa entre amigos, onde diferentes visões de educação se cruzam e se fundem materializadas em procedimentos metodológicos utilizados na condução do conhecimento vivenciado pedagogicamente. São diálogos construídos na interação entre a cultura escolar, a cultura popular e as experiências dos autores, que significam uma formação baseada nas políticas de educação e no respeito à comunidade onde os alunos estão inseridos. Os registros aqui apresentados abrangem, igualmente, aspectos subjetivos como a afetividade e o desenvolvimento do processo educativo dos cursos de preparação para o magistério na direção do desenvolvimento da sensibilidade humana.

A perspectiva dialógica se encontra manifestada nas diferentes temáticas abordadas que se inserem nos campos da formação e do exercício profissional docente, situados nos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura, indicando a necessidade de avanço na dimensão participativa e

¹ Universidade Estadual do Ceará

interdisciplinar, alimentando-se, ainda, nas reflexões que emergem das discussões sobre a profissionalização e identidade profissional docente.

Desafios presentes nestes campos – da formação inicial e continuada mediadas pelo diálogo com os contextos de vivência da profissão – se encontram evidenciados nos escritos dos autores e nos convidam a demorar nossos olhares sobre os mesmos.

Elementos de natureza política encontram-se destacados em diferentes textos que abordam, a partir de distintas perspectivas metodológicas, questões como: “Desafios e superações na implementação da BNCC na formação de professores: um relato interdisciplinar do município de Capistrano – Ceará”; “Educação Especial e formação continuada para professores do AEE: a experiência do projeto “escola, lócus de direito”; “Saberes docentes para educação inclusiva: reflexões iniciais” e “O pacto nacional pelo fortalecimento do ensino médio como espaço de formação continuada docente: a experiência do Liceu de Iguatu - CE (2014-2015)”. Esse conjunto de textos nos convida a pensar nos desafios vividos pelos professores e pelas instituições de ensino para implantação e implementação de políticas educacionais, evidenciando a necessidade de construção das condições necessárias ao desenvolvimento do trabalho pedagógico, com especial destaque para a formação contínua de professores que promova a compreensão alargada da profissão e, ainda, as condições de trabalho para que as propostas que emergem das diretrizes educacionais em voga sejam passíveis de materialização no contexto das escolas.

Elementos relacionados à inovação nos processos de ensinar e aprender, inclusive a própria profissão professor, encontram-se destacados como contributos nos textos “Comunicação e Educação: uma experiência em sala de aula” e “Diálogos sobre inovação na formação inicial de professores: a experiência da UNILAB em pauta”, anunciando a necessidade de repensar os modos como as instituições de ensino lidam com as transformações que emergem do desenvolvimento científico e tecnológico, superando a perspectiva da adoção de práticas prescritivas pautadas em

elementos da racionalidade técnica que se sustentam na reprodução em direção a práticas mais críticas, dialógicas e emancipatórias.

Elementos relacionados ao reconhecimento e valorização da diversidade encontram-se destacados nos textos “A contribuição da cultura popular no ensino da arte”; “Formação e prática docente nos cárceres: reflexões da Educação de Jovens e Adultos no Maciço de Baturité-CE” e “O papel da escola e do professor: o trabalho com o reconhecimento da cultura afro-brasileira”, convidando cada um de nós a pensar como os processos de formação e de vivência da profissão professor têm lidado com a diversidade que se faz presente no contexto das salas de aula. Convidam, a partir da leitura crítica dos contextos, a superarmos, através da reflexão sobre a prática, as marcas de exclusão, própria da racionalidade técnica, que se encontram manifestas no modo como a formação tem sido historicamente tratada no contexto brasileiro.

As questões metodológicas situadas no contexto da sala de aula como pontos de reflexão sobre o trabalho do professor no dia a dia do seu fazer pedagógico que superam a dimensão técnica e se integram ao campo da Didática, na sua preocupação com os fenômenos do ensinar e do aprender, são evidenciados nos textos “A formação do professor de anatomia humana moderna”; “A Geografia começa pelos pés: trabalhos de campo e currículo na formação de professoras/es de Geografia”; “Formação de professores de Ciências para os anos iniciais: relato de uma vivência com a produção de fanzines no curso de Pedagogia”; “Jogos didáticos e meio ambiente: estimulando o interesse dos estudantes nas aulas de Ciências”; “Mapas conceituais em aula de campo interdisciplinar: relato de experiência em um curso de Ciências Biológicas” e “Portfólio: avaliação e reflexão da construção do conhecimento em Matemática”. O conjunto dos escritos parte de uma reflexão crítica sobre os limites e possibilidades dos processos de ensinar e aprender e apresentam experiências que permitem superar a perspectiva mecânica que se constitui como herança da Didática numa perspectiva instrumental em direção à perspectiva reflexiva e dialógica proposta pela Didática numa perspectiva crítica e dialética.

Questões que dizem respeito à construção da identidade profissional, à profissionalização e aos saberes da docência, articulando formação inicial e continuada de professores encontram-se presentes nos textos “A profissionalização docente como via de superação do tecnicismo na licenciatura em Química: um enfoque no ENPEC (1997-2017)”; “Estágio supervisionado e formação interdisciplinar de professores: o contexto da licenciatura em Ciências da Natureza e Matemática da UNILAB”; “Formação continuada na perspectiva do trabalho docente: desafios e possibilidades no ensino – aprendizagem”; “Os saberes docentes e a profissionalização: delineando uma análise desse contexto”; “Relato de experiências: contribuições do estágio supervisionado em espaços não formais”; “Afetividade na formação e prática do pedagogo” e “Um olhar psicopedagógico sobre o desenho infantil”. O conjunto de reflexões e experiências trazidas pelos autores indica a complexidade presente nos processos de aprendizagem e vivência da profissão professor, assim como a necessidade de articulação permanente entre os conteúdos que estruturam as propostas de formação e a realidade vivida cotidianamente nos contextos de vivência da profissão, numa perspectiva problematizadora da realidade que permita o enriquecimento e desenvolvimento dos diferentes sujeitos e espaços formativos.

O encontro com tantos e variados enfoques trazidos por pesquisadores jovens e experientes, unidos em torno de questões do cotidiano escolar em seus múltiplos aspectos, me ensina sobre a importância do ensino com pesquisa, que se inicia e retorna para os espaços escolares em forma de prática reflexiva. Entendo que esta obra, “como um todo”, aponta para a necessidade da continuidade da pesquisa do fenômeno educativo que precisa ser analisado para além do “como fazer”. A abordagem apresentada, vista em sua totalidade, mostrar o engajamento de profissionais do magistério com sua profissão com a pesquisa e pela pesquisa.

Fortaleza, 01 de dezembro de 2019.

A contribuição da cultura popular no ensino da arte

*Regivan Firmino da Silva*¹

*Joseir Ferreira da Silva*²

Introdução

A aprendizagem dos educandos na arte cultural é responsabilidade de todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem e objetivo primordial do mestre da Cultura popular e da Escola Sônia Callou, localizada na cidade do Crato - CE, buscando consolidar e ampliar os conhecimentos, ampliando as experiências socioculturais, ajudando-os a superar as dificuldades decorrentes nos processos de ensino e aprendizagem e possibilitando o sucesso na escola e na vida. A ação pedagógica precisa ser acompanhada cuidadosamente durante todo o percurso, desde o diagnóstico da situação, o planejamento, escolha das metas, propostas metodológicas, envolvimento dos interessados, reflexões dos resultados e replanejamentos das ações.

A escola Maria Sônia Callou de Sá é uma instituição de ensino pública que está situada a 10 km do centro da cidade Crato-CE, mantida pela prefeitura municipal e atende alunos das seguintes localidades: Sítio Baixio

¹ Licenciado em Pedagogia (FAK) e em Geografia (URCA), especialista em Geografia e Meio Ambiente (URCA) e em Gestão Escolar (URCA), é mestrando em Educação (URCA). É professor de Educação Infantil no município de Nova Olinda-CE e Gestor Escolar no município de Crato-CE. Contato: regivan-firmino@bol.com.br

² Licenciado em Geografia (URCA) e em História (URCA), especialista em Análise Ambiental Urbana (UECE), mestre em Desenvolvimento e Meio Ambiente (UERN) e doutor em Educação Brasileira (UFC). É pós-doutor em Educação (UFPB) é professor associado da URCA, atuando no mestrado profissional em Educação (MPEDUC-URCA) e professor colaborador da UFCA. Contato: josiers@hotmail.com

Verde, Sítio Mata Escura, Sítio Jenipapo, Sítio Serraria e Sítio Alegre. A referida instituição de ensino está inserida dentro de uma esfera cultural fortemente conhecida no Brasil e fora dele. Anualmente, recebemos pesquisadores de várias partes do mundo que buscam se aprofundar na essência da história das danças de tradição, e a escola enquanto unidade produtora de conhecimento vem mediando esse saber informal de forma científica, legitimando o verdadeiro sentido da escolar: o de valorizar os conhecimentos históricos herdados de geração a geração.

Enquanto gestor e pesquisador da cultura popular, propomos estratégias que melhor atendam às necessidades de valorização do saber popular e mediar com o saber científico às práticas didáticas e pedagógicas pensando numa maior possibilidade de parceria entre escola e comunidade, bem como viabilizar um espaço de cultura e lazer para os educandos. Para tal, firmamos parceria com o Mestre Aldenir, responsável pelo trabalho com reisado na comunidade, de modo a discutirmos as possibilidades de articulação firmando uma parceria cultural em consonância com o Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição de ensino do município de Crato-CE, visando garantir a superação das dificuldades na manutenção da arte do reisado infantil.

O reisado infantil tem como principal função possibilitar a compreensão e o domínio do uso da linguagem corporal, além da valorização das tradições locais nas diversas situações e nas diferentes intenções comunicativas. Sabemos que o aprendizado dessa expressão se constrói nas interações, sejam orais ou expressivas, reais ou virtuais, estabelecidas entre as pessoas. Percebemos que as competências de valorizar, divulgar e comunicar são primordiais na sociedade atual. No entanto, muitos dos nossos educandos não conseguem desenvolver estas habilidades neste campo artístico, pois estão cada vez mais cedo tendo contato com o mundo informatizado e as tradicionais brincadeiras de terreiro estão sendo esquecidas. Os jogos eletrônicos, os diferentes ritos e ritmos chegam mais direta no seio familiar, ocasionando resultados insatisfatórios diante da aprendizagem cultural passada entre as gerações.

A base para o sucesso educacional são os resultados de representatividade da aprendizagem cultural dos alunos, pois antes de ter conhecimentos da linguagem universal é necessário ter contato com a linguagem local, o que viabiliza o encontro entre as diversas culturas. Sendo assim, entendemos a disciplina de arte educação como uma das grandes possibilidades de fazer os educandos terem o conhecimento da abordagem conteudista, além de desenvolverem a sensibilidade e vivenciar enquanto protagonistas desse processo.

Nesse sentido, o presente estudo busca refletir a presença da relação do mestre da cultura popular da comunidade junto às aulas de Artes como suporte aos processos de ensino e aprendizagem. A metodologia se construiu através de estudo bibliográfico com as contribuições de Nunes (2008), Martins (2009), Ferraz e Fusari (2010), e de uma pesquisa de campo através do estudo dos relatórios de atividades desenvolvidas no período de execução do projeto.

Um olhar sensível sobre a cultura na comunidade

Na busca pelo fortalecimento da aprendizagem, os personagens responsáveis pelos processos ensino e aprendizagem se deparam com muitas situações perturbadoras, as quais devem ser transformadas em subsídios para provocar o potencial criativo e educativo de cada um dos personagens. Para entendermos melhor nossa preocupação, faz-se oportuno analisar os aspectos apresentados nos diagnósticos iniciais que mostram a necessidade de intervenção pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem das turmas do ensino fundamental, enfatizando o contato com a cultura popular através da disciplina de arte educação.

O reisado é passado de geração em geração. Baroso (2008) relata que ele é, “a um só tempo, tiro, auto-épico, brincadeira de terreiro, cortejo de brincantes, ópera popular e teatro tradicional”. Dentro dessa perspectiva, a proposta de trazer o Mestre da Cultura Popular para dentro da escola trouxe uma linha de raciocínio onde mostra que o reisado

não é apenas uma brincadeira para se passar o tempo, sendo, de certa forma, um leque de expressões e arte que se pode observar através dele.

Para Anjos (2007) A dança folclórica “trabalha as coletividades humanas, expressam seu íntimo, por meio de movimentos rítmicos do corpo, funcionando também como laços de integração social”. Na atualidade, o homem necessita experimentar a sua cultura através da dança, pois permite desenvolver suas potencialidades, haja vista que ao dançar, o corpo desenha formas, conta histórias, entra no espaço e no tempo e interage nele e com ele. Dessa maneira, retratamos os principais conceitos que envolvem a cultura e sua relação com a arte, de que forma ela é percebida dentro dos documentos oficiais – currículo e proposta pedagógica, e como sua presença se faz dentro do contexto escolar.

A educação escolar é o meio exercem ação recíproca e permanente um sobre o outro. Para os educadores mais otimistas a educação escolar é pensada de forma idealística, considerando-a muito influente e capaz de mudar, por si só, as práticas sociais. Em oposição a estes, um outro grupo de professores que acredita que é a sociedade, com suas práticas, que determina totalmente a educação escolar, a qual por sua vez é considerada reprodutora dessa sociedade, sendo incapaz de mudá-la (FERRAZ; FUSARI, 2010, p. 23).

No entendimento acima, o meio educacional cultural representa todos os aspectos da sociedade e sua formação como os comportamentos, pensamentos, expectativas e, inclusive, a educação formal ou informal. Ao mesmo tempo em que as culturas preservam tradições, também integram tradições de outras culturas e de outros povos, formando um intercâmbio de usos, costumes, tradições, alimentos, etc., e isso é vivenciado na comunidade local com visitantes nacionais e internacionais. Segundo Vianna (2008), a dança é um modo de existir e cada um realiza a sua. Cada ser humano tem o seu movimento e através dele se exterioriza os sentimentos na busca da individualidade da sua compreensão.

A valorização desses atributos dentro da realidade de crianças e jovens na sociedade é fundamental para a inclusão e desenvolvimento de suas habilidades psicológicas e motoras, porém, para que a dança seja

um fator transformador da sociedade, ela “nunca pode ser considerada folclore a dança da moda, que existe no contexto comercial ou de consumo, ou aquela na qual se observa um dirigismo na escola”, tendo que existir uma contemporaneidade dentro desses contextos (SALES; 2003, p.179). Essa realidade nos faz refletir sobre as diversas manifestações da arte cultural presente na contemporaneidade.

As manifestações da cultura popular brasileira

O Brasil é um país de várias etnias, onde cada lugar ou região mostra suas histórias e tradições. Nesse sentido, temos as várias manifestações advindas do povo, como por exemplo o folclore que vem ganhando espaço mesmo em meio às transformações do cotidiano. Dentre os autores que discutem a temática, podemos encontra-lo com nomenclaturas distintas, como cultura popular, manifestação cultural ou manifestação da cultura popular, porém Cascudo (1993 *apud* ABREU, 1998, p. 2) enfatiza que “o folclore é popular, mas nem todo popular é folclore [...]”, sendo assim, nem tudo pode ser considerado folclore.

A cultura popular é entendida pelos meios midiáticos como um objeto, os quais transmitem informações muitas vezes passageiras que poderão cair no esquecimento, porém, a cultura popular não se enquadra nesse cenário, já que representa um conjunto de histórias vividas que ultrapassam gerações. Segundo Porto “[...] a cultura midiática localiza-se em meio a este misto de culturas que viabiliza a disseminação veloz de informação e o ingresso às tecnologias a quantidade considerável de pessoas nas mais diversas partes do planeta”, o que, de fato, contribui para um rápido consumismo, sendo que dentro desses meios midiáticos existe uma divulgação de culturas entre diversos povos do mundo inteiro (PORTO; 2012, p. 02). Assim, a mídia vê o popular como uma forma de transformação e comercialização vinda de uma demanda imposta pelo mercado de consumo.

Em diversas partes do país se observa a existência de grandes movimentos denominados festas populares, dentre as quais existem os grupos que ali se apresentam representando a imagem de um povo, seja através da dança ou da música, entre outras formas. De alguma forma, nessas festividades são socializados diversos saberes, havendo uma troca destes, existindo uma socialização entre os brincantes, assim como entre os espectadores que ali estão.

Neste estudo, realizamos observações no primeiro semestre de 2019 sobre a participação de alunos na escola em questão nos ensaios e participação no grupo de reisado mirim da escola em parceria com o mestre Aldenir - representante da cultura local, um dos idealizadores e professor da escolinha de reisado. Percebemos um número significativo de educandos que apresentaram interesses em participar nas atividades culturais através da disciplina de artes e se colocaram à disposição para dar continuidade às atividades para além da escola, o que viabiliza um olhar sensível sobre a cultura na comunidade, permitindo continuidade e persistência desta como campo de desenvolvimento cultural e social.

Avanços e paradas na atividade cultural

O estudo foi realizado na Escola de Ensino Infantil e Ensino Fundamental Maria Sônia Callou de Sá, localizada no Distrito Bela Vista, situada na cidade de Crato/CE, no período de 2018 e 2019. A escola desenvolve atividades artísticas priorizando as habilidades das danças de tradição na comunidade local como a dança de Reisado, Maneiro Pau, Dança de São Gonçalo, entre outras. Essa é uma das características do público estudado nesse estabelecimento de ensino, fortalecendo o entendimento das expressões artística e cultural do alunado presente no estudo. A maior quantidade desses alunos é de família de baixa renda e cadastrado no Programa Bolsa Família, o que possibilitou uma maior aproximação com as características definidas pelos mestres de tradição,

ou seja, a condição social de pertencer a famílias de baixo poder aquisitivo.

Frente à importância que os movimentos da dança folclórica têm na região sul do cariri e observado as principais manifestações que são valorizadas e preservadas na comunidade escolar, além do entendimento de que preservação cultural de um povo está nas suas raízes que é repassada de geração em geração, alguns mestres da cultura popular vêm estimulando alguns estudantes e professores a aprofundarem seu interesse sobre esta temática tão relevante para a história pessoal e social dos envolvidos no processo de valorização da cultura e da arte nesta região.

Entre 2014 e 2015 trabalhamos com o Programa Mais Cultura nesta instituição de ensino na tentativa de resgatar algumas atividades culturais que estão desaparecendo na modernidade. O Ministério da Educação e o Ministério da Cultura firmaram parceria na tentativa resgatar essas atividades. Diante dos objetivos desse Programa, o resgate da cultura de tradição local é o ponto principal, o que por sua vez foi necessário reorganizar e estruturar o currículo escolar pautando a cultura em esfera local, regional e nacional.

As práticas de ensino de arte apresenta níveis de qualidade tão diversificados no Brasil que em muitas escolas ainda se utiliza, por exemplo, modelos estereotipados para serem repetidos ou apreciados, empobrecendo o universo cultural do aluno. Em outras ainda se trabalha apenas com a auto-expressão, sem introduzir outros saberes de arte. A polivalência ainda se mantém em muitas regiões. Por outro lado, já existem professores reocupados em também ensinar a história da arte e levar alunos a museus, teatro e apresentações musicais ou dança (BRASIL, 1998, p. 29).

A orientação é fundamental, além de uma oportunidade ímpar de reconhecer a origem de nossa história contada por pessoas que receberam essa informação de seus antepassados para os discentes e docentes desta unidade de ensino mediando com os alunos à disciplina.

O reisado é uma peça importante dentro da cultura brasileira, pois faz parte de uma história e é determinante na criação e na formação de uma sociedade. Segundo o pensamento abaixo:

(...) todo o aparato simbólico que as acompanha e particularizam um lugar: rituais, canções, comidas, indumentárias etc. nessas manifestações, relações sociais são produzidas, ajudando a manter a identidade e, ao mesmo tempo, construindo novas identidades em função da interação entre culturas diversas (CRUZ, MENESES e PINTO, p. 31, 2008).

As expressões culturais fazem parte da essência das tradições culturais e são a identidade de um povo e a história dos moradores da localidade. Os estudantes se apropriam da disciplina de arte investigando e se apropriando da história do reisado e das demais danças tradicionais existentes no Distrito de Bela Vista, no qual muitos dos entrevistados responderam que as danças de tradição lhes colocaram numa situação de destaque, havendo a oportunidade de estarem em contato com outro mundo. Um dos sujeitos falou que essa oportunidade possibilitou uma maior interação com outras pessoas, embora, em suas palavras, *“ainda fico com vergonha em se apresentar em público, mas aos poucos essa timidez vem sendo quebrada”*. Para muitos dos alunos, as disciplinas coletivas de danças e outras expressões artísticas facilitam o relacionamento, além das trocas de interatividade.

Nesse sentido, pode-se dizer que as práticas pedagógicas estão fortalecendo cada vez mais o ensino-aprendizagem entre o professor, o mestre da cultura e os alunos/brincantes da unidade educacional e a escolinha de Reisado do mestre Aldenir que funciona em parceria com a escola. Outro aluno falou que o melhor é a brincadeira que acontece na escola, sendo bastante positiva a diversão das atividades. Conforme o autor a baixo:

O brincar é uma das atividades mais importantes na vida dos indivíduos. Por meio dessa ação, ele tanto desenvolve suas potencialidades, como também trabalha com suas limitações, com as habilidades sociais, afetivas, cognitivas

e físicas." Desta forma o brincar não é apenas uma forma de passar o tempo, mais sim de se desenvolver. (GUSSO e SCHUART, p. 1-2, 2005)

Essa informação ajuda a compreender o local de fala do pesquisado, onde acontece a interação e os momentos de descontração ajudando a desenvolver principalmente esse potencial humano em toda a sua totalidade. Um dos entrevistados falou que *“a cultura é uma forma de dança e que cada música e passos têm uma história diferente”*, visto que a cultura é uma construção histórica e social, permitindo a identificação do ser humano que busca por meio dela conhecimentos necessários para uma participação ativa dentro da sociedade e isso acontece porque a cultura deixa suas marcas na história da sociedade.

Nas atividades práticas que acontecem na escolinha de Reisado do mestre Aldenir, é notório a intenção e participação dos alunos/brincantes em aprender sobre a cultura popular, assim como o respeito que tem com o Mestre e com os professores da instituição de ensino. Essa é uma das exigências cobradas a todos os alunos participantes, pois além de melhorar o rendimento em todas as disciplinas do currículo básico da instituição, todos se reúnem e vão aprendendo a importância da cultura em suas vidas. Como diz outro aluno, *“é conhecer mais a cultura porque eu não conhecia como hoje então é importante”*. É ouvindo as histórias sobre a dança do Reisado e de outras culturas populares que os alunos/brincantes da escolinha transmitem em suas apresentações a sabedoria das tradições que hoje fazem parte das crianças e jovens do Distrito Bela Vista. O Reisado é visto como uma peça fundamental capaz de transformar a realidade de maneira simples sem fugir das suas origens.

Durante as atividades de interação entre o Mestre Aldenir e as aulas de arte educação, identificamos alguns fatores extraescolares que merecem atenção. Consideramos que a maior parte das dificuldades apresentadas no desempenho educacional dos discentes está relacionado a alguns fatores externos, dentre os quais destacamos a capacidade dos educandos em aprender e coordenar atividades artísticas cultural; a falta

de continuidade de investimento de recursos financeiros por programas de fomento cultural; disponibilidade de tempo dos educandos para participar e desenvolver atividades culturais em virtude de estarem ajudando os pais em suas atividades domésticas; certo desconhecimento da cultura popular como fonte de sabedoria e possibilidade de enriquecimento pessoal e social junto a comunidade. Esses elementos se destacam com certa presença, dificultando a permanência das atividades culturais.

Assim como foram identificados os fatores que interferiram negativamente, destacamos os fatores que viabilizam o fortalecimento das atividades culturais, pois parte essencial do sucesso escolar nesse contexto cultural depende do interesse do próprio aluno, especialmente no que diz respeito a sua motivação e esforço para se dedicar a expressão artística corporal, em virtude de existirem aqueles que tem vergonha de dançar em público, bem como a influência familiar na participação dos movimentos da cultura popular local, propiciando momentos lúdicos de aprendizagem.

Com relação aos aspectos positivos sobre ao espaço escolar, destacamos a infraestrutura, os profissionais, as metodologias, as relações, os recursos disponíveis e estímulos permanentes aos envolvidos nos processos. Todas as evidências demonstram que uma escola para ter bons resultados, ou seja, sucesso na aprendizagem, necessita trabalhar o aluno em sua totalidade, superando suas limitações e fortalecendo suas habilidades.

Considerações finais

O presente estudo buscou analisar de forma reflexiva as contribuições da participação do mestre Aldenir na formação continuada das crianças e jovens sobre a cultura popular no seio da unidade educacional Maria Sonia Callou de Sá em parceria com os mestres da cultura popular local, especialmente sobre o resgate da dança do Reisado, Maneiro Pau e a Dança de São Gonçalo, elas têm contribuído para o desenvolvimento da

formação dos alunos/brincantes da escola Sônia Callou e da escolinha de Reisado do Mestre Aldenir dentro da comunidade do Distrito Bela Vista em Crato/CE.

Durante o desenvolvimento do estudo, ficou notório o quanto os alunos conseguem afirmar em suas respostas as oportunidades, os conhecimentos e a aprendizagem adquirida a partir das atividades desenvolvidas no cenário descrito. Os festejos locais são as datas mais esperadas para apresentarem ao público as habilidades adquiridas, onde os grupos respeitam cada integrante e esse respeito é estendido ao público. Dessa maneira, percebemos que os alunos desenvolvem a capacidade de produzir rimas e versos nas músicas do reisado, além de terem a oportunidade de experienciar à fonte de conhecimento, ou seja, vivenciar e produzir algumas canções que auxiliam na sua formação cidadã.

Através dos professores e mestres que auxiliam os alunos/participantes de livre escolha, os alunos são informados sobre as atividades e é feita a proposta para quem gostaria de participar da escolinha de reisado de cultura popular na casa do mestre Aldenir, que é mantida pela secretaria de cultura do município.

A importância que a escola representa para a valorização da cultura popular vai além de uma simples apresentação artística, pois o sentimento de pertencimento e de zelo torna viva a tradição que é referência na comunidade turística, acadêmica e local. Essa comunidade escolar trabalha em parceria com famílias, mestres da cultura, secretaria de educação e núcleo gestor escolar para o fortalecimento das relações de preservação e resgate de algumas danças tradicionais que vêm desaparecendo nas últimas décadas, e resgatar essas danças tradicionais é o maior desafio que as unidades escolares vêm desenvolvendo.

Referências

ABREU, Joana Cavalcante. Câmara Cascudo e o folclore: uma via para o descobrimento do Brasil. In: **Rascunhos de história**: Estudos sobre Câmara Cascudo e Afonso Arinos. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 1998.

- ANJOS, Claudiana Francisco Candido. **A dança folclórica no contexto escolar como forma de divulgar a cultura popular**. 2007. Monografia (Especialização em Esporte Escolar) – Centro de Educação à Distância, Universidade de Brasília, Goiânia, 2007.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: arte/** Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BARROSO, Oswald. **Reisado: um patrimônio da Humanidade**. Juazeiro do Norte: Banco do Nordeste, 2008.
- CRUZ, Marcia Socorro Ribeiro; MENEZES, Juliana Santos; PINTO, Odilon. Festas culturais: tradição, comidas e celebrações. *In: ENCONTRO BAIANO DE CULTURA*, 1., 2008, Salvador. **Anais [...]**. Salvador: UESC, 2008.
- FERRAZ, Maria Heloísa Correia Toledo; FUSARI, Maria Felisminda de Resende. **Artes na educação escolar**. São Paulo: Cortez, 2010.
- MARTINS, Mirian Celeste. **Teoria e prática do ensino de artes: a língua do mundo**. 1. ed. – São Paulo: FTD, 2009.
- NUNES, Benedito. **Introdução a filosofia da arte**. 1ª ed. – São Paulo: Ática, 2008.
- PORTO, Cristiane de Magalhães. Midiática, cultura científica e educação. *In: REUNIÃO ANUAL DA SBPC*, 64., São Luís, 2012. **Anais [...]**. São Luís: SBPC, 2012.
- SALES, Jose Roberto Lopes. **O uso das danças folclóricas no contexto pedagógico da Educação Física**. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2003.
- VIANNA, K. **A dança**. São Paulo. Sammus, 2008.

Afetividade na formação e prática do pedagogo

*Robério Ferreira Nobre*¹

*Luiz Fernandes da Silva Lima*²

*João Paulo Martins dos Santos*³

Introdução

O pedagogo visto como profissional da sociedade está relacionado aos vários campos e espaços, proporcionando um contato com diversos sujeitos participantes da sociedade, o que permite entender que este profissional precisa ter uma sensibilidade humana e profissional para potencializar sua atuação e ajudar na construção de espaços de diálogo junto as outras pessoas. O trabalho do pedagogo abrange um leque de ações e funções que são executadas em diversos espaço, no entanto, faremos uma reflexão a respeito das práticas formativas do pedagogo nos cursos de formação inicial no que diz respeito a construção de um profissional com olhar sensível e afetivo. Na perspectiva profissional, busca-se entender como a formação dos pedagogos acontece e como as questões relacionadas a afetividade são trabalhadas durante esse período, tendo

¹ Licenciado em Pedagogia (URCA), licenciando em Psicopedagogia (UNINTER), especialista em Psicopedagogia Institucional (UNITINS), especialista em Psicopedagogia Clínica (FDA), especialista em Neuropsicopedagogia (FDA), especialista em Educação Infantil (UCAM), especialista em Gestão Escolar Integrada e Práticas Pedagógicas (UCAM) e mestre em Educação Brasileira (UFC). Professor da Universidade Regional do Cariri-URCA, professor formador na Secretária de Educação de Campos Sales-CE, colaborador no Conselho de Pais de Campos Sales e Diretor de Mobilização da Região Cariri-CE junto ao Sindicato dos Psicopedagogos do Brasil (SindPsicop-Br). Contato: roberiofnobre@gmail.com

² Licenciando em Pedagogia (URCA). Contato: luiz2015.silva@hotmail.com

³ Licenciando em Pedagogia (URCA). Contato: joao7007@gmail.com

em vista que o pedagogo é responsável pela educação das crianças na educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental e da gestão escolar.

Nessa perspectiva, algumas indagações surgem quando se fala do papel da universidade ao abordar assuntos que permeiam o campo afetivo: será que as ementas e metodologias apresentadas pelas disciplinas estão direcionadas a aprendizagem do conteúdo ou a uma formação de um profissional que precisa desenvolver sua sensibilidade humana? O tempo destinado para discussões sobre a sensibilidade pedagógica tem sido suficiente durante o processo formativo? Durante esse período de aprendizagem docente, tem-se trabalhado as relações afetivas para a formação dos sujeitos inseridos no processo?

Vivemos em um contexto repleto de atividades que nos superlota a ponto de não abrir espaço para que as relações sejam construídas ou fortalecidas, bem como não temos tempo de interação e integração social. No entanto, acreditamos que quando os laços afetivos são construídos em qualquer situação social ou profissional, tem-se maior possibilidade dos resultados serem positivos. Ao se sentir parte de um grupo, o pedagogo desenvolverá sua prática pedagógica permeada pela afetividade, acreditando que deixará os participantes mais à vontade e, assim, construirão relações afetivas e efetivas de diálogo.

Nesse contexto, o presente estudo se estrutura na abordagem qualitativa, construída a partir do estudo bibliográfico através das contribuições de Saltini (1997), Freire (1997, 2011), Holtz (2004), Almeida (2012) e Arroyo (2013), entre outros, permitindo-se contemplar ao profissional da educação um posicionamento afetivo diante o público trabalhado. Compreende-se que para que o pedagogo atenda as diversas demandas do seu campo de atuação, este precisa se colocar como sujeito participante do processo e corresponsável pelos resultados, pois antes de ser pedagogo e lidar com os educandos e demais membros da comunidade escolar, é preciso levar em consideração sua humanidade, suas dúvidas, limitações, medos e, acima de tudo, acreditar no seu potencial.

O pedagogo e a afetividade

Para direcionarmos o olhar sobre a formação do pedagogo é interessante definir o que é educação e como ela propicia a evolução do indivíduo enquanto sujeito social na construção do conhecimento e desenvolvimento das potencialidades que cada criança possui intrínseca e extrínseca. De acordo com as contribuições de Holtz (2004, p. 11), a:

Educação é o processo de formação da personalidade de uma pessoa com todas as influências, boas e más, sofridas nas relações humanas, durante a vida. As boas influências, sempre formam uma personalidade mais saudável, mais equilibrada, mais capaz de administrar e se defender dos efeitos danosos das más influências, que sempre produzem sofrimento, a curto ou longo prazo.

Nesse sentido, a relação humana é um dos fatores contribuintes para uma interação afetiva e sensibilizadora na construção de sujeitos felizes e realizados. É importante entendermos enquanto pedagogos que o ser afetivo não é meramente o professor que abraça e beija seus alunos, por exemplo, como muitos ingenuamente acreditam. O ser afetivo é compreender os diversos fatores que constituem o laço da afetividade, como as emoções, os sentimentos, os movimentos, o social, o psiquismo humano, dentre outros. Sendo assim, é fundamental que durante sua formação, o pedagogo compreenda esse complexo sistema que contribui para uma relação de afetividade entre educador e educando, construídas através da autoestima que faz com que cada um se sinta bem diante do outro. Para Voli (1998, p. 101), “os professores, repetimos, encontram-se em uma posição privilegiada para alcançar resultados no crescimento e amadurecimento pessoal. Para tanto, devem estar conscientes disso, acreditar de fato, que podem e, evidentemente, trabalhar para conseguir crescer”.

Na concepção walloniana, podemos definir que a afetividade se constrói através de interferências que influenciam e afetam o ser huma-

no por condições externas e internas ocasionando sensações de caráter agradável ou não. Desse modo, o pedagogo deve estar atento para as questões que intervêm de alguma forma na sua vida e, também, na vida da criança, identificando quais impactos podem ocasionar ao seu desenvolvimento, bem como reconhecer possibilidades de intervenção para que sejam superados. Branden (1996, p. 9) diz que “a auto-estima é a chave para o sucesso ou para o fracasso. É também a chave para entendermos a nós mesmos e aos outros”.

A aprendizagem acontece mediante os procedimentos estabelecidos pelo professor como meio facilitador, mas apesar de parte dos professores ter sido “formada para ser ensinante, para transmitir conteúdos, programas, áreas e disciplinas de ensino. Em sua formação não receberam teoria pedagógica, teorias da educação, mas uma grande carga horária de conteúdos de área e metodologias de ensino” (ARROYO, 2013, p. 52). Nesse sentido, o pedagogo deve ser formado numa perspectiva afetiva para compreender a sensibilidade, as potencialidades e capacidades apresentadas por cada criança, o que permitirá ouvir melhor esses sujeitos e, assim, se apropriar de suas narrativas para melhor aprimorar sua prática docente. Saltini (1997, p. 73) enfatiza que:

O professor (educador) obviamente precisa conhecer a criança. Mas deve conhecê-la não apenas na sua estrutura biofisiológica e psicossocial, mas também na sua interioridade afetiva, na sua necessidade de criatura que chora, ri, dorme, sofre e busca constantemente compreender o mundo que a cerca, bem como o que ela faz ali na escola.

Isso não significa que o professor ou mesmo o gestor deva deixar transparecer ao aluno despreparo, mas fazer entender que não sabemos tudo e como humanos estamos sujeitos ao erro. O professor, desse modo, não perde sua função de mediador diante do aluno, mas ensina que devemos ser humildes perante o outro, construindo espaço de diálogo permanente para que possamos, além de ensinar, aprender e construir relações afetivas. Saltini (1997, p. 15) destaca que “as escolas deveriam entender mais de seres humanos e de amor do que de conteúdos e técni-

cas educativas. Elas têm contribuído em demasia para a construção de neuróticos por não entenderem de amor, de sonhos, de fantasias, de símbolos e de dores”.

Outro aspecto que deva ser compreendido pelo pedagogo durante sua formação é que o vínculo afetivo não acontece de uma hora para outra, pois se trata de uma construção que se inicia desde a gestação da mãe e percorre toda a vida do indivíduo. Envolve os fatores biológicos e sociais, onde o primeiro está ligado a aspectos como as emoções e o segundo com a afetividade. Fica evidenciado que a criança, ao chegar na escola, traz consigo uma carga considerável de sentimentos que pode interferir de maneira positiva ou negativa nas relações que iram se estabelecer na sala de aula com colegas e professores. Arroyo (2013, p. 124) destaca que, dessa mesma forma, nós, professores, trazemos no nosso cotidiano “as lembranças dos mestres que tivemos podem ter sido nosso primeiro aprendizado como professores. [...] A figura da professora, do professor é das mais próximas e permanentes em nossa socialização”.

Nesse cenário, compete ao professor desenvolver metodologias que possibilitem uma maior interação entre todos os envolvidos, sendo nessa perspectiva, as brincadeiras, os jogos, as atividades lúdicas uma grande possibilidade, fortalecendo a aprendizagem e construindo uma aproximação e estreitamento da comunicação e das relações entre os envolvidos. Para Holtz (2004, p. 9):

O processo de comunicação entre as pessoas é um movimento de mensagens (ideias, opiniões, conhecimentos, sentimentos...) em duas direções, a de ida e a de volta. Significa que podemos considerar uma mensagem efetivamente comunicada, somente quando quem a recebe compreende claramente, sem distorções, o que foi emitido.

Além de potencializar as funções cognitivas da criança, são viabilizadas possibilidades de aproximação e envolvimento aluno/aluno e aluno/professor, bem como favorecendo a produção de bons resultados. Nessa perspectiva, exige-se um profissional com olhar humanizador,

abrindo espaço para as relações e um diálogo permanente, ou seja, segundo Holtz, (2004, p. 13):

Com os conhecimentos oferecidos pelas ciências, o Pedagogo consegue, através de procedimentos e práticas pedagógicas, demonstrar praticamente COMO conduzir os comportamentos a mudanças benéficas e desejáveis, para um bom desenvolvimento de personalidade, isto é, uma boa educação e suas consequências nas relações humanas.

Quando se fala em ciências, o Holtz (2004) se refere as diferentes áreas do conhecimento que contribuem significativamente para a formação individual do ser humano em uma construção coletiva. Assim, observa-se que um outro fator tem influenciado os comportamentos dos sujeitos: a era digital, onde as relações acontecem virtualmente. Tais praticas podem ocasionar rupturas nos relacionamentos entre as pessoas e isso tem afetado as crianças, pois desde cedo já se tem o contato com a era da informática, inviabilizando em muitas situações um elo de contato humano presencial.

Segundo Almeida (2012, p. 51), sobre esse desenvolvimento, destaca-se que tem “a função de observar o mundo exterior para descobrir, explicar e transformar os seres e as coisas. Esse conhecimento do mundo decorre da transformação do real em mental, isto é, da capacidade do homem de representar o mundo concreto”. Assim, o pedagogo deve estar atento a todos estes aspectos que podem afetar negativamente seu desenvolvimento e o das crianças, orientando com relação ao uso das tecnologias, pois estas trazem grandes avanços na era da informação. Saltini (1997, p. 89) pontua que no desenvolvimento das atividades com crianças, o pedagogo precisa entender que “a criança deseja e necessita ser amada, aceita, acolhida e ouvida para que possa despertar para a vida da curiosidade e do aprendizado”.

O pedagogo deve estar atento tantos as implicações que essas informações podem causar às crianças, como ao tipo de conteúdo a que se tem acesso. Diante de todos esses fatores expostos e de outros não mencionados aqui, os quais fazem parte ou interferem de alguma forma no

desenvolvimento da criança, é responsabilidade das instituições de ensino superior, durante a formação inicial dos pedagogos, abrir espaços de discussão e sensibilização desse profissional para que consiga profissionalmente trabalhar visando a obtenção de excelentes resultados. Assim, percebe-se que antes de trabalhar as concepções teóricas que viabilizam a construção de saberes docentes, se faz necessário perceber o pedagogo em formação como sujeito humano e social que terá a responsabilidade da formação de outros indivíduos, e se este não tiver uma autoestima evoluída, não conseguirá criar confiança diante das situações dos processos ensino e aprendizagem.

O pedagogo e a construção da auto estima

A autoestima determina e direciona o pensamento, o comportamento, sentimentos e emoções, permitindo uma autoavaliação e melhor construção profissional do pedagogo. Aqui, entende-se a avaliação como importante base para as relações interpessoais, sendo esta a fonte na qual se encontra todo o poder pessoal capaz de influenciar e se deixar ser influenciado, sendo de fundamental importância no processo de aprendizagem da profissão não apenas na Pedagogia, mas de maneira geral. Toda relação é dotada de sentimentos, o que torna essencial que exista uma boa relação consigo mesmo, construindo um ambiente harmonioso com as outras pessoas. Assim, a aprendizagem docente precisa ser permeada por efetivas relações que, segundo Arroyo (2013, p. 54),

Podemos aprender a ler, escrever sozinhos, podemos aprender geografia e a contar sozinhos, porém não aprendemos a ser humanos sem a relação e o convívio com outros humanos que tenham aprendido essa difícil tarefa. Que nos ensinem essas artes, que se proponham e planejem didaticamente essas artes. Que sejam pedagogos, mestres desse humano ofício.

As relações afetivas têm fundamental importância para as pessoas que estão no processo de preparação da profissão docente, compreendendo que para o bom desenvolvimento do trabalho, se faz necessário

uma boa relação com as pessoas que estão à sua volta. Assim, devemos entender que o profissional precisa ser sensibilizado a ter uma boa relação consigo, para que busque se reinventar a cada dia, lutando pelos seus objetivos, superando suas limitações, ultrapassando os desafios e se potencializando enquanto sujeito do processo. Para Antunes (2000, p. 8):

O desenvolvimento do potencial humano precisa de solidariedade e da empatia de uma mão amiga, de um olhar afetuoso, de uma mensagem de esperança, sejam quais forem às crenças que os alicersem. Para que o ser humano alcance horizontes mais amplos e para que tenhamos certeza de que os que virão, incomensuravelmente, serão melhores do que aqueles que os preparam, é indispensável que nossos filhos e netos encontrem companhia nesse crescimento e que o carinho e o estímulo sejam os alimentos que abram as janelas do futuro. Para nós, fica a convicção de que não existe missão mais linda, desafio mais admirável do que fazer uma criança crescer. De forma ilimitada, para desabrochar em todos os seus limites.

É importante ressaltar que a autoestima pode ou não estar inteiramente ligada ao bom desenvolvimento profissional, porém, a presença dela faz com que o processo de preparação seja mais eficaz e até mesmo prazeroso para a própria pessoa. Com isso, existe a necessidade de conceituar a autoestima, pois a mesma traz consigo um significado complexo que muitas vezes não se tem a noção de sua existência, mas de fundamental importância na nossa personalidade, abrangendo o ser humano nos seus variados aspectos.

A autoestima pode ser compreendida como um sentimento que sentimos por nós mesmos, trazendo consigo duas fases: inicialmente, ao termos uma boa imagem de nós mesmo, espera-se que os outros tenham uma visão de credibilidade, confiança e admiração, porém quando se constrói uma visão contrária, o sujeito passa a acreditar que as pessoas jamais gostaram do que faz. Essas situações têm um poder enorme de influenciar no processo de aprendizagem da profissão, pois enquanto postura positiva, ajudará o acadêmico a potencializar cada vez mais seu processo formativo, acreditando nas diversas possibilidades de valorização

profissional; enquanto que numa postura negativa, acreditará que será incapaz de desenvolver alguma atividade ou até mesmo concluir o curso ou ver a profissão como perda de tempo, pois nunca terá a valorização social, sentindo-se rejeitado no seu contexto, não construindo subsídios que o ajude a superar os desafios e se projetar para o futuro.

Segundo Holtz (2004, p. 14), “além de formar cidadãos, a boa Educação, isto é, a boa formação de personalidade, tem que preparar as pessoas para o desempenho de um trabalho profissional que promova a sua realização pessoal baseado na sua vocação, nos seus conhecimentos, na sua situação social”. Ou seja, o espaço acadêmico, acima dos conceitos e teorias direcionados para a preparação profissional, deve entender que precisa auxiliar a formação de um sujeito com confiança, ajudando-o a descobrir o potencial que tem em si, ocasionando resultados satisfatórios como aluno, profissional e como pessoa. Nesse sentido, precisamos entender que construir um espaço de afeto na sala de aula não descaracteriza a docência, pelo contrário, fortalece. Freire (2011, p. 159) enfatiza que:

Na verdade, preciso descartar como falsa a separação radical entre seriedade docente e afetividade. Não é certo, sobretudo do ponto de vista democrático, que serei tão melhor professor quanto mais severo, mais frio, mais distante e “cinzento” me ponha nas minhas relações com os alunos, no trato dos objetos cognoscíveis que devo ensinar. O que não posso permitir é que minha afetividade interfira no cumprimento ético de meu dever de professor no exercício de minha autoridade.

A preparação profissional tem fundamental importância para o bom desempenho do indivíduo, porém, se este é bem capacitado tecnicamente, mas não tem uma relação social harmoniosa, dificilmente conseguirá desempenhar um bom trabalho. Apesar de trazer um aparato de conhecimentos e saberes profissionais, sua baixa autoestima o atrapalhará, não conseguindo se sentir um bom profissional, ocasionando desinteresse ou desistência da profissão, além de diversas rupturas na atuação profissional, desmotivando-o. Para Freire (1997, p. 9), “a tarefa de ensinar é uma

tarefa profissional que, no entanto, exige amorosidade, criatividade, competência científica mas recusa a estreiteza científicista, que exige a capacidade de brigar pela liberdade sem a qual a própria tarefa fenece”. Ou seja, sem confiança, dificilmente o profissional construirá os saberes necessários à prática docente e uma postura eficaz diante do contexto.

Nesse sentido, faz-se relevante que os professores formadores dos pedagogos em formação auxiliem também na potencialização do sujeito enquanto indivíduo do processo e de formação, para que este consiga construir uma boa imagem, ajudando no seu processo formativo e, assim, trabalhar com seus discentes através de relações afetivas que os permita se sentirem bem no espaço no qual estão inseridos. Segundo Freire (1997, p. 5), a escola precisa entender que:

Ensinar já não pode ser este esforço de transmissão do chamado saber acumulado, que faz uma geração a outra, e aprender não é a pura recepção do objeto ou do conteúdo transferido. Pelo contrário, girando em torno da compreensão do mundo, dos objetos, da criação, da boniteza, da exatidão científica, do senso comum, ensinar e aprender giram também em torno da produção daquela compreensão, tão social quanto a produção da linguagem, que é também conhecimento

O espaço de formação precisa construir um ambiente de diálogo e confiança, desenvolvendo atividades que possibilitem maior participação dos acadêmicos em formação, viabilizando integração, posicionamento e subsídios para que os formadores tenham condições de identificar as lacunas presentes no processo, permitindo uma intervenção pedagógica enquanto o acadêmico está naquele espaço e a instituição ainda é responsável por ele. Para Holtz (2004, p. 17), “somente com um relacionamento humano sincero e emotivo conseguimos comunicar e transmitir experiências, conhecimentos, informações ou esclarecimentos úteis e indispensáveis a uma boa educação, isto é, uma boa formação de personalidade”. Através dessa relação de confiabilidade, o acadêmico construirá confiança a ponto de deixar suas dificuldades aflorarem, dando condições para serem trabalhadas e superadas.

Ensinar e aprender é uma relação que traz consigo marcas que auxiliam na formação. Com isso, compreendemos que a relação entre professor e aluno é bastante influenciável, sendo esta recíproca. Para Freire (2011, p. 101):

Tão importante quanto ele, o ensino dos conteúdos, é o meu testemunho ético ao ensiná-los. É a decência com que o faço. É a preparação científica revelada sem arrogância, pelo contrário, com humildade. É o respeito jamais negado ao educando, a seu “saber de experiência feito” que busco superar com ele. Tão importante quanto o ensino dos conteúdos é a minha coerência da classe. A coerência entre o que digo, o que escrevo e o que faço.

Nesse cenário e, considerando as transformações do mundo contemporâneo, percebe-se cada vez mais um afastamento das pessoas, isto é, do eu com o outro, resultando em uma individualidade que, em se tratando da docência, não contribui em nada para o processo de ensino-aprendizagem. Assim, precisamos estabelecer permanentemente laços, afetos e relações na sala de aula para que se permitam construir uma aprendizagem significativa. Para Saltini (1997, p. 20):

A relação que o aluno estabelece com o professor é fundamental enquanto elemento energizante do conhecimento. As famosas estratégias educacionais nada mais são do que a criação de relações adequadas, afetiva, carinhos, aptas a fazer com que a criança trabalhe seu narcisismo secundário, restabelecendo sua beleza, diante de si e do mundo, na medida em que aprende.

O processo de aprendizagem precisa ser permitido ao aluno o desejo pelo aprender. Não obstante, o profissional que ensina deve trazer consigo um olhar sensível para enxergar as necessidades do aluno, desenvolvendo atividades que possam subsidiar as carências identificadas, bem como reconhecer os avanços e conquistas deste para que o aluno se sinta valorizado e disponível a continuar aprendendo e avançando cada vez mais. Para Holtz (2004, p. 15):

Nas relações humanas, se percebe os resultados de uma boa Educação, pela habilidade que as pessoas bem educadas tem em viver com eficiência. Sabem trabalhar com suas experiências úteis do passado, e com os conhecimentos que a ensinam construir um futuro melhor. Aprenderam a utilizar todas as suas potencialidades.

Compreendemos que a autoestima influencia em vários processos da vida humana, seja ele educacional, profissional e pessoal, auxiliando nas boas relações e na capacidade do indivíduo se inserir no contexto, o que oportuniza maior crescimento do professor nos variados aspectos, necessitando este procurar incansavelmente a descoberta de sua autoestima para construir um espaço de afeto sobre si. Para Branden (1996, p. 13), “a tragédia é que, existem muitas pessoas que procuram a autoconfiança e autoestima em todos os lugares, menos dentro delas mesmas. Pois a autoestima é uma conquista espiritual”.

Assim, no espaço acadêmico durante o processo de preparação, deve-se buscar com o auxílio dos formadores o resgate da autoestima ou até mesmo a construção dela, pontuando as principais necessidades e traçar metas a serem alcançada, pois o indivíduo quando está bem consigo mesmo, consegue transformar a sociedade em sua volta. Assim, a autoestima deve ser incentivada em todos os âmbitos.

Considerações finais

O presente estudo discute a contribuição da afetividade no processo formativo do pedagogo, levando em consideração os aspectos pertinentes à sua profissão e atuação, caracterizando-o como um elo de construções afetivas e relações humanas mais eficazes a ponto de contribuir para que todos os inseridos no processo se sintam parte do mesmo, cuidando e estimulando a participação dos seus pares, além de colaborar para fortalecimento dos laços e das metas profissionais propostas. Nesse sentido, percebemos que as instituições de ensino superior têm grande parcela de contribuição na formação de pedagogos que se permitam se abrirem

para as relações afetivas e que possam construir espaços para que essas relações afetivas se prosperem, ajudando na formação e sensibilização de outros profissionais.

Assim, muitos dos aspectos constituintes ou influenciadores das relações estabelecidas pelas crianças no ambiente escolar dependem do entendimento e da formação adquirida pelo pedagogo durante sua formação inicial. Diante da grande contribuição e dos benefícios que um professor afetivo pode realizar na vida da criança no seu amplo desenvolvimento, é necessário que durante sua formação as teorias referentes à afetividade ganhem mais espaços para as discussões e debates, bem como espaço de diálogo na resignificação desses saberes.

Assim, diversas são as possibilidades que ajudam no crescimento do indivíduo, sendo uma delas as relações humanas proporcionando ajuda às crianças na construção de sua própria identidade e sua socialização com os diversos setores da sociedade. Para tanto, um profissional preparado para direcionar esse desenvolvimento é essencial, sendo o pedagogo o principal agente desse processo, cuja afetividade deve se fazer presente neste.

Referências

ALMEIDA, Ana Rita Silva. **A emoção na sala da aula**. Campinas: Ed. Papirus, 2012

ANTUNES, Celso. **A construção do afeto**. 3. ed. São Paulo: Augustus, 2000.

ARROYO, Miguel González. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

BRANDEN, Nathaniel. **Autoestima, como aprender e gostar de si mesmo**. São Paulo: ed. Saraiva, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho d'Água, 1997.

HOLTZ, Maria Luiza Martins. **Seja bem-sucedido nas relações humanas**. MH Assessoria Empresarial, uma coletânea de artigos. Sorocaba. 2004.

SALTINI, Cláudio. **Afetividade e inteligência**. Rio de Janeiro: DPA, 1997.

VOLI, Franco. **A autoestima do professor**: manual de reflexão e ação educativa. São Paulo: Loyola, 1998.

A formação do professor de anatomia humana moderna

*Francisco Orlando Rafael Freitas*¹

*Jalles Dantas Lucena*²

*Ivan do Nascimento Silva*³

*Gilberto Santos Cerqueira*⁴

Introdução

O adequado conhecimento da anatomia do ser humano é crucial para o desenvolvimento de uma técnica cirúrgica apurada. O treinamento com peças anatômicas no meio universitário, muitas vezes, é insuficiente para o aprendizado. Assim, o uso de cadáveres para o ensino de anatomia e habilidades cirúrgicas na graduação e pós-graduação têm sua importância reforçada (POCHAT *et al.*, 2011).

A dissecação nos cursos de graduação na área da saúde está cada vez mais escassa para os estudantes e novos professores de anatomia. Isso reflete uma formação de professores teóricos sem a experiência da

¹ Bacharel em Enfermagem (FIP), especialista em Morfologia (UFPE), mestre em Saúde Coletiva (UNISANTOS) e doutorando em Ciências Morfológicas (UFC). Contato: franciscoo.orlando@gmail.com

² Bacharel em Enfermagem (FIP), especialista em Enfermagem e Urgência (FIP) e em Ciências Morfológicas aplicadas à Saúde e ao Ambiente (UFRN), mestre em Neurociência Cognitiva e Comportamento (UFPB) e doutorando em Ciências Morfofuncionais (UFC). Contato: jalledantas@gmail.com

³ Bacharel em Fisioterapia (CESMAC), especialista em Gestão em Saúde Pública (UFAL) e em Fisioterapia Cardio-Respiratória (FITS), mestre em Educação Física (UFS) e doutorando em Ciências da Saúde (UFAL). É professor adjunto I de anatomia humana do curso de Medicina e Enfermagem da UNIT/AL, professor titular II do curso de Medicina do Centro Universitário CESMAC e professor auxiliar de Anatomia Humana da UFAL. Contato: ft.ivan@hotmail.com

⁴ Bacharel em Farmácia (UNIT), licenciado em Biologia (FGF), especialista em Análises Clínicas (FIJ) e em Hematologia Clínica (UFC), mestre em Produtos Naturais e Sintéticos Bioativos (UFPB) e doutor em Farmacologia (UFC) com período sanduíche na UNIFESP. É professor adjunto da UFC. Contato: giufarmacia@hotmail.com

dissecção que acaba repercutindo na formação de novos professores de anatomia também sem experiência em dissecção e, conseqüentemente, os alunos desse professor também não dissecarão.

Em algumas universidade, como na Federal da Bahia, durante o estágio os residentes e graduandos em Medicina membros da Liga Baiana de Cirurgia Plástica (LBPC) são adequadamente treinados no reconhecimento de estruturas anatômicas, desenvolvimento de técnicas cirúrgicas básicas e aperfeiçoamento de técnicas de maior complexidade, entre outras atividades realizada em instituto médico legal (POCHAT *et al.*, 2011), o que tem contribuído para o fortalecimento do ensino de dissecção no ensino superior.

O mau estado de conservação das peças anatômicas, ausência de programas de doação da corpos, peças defeituosas e sua escassez para um grande contingente de estudantes são alguns dos fatores que contribuem para esse déficit (VOHRA *et al.*, 2011). Dessa forma, o objetivo desse texto é demonstrar que além da dissecção, as metodologias ativas são uma importante ferramenta na formação do professor de anatomia moderna.

A dissecção como ferramenta para professor de anatomia

Etimologicamente, dissecar significa cortar. A dissecção anatômica consiste na exploração sistemática de um cadáver humano, preservado pela divisão sequencial de camadas de tecidos e a liberação de certas estruturas pela remoção do tecido conjuntivo e gordura regional, com o objetivo de apoiar a aprendizagem de anatomia pela experiência visual e tátil (AMADIO, 1996). Esse método começou a fazer parte do currículo dos cursos de Medicina por volta de 1800 (ENKE, 2005), considerada tradicionalmente a principal modalidade de ensino em Anatomia (MCLACHLAN *et al.*, 2004).

As primeiras dissecções de cadáveres humanos para fins científicos foram realizadas por Herófilo de Calcedônia (Calcedônia, 335 a.C. - 280 a.C.) (PAULA-BARBOSA, 2000). No Antigo Egito (3000 a.C. - 30 a.C.), o

desenvolvimento das práticas de embalsamamento obrigou e motivou o estudo da Anatomia Humana. Aí o interesse pela Medicina era tal que a dissecação de cadáveres de animais e de humanos estava autorizada a médicos ilustres como Erasístrato (310 a.C.-250 a.C.) (*Idem*).

Para os hebreus, no século I a.C., o cadáver era considerado impuro e, por isso, deveria ser tocado o menos possível, porém, a maioria dos conhecimentos anatómicos do Talmud provém do estudo de autópsias realizadas em criminosos e prostitutas (GOUVEIA, 2002). Com o advento do cristianismo, o progresso científico passou a estar sob o controle da Igreja Católica (PAULA-BARBOSA, 2000), tendo a bula papal proibido o costume, da época, de descarnar as ossadas dos nobres que iam para à Itália com os exércitos alemães e que lá morriam para, posteriormente, transladarem os seus restos mortais para os seus países de origem (LETTI, 1972).

Na Europa medieval, a primeira dissecação para fins de ensino universitário é atribuída a Mondino dei Luizzi (1270-1326) no ano de 1315, na Universidade de Bolonha (PAULA-BARBOSA, 2000). É atribuído a Mondino o pioneirismo na utilização de cadáveres com fins didáticos que, em sua forma, guarda muita semelhança com os estudos práticos realizados na atualidade: os cadáveres eram a base do conhecimento que auxiliava na memorização do livro-texto e não numa investigação que reivindicava algo novo.

Na história da Anatomia, o século XVI mostra-se de grande destaque em razão da obra do anatomista Andreas Vesalius (1514-1564). No cenário italiano, Vesalius revelou-se um ferrenho defensor da técnica da dissecação que considerava como a única forma de se conhecer realmente o corpo humano. O intuito de sua obra era, a partir da dissecação sistemática de cadáveres, abandonar o caráter “revisionista” que prevalecia nas investigações anatómicas (VESALIUS, 2002).

A partir do final do século XVII, a dissecação cadavérica voltou a assumir um lugar de destaque na progressão do conhecimento científico devido, em grande parte, à prática da autópsia clínica, tal como testemunham as obras *De sedibus et causis morborum per Anatomen Indagatis*

(1761) de Giovanni Morgagni (1682-1771) e *Sepulchretum sive Anatomica Practica* (1769) de Theophile Bonet (1620-1689) (PAULA-BARBOSA, 2000; GOUVEIA, 2002).

Ao final do século XVIII, a Anatomia Descritiva já tinha investigado, identificado e descrito grande parte das estruturas corporais humanas, cedendo lugar, paulatinamente, à Anatomia Topográfica (COLEMAN, 1977).

Foi também o período de surgimento da Anatomia Patológica, inaugurada por Morgagni, e do ressurgimento da Anatomia Comparada, representada por Albrecht von Haller (1708-1777), John Hunter (1728-1793) e Georges Cuvier (1769-1832), que propunham uma Anatomia Funcional que se deve examinar as partes do corpo como anatomista, mas entendê-las como um fisiologista (COLEMAN, 1977, p. 18).

Em 1868, o químico alemão August Wilhelm von Hoffmann (1818-1892) descobriu o formol e passou a utilizá-lo como conservante em cadáveres da Anatomia. Em 1895, o professor de física alemão Wilhelm Roentgen (1845-1923) apresentou à comunidade científica a primeira imagem em raios X da história. Em 1896, o fluoroscópio permitiu uma imagem interna, porém transitória do interior do corpo, possibilitando a visualização dos movimentos do coração e o funcionamento dos pulmões. Em 1910, o emprego de figuras de raios X permitiu a constatação de que as disposições dos órgãos alteram-se em função da posição do corpo e passaram a ser utilizadas frequentemente no estudo anatômico (PORTER, 2004).

Metodologias ativas de ensino como ferramenta para o novo professor de anatomia

Metodologias ativas são formas de ensino que utilizam experiências reais ou simuladas visando estimular a solução de desafios da prática social em diferentes contextos e que possibilitam a formação de indivíduos ativos, críticos, reflexivos e éticos por meio de aprendizagens significativas (BERBEL, 2011). Dentre as diversas metodologias ativas

utilizadas no ensino de anatomia necessárias à formação docente, temos o *Problem Based Learning* (PBL), a Aprendizagem Baseada em Time (TBL), HOST, Fishbowl, problematização, entre outros.

O PBL é um método de ensino ativo aplicado pioneiramente nas ciências médicas, baseado na formação de grupos tutoriais de 5 a 11 pessoas que irão resolver um problema utilizando os sete passos do método supervisionado por um tutor, conforme apresentados abaixo seguindo o modelo proposto pela Maastricht (1999).

1. Ler o problema, identificar e esclarecer termos desconhecidos;
2. Identificar os problemas propostos;
3. Formular hipóteses sobre os problemas identificados;
4. Resumir as hipóteses;
5. Formular objetivos de aprendizado;
6. Fora de sala de aula (atividade da semana): colher mais informações sobre o assunto. O tema ganha uma análise individual; são realizadas leituras, visitas de campo e pesquisa com ferramenta (questionários, entrevistas com roteiro estruturada ou semiestruturada), além dos alunos prepararem relatórios para nova discussão em grupo;
7. Próximo encontro em sala de aula: o grupo se reúne para debater e compartilhar o que foi aprendido nos estudos individuais, onde o diálogo e as discussões são mediados pelo coordenador e tutor que farão surgir novas ideias a partir dos estudos dos alunos.

A aprendizagem baseada em problemas (do inglês *Problem Based Learning*) é um método de ensino considerado inovador que vem sendo desenvolvido há cerca de trinta anos em algumas universidades da Europa, EUA (VENTURELLI, 1997; UNIVERSITY OF MAASTRICHT, 1999) e, mais recentemente, na América Latina, na Universidade de Colima, México (UNIVERSIDADE DE COLIMA, 1999).

A partir das experiências realizadas há cerca de trinta anos em diversas instituições de ensino superior, o PBL tem se mostrado eficiente em desenvolver no estudante a responsabilidade e atitude em seu aprendizado e a construção do conhecimento e de habilidades (KODJAOGLANIAN *et al.*, 2003). O PBL ocorre em ambientes de aprendi-

zado de pequenos grupos. O caso (a condição de saúde de um paciente) se revela via resultados de testes, respostas a intervenções, tais como medicações, etc., e é conduzido por um instrutor médico que age apenas como facilitador (DEAN *et al.*, 2018).

A aprendizagem baseada em equipe (TBL) é um método instrucional centrado no aluno e direcionado ao professor que promove o aprendizado ativo. A fase de aplicação do TBL estimula a discussão em grupo e o pensamento crítico, sendo útil para o aprendizado de anatomia (SMEBY *et al.*, 2019).

O TBL foi originalmente desenvolvido para a educação empresarial na Universidade de Oklahoma, Estados Unidos, mas é cada vez mais usado tanto em cursos de graduação como de pós-graduação (MICHAELSEN, 1992). No caso da Universidade Federal do Ceará, o TBL é bastante utilizado no Departamento de Morfologia para potencializar o ensino de anatomia para os curso de graduação em Farmácia e Medicina, além do curso de Doutorado em Ciências Morfofuncionais, apresentando um resultado positivo em relação à aprendizagem e aceitação dos estudantes.

Em estudos realizados na Noruega com estudante de Medicina, pesquisadores verificaram que as sessões modificadas de TBL reduziram pela metade o tempo de aula e, omitindo os testes de garantia de prontidão, houve mais tempo na aula para focar na resolução de problemas de casos clínicos reais. Além disso, sessões mais curtas puderam facilitar a implementação do TBL no currículo e permitir sessões mais frequentes, permitindo que os alunos ficassem mais satisfeitos com o TBL do que com palestras, os quais relataram altos níveis de engajamento.

O Gamification ou Gamificação tem como objetivo principal melhorar a experiência em sala de aula e proporcionar aulas mais ativas e participativas. A Gamificação é uma metodologia poderosa, pois pode motivar os alunos e ajudar a fixar conceitos, no entanto, tem que ser usada com cuidado e tendo em mente o seu objetivo final: aprender e compreender. Essa metodologia foi implementada usando o jogo de tabuleiro criado (*Trivia-chis*). A turma (cerca de 40 alunos) é dividida em grupos de 5 alunos,

sendo a classe estruturada como um torneio de eliminação e, dependendo da posição final, o grupo recebe um bônus em suas notas. Essa atividade é uma mistura de um jogo de perguntas com um jogo de dados. Sendo um jogo, chama a atenção e interesse dos alunos, pois como os mesmos querem vencer a partida, acabam se concentrando nas perguntas e isso os ajuda a reter a resposta (independentemente de estarem certos ou errados) à medida que os processos cognitivos são aprimorados quando o interesse está presente (ABREU, 2019).

Os jogos didáticos têm sido bastante utilizados para o ensino de diversas disciplinas desde a educação básica até o ensino superior. Na graduação, os jogos vêm ganhando força nas universidades pública e privadas brasileira e estão em sintonia com as propostas de ensino baseadas em metodologias ativas, nas quais os alunos fazem perguntas e testam previsões por meio da produção de dados e sua respectiva discussão. Ferreira e Silva (2017), utilizando jogos para o ensino de Ciências, verificaram uma boa receptividade destes, os quais contribuíram para a superação de problemas ligados aos aspectos matemáticos da genética de populações, reformulação de concepções prévias, bem como para a concretização de aspectos abstratos relacionados à teoria evolutiva, sendo mais uma alternativa para o ensino de evolução.

O Host Teacher é um método ativo de ensino, mas que tem sido pouco utilizado no Brasil, sendo explorado apenas por grupos da Bahia, Sergipe e Piauí. A percepção de um professor cooperante sobre seu papel como um mentor serve como o quadro para o caminho em que ele orquestra essa experiência. Os alunos trazem uma série de características diferentes para as aulas que informam como elas entendem e dão sentido a um tópico. O uso de discussões traz essas experiências para a frente de forma mais eficaz do que quase qualquer outra abordagem de ensino.

O Host funciona da seguinte forma: os alunos realizam um estudo prévio em casa com, no mínimo, uma semana de preparo a partir de um material fornecido pelo professor. No dia da aula, o aluno recebe uma prova com 5 questões para responder em grupos de 4 ou 5 alunos. Após

um tempo de 5 minutos, um aluno de cada grupo passa a compor um grupo diferente de modo que haja um compartilhamento de suas respostas. Dessa forma, vários alunos circulam em diversos grupos compartilhando o seu conhecimento. No caso da Universidade Federal do Ceará, o Host é utilizado no Programa de Pós-Graduação em Ciências Morfofuncionais, na disciplina do estágio de docência III, como ferramenta didática para os alunos de doutorado e do professor de anatomia.

O Fishbowl é uma metodologia ativa valiosa que serve como ferramenta educacional para o desenvolvimento de habilidades de aprendizagem para estudantes de diversos níveis. O princípio básico de uma “Fishbowl” consiste na organização de um pequeno grupo de alunos colocado em um círculo, por exemplo, objetivando a discussão de respostas para um cenário, problema ou tema determinado pelo professor, enquanto o resto dos alunos que está fora do Fishbowl ouve, toma nota e escreve respostas (MEDEIROS, 2019).

Os alunos “Fishbowl” podem estar reunidos em um círculo de 4 ou 5 integrantes para que a discussão tenha início a partir de um material pré-selecionado pelo professor e estudado em casa. No grupo, sempre fica uma cadeira vazia que poderá ser ocupada por qualquer participante que esteja do lado de fora do “Fishbowl” e deseje entrar na discussão. No momento que um participante externo entra no “Fishbowl”, um participante que esteja dentro do “Fishbowl” deve sair de modo a preservar sempre uma cadeira vazia para que outros participantes tenham a possibilidade de participar das discussões, ou seja, os alunos se revezam nesses papéis de modo que interajam tanto na condição de contribuintes, quanto como ouvintes em uma discussão em grupo.

Essa estratégia é especialmente útil quando se quer ter certeza de que todos os alunos participem de uma discussão, quando se quer ajudar os alunos a refletirem sobre uma boa discussão e quando se precisa de uma estrutura para discutir tópicos controversos ou difíceis. Uma discussão de Fishbowl contribui para uma excelente atividade de pré-escrita,

muitas vezes dando ênfase a perguntas ou ideias que os alunos podem explorar mais profundamente em uma tarefa independente.

No geral, essa atividade é bem recebida pelos alunos e pode ter impactado positivamente em seu pensamento pós-formal. Considera-se que o conceito de atividade de aquário (do inglês Fishbowl) pode ser transferido facilmente para a educação farmacêutica, por exemplo, e ser uma ferramenta adicional de aprendizado ativo para professores de farmácia com base em resultados-piloto limitados (MEDEIROS, 2019).

A problematização, também conhecida como metodologia do arco, utiliza o Arco Charles Maguerez e é aplicada a temas práticos relacionados à vida em sociedade. Também acontece em pequenos grupos e se desenvolve em cinco etapas: observação da realidade, pontos-chave, teorização, hipóteses das soluções e aplicação à realidade (BERBEL, 2016). Seu primeiro passo consiste na observação da realidade social a partir de um olhar atento, registrando-se o que é percebido. O professor pode direcionar a observação para determinadas questões para que os alunos sejam capazes de identificar dificuldades e discrepâncias presentes na realidade estudada. Na segunda etapa - pontos-chave -, os acadêmicos devem refletir sobre as possíveis causas do problema vivenciado e escolhido para estudo (MARQUES, 2018). Eles serão capazes de perceber que os problemas são complexos e precisam de aprofundamento teórico, o que implica em problemas de aprendizagem.

A terceira etapa - a teorização -, é a busca por diversas informações que ajudarão a compreender o problema. A quarta consiste na construção de hipóteses de solução para a realidade observada após discussão em grupo com fundamentação teórica. E, finalmente, a quinta etapa envolve execução de decisões tomadas em grupo para aplicação dessas hipóteses à realidade com o objetivo de transformá-las em algum grau. O exercício da ação dialético cadeia-reflexão-ação transformadora reforça o compromisso social do aluno com o meio ambiente (BERBEL, 2016). No ensino de anatomia, por exemplo, utilizamos o problema a partir de ossos vindo do cemitério para que o aluno possa resolver todos os pro-

blemas inerentes ao mesmo, isto é, sobre seu percurso até chegar à mesa do aluno limpo, branco e livre de contaminantes para ser estudado.

Considerações finais

Nos últimos anos, tem aumentado o reconhecimento dos benefícios do ensino pela aprendizagem ativa. No entanto, há uma escassez de estudos experimentais utilizando a aprendizagem ativa no ensino da anatomia no nordeste brasileiro. Além disso, existem outras tecnologias que podem ser utilizadas pelo professor de anatomia humana moderna, como a impressão 3D e realidade aumentada, por exemplo, como uma alternativa para a escassez de peças anatômicas humanas verdadeiras a serem trabalhadas com os alunos dos cursos da área da saúde.

Nesse cenário, o novo professor de anatomia deve dominar o uso de metodologias ativas e técnica antigas, como a dissecação e as técnicas anatômicas de preparo de peças (angiotécnicas e plastinação, por exemplo) visando um melhor processo de ensino-aprendizagem, pois, como visto, diversos estudos sugerem que, usando estratégias de aprendizagem ativa, os professores podem melhorar os resultados de aprendizagem dos alunos de anatomia. Constatamos, dessa forma, que a nova formação docente de anatomia caminha no sentido de ampliar nossas opções de metodologias de ensino e aprendizagem, cabendo ao professor procurar qualificações e ou aprimoramento para utilização adequada dessas técnicas de ensino a aprendizagem.

Referências

ABREU, H. R. **Uma exploração introdutória à gamificação com aplicações no marketing digital**. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Engenharia de Produção) – Faculdade de Engenharia, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2019.

AMADIO, P. C. Reaffirming the importance of dissection. **Clin. Anat.**, v. 9, n. 1, p. 136-137, 1996.

- BERBEL, N. A. N. As metodologias ativas e a promoção da velocidade de estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011.
- BERBEL, N. A. N. A utilização da Metodologia da Problematização com o Arco de Maguerez no cuidar em saúde. *In*: FRANÇA, F. C. V. *et al.* (org.). **O processo de ensino e aprendizagem de profissionais de saúde: A Metodologia da Problematização por meio do Arco de Maguerez**. Brasília: Universidade de Brasília, 2016. p. 101-119.
- COLEMAN, W. **Biology in the Nineteenth Century**: problemas of form, function, and transformation. Cambridge: Cambridge University Press, 1977.
- DEAN, R. K. *et al.* O tipping point: usando o discurso diagnóstico de pacientes simulados para educar intérpretes médicos. **Bakhtiniana, Rev. Estud. Discurso**, São Paulo, v. 13, n. 3, p. 165-186, 2018.
- ENKE, U. Historische Anmerkungen zu Anatomie und anatomischem Unterricht an den hessischen Universitäten von 16. bis zum 18. Jahrhundert. **Hessisches Ärzteblatt**, v. 16, p. 819-824, 2005.
- FERREIRA, M. S. N.; SILVA, E. P. Jogos tipo “bean bag” em aulas de evolução. **Ens. Pesqui. Educ. Ciênc.**, Belo Horizonte, v. 19, e2797, p. 1-22, 2017.
- GOUVEIA, R. H. Um diálogo médico-jurídico sobre o cadáver [pós-graduação em Direito da Medicina]. Coimbra: Universidade de Coimbra, 2002.
- KODJAOGLANIAN, V. L. *et al.* Inovando métodos de ensino-aprendizagem na formação do psicólogo. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 23, n. 1, p. 2-11, 2003.
- LETTI, N. Anatomia, sua história e seu instrumento de trabalho. **Rev Bras Otorrinolaringol**, v. 38, n. 1, p. 82-88, 1972.
- MARQUES, L. M. N. S. R. Active methodologies as strategies to develop education in values in nursing graduation. **Esc. Anna Nery**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 3, e20180023, 2018.
- MEDEIROS, S. L. V. **Metodologia da aprendizagem baseada em problemas**: percepção da comunidade acadêmica. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Práticas de Saúde e Educação) – Escola de Saúde, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019.

MCLACHLAN, J. C. *et al.* Teaching anatomy without cadavers. **Med Educ.**, v. 38, n. 4, p. 418-424, 2004.

MICHAELSEN, L. K. Team-based learning: a comprehensive approach for harnessing the power of small groups in higher education. *In*: WULFF, D. S.; NYQUIST, J. D. (org.). **To improve the academy**: resources for faculty, instructional and organizational development. Stillwater: New Forums Press, 1992.

PAULA-BARBOSA, M. Proveniência do material cadavérico para fins de ensino pré e pós-graduado ao longo dos tempos: importância da doação do corpo. **Papel Médico**, v. 14, s/p, 2000.

POCHAT, V. D. *et al.* Atividades de dissecação de cadáveres e residência médica: relato da experiência do Serviço de Cirurgia Plástica do Hospital Universitário Professor Edgard Santos da Universidade Federal da Bahia. **Rev. Bras. Cir. Plást.**, São Paulo, v. 26, n. 4, p. 561-565, 2011.

PORTER, R. **Das tripas corações**: uma breve história da medicina. Rio de Janeiro: Record, 2004.

SMEBY, S. S. *et al.* Express Team-Based Learning (eTBL): A Time-Efficient TBL Approach in Neuroradiology. **Academic Radiology**, [2019?]. No prelo.

UNIVERSIDADE DE COLIMA. **Curriculum Integrado y Aprendizaje Centrado en el Estudiante**: Projeto Piloto do Curso de Psicologia. México: Colima, 1999.

UNIVERSITY OF MAASTRICHT. **Prospectus**, Faculty of Psychology, 1999.

VENTURELLI, J. **Educación médica**: Nuevos Enfoques, Metas y Métodos. Washington: Organización Panamericana de Salud, 1997.

VESALIUS, A. **De humani corporis fabrica**. São Paulo: Editora Unicamp, 2002.

VOHRA S, *et al.* Clinical significance of cadaveric dissection for future clinicians. **Middle East J Fam Med.**, v. 9, n. 2, p. 25-28, 2011.

***A Geografia começa pelos pés:
trabalhos de campo e currículo na formação de
professoras/es de Geografia***

*Luciana Cristina Teixeira de Souza*¹

Introdução

O presente texto intenciona cumprir a tarefa de partilhar e difundir a experiência realizada ao longo da última década, no interior do curso de formação de professores em Geografia do *campus* V da Universidade do Estado da Bahia, situado no município de Santo Antônio de Jesus, região do recôncavo baiano, no tocante a consolidação curricular que garante a prática pedagógica dos trabalhos de campo, imprescindível para a formação estrutural e contínua de graduandas/os do referido curso.

A concepção e execução dos trabalhos de campo idealizados e executados pelo colegiado de Geografia do *campus* V e as reflexões decorrentes dessa prática semestral estão alicerçadas no entendimento da importância do estudo do meio como recurso pedagógico fundamental para o processo de pesquisa e ensino/aprendizagem, tendo sido inúmeras vezes constatada a sua imprescindibilidade do ponto de vista teórico e prático, tal como alerta Corrêa (1996, p. 78):

¹ Licenciada em Geografia (UCSAL) e mestra em Geografia (UFBA). É professora assistente do Colegiado de Geografia – UNEB DCH *Campus* V. Contato: lunasouza83@gmail.com

Em um clássico estudo, Cholley afirma que nada vale mais para a formação do geógrafo que o contato com a realidade através, em parte, dos trabalhos de campo, tanto como finalidade pedagógica como visando a pesquisa. Em realidade o trabalho de campo constitui-se em uma tradição cuja importância é reconhecida por todos e, muito especialmente, por aqueles que tem na paisagem natural ou cultural a objetivação da Geografia.

As teorias discutidas em sala de aula sobre as transformações do espaço geográfico, em suas diferentes escalas e implicações socioeconômicas, necessitam, segundo tal entendimento, de um acompanhamento prático para o bom aproveitamento das atividades didático-científicas. O desenvolvimento do trabalho de campo proporciona a construção do conhecimento para os profissionais e estudantes envolvidos, além de possibilitar a elaboração de políticas públicas e projetos de desenvolvimento no âmbito local e regional dos mais diversos lugares e regiões visitadas pelos discentes e docentes.

O caráter complexo da realidade, por sua vez, exige uma análise ampla e diversa sobre a mesma a fim de compreender a intrincada relação que se processa e se materializa no espaço geográfico, razão pela qual se justifica a defesa da realização de um **trabalho coletivo e interdisciplinar** no estudo de campo buscando evitar, dessa forma, uma abordagem unilateral ou monodisciplinar da realidade estudada. Por essa razão, propomos constantemente que o trabalho de campo persiga uma linha pedagógica interdisciplinar de investigação, nos moldes do que propõe Fazenda (1991, p. 147) ao alertar que “perceber-se interdisciplinar é o primeiro movimento em direção a um ‘fazer’ interdisciplinar [...]”.

A importância da institucionalização

A fim de promover e orientar a atividade do ponto de vista pedagógico e administrativo, além de garantir sua devida execução institucional, o colegiado do curso de Geografia, num esforço conjunto, elaborou o **Regimento Interno de Trabalho de campo** que é um instrumento con-

templado integralmente ao projeto curricular do curso e, portanto, possui caráter obrigatório na formação da/o graduanda/o.

Em linhas gerais, na sua dimensão pedagógica - fruto de um largo debate interno, o regimento busca discutir o sentido/significado e atualizações das atividades extra-classe em Geografia, suas modalidades, objetivos e métodos sob a ótica de diversos autores ao longo do processo da construção do conhecimento geográfico. Além disso, pontua a função das diferentes etapas necessárias ao planejamento da atividade; faz leitura e análise das ferramentas e instrumentos essenciais aos trabalhos extraclasse; orienta a elaboração dos projetos/planos de visitas técnicas em diversas modalidades, sugerindo situações didáticas e atentando também ao que dizem os PCN's do ensino médio e fundamental, uma vez que o curso é de formação de professores de Geografia para a educação básica.

Do ponto de vista administrativo, o regimento prevê a forma de organização e encaminhamento do projeto submetendo-se aos regulamentos da instituição a fim de garantir, junto aos setores administrativos da Universidade, o aporte material de recursos para a execução e operacionalização da atividade.

Uma experiência

Para partilhar uma das nossas experiências, ilustramos um modelo/sugestão, *a priori*, de planejamento de uma atividade extraclasse realizado em conjunto pelo corpo docente e discente do curso, tal como previsto e contemplado no citado regimento interno.

É importante salientar que, em princípio, antes de iniciarem as aulas do semestre, é fundamental que o planejamento dos trabalhos de campo se faça ainda durante a semana do planejamento letivo. Momento em que serão compartilhados todos os objetivos previstos em cada disciplina ou componente curricular ofertado naquele semestre, quando, ainda na carga horária dos mesmos, deverá estar previsto e destinado o seu percentual dedicado à visita técnica interdisciplinar.

Uma vez analisados os objetivos de cada componente, o coletivo docente buscará identificar as intersecções teórico-práticas e/ou metodológicas possíveis entre os mesmos para então definir os destinos e o recorte espacial mais adequado que possa contemplar um olhar investigativo interdisciplinar na discussão dos conteúdos previstos, bem como a relevância social e acadêmica da visita técnica para tais destinos.

Realizada a análise das possibilidades pedagógicas conjuntamente com representantes do corpo discente ampliando, desse modo, a discussão democrática e participativa nas tomadas de decisão do planejamento, avança-se para a etapa das sugestões dos destinos e forma-se uma comissão que irá tratar de elaborar os projetos de cada semestre e encaminhá-los às instâncias competentes da instituição para garantir a execução dos mesmos, obedecendo aos prazos previstos em editais internos para este fim.

O projeto de trabalho de campo deve conter todos os seus elementos textuais pertinentes no corpo do texto, como podemos ver ilustrado no exemplo seguinte do trabalho executado:

- Tema e Destino: um olhar geográfico sobre o Litoral norte (Costa dos coqueiros);
- Objetivo geral: Analisar as paisagens visitadas no tocante à relação entre sociedade e natureza, estabelecendo associações entre as discussões e debates teóricos vistos em sala e a realidade vivenciada no meio em estudo.
- Objetivos específicos:
 1. Reconhecer as distintas configurações que imprimem significados diversos às paisagens visitadas;
 2. Estabelecer análise comparativa entre as paisagens observadas, considerando os diversos sujeitos socioespaciais ali presentes, identificando os diferentes modos de vida e a sua relação com o lugar;
 3. Buscar o potencial da comunicabilidade presente na leitura que se faz da paisagem para reconstruir sua origem e formação;
 4. Analisar as potencialidades do trabalho de campo para os ciclos fundamental e médio a partir de uma situação local determinada.
- Metodologia de trabalho:

Esta atividade tem como foco principal aproximar os estudantes do curso de Geografia do cotidiano da área estudada a partir da utilização de diferentes técnicas, tais como: observação direta, entrevistas com os sujeitos sócio-espaciais do lugar e análise fotográfica da área estudada. O trabalho será desenvolvido em grupos sob orientação para, a partir dos dados levantados e das leituras realizadas durante o semestre, sistematizar uma produção em forma de texto, painel analítico fotográfico, cartográfico e/ou documentado. Os trabalhos deverão ser referendados teoricamente de acordo com a temática e objetivos previstos.

Os resultados finais do trabalho de campo serão socializados através de um seminário em data a ser combinada.

- **Avaliação:**

A avaliação se dá em caráter processual considerando o interesse, o compromisso e a participação dos discentes individualmente e em grupos, assim como o resultado do trabalho produzido. Na etapa final, haverá espaço para avaliação conjunta visando o aprimoramento de futuros trabalhos. Além desses elementos, ainda estão previstos no projeto o roteiro e datas com cronograma; previsão de custos; hospedagem; matérias e recursos necessários ao bom andamento da atividade.

Ademais, tão importante quanto o planejamento da visita técnica, são as etapas do pré-campo e pós-campo. Nessas etapas do processo, os discentes e docentes envolvidos fazem, no primeiro momento, uma minuciosa pesquisa acerca do destino a ser visitado identificando, através de registros bibliográficos, cartográficos e fotográficos, as áreas observadas, procedendo a visualização e análise dos aspectos prioritários para o seu tema definido a ser investigado empiricamente. Como destaca Oliveira (1977, p. 67):

A Geografia tem por tarefa descrever, analisar e prever os acontecimentos terrestres. A descrição, análise ou predição geográfica dos fenômenos é sempre realizada tendo em vista suas coordenadas espaciais e mediante a

observação de campo. Como o conceito geográfico de espaço coincide com o de toda a Terra, o geógrafo teve necessidade de recorrer à representação da superfície terrestre para realizar seus estudos.

A Figura 1 ilustra a produção cartográfica realizada por uma das turmas sob orientação do docente responsável - prof. Dr. Miguel C. Santos, recortando espacialmente o trajeto, rodovias e principais cidades e rios da região percorrida de modo a contextualizar a região a ser visitada e investigada.

Figura 1 - Produção cartográfica feita pelos estudantes do curso de licenciatura em Geografia da UNEB - campus V



No tocante às sugestões metodológicas, essas devem ser fornecidas com a maior antecedência possível com vistas a garantir a operacionalização do trabalho. Um exemplo pode ser observado nessa sugestão sistematizada e realizada em um dos semestres letivos do curso em questão, quando se formaram 05 (cinco) grupos de trabalhos (GT) com 06 (seis) componentes, onde cada grupo ficou responsável por um eixo

temático contemplado nas discussões das disciplinas envolvidas com a seguinte configuração de temas e subtemas:

- **GT 1** - Espaço(s), vivido(s), espaço(s) percebido(s): práticas locais e organização socioespacial na vila de Sto. Antonio;
- **GT 2** - Espaço(s), vivido(s), espaço(s) percebido(s): práticas locais e organização socioespacial na Adeia Hipie de Arembepe;
- **GT 3** - Analisar as potencialidades do trabalho de campo para os ciclos fundamental e médio a partir do recorte espacial visitado;
- **GT 4** - Uso, ocupação e apropriação da paisagem em Praia do Forte para a atividade do turismo;
- **GT 5** - Cultura hegemônica X cultura local: diálogos e conflitos observados nas comunidades pesquisadas.

Com vistas a estimular a investigação no campo, foram discutidos e estabelecidos alguns indicadores metodológicos de acordo com os objetivos definidos por gt, quais sejam: cada grupo deveria identificar, através de registros escritos, cartográficos e fotográficos, as áreas observadas, fazendo uma análise dos aspectos prioritários para o seu tema, como bem observaram tal importância, os geógrafos Alentejano e Rocha-Leão (2006, p. 55):

(...) se estas excursões forem previamente preparadas, instigando os alunos a problematizar o que vão ver, a preparar o que vão perguntar e refletir acerca do que vão observar, podem representar uma importante contribuição para o processo de formação destes como pesquisadores.

As questões a seguir conduzem esse pretendido olhar investigativo para o diálogo entre o/a pesquisador/a e o meio:

- 1.O que se faz neste lugar/território/espaco geográfico? Pergunta que se responde, com a descrição das atividades de todo tipo que se desenvolvem dentro do local;
- 2.Com quem se relaciona? Situação do local em relação ao seu entorno próximo ou longínquo, material ou imaterial, que condiciona suas atividades.
- 3.Para que serve? Identificação das qualidades do local e das atividades que se desenvolvem melhor ali que em outros locais. Identificar a aptidão do lugar para essa ou aquela atividade;

4. Quem mobiliza o espaço? A identificação dos agentes socioculturais e dos grupos que intervêm ativamente no desenvolvimento local;
5. Com que meios se desenvolve? A resposta a esta pergunta permitirá identificar os pontos fortes e os pontos frágeis do local, identificando ações, ordenamento e políticas territoriais;
6. Até onde vai? Pergunta que poderá responder sinteticamente o futuro do local, sua capacidade para manter suas principais características, para melhorá-las ou inclusive para destruí-las;
7. Sendo o espaço um produto coletivo, como as formas e funções locais se articulam ao “sistema geral de produção e circulação”?
8. Como produto pensado, o local reflete, de modo explícito ou implícito, as próprias relações entre espaço e sociedade. Interprete a afirmativa a partir da observação da(s) área(s) visitadas;
9. Elabore uma proposição de atividade de campo contendo elementos técnicos e atividades que poderão ser aplicados em uma situação de trabalho nos ciclos fundamental e médio a partir da experiência do estudo do meio na região do litoral norte da Bahia; (específico para o GT 3)
10. Cada GT deverá elaborar outras questões de interesse específico para responder às indagações do seu objeto de investigação.

Após discussão e negociação, em sala de aula, acerca da normativa para a apresentação dos trabalhos, essa deverá constar no projeto de forma explícita e clara, de modo a não gerar mal entendidos na elaboração do produto final e, assim, garantir a socialização e difusão do conhecimento produzido nos espaços definidos para tal, de forma coordenada, ampla e irrestrita.

Por outro lado, é fundamental ressaltar que, apesar da sua grande importância para a formação do/a professor/a de geografia, o trabalho de campo não é o recurso único nem o principal de que se dispõe para o processo de ensino-aprendizagem do curso, como nos alerta Tomita (1999, p. 14):

Não se deve encarar essa atividade como um fim, mas como um meio que tenha o seu prosseguimento ao retornar à sala de aula. Se o objetivo é a melhoria do ensino em Geografia, só há um caminho a seguir pelo professor: não ficar ancorado apenas na acumulação de um saber geográfico do livro didático, sair dos exaustivos discursos, dos questionários sem fundamento, intensificar a

comunicação com os alunos, ter a preocupação em atualizar e aperfeiçoar o conhecimento e ter satisfação em experimentar as novas técnicas.

O aprofundamento teórico realizado antes, durante e depois de uma visita técnica, em qualquer modalidade estabelecida, deve nortear e respaldar o conteúdo proposto. Portanto, a sala de aula é o *locus* privilegiado para fomentar tais discussões, problematizando e confrontando o conteúdo com aquilo que foi observado e possibilitado pela dimensão empírica da pesquisa.

Um debate bastante atual no campo interno da Geografia que se afirma cada vez mais como ciência social, diz respeito a indissociabilidade dos aspectos físicos e humanos nas análises contemporâneas. Nesse sentido, o conhecimento geográfico avança paulatinamente no esforço de desconstrução dessa clássica dicotomia entre geografia física/geografia humana.

Ainda para Alentejano e Rocha-Leão (2006), cabe destacar que tanto na realidade do campo quanto na teoria, os aspectos sociais e naturais da realidade são indissociáveis. Desse modo, é muito importante discutir o método e a epistemologia requerida pela ciência geográfica atual como forma de acompanhar e atualizar o pensamento e as respectivas tendências teórico-metodológicas em curso.

Sobre culminâncias e partilhas

Ao longo dos últimos anos em que se tem forjado coletivamente a organização do formato da atividade de campo, o corpo docente do curso de Geografia da instituição em questão faz a avaliação de que houve um avanço na gestão dessa atividade realizada pelo Colegiado, em que pese alguns problemas burocráticos enfrentados ocasionalmente.

Os caminhos metodológicos acordados entre o corpo docente e discente que participam daquela atividade durante o semestre com os respectivos componentes curriculares, cujos professores estão presentes orientando o trabalho de campo, possibilitaram resultados pedagógicos

bastante interessantes e que culminam em importantes contribuições de cunho acadêmico. Mas, para além desse fim em si, alguns desses trabalhos já foram tomados como referencial ao subsidiar planos e políticas públicas traçados pelas gestões municipais de algumas regiões pesquisadas. Afinal, é tarefa da Universidade pública, no âmbito da sua produção contínua de conhecimento, cumprir com a sua função social prevista pelo tripé ensino, pesquisa e extensão, respondendo à sociedade, tanto possível, nas suas mais diversas demandas apresentadas.

No tocante a avaliação final da atividade, essa se faz sempre em caráter processual, sendo observados o interesse, compromisso e participação dos discentes trabalhando em grupos, que são materializados na sistematização e análises dos dados coletados no campo. A atividade solicitada como avaliação pode ser considerada uma produção textual em equipe a partir dos eixos temáticos analisados na área de estudo, bem como a produção de recursos audiovisuais e/ou pôsteres que comumente são expostos em eventos científicos diversos para a ampla difusão desse conhecimento produzido.

A socialização e avaliação internas do conhecimento construído no campo ocorrem no pós-campo por meio da apresentação dos mesmos no Seminário de Pesquisa e Ensino em Geografia (SIPEGEO) do *campus* V da UNEB ao final de cada semestre. Seguindo essa linha dialógica e participativa no planejamento da atividade, contemplada pelo regimento interno dos trabalhos de campo do curso e com o devido encaminhamento institucional dado aos projetos, vislumbramos garantir a sua execução semestral respeitando o princípio interdisciplinar máximo defendido pelo projeto curricular do curso.

Referência

ALENTEJANO, P. R. R.; ROCHA-LEÃO, O. M. Trabalho de Campo: uma ferramenta essencial para os geógrafos ou um instrumento banalizado. **Boletim Paulista de Geografia**, São Paulo, n. 84, p. 51-57. 2006

CORRÊA, R. L. Trabalho de Campo e Globalização. *In*: COLÓQUIO DISCURSO GEOGRÁFICO NA AURORA DO SÉCULO XXI. 1996, Florianópolis. **Anais** [...]. Florianópolis, UFSC, 1996, p. 27-29.

FAZENDA, I. C. A. (org.). **Práticas Interdisciplinares na Escola**. São Paulo: Cortez, 1991.

OLIVEIRA, L. **Estudo Metodológico e Cognitivo do Mapa**. (Tese de Livre Docência) 1977. Universidade do Vale do Paraíba. 1977.

TOMITA, L. M. S. Trabalho de campo como instrumento de ensino em Geografia. **Geografia**, Londrina, v. 8, n. 1, p.13-15, 1999.

A profissionalização docente como via de superação do tecnicismo na licenciatura em Química: um enfoque no ENPEC (1997-2017)

*Wanderson Diogo Andrade da Silva*¹

*Claudia Christina Bravo e Sá Carneiro*²

Introdução

A história da formação e da profissão de professores no Brasil revela seu forte caráter tecnicista institucionalizado no país a partir da década de 1930, ficando conhecido como esquema 3+1. Neste, os alunos estudavam três anos das disciplinas específicas para obter o bacharelado, seguido de mais um ano de disciplinas pedagógicas (em suma, a Didática) para obterem uma licença para atuar no magistério. Esse esquema também se estendeu à formação do professor de Química, o qual ainda possui alguns resquícios, fazendo com que seus cursos de licenciatura se assemelhem mais a apêndices do bacharelado sem configurarem uma identidade profissional própria.

¹ Licenciado em Química (IFCE), especialista em Orientação e Mobilidade (IFCE) e em Educação, Pobreza e Desigualdade Social (UFC). É mestrando em Educação Brasileira (UFC) com bolsa Funcap, e integrante do grupo de estudos e pesquisa em ensino de Ciências (GEPENCI/UFC) e do grupo de estudos e pesquisa em Educação, Letras e Linguística (GPEL/IFCE). Contato: wandersondiogo@hotmail.com

² Química Industrial e Engenheira Química, mestra em Química Inorgânica e doutora em Educação Brasileira – todos pela UFC. Possui pós-doutorado em Educação (UnB), atuando como professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da UFC na linha de Educação, Currículo e Ensino (LECE), liderando o Grupo de Estudos e Pesquisas em Ensino de Ciências (GEPENCI/UFC). Contato: ccbcarneiro@hotmail.com

Dessa forma, pensar uma licenciatura em Química com uma identidade própria que conduza a docência para um cenário de profissionalização se faz necessário. Contudo, salienta-se que essa profissionalização não se faz apenas através de uma formação inicial, tampouco somente através dos conhecimentos específicos e pedagógicos, isto é, dos saberes docentes. Ela demanda um conjunto de elementos de diferentes esferas, inclusive externos à universidade, pois conforme Nóvoa (2017), pensar a formação de professores ultrapassa a percepção técnica ou institucional, já que sua centralidade consiste em um problema político que deve ter a formação para uma profissão como a matriz das discussões.

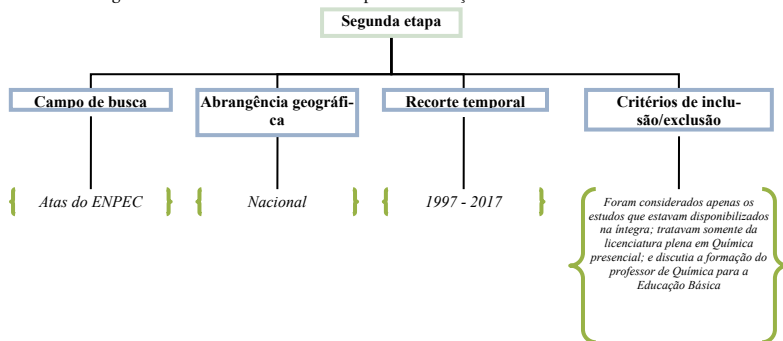
Embora a expansão das discussões sobre a profissionalização docente na América Latina tenha ocorrido a partir de 1990, ainda é pequeno o número de estudos que se debruçam sobre essa temática no contexto da licenciatura em Química no Brasil, especialmente considerando as reformas curriculares preconizadas pelos documentos oficiais da educação. Nesse sentido, este estudo buscou conhecer como as pesquisas apresentadas e publicadas nas edições do Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPEC) têm explorado a formação inicial de professores na licenciatura em Química a partir da profissionalização docente como via de superação do tecnicismo.

Metodologia

Este estudo contempla a abordagem qualitativa do tipo exploratório pautado no Estado da Questão (EQ) ao buscar “delimitar e caracterizar o objeto ‘específico’ de investigação de interesse do pesquisador e a consequente identificação e definição das categorias centrais da abordagem teórico-metodológica” (NÓBREGA-TERRIEN; TERRIEN, 2010, p. 38). O EQ possibilita entender e evidenciar, de modo mais profundo, determinadas questões relacionadas diretamente com o que está sendo investigado.

Tendo em vista a amplitude das pesquisas que tratam da formação do professor de Química no Brasil, a realização de um EQ demanda algumas etapas para que sua contribuição tenha validade, o que irá possibilitar um real refinamento das publicações que se articulam de forma direta com a temática explorada. Logo, a primeira etapa correspondeu à delimitação da questão a ser estudada que, nesse caso, trata da formação na licenciatura em Química com ênfase na profissionalização docente. A segunda etapa consistiu na delimitação de alguns elementos de refinamento das buscas, conforme representado na Figura 1.

Figura 1 - Elementos de refinamento para a realização das buscas nas atas do ENPEC



As pesquisas foram realizadas através das atas do ENPEC, um evento nacional que, embora não seja exclusivo da Educação Química, propicia uma percepção geográfica mais abrangente sobre a exploração dessa temática nas diversas regiões do país, contemplando da sua primeira (1997) à última edição (2017). Embora o EQ possibilite a utilização de descritores para facilitar e agilizar as buscas, em decorrência das características das plataformas que hospedam as atas do referido evento³, optou-se pela busca manual, isto é, realizando-se a leitura de título por título dos trabalhos de todas as edições do evento, o que tornou a busca mais cansativa. Esse fato, portanto, representa a terceira etapa do EQ, cujos resultados serão apresentados no tópico a seguir.

³Disponível em: <http://abrapecnet.org.br/wordpress/pt/atas-dos-enpecs/>

Resultados e discussões

Nesta etapa, considerada a terceira do EQ, foi possível encontrar 128 trabalhos publicados ao longo de todas as edições do ENPEC que, de modo geral, situavam-se no contexto da temática discutida. No entanto, após a leitura dos seus resumos e atentando-se aos critérios de inclusão/exclusão, só foram selecionados 17 trabalhos, o que corresponde a 13,2% da produção total inicial, conforme apresentado na Tabela 1.

Tabela 1 – Resultados encontrados nas atas do ENPEC

Edição do evento/ano/local	Resultados elegíveis por título	Resultados elegíveis pelo resumo	%
I ENPEC – 1997/ Águas de Lindóia - SP	2	-	0%
II ENPEC – 1999/ Valinhos - SP	-	-	0%
III ENPEC – 2001/ Atibaia - SP	6	-	0%
IV ENPEC – 2003/ Bauru - SP	9	-	0%
V ENPEC – 2005/ Bauru - SP	15	1	6,6%
VI ENPEC – 2007/ Florianópolis - SC	12	3	25%
VII ENPEC – 2009/ Florianópolis - SC	11	3	27,2%
VIII ENPEC – 2011/ Campinas - SP	8	2	25%
IX ENPEC – 2013/ Águas de Lindóia - SP	13	2	15,3%
X ENPEC – 2015/ Águas de Lindóia - SP	29	3	10,3%
XI ENPEC – 2017/ Florianópolis - SC	23	3	13,05%
Total	128	17	13,2%

Um primeiro aspecto a ser destacado sobre o ENPEC diz respeito à localização que sediou suas edições sendo, majoritariamente, no estado de São Paulo, expandido apenas 3 edições para outras cidades do estado de Santa Catarina. Mesmo com essa expansão, há um domínio geográfico na realização deste evento de abrangência nacional, mas não tendo sido realizado até o momento nenhuma edição em outras regiões do país⁴.

Não foram encontradas produções sobre a questão discutida no período entre 1997 a 2003. Foi encontrado 1 trabalho em 2005 (KRÜGER, *et al*, 2005), 2 em 2011 (ANUNCIACÃO, *et al*, 2011; JANERINE; MONTEIRO; MARTINS, 2011) e 2013 (CASSIANO; RIBEIRO, 2013;

⁴ Após a coleta dos dados, a XII edição do evento foi realizada em Natal/RN, possibilitando discutir a Educação em Ciências em outras partes do território nacional.

ROCHA; FERREIRA; LOGUERCIO, 2013), e 3 em 2007 (DUTRA; TERRAZZAN, 2007; MASSENA, 2007; SILVA; FERREIRA, 2007), 2009 (MASSENA, 2009; PASSOS; DEL PINO, 2009; SÁ; SANTOS, 2009), 2015 (FONSECA; SANTOS, 2015; MORAES-SILVA; MACHADO, 2015; ZANZINI; TALLES; TERRAZZAN, 2015) e em 2017 (ALMEIDA; BEZERRA, 2017; CORRÊA; MARQUES, 2017; PENA; MESQUITA, 2017). A Tabela 2 apresenta, em ordem cronológica, os trabalhos selecionados.

Tabela 2 - Trabalhos oriundos das atas do ENPEC selecionados após a leitura do resumo

Autoria	Título	Edição/Ano	IES de origem ⁵
KRÜGER, Verno. <i>et al.</i>	Considerações sobre o desenvolvimento do novo currículo do curso de licenciatura em Química da UFPEL	V ENPEC/ 2005	UFPEL
DUTRA, Edna Falcão; TERRAZZAN, Eduardo Adolfo	Reflexos das normativas legais sobre formação de professores em configurações curriculares de cursos de licenciatura em Química	VI ENPEC/ 2007	UFSM
MASSENA, Elisa Prestes	O currículo da licenciatura em Química da UFRJ: tensões e desafios	VI ENPEC/ 2007	UFRJ
SILVA, Rejane Maria Ghisolfi; FERREIRA, Talita	Formação inicial de professores de Química: em busca de novos parâmetros formativos	VI ENPEC/ 2007	UFU
MASSENA, Elisa Prestes	Utilizando a metodologia de história oral para a compreensão dos currículos da licenciatura em Química da UFRJ (1993-2005)	VII ENPEC/ 2009	UESC
PASSOS, Camila Greff; DEL PINO, José Claudio	O curso de licenciatura em Química da UFRGS, sob o olhar de seus discentes e docentes	VII ENPEC/ 2009	UFRGS
SÁ, Carmen Sílvia da Silva; SANTOS, Wildson Luiz Pereira dos	A identidade de um curso de formação de professores de Química	VII ENPEC/ 2009	UNEB
ANUNCIAÇÃO, Bárbara. <i>et al.</i>	Reestruturação curricular no curso de formação de professores de Química: construindo uma identidade docente	VIII ENPEC/ 2011	UFBA
JANERINE, Aline de Souza; MONTEIRO, Bruno Andrade Pinto; MARTINS, Isabel Gomes Rodrigues	Estudo da dimensão motivacional da identidade profissional docente por meio dos discursos produzidos durante a formação inicial de professores de Química	VIII ENPEC/ 2011	UFSJ
CASSIANO, Karla Ferreira Dias; RIBEIRO, Pabline Galvão	Caracterização do perfil formativo-profissional de formandos em Química licenciatura	IX ENPEC/ 2013	IFG
ROCHA, Paula Del Ponte; FERREIRA, Maira; LOGUERCIO, Rochele de Quadros	Orientações curriculares e políticas públicas para cursos de licenciatura em Química: possíveis efeitos na formação docente	IX ENPEC/ 2013	UFRGS

⁵ Considerou-se como IES de origem a instituição vinculada ao nome do/a primeiro/a autor/a do trabalho, isto é, do/a autor/a principal.

FONSECA, Carlos Ventura; SANTOS, Flávia Maria Teixeira dos	O perfil de cursos de licenciatura e estudantes de Química no Brasil: contribuições do ENADE/2011	X ENPEC/ 2015	IFRS
MORAES-SILVA, Andréa de; MACHADO, Maria Auxiliadora Delgado	Licenciatura, matriz curricular e reflexões	X ENPEC/ 2015	IFRJ
ZANZINI, Matheus Gibbin; DEMOS, Talles Viana; TERRAZZAN, Eduardo Adolfo	Saberes docentes em cursos de licenciatura em Química: um estudo preliminar	X ENPEC/ 2015	UNESP
ALMEIDA, Anderson Nogueira; BEZERRA, Cícero Wellington Brito	Regulação e formação docente: (re)pensando os cursos de Química Licenciatura	XI ENPEC/ 2017	UFMA
CORRÊA, Roberta Guimarães; MARQUES, Rosebelly Nunes	Formação inicial de professores de Química no estado de São Paulo: perfil profissional e campo de atuação	XI ENPEC/ 2017	UFMG
PENA, Grazielle Borges de Oliveira Pena; MESQUISA, Nyuara da Silva Araújo	Reflexões sobre o conhecimento profissional docente e a proposição do conhecimento pedagógico do conteúdo de Química (CPCQ)	XI ENPEC/ 2017	UFMT

Todos os estudos são oriundos de instituições de ensino superior (IES) públicas federais ou estaduais e foram desenvolvidos a partir de uma abordagem qualitativa, porém, apenas 5 (MASSENA, 2009; SÁ; SANTOS, 2009; JANERINE; MONTEIRO; MARTINS, 2011; FONSECA; SANTOS, 2015; ZANZINI; TALLE; TERRAZZAN, 2015) apresentam um resumo estruturado contendo todos os elementos necessários para se ter uma percepção nítida de como o estudo foi realizado. Os demais possuem lacunas na escrita do resumo ao não indicarem, por exemplo, um ou mais elementos metodológicos, como instrumentos de coleta e análise dos dados, abordagem/ tipo de estudo e sujeitos da pesquisa, sendo necessário recorrer à leitura do trabalho por completo para compreender o desenvolvimento dos estudos.

De forma mais detalhada, Krüger *et al* (2005) buscaram identificar a existência de oportunidades voltadas à vivência dos licenciandos que subsidiem a construção da identidade docente, intituladas no trabalho como simetria invertida, presente na nova organização curricular do curso de licenciatura em Química da Universidade Federal de Pelotas (UFPeL). Utilizaram um questionário com alunos do referido curso, sendo constatado que há pouca simetria invertida, sobretudo nas disciplinas de integração voltadas ao desenvolvimento de habilidades e competências

necessárias para o exercício docente, não havendo essa característica nas disciplinas específicas que estão submersas na racionalidade técnica.

Dutra e Terrazzan (2007) analisaram as configurações curriculares de 7 IES públicas brasileiras que ofertam cursos de licenciatura em Química, sendo 6 federais e 1 estadual, para verificar se foram concebidas em conformidade com a legislação normativa para os cursos de formação de professores. A partir de uma pesquisa documental, foi possível constatar incongruências nos currículos com relação à organização das disciplinas voltadas para o desenvolvimento da identidade do professor de Química, sendo estas de origem não apenas etimológica, mas também epistemológica.

Investigando a história do currículo do curso de licenciatura em Química da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) para identificar elementos condizentes com o processo de profissionalização docente, Massena (2007) utilizou a pesquisa documental para analisar as matrizes curriculares do curso no período entre 1993 a 2005. A autora constatou haver a presença de um direcionamento dicotômico docência x indústria para a formação dos licenciandos, fruto das disputas de poder entre professores e seus respectivos departamentos que compõem o curso.

Para identificar necessidades formativas direcionadas à docência na formação do professor de Química, Silva e Ferreira (2007) utilizaram questionários e entrevistas com egressos de uma IES pública situada no estado de Minas Gerais. O estudo revelou a existência de um conjunto de necessidades formativas pelos professores de Química no que diz respeito à sua atuação na Educação Básica, especialmente frente à diversidade de alunos e demandas existentes no espaço escolar. No entanto, a formação inicial desses professores não contemplou essa realidade, pois era hegemonicamente disciplinar, relevando a necessidade de maior aproximação e articulação entre as IES e as escolas de Educação Básica para o aprimoramento desse processo formativo.

Em outro trabalho, Massena (2009) buscou discutir a utilização da história oral como metodologia de pesquisa para a compreensão da his-

tória curricular da licenciatura em Química da UFRJ. Participaram da pesquisa 7 professores formadores de diferentes departamentos e que atuaram/atua no Instituto de Química (IQ) da instituição. Verificou-se uma disputa de poder entre professores formadores ligados ao IQ e à Faculdade de Educação que, em outras palavras, é o embate formativo entre o conhecimento específico e o conhecimento pedagógico na formação docente direcionando-a para um caminho de desprofissionalização.

Investigando o currículo do curso de licenciatura em Química da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) vigente a partir do primeiro semestre de 2005, Passos e Del Pino (2009) aplicaram questionários com professores e alunos do referido curso. O estudo revelou que, embora o Projeto Pedagógico do Curso esteja em consonância com as diretrizes curriculares nacionais para os cursos de formação de professores, garantindo uma estruturação identitária própria, os professores, sobretudo das disciplinas específicas da Química, burlam essas normativas. Com isso, contribuem para que os licenciandos vivenciem minimamente, mas não suficiente uma formação, de fato, direcionada para a docência.

A partir da percepção de professores formadores de um curso de licenciatura em Química, Sá e Santos (2009) buscaram investigar como se deu o processo de constituição do curso e em que momento esses sujeitos acreditaram ter adquirido uma identidade própria para a formação docente. O estudo foi desenvolvido a partir de entrevistas e observação das aulas dos professores, além de uma pesquisa documental, sendo os dados tratados a partir da análise textual discursiva. Foi possível identificar:

[...] que há uma identidade conferida pela atuação do grupo de Ensino de Química que privilegia a formação docente via pesquisa educacional. A conclusão geral é que essa identidade ainda não se consolidou e está sempre sendo reconstruída no sentido de se atingir um ideal de curso de formação de educadores em Química (SÁ; SANTOS, 2009, p. 1).

Anunciação *et al* (2011), por sua vez, realizaram um estudo a fim de discutir a reestruturação curricular do curso de licenciatura em Química da Universidade Federal da Bahia (UFBA) para apresentar à comunidade

um panorama geral desse processo. Utilizaram pesquisa documental e entrevistas com professores formadores do curso, sendo os dados analisados através da análise de conteúdo. Verificou-se que a reestruturação possibilitou novos direcionamentos para o curso ao não mais priorizar a racionalidade técnica, buscando articular a formação específica à pedagógica como forma de instituir uma identidade profissional aos licenciandos que estão se formando. Os autores consideram que essa mudança decorre “[...] da incorporação de aspectos pedagógicos, epistemológicos e ontológicos no âmago do currículo por parte dos docentes desta instituição de ensino que se voltaram para as novas necessidades da área de Ensino de Química” (p. 11).

Já Janerine, Monteiro e Martins (2011) discutem a identidade profissional docente na formação inicial do professor de Química a partir de uma dimensão motivacional junto aos alunos do curso de licenciatura em Química da Universidade Federal de Lavras (UFLA). Os alunos participaram de uma entrevista semiestruturada, sendo constatado que, em seu processo formativo, são direcionados para um processo de desconstrução da identidade profissional docente a partir de uma lógica da racionalidade técnica atrelada à priorização da pesquisa fora do campo educacional. Indicaram, ainda, não serem motivados pelos professores formadores a ingressarem na docência na Educação Básica.

No âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG), Cassiano e Ribeiro (2013) analisaram o perfil formativo e profissional dos alunos do curso de licenciatura em Química ofertado pela instituição, considerando as disciplinas que, de fato, buscam um direcionamento para o desenvolvimento da docência como profissão. Para a coleta dos dados foram utilizadas narrativas e entrevistas com 20 licenciandos, revelando a existência de um grande distanciamento entre as disciplinas específicas e pedagógicas do curso, o que tem contribuído para uma má e frágil construção da identidade docente. Apontaram como um fator potencializador desse cenário o fato de a instituição não ter um histórico nem prática de formação docente.

Discutindo os efeitos das orientações curriculares e das políticas educacionais para os cursos de licenciatura em Química, Rocha, Ferreira e Loguercio (2013) analisaram o curso ofertado pela UFPel a fim de verificar os direcionamentos dados à formação docente para a Educação Básica. Foram realizadas pesquisa documental e aplicação de questionário com alunos do curso, sendo os dados analisados através da análise textual discursiva. Foi revelado que a formação do professor de Química é concebida através de um currículo disciplinar e enrijecido, estando distante do que é estabelecido pelas diretrizes curriculares nacionais para os cursos de formação de professores e para a Educação Básica, carecendo também de uma mudança da prática docente de modo que a formação dos licenciandos aconteça de forma satisfatória.

Fonseca e Santos (2015), com base no Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), buscaram traçar o perfil dos estudantes e dos cursos de licenciatura em Química no Brasil através da pesquisa documental. Identificaram que a maioria dos estudantes é do gênero feminino, branca, com faixa etária de 29 anos, cujos cursos pouco conseguem integrar as disciplinas pedagógicas com as específicas que, de forma geral, alicerçam a formação do professor de Química na perspectiva da profissionalização docente. Também constataram que a fragilização dessa formação não é decorrente, por exemplo, da estrutura física das IES, mas com maior rigor pela organização curricular dos PPCs e das concepções docentes que deles emanam.

A partir do curso de licenciatura em Química do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ) – *campus* Nilópolis, Moraes-Silva e Machado (2015) investigaram as características que este curso tem assumido na instituição. Realizaram uma pesquisa documental da primeira e da atual matriz curricular do curso revelando que, embora tenha ocorrido um aumento na carga horária das disciplinas pedagógicas que direcionam a formação dos licenciandos para o exercício da docência, houve também um aumento das disciplinas específicas. Ou seja, há um desequilíbrio entre ambos os campos, indicando “[...] o

quanto ainda é difícil pensar a Licenciatura como um projeto específico, englobando duas áreas do conhecimento que precisam ser solidamente estudadas e articuladas” (p. 1).

Zanzini *et al* (2015) discutem os saberes docentes presentes na organização curricular em cursos de licenciatura em Química no Brasil a partir da utilização de um Roteiro de Análise Textual construído com base em informações coletadas nos documentos balizadores dos cursos pesquisados. Nesse sentido, foi possível perceber que os cursos contemplam quatro das cinco categorias consideradas como pilares essenciais da formação docente: conhecimento docente referente à matéria de ensino, conhecimento pedagógico do conteúdo, conhecimento pedagógico amplo, conhecimento docente referente ao contexto educacional e conhecimento docente sobre a profissão e sobre a profissionalização, estando este último ausente nos cursos analisados, revelando a desarticulação da formação do professor de Química com a perspectiva da profissionalização docente.

Através de um estudo bibliográfico, Almeida e Bezerra (2017) buscaram refletir sobre a formação de professores no Brasil, tendo como base as discussões de um curso de licenciatura em Química situado na cidade de São Luís - Maranhão. Os autores constataram a existência de uma desarticulação teórico-prático entre o que se tem pensado para a formação docente, especialmente no âmbito da licenciatura em Química, e o que tem sido posto em prática, pois os documentos norteadores direcionam os alunos para um espaço reflexivo, ainda não materializado na prática, sobretudo considerando, por exemplo, as especificidades regionais do município em questão que se apresenta como um território de vulnerabilidade social e econômica.

Traçando um perfil profissional e o respectivo campo de atuação dos alunos de 61 cursos de licenciatura em Química situados no estado de São Paulo, Corrêa e Marques (2017) realizaram uma pesquisa documental através da plataforma de Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior (Cadastro e-MEC). A partir do tratamento dos dados com base na análise de conteúdo, identificaram que as IES analisa-

das direcionam a atuação dos professores de Química formados para as mais diversas áreas, sendo a docência um campo a mais e, portanto, não prioritário, o que implica na fragilização docente em decorrência da ausência de uma identidade sólida dessa profissão. Ainda, “a aproximação do perfil profissional do bacharelado ao do licenciado, respaldado pelas atribuições do Químico [...], coloca em dúvida qual o perfil profissional será trabalhado nos cursos de formação inicial” (p. 8).

Por fim, Pena e Mesquita (2017) realizaram uma investigação teórica sobre o conhecimento profissional necessário para que a formação do professor de Química se fundamente numa perspectiva de profissionalização. Verificaram que esse conhecimento pode contribuir para a superação da racionalidade técnica no âmbito da docência ao conceber o exercício docente como um campo de profissionalização que demanda uma formação específica e, portanto, “[...] em termos de identidade profissional, precisa estabelecer relações de consistência nos contextos teóricos, metodológicos e epistemológicos” (p. 8).

Nesse cenário, os trabalhos analisados caminham todos na mesma direção ao apontarem a forte presença da racionalidade técnica na formação docente, causando uma ruptura e/ou enfraquecimento da identidade docente, isto é, inviabilizando uma licenciatura em Química na perspectiva da profissionalização da docência.

Considerações finais

Compile as contribuições desse mapeamento representa a quarta e última etapa da construção do EQ, de forma a revelar o que essa abordagem metodológica contribuiu para se pensar a questão explorada. Embora o ENPEC não se configure como um evento dedicado exclusivamente à Química, muito menos à Educação Química, verificou-se um razoável número de pesquisas que tratam da licenciatura em Química na perspectiva da profissionalização docente, porém, ainda incipiente com relação ao número total de trabalhos apresentados e publicados no evento.

De modo geral, todas as produções analisadas preocupam-se com os direcionamentos dados à formação do professor de Química para a Educação Básica no Brasil, carecendo de pesquisas desenvolvidas em outras regiões do país, especialmente no Norte e Nordeste. Pautadas em abordagens qualitativas, as pesquisas revelam que a licenciatura em Química ainda não conseguiu se desvincular do forte caráter tecnicista em sua organização curricular, fazendo com que a docência – principal elemento identitário das licenciaturas-, seja praticamente invisível em detrimento da priorização do ato de pesquisar dissociado do ensino, fortalecendo a desprofissionalização docente.

Nesse sentido, novos direcionamentos precisam ser dados à licenciatura em Química de modo que este curso adquira uma identidade profissional própria que não a de um profissional bacharel com resquícios de teorias pedagógicas preconizadas pelo esquema 3+1. Ou seja, a profissionalização docente se apresenta como uma via de superação desse tecnicismo na formação do professor de Química que não poderá nem dever ser extinto da licenciatura, mas articulado com outras racionalidades e saberes que agreguem qualidade à formação desses profissionais.

Referências

- ALMEIDA, A. N.; BEZERRA, C. W. B. Regulação e formação docente: (re)pensando os cursos de Química Licenciatura. *In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS*, 11., 2017, Florianópolis. **Anais** [...]. Florianópolis: ABRAPEC, 2017. p. 1-10.
- ANUNCIÇÃO, B. *et al.* Reestruturação curricular no curso de formação de professores de Química: construindo uma identidade docente. *In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS*, 8., 2011, Campinas. **Anais** [...]. Campinas: ABRAPEC, 2011. p. 1-11.
- CASSIANO, K. F. D.; RIBEIRO, P. G. Caracterização do perfil formativo-profissional de formandos em Química licenciatura. *In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS*, 9., 2013, Águas de Lindóia. **Anais** [...]. Águas de Lindóia: ABRAPEC, 2013. p. 1-8.

- CORRÊA, R. G.; MARQUES, R. N. Formação inicial de professores de Química no estado de São Paulo: perfil profissional e campo de atuação. *In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS*, 11., 2017, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: ABRAPEC, 2017. p. 1-9.
- DUTRA, E. F.; TERRAZZAN, E. A. Reflexos normativos legais sobre formação de professores em configurações curriculares de cursos de licenciatura em Química. *In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS*, 6., 2007, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: ABRAPEC, 2007. p. 1-12.
- FONSECA, C. V.; SANTOS, F. M. T. O perfil de cursos de licenciatura e estudantes de Química no Brasil: contribuições do ENADE/2011. *In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS*, 10., 2015, Água de Lindóia. **Anais [...]**. Água de Lindóia: ABRAPEC, 2015. p. 1-8.
- JANERINE, A. S.; MONTEIRO, B. A. P.; MARTINS, I. G. R. Estudo da dimensão motivacional da identidade profissional docente por meio dos discursos produzidos durante a formação inicial de professores de Química. *In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS*, 8., 2011, Campinas. **Anais [...]**. Campinas: ABRAPEC, 2011. p. 1-12.
- KRÜGER, V. *et al.* Considerações sobre o desenvolvimento do novo currículo do curso de licenciatura em Química da UFPel. *In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS*, 5., 2005, Bauru. **Anais [...]**. Bauru: ABRAPEC, 2005. p. 1-12.
- MASSENA, E. P. O currículo da licenciatura em Química da UFRJ: tensões e desafios. *In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS*, 6., 2007, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: ABRAPEC, 2007. p. 1-9.
- MASSENA, E. P. Utilizando a metodologia da história oral para a compreensão dos currículos da licenciatura em Química da UFRJ (1993-2005). *In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS*, 7., 2009, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: ABRAPEC, 2009. p. 1-12.
- MORAES-SILVA, A.; MACHADO, M. A. D. Licenciatura, matriz curricular e reflexões. *In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS*, 10., 2015, Água de Lindóia. **Anais [...]**. Águas de Lindóia: ABRAPEC, 2015. p. 1-8.

- NÓBREGA-TERRIEN, S. M.; TERRIEN, J. O estado da questão: aportes teórico-metodológicos e relatos de sua produção em trabalhos científicos. *In*: FARIAS, I. M. S.; NUNES, J. B. C.; NÓBREGA-TERRIEN, S. M. (Org.). **Pesquisa científica para iniciantes: caminhando no labirinto**. Fortaleza: EdUECE, 2010. p. 33-52.
- NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017.
- PASSOS, C. G.; DEL PINO, J. C. O curso de licenciatura em Química da UFRGS, sob o olhar de seus discentes e docentes. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 7., 2009, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: ABRAPEC, 2009. p. 1-12.
- PENA, G. B. O.; MESQUITA, N. S. A. Reflexão sobre o conhecimento profissional docente e a proposição do conhecimento pedagógico do conteúdo de Química (CPCQ). *In*: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 11., 2017, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: ABRAPEC, 2017. p. 1-9.
- ROCHA, P. D. P.; FERREIRA, M.; LOGUERCIO, R. Q. Orientações curriculares e políticas públicas para cursos de Licenciatura em Química: possíveis efeitos na formação docente. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 9., 2013, Águas de Lindóia. **Anais [...]**. Águas de Lindóia: ABRAPEC, 2013. p. 1-8.
- SÁ, C. S. S.; SANTOS, W. L. P. A identidade de um curso de formação de professores de Química. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 7., 2009, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: ABRAPEC, 2009. p. 1-12.
- SILVA, R. M. G.; FERREIRA, T. Formação inicial de professores de Química: em busca de novos parâmetros formativos. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 6., 2007, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: ABRAPEC, 2007. p. 1-12.
- ZANZINI, M. G.; TALLES, D.; TERRAZZAN, E. Saberes docentes em cursos de licenciatura em Química: um estudo preliminar. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 10., 2015, Águas de Lindóia. **Anais [...]**. Águas de Lindóia: ABRAPEC, 2015. p. 1-7.

Comunicação e Educação: uma experiência em sala de aula

*Ademilson Carlos Teixeira*¹

*Helena Vetorazo*²

Introdução

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada e homologada em dezembro de 2017 para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental, e homologada para o Ensino Médio em dezembro de 2018 pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), além de propor a flexibilização do currículo, entre suas competências gerais enfatiza a importância da inovação e tecnologia na educação.

A quarta competência geral³ aborda o uso de diferentes linguagens como a verbal, corporal, visual, sonora e a digital como meios para expressão e partilha de informações, ideias e emoções que aproximem as pessoas em diferentes contextos. Na quinta competência geral⁴ encontra-

¹ Bacharel em Comunicação Social (PUC - Campinas), mestre e doutorando em Geociências (UNICAMP). Atualmente é artista - iluminador - Teatro de Arte e Ofício e professor titular da Faculdade Integrada Metropolitana de Campinas. Contato: ademilson.metrocamp@gmail.com

² Graduada em Ciências Sociais (USP), especialista em História, Sociedade e Cultura (PUC-SP) e em Ensino de Geografia (PUC-SP), mestra em Educação (UNICAMP) e doutoranda em Ciências Sociais na Educação (UNICAMP). Professora de Ciências Sociais Aplicada no curso de Administração da Anhanguera-Kroton. Contato: vetorazohelena@gmail.com

³ “Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo”.

⁴ “Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva”.

se a ênfase na utilização e na produção de tecnologias digitais com criticidade e ética, inclusive nas práticas escolares, com objetivo de acessar e divulgar informações e produzir conhecimentos.

Na sociedade da informação, as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) ganham cada vez mais destaque na área educacional por possibilitarem uma melhoria do processo de ensino-aprendizagem ao apresentar os conteúdos através de multimeios sensoriais (MORAN, 2000) que favorecem aos estudantes e aos professores o desenvolvimento de competências para atuarem de forma crítica e criativa em um mundo cada vez mais conectado.

Embora o uso das tecnologias da informação no ambiente escolar seja valorizado e estimulado por leis⁵, o cotidiano dos cursos de formação inicial e continuada de professores ainda está distante da inovação proposta. Para Gadotti (2002), esse cenário é consequência da falta de uma revisão curricular nos cursos de formação de professores e da ausência de um projeto político pedagógico que insira as tecnologias da informação como ferramentas para a construção coletiva do conhecimento, ultrapassando os limites tradicionais das questões operacionais e instrucionais.

Logo, como a ênfase na utilização das tecnologias da informação durante a formação de professores permanece centrada no treinamento docente para operar *hardwares*, a educação escolar de crianças e jovens se mantém fortemente atrelada à uma transmissão oral de conteúdos – professores ensinam conteúdos; livros ilustram conteúdos; tecnologias mostram conteúdos – e não à produção coletiva de conhecimento.

O descompasso entre a cultura escolar e as práticas sociais é um dos responsáveis pela produção de tensões que contribuem para agravar o “mal-estar”⁶ presente na escola contemporânea. “Mal-estar” que, segun-

⁵ A RESOLUÇÃO CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, em suas orientações preconizam no Art. 2º, inciso VI “o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores”.

⁶ O tema “mal-estar” tem sido tema recorrente em várias pesquisas e quando associado ao ambiente escolar relaciona-se a queda da autoridade do professor, questões sociais, subjetividade do docente e outros aspectos que

do Maraschin (1997), revela um sintoma social do impacto das tecnologias no cotidiano escolar que pode ser considerado como um ponto crítico, mas com potencial para promover mudanças positivas.

Nesse contexto, partindo do cenário descrito e analisado durante as aulas da disciplina Comunicação e Educação, ministrada pelo professor Dr. Sérgio do Amaral no programa de pós graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), elaboramos e aplicamos uma intervenção no cotidiano de estudantes do primeiro semestre do curso de Pedagogia da referida universidade. Assim, este artigo tem como objetivo apresentar o processo de elaboração, aplicação e análise dessa intervenção na formação inicial de licenciandos em Pedagogia utilizando como ferramentas as Tecnologias de Informação e Comunicação.

Fundamentação teórica

Embora o termo tecnologia seja abrangente (*tekhne* = técnica, arte, ofício e *logia* = estudo), é possível defini-lo como um conjunto de instrumentos criados pelos grupos sociais para modificar o meio em que vivem, facilitando a vida humana em diferentes lugares e situações.

A partir da Revolução Industrial o avanço tecnológico tornou-se acelerado, diminuí espaços e diluí a percepção de tempo, elementos imbricados que culminam com a Revolução Técnico-Científica-Informacional, também chamada de Terceira Revolução Industrial.

Estudiosos como Lévy (1996, 1999), Moran (2000) e Castells (2003) consideram que nenhuma esfera social escapa das transformações provocadas pelas novas tecnologias. Conscientes ou não, estamos todos envolvidos numa teia de relações informacionais onde o saber torna-se a cada dia mais fluído ameaçando os sentidos absolutos e dificultando a sua transmissão pelos sistemas tradicionais de ensino (LÉVY, 1999).

Nessa perspectiva, evidencia-se a urgência de uma reformulação das práticas escolares para que as novas tecnologias como ferramentas didáticas, não fiquem limitadas à apresentação de conteúdos ou se traduzam pelo simples acesso ao computador na sala de aula. Neste cenário é fundamental uma formação crítica dos professores para que compreendam as tecnologias na escola não como uma novidade, mas como instrumentos cotidianos, assim como o giz, a lousa, o retroprojetor, os vídeos, a televisão, o jornal impresso, o aparelho de som, o gravador, o livro, entre vários outros que comumente utilizados como ferramentas de uso pedagógico.

Um dos maiores diferenciais do uso de computadores, *smartphones* e internet como ferramentas pedagógicas encontra-se na possibilidade de romper com os limites do espaço e do tempo ampliando as possibilidades de interação da sala de aula com o mundo. Experiências internacionais sinalizam que o uso de tecnologias em sala de aula, além de tornar os conteúdos das aulas mais atraentes, facilitando a mediação do professor no processo de ensino/aprendizagem, também favorece o desenvolvimento de habilidades individuais (objetividade, criticidade, síntese, etc.) e coletivas (colaboração, inovação, iniciativa, liderança, etc.) que são fundamentais ao mundo contemporâneo.

No Brasil, medidas associadas à reformulação do ensino médio, flexibilização do currículo e acesso às tecnologias no ambiente escolar chamam a atenção para a necessidade de mudanças nas práticas escolares, especialmente ao que se refere ao uso de tecnologias na sala de aula. Embora pesquisas revelem que 77% dos alunos utilizem o telefone celular como principal dispositivo para acesso à internet, as escolas públicas e privadas ainda insistem em desconsiderar o potencial desse dispositivo para o ensino-aprendizagem e proíbem o seu uso na escola.

Dados da pesquisa TIC Educação (2016), mostram que apenas 5% dos alunos de escolas públicas e 9% de alunos das escolas privadas têm permissão para utilizar o uso do celular durante as atividades em sala de aula. Como analisa Moran (2000), vivemos o paradoxo de manter algo

em que já não acreditamos completamente, mas não nos atrevemos a incorporar novas propostas pedagógicas e gerenciais, mais adequadas à sociedade da informação e do conhecimento.

As perspectivas apresentadas pelo quadro teórico e as novas sociabilidades e relações espaço e tempo que se apresentam no cotidiano nos permitem compreender que o uso das novas tecnologias da informação e comunicação precisa ser problematizado e estimulado durante a formação inicial dos sujeitos (professores) que irão atuar na esfera educacional, seja na gestão da instituição escolar ou no cotidiano da sala de aula para que tanto os professores, quanto as novas gerações possam se desenvolver de forma plena nos três regime cognitivos: a oralidade, a escrita e a informática.

Percurso metodológico

A intervenção contou com a aprovação dos professores envolvidos nas disciplinas de Comunicação e Educação, ministrada pelo Professor Dr. Sérgio do Amaral, e de Educação e Antropologia Cultural, ministrada Professora Dr^a. Helena Sampaio. Também contou com a autorização dos estudantes que concordaram com a divulgação de seus trabalhos e entrevistas.

Todos os sujeitos envolvidos no estudo foram orientados quanto aos objetivos do trabalho e sobre a necessidade de assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido em caso de publicação, os quais encontram-se em posse dos autores deste artigo.

O universo desta intervenção é formado por estudantes - rapazes e moças com idades entre 18 e 29 anos - cursando o primeiro semestre do curso de Pedagogia (EP-142-A) da Faculdade de Educação da Unicamp, da disciplina de Educação e Antropologia, ministrada pela Professora Dr^a. Helena Sampaio, no primeiro semestre de 2018. .

A turma do primeiro semestre do curso de Pedagogia (EP-12-A) estuda em período integral e é formada por 54 alunos, sendo mais de 70%

recém-ingressos no curso e 30%, veteranos em fase de conclusão. A atividade teve início em sala de aula com seminários sobre o tema Racismo à Brasileira e seu prosseguimento ocorreu na sala de computadores da Faculdade de Educação e em outros ambientes escolhidos pelos grupos.

Para a realização das atividades aproveitamos a divisão da sala definida pela professora titular da disciplina - 11 grupos de trabalho - no início do semestre letivo. A atividade foi desenvolvida no decorrer de quatro aulas do dia 23 de abril de 2018 e o prazo para entrega das produções finais dos grupos foi encerrado em 14 de maio do mesmo ano.

O ponto de partida para a realização do trabalho foi a elaboração do Plano de Aula (Figura 1) especificando os objetivos, as estratégias e os critérios de avaliação do trabalho.

Figura 1 – Plano de aula

Plano de Aula – Parceria Educação e Antropologia Cultural (Graduação) e Comunicação e Educação (Pós Graduação)

Tema: Conteúdos, Ferramentas aplicadas no desenvolvimento de atividade em sala de aula utilização da Linguagem do vídeo - Parte I

Público alvo: alunos do curso de Pedagogia – 1º. SEMESTRE - FE-Unicamp

Objetivo: Apresentar aos futuros pedagogos e professores da Educação Básica as possibilidades de ferramentas de TI em sala de aula.

Estratégias:

- Aula 1 – 23 de abril
 - Discutir e Identificar os conceitos centrais no texto Racismos à brasileira (Lilia Schwarz)
 - Em duplas e utilizando o celular, pesquisar na internet imagens que mostrem ocorrências do racismo à brasileira
 - Elaborar o esboço de uma aula com as imagens encontradas – postar atividade no Moodle.
- Aula 2 – 7 de maio
 - Apresentar ferramentas TI e problematizar a relação com as competências e habilidades
 - explicar como produzir um Curta-minuto em sala de aula
 - Disponibilizar os computadores para que retomem os esboços de aula e produzam o material utilizando as imagens pesquisadas e os conceitos estudados
 - Concluídos os trabalhos, publicar no Moodle.

Critérios de Avaliação:

Pesquisa e produção do esboço de aula com imagens (23/04)

Participação e produção do curta-minuto (07/05)

Importante: a atividade compõe a avaliação da disciplina

Após a apresentação e problematização do quadro teórico sobre o racismo no Brasil, aos/às estudantes foi solicitado a criação de um *fanzine*⁷ eletrônico utilizando as ferramentas tecnológicas do cotidiano: celular, computador, Power Point, Word, imagens, vídeos (Figura 2). Concluída a aula expositiva para ensinar como produzir o *template*, os grupos se reuniram e passaram a explorar as ferramentas e propondo subtemas a partir do tema central.

Figura 2 – Template utilizado para os fanzines

<p>CABEÇALHO</p> <p>Nome do Informativo</p> <p><small>Informativo dos Alunos XXXX – Bairro – Cidade - UF Mês - 2018 Nº XX</small></p>	
<p>MANCHETE</p>	
<p>VIDEO</p>	
<p>Utilize uma imagem além do texto que o leitor se sinta estimulado a ler.</p> <p>.</p> <p>.</p> <p>.</p> <p>..</p> <p>.</p> <p>.</p>	<p>Espaço destinado a matéria do Informativo. TEXTO</p> <p>Utilize uma imagem que o leitor se sinta estimulado a ler a reportagem .</p> <p>A pergunta é quantas serão as matérias? Fica a seu critério, mais pode pesquisar na web outros dados.</p>
<p>Posso mexer no tamanho desses quadros para colocar os textos? Sim. Este são apenas um exemplo</p>	
<p>Apenas tenha o cuidado de seguir uma certa margem.</p> <p>Posso mexer no tamanho desses quadros para colocar os textos? Sim. Este são apenas um exemplo</p>	
<p>LINK Próxima Página</p>	

Definidos os subtemas, cada grupo produziu um roteiro justificando o conteúdo, o objetivo, as estratégias, as ferramentas e a função de cada componente do grupo dentro do subprojeto. Ao término da produção e entrega dos *fanzines* (Figura 3), os grupos foram convidados a refletir

⁷ *Fanzine* – expressão que resulta da junção de duas palavras *fanatic* + *magazine* e faz referência a uma revista com conteúdos rápidos para expressar conceitos, questionamentos, arte, crítica.

sobre suas produções, pontuando aspectos positivos, negativos e propondo novos caminhos para a melhoria do trabalho.

Figura 3 - Alguns exemplos de fanzines produzidos pela turma.



Três grupos se dispuseram a gravar uma entrevista analisando o desenvolvimento da atividade com ênfase no uso das tecnologias e na solução das dificuldades práticas que surgiram em contato com as ferramentas.

Figura 4 - Entrevista realizada com os estudantes do curso de Pedagogia - UNICAMP



As estudantes Lo-Ruama, Aline e Miriã enfatizam a presença das tecnologias no cotidiano social, mas afirmam que a intimidade para ma-

nuseio das ferramentas com intuito de produzir conhecimento só é possível por meio do direcionamento de um professor-mediador.

No *fanzine* produzido pelo grupo, o foco foi provocar uma discussão sobre o branqueamento dos negros na sociedade brasileira como resultado de uma imposição social historicamente construída. Para isso, produziram um vídeo de 3 minutos ilustrando o significado de branqueamento e convidando a uma reflexão sobre a dor de quem passa por esse tipo de imposição social.

Na entrevista o grupo destacou que o uso de ferramentas de tecnologia promove desafios que podem ser superados através do trabalho colaborativo, além de pesquisas em tutoriais que apontem caminhos práticos sobre o uso das ferramentas. Superadas as dificuldades de produção e edição, outro desafio é produzir textos objetivos que provoquem o leitor a uma reflexão sobre o tema proposto.

Para o grupo formado pelo estudante Rafael, e pelas estudantes Gisela, Juliana e Dora, as maiores dificuldades estavam na montagem do *fanzine*. Segundo o grupo, a maior dificuldade foi formatar as informações no modelo de *template* sugerido pelos pesquisadores. O grupo considera que a intervenção foi diferente por representar um desafio que nunca foi apresentado em sua trajetória de estudantes da Educação Básica.

O terceiro grupo, formado pelo estudante Felipe e as estudantes Tatiane e Bruna afirmam que não encontraram dificuldades para usar as ferramentas. Além da instrução inicial em sala de aula, utilizaram tutoriais para resolver das dúvidas.

Na visão do grupo é impossível se manter à margem das tecnologias, pois crianças e adolescentes já nascem imersos no ambiente tecnológico. O grupo destaca que sentiu-se desafiado para a produção do *fanzine* e considera que esse tipo de ferramenta deveria ser mais explorado pelos professores de todos os segmentos, especialmente na formação de professores nos cursos universitários.

Resultados da atividade

Desde o momento da apresentação da proposta de atividade para a turma até o encerramento da atividade, revelou-se um cenário de urgente necessidade de reformulação no curso de Pedagogia: 90% da turma disse desconhecer a existência de uma sala de computadores e de uma lousa digital na Faculdade de Educação da Unicamp para uso pedagógico; o uso do Centro de Informática é utilizado pelos estudantes para a pesquisa de conteúdos e digitação de trabalhos; em sua maioria, as aulas seguem o estilo tradicional, centradas na fala do professor e nos apontamentos registrados na lousa com pouca interação entre professores e estudantes.

A produção dos *fanzines* também foi desafiadora, pois além dos/das estudantes desconhecerem o significado do termo, sua produção utilizando as ferramentas tecnológicas a partir de regras de objetividade de conteúdos, escolha de título e uso de vídeos ou imagens de autoria, foi interpretada como um grande obstáculo relacionado à falta de tempo.

Do total de 11 grupos, 2 grupos não concluíram a atividade. A alegação foi falta de tempo para pesquisa e dificuldades para usar as ferramentas – alegação que remete a algumas reflexões pois as ferramentas indicadas são de uso cotidiano: smartphones, computadores, *word*, *power point* e os estudantes contavam com uma assessoria dos pesquisadores, sempre que julgassem necessário.

Um dos grupos que não concluiu a atividade afirmou que faltaram ideias para produzir um conteúdo sobre o tema. O mesmo grupo destacou que prefere as aulas tradicionais onde o professor apresenta o conteúdo que irá cobrar na prova.

Os/as estudantes refletiram também sobre suas experiências como estudantes da Educação Básica e concluíram que a escola – seja pública ou privada – não problematiza o uso das novas tecnologias, destacando-se o relato de quase a totalidade dos estudantes passaram pela experiên-

cia da proibição do uso de celular em sala de aula e da utilização de recursos tecnológicos pelos professores para apresentação de resumos.

De forma geral, a fala dos grupos evidencia a contribuição que a atividade com as TICs pode ocasionar para o desenvolvimento de competências que resultem em uma nova formação docente em maior concordância com a atual dinâmica social e tecnológica, dialogando com a teoria e produzindo novos conhecimentos, também no espaço da sala de aula.

Até mesmo quando a avaliação do grupo sobre a atividade realizada com as TICs foi negativa, evidencia-se o reconhecimento de que algumas práticas consolidadas no decorrer da formação básica e até mesmo nas primeiras experiências na Faculdade de Educação estavam em confronto com uso das tecnologias em sala de aula.

Embora permaneça entre alguns estudantes e algumas estudantes a valorização do saber ritualizado, centrado na oralidade do professor universitário, estes/estas reconhecem que reproduzir essa prática na Educação Básica implica em estimular a falta de interesse de crianças e adolescentes pelo saber escolar, reafirmando o caráter ultrapassado da escola, especialmente daquelas instituições que proíbem o uso das tecnologias durante as aulas e fazem o uso sem inovação.

Considerações Finais

Diante das respostas obtidas junto aos estudantes do curso de Pedagogia (EP-142-A) da Faculdade de Educação da Unicamp, na disciplina Educação e Antropologia do primeiro semestre 2018, consideramos o *fanzine* como um fator fundamental que contribui para a integração e apropriação das tecnologias e mídias digitais no cotidiano escolar.

Para obter resultados significativos, a utilização da mídia digital deve se relacionar ao tema explorado e não apenas ser introduzido e utilizado no contexto da educação de forma dissociada. É necessário e essencial também à presença do professor para intermediar essa nova

realidade. A postura desse acadêmico precisa ser aberta às novas aprendizagens tecnológicas para ampliar seu horizonte conceitual e sua bagagem de ferramentas, como uma possibilidade de comunicação, de ler e escrever o mundo com foco na aprendizagem, na aquisição de informação significativa e na construção do conhecimento. Do outro lado está a realidade do aluno, que fora da sala de aula, utiliza em quase todas as suas atividades o acesso às mídias digitais para adquirir informação em tempo real.

Neste contexto, torna-se necessário repensar o planejamento para atender a uma nova proposta de escola geradora de conhecimento que necessita de professores com postura de mediadores do conhecimento no lugar de transmissores de informações. Assim, a reformulação proposta pela Base Nacional Comum Curricular com ênfase nas competências tecnológicas chama a atenção para a necessidade de reformulação do currículo e das práticas da educação básica, mas também evidencia a necessidade de uma ampla reformulação na política e na prática que envolve a formação de professores.

Referências

- BAUMAN, Z. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- CASTELLS, M. **A galáxia da Internet**: reflexões sobre a Internet, os negócios e a sociedade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.
- ESTEVE, J. M. Mudanças Sociais e função docente. In: NÓVOA, A. (org.) **Profissão Professor**. 2. ed. Lisboa: Porto Editora, 1999.
- GADOTTI, M. A beleza de um sonho: aprender e ensinar com sentido. **Abceducatio**, Ano III, n. 17, p. 30-33, 2002.
- JESUS, S. N. **Motivação e formação de professores**. Coimbra: Quarteto Editora, 2000.
- LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LÉVY, P. **O Que é Virtual?** Rio: Editora 34, 1996

MORAN, J. M. Como utilizar uma Internet na educação. **Ci. Inf.** Brasília, v. 26, n. 2, p. 1-8, 1997.

MORAN, J. M. Ensino e aprendizagem inovadoras com tecnologias audiovisuais e telemáticas. *In*: MORAN, J. M.; MASSETO, M. A.; BEHRENS, M. A. (org.). **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. São Paulo: Papirus, 2000. p. 11-66.

MARASCHIN, C. *Conhecimento, Escola e Contemporaneidade*. **Educação, subjetividade poder**, v. 4, n. 4, p. 47-55, 1997.

TIC EDUCAÇÃO 2016 - **Pesquisa sobre o Uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação no Brasil**. CETIC 2016 - Comitê Gestor da Internet no Brasil. Disponível em: <http://cetic.br/pesquisa/educacao/indicadores>. Acesso: 23 jun. 2018.

Desafios e superações na implementação da BNCC na formação de professores: um relato interdisciplinar do município de Capistrano – Ceará

*Arlando Pereira Nogueira*¹

*Amadeu Cardoso do Nascimento*²

*Ana Cláudia Monteiro Viana*³

*Francisco Aucélio Evangelista Belchior Junior*⁴

Introdução

As mudanças de paradigmas impostas pela sociedade nas últimas décadas forjaram transformações no campo da educação e intensificaram a necessidade da formação continuada para professores. Formar-se con-

¹ Possui licenciatura plena em Ciências Biológicas (UECE), especialização (em andamento) em Educação Ambiental (UCAM) e mestrando em Sociobiodiversidade e Tecnologias Sustentáveis (UNILAB). Possui experiências no ensino básico e superior. Atualmente, desenvolve pesquisas na área de Quimiometria com espectroscopia do infravermelho próximo (NIR) aplicados em cafés e atua como tutor do curso de Ciências Biológicas UECE/UAB. Contato: arlindonogueyra@gmail.com

² Possui licenciatura plena em História (UECE), com pós-graduação em Coordenação Pedagógica (UFC), Novas Perspectivas e Abordagens na História (UECE) e em Políticas de Igualdade Racial no Ambiente Escolar (UNILAB). Atua como professor das redes municipal (Capistrano) e estadual. Coordenador do Ensino Fundamental, anos finais, formador de Ciências Humanas e Língua Espanhola da Secretaria de Educação de Capistrano. Atualmente cursa Graduação em Pedagogia (UNIASSELVI). Contato: amadeumatofst@hotmail.com

³ Possui licenciatura plena em Letras/Português (UECE) e em Formação de Professores do Ensino Fundamental (UECE), com especialização em Gestão Escolar (UFC). Atualmente é Agente Pedagógica no Programa Mais PAIC da Secretaria Municipal da Educação de Capistrano. Contato: anacviana123@gmail.com

⁴ Possui licenciatura plena em Química (IFCE) e cursa pós-graduação em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica (FMB). Tem experiência na área de Ciências Exatas e da Terra, com ênfase em Química, Metodologia Científica, Ensino de Química e Desenvolvimento de Habilidades Leitoras. Atualmente é professor da Educação Básica na SEDUC-CE e Agente Pedagógico no Programa Mais PAIC da Secretaria Municipal da Educação de Capistrano. Contato: fbelchior.fbelchior@gmail.com

tinuamente tornou-se imperativo, uma obrigatoriedade para professores de escolas que precisam lidar com gerações interativas, inquietas e tecnológicas, uma vez que o trabalho docente se operacionaliza mediante a instauração de uma acurada prática pedagógica.

A formação é, sem dúvidas, o caminho permanente de aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade docente, sendo preciso pesquisar para ensinar, pois não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino, havendo complementariedade em ambos onde um se encontra no corpo do outro (FREIRE, 1996).

Guimarães (2006) defende que formação e profissionalização são dois fatores inseparáveis que se encontram interligados profundamente desde a escolha da profissão até o seu desenvolvimento profissional ao longo da vida. Assim, docentes que acomodam uma boa formação são profissionais que tendem a desenvolver ações pedagógicas intencionais com conhecimentos e instrumentos articulados às novas configurações sociais e suas demandas, sendo detentores de ideias e práticas educativas fecundas, pois “a qualidade de ensino é determinada tanto ou mais pela formação contínua dos professores, do que pela sua formação inicial” (DELORS, 2003, p. 160).

Dessa forma, compreende-se a necessidade contínua de ressignificação da ação docente no espaço escolar. Entretanto, isso se torna complexo, pois esta passa por um processo de construção, como da pedagogia de ensino, de aquisição de novos conhecimentos, novas ferramentas, novos saberes e métodos que implicam diretamente na busca por novas aprendizagens, pois se a sociedade muda, a educação também muda, modifica-se o modo de ensinar e aprender.

Não obstante, conjectura-se que a prática pedagógica não pode ser vista como atemporal ou despreziosa, pois ela está relacionada com a sociedade na qual está inserida e exatamente por ser pedagógica, torna-se também política e cidadã “comportando formas de ações guiadas por seus fundamentos, sejam filosóficos, sejam científicos. Implica fazer pen-

sando e pensar fazendo, implica saber fazer e por que fazer” (GATTI, 2013, p. 5).

No contexto dessas ponderações, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) se apresenta como uma proposta de equiparar as desigualdades existentes no atual cenário educacional, no tocante aos direitos de aprendizagem, estabelecendo os conhecimentos que devem ser construídos por docentes considerando os níveis de aprendizagem que os discentes se encontram. Trata-se de 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” (BRASIL, 2017, p. 7).

Uma das ações da BNCC é “criar e disponibilizar materiais de orientação para os professores, bem como manter processos permanentes de formação docente que possibilitem contínuo aperfeiçoamento dos processos de ensino e aprendizagem” (BRASIL, 2017, p. 16). O texto ainda sugere que a formação continuada de professores se torne uma prioridade e responsabilidade direta da União a fim de alinhá-la à Base Nacional Comum Curricular.

O documento supracitado permite que as escolas organizem seus currículos apoiadas em objetivos comuns de aprendizagem e que as redes de ensino preparem cursos específicos de formação de professores a cada etapa de escolaridade. No entanto, Santos (2016) pondera que o processo de condução e elaboração da BNCC não considera as demandas de uma escola ou uma compreensão prévia das necessidades escolares, trazendo, dessa forma, diversos desafios em sua implementação no contexto escolar.

Pereira (2011, p. 69) corrobora com essa afirmativa ao ponderar que a docência:

é uma atividade complexa porque a realidade na qual o professor atua é dinâmica, conflituosa, imprevisível e apresenta problemas singulares que, portanto, exigem soluções particulares. Exige mobilizações de saberes para o cumprimento do objetivo de educar que é: o desenvolvimento das diferentes

capacidades – cognitivas, afetivas, físicas, éticas, estéticas, de inserção social e de relação interpessoal – dos educandos, que se efetiva pela construção de conhecimentos.

A formação continuada de professores da educação básica está amparada legalmente no Plano Nacional de Educação (PNE), na Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB), nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), e mais recente, pela BNCC, sendo assim, uma pauta determinante para fortalecer a prática pedagógica em todos os níveis de ensino.

No entanto, mesmo diante desse suporte legal, ainda verifica-se alguns desafios a serem superados quando se refere ao direcionamento do trabalho do professor frente às competências e habilidades que devem ser desenvolvidas ou fortalecidas no alunos no fazer pedagógico conforme as orientações da BNCC. Esses desafios estão sendo percebidos durante as formações continuadas do ensino de Ciências Humanas (História e Geografia), Matemática, Ciências e Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, anos finais, no município de Capistrano - CE.

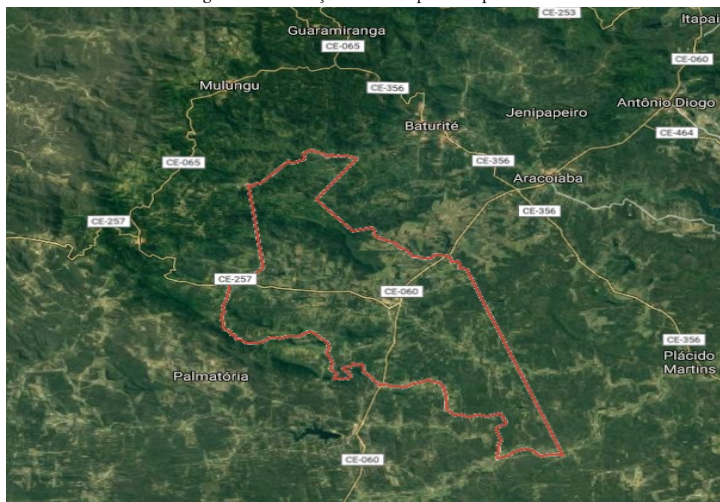
A partir de tal realidade, esse trabalho tem como objetivo, em seus aspectos gerais, apresentar como tem ocorrido o processo de implementação da BNCC nas escolas públicas da rede municipal de Capistrano/CE, a partir de um olhar sobre a oferta de formação continuada para professores atuantes nessa rede. As reflexões aqui tecidas emergem da experiência dos autores deste texto na condição de professores formadores desta rede municipal nas diferentes áreas de conhecimento, a saber: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas (História e Geografia).

Percurso metodológico

O município de Capistrano está localizado a 120 km de Fortaleza, capital do Ceará, mais especificamente na Microrregião do Maciço de Baturité (Figura 1) contando com um quadro atual de 246 professores

(127 efetivos e 119 contratados) que atuam na educação infantil e fundamental dessa rede municipal. Sua população, em 2016, era estimada em 17.621 habitantes, com maioria residente na zona rural, sendo a base de sua economia a agricultura, pecuária e comércio (IBGE, 2017).

Figura 1 - Localização do município de Capistrano.



Fonte: Google.

A formação continuada para docentes da Secretaria Municipal de Educação (SME) de Capistrano valoriza a interdisciplinaridade em seu ciclo visando obter resultados satisfatórios. Contudo, torna-se importante dividi-la em dois momentos para compreendê-la melhor: o primeiro trata-se da formação dos professores que atuarão como formadores (agentes pedagógicos) da rede municipal, sendo esta ofertada na Coordenadoria Regional de Educação (Crede o8) por meio do Programa Mais Paic; o segundo acontece mensalmente na SME com todos os professores da rede pública, planejado de forma interdisciplinar entre coordenadores de ensino e agentes pedagógicos, aplicado por disciplina em suas respectivas áreas. Ressalta-se que até o presente momento o Programa Mais Paic contempla apenas os eixos de Português, Matemática e Ciências da Natureza, não ofertando formações para o eixo de Ciências Humanas.

A cada início de bimestre os agentes pedagógicos junto aos seus coordenadores de ensino discutem e planejam as formações baseado nas propostas pedagógicas da BNCC. Esse plano reflete sobre a ação docente, currículo, avaliação interna e externa, competências sócio emocionais e habilidades que devem ser desenvolvidas a cada ano/série.

O alinhamento da estrutura e pauta das formações, seja no componente de Língua Portuguesa (Figura 2), Matemática (Figura 3), Ciências da Natureza, (Figura 4) ou Humanas (Figura 5) são comuns, onde o trabalho interdisciplinar acontece à medida que o diálogo entre agentes pedagógicos alinha temas, textos, dinâmicas, conceitos de habilidade e competências a serem levados para o interior da escola. Dessa forma, todos os formadores participam ativamente de todos os ciclos de formação, sendo os responsáveis pela formação quando da sua área e colaborador quando das demais, contribuindo no que compete ao seu componente curricular.

Figura 2 - Formação Continuada - Língua Portuguesa.



Figura 3 - Formação Continuada - Matemática



Figura 04 - Formação Continuada - Ciências



Figura 05 - Formação Continuada - Humanas



A formação continuada na SME do referido município, normalmente tem início através de diálogos entre o agente pedagógico e os professores, momento em que são debatidas as problemáticas a serem superadas nas disciplinas, seguidas por apresentações de vídeos, slides, textos, jogos, infográficos, apostilhas com descritores direcionados, dentre outros. Essas estratégias didáticas são alinhadas à BNCC, cujo objetivo é incentivar os docentes a se adequarem à Base Nacional Comum Curricular e, ao mesmo tempo, levá-los a praticar essas estratégias durante suas aulas.

No entanto, o apoio do agente pedagógico ao professor não se restringe ao espaço da SME, quando este faz um acompanhamento nas escolas semanalmente, de forma individual, passando a conhecer de forma mais concreta os desafios que esses docentes enfrentam em seu cotidiano. Os relatos são registrados, apresentados mensalmente à equipe da SME pelo agente pedagógico e discutidos a fim de construir intervenções no que for necessário diante das dificuldades encontradas no espaço escolar.

Resultados e discussões

As formações continuadas direcionadas para os componentes curriculares integrantes de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas (História e Geografia) da SME de Capistrano-CE, são estruturadas nos pilares da prática docente: formação inicial, currículo, plano de aula, competências socioemocionais, avaliação e interdisciplinaridade, competências gerais e específicas da BNCC.

Diante disso, surgem muitos desafios que ultrapassam a prática do professor. No que compete ao docente, verificou-se que o primeiro desafio encontrado ao longo das formações continuadas foi compreender a BNCC como um documento orientador e de “caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais” (BRASIL, 2017, p. 7). A não compreensão da proposta do documento

abriu um abismo entre currículo escolar e ação pedagógica do professor frente a esse novo cenário da educação básica. Entretanto, para a compreensão dessa nova proposta, foi necessário romper, inicialmente, com algumas práticas ou modelos de ensino que precisavam ser repensados, o que foi ou está sendo desafiador para uma parte desses docentes. Nesse sentido, Freire (1996, p. 35) reflete que “é próprio do pensar certo a disponibilidade ao risco, a aceitação do novo que não pode ser negado ou acolhido só porque é novo, assim como o critério de recusa ao velho não é apenas cronológico”.

Essa realidade tem contribuído severamente para a construção de novos paradigmas de ensino e saberes diante de aspectos conflitantes como a revolução tecnológica, tornando-se necessária a formação continuada para docentes, pois neste momento são propostas situações inovadoras e significativas para o professor em seu ambiente de trabalho, o que tem sido uma atividade bastante desafiadora para o docente no contexto atual, uma vez que o acesso à informação é instantâneo, acelerado e fácil. O que outrora demandava tempo e esforço para conhecer, hoje está a um clique da tela de um smartphone ou de um teclado de um computador.

Superado o primeiro desafio da compreensão do documento, percebeu-se outra dificuldade no que tange as competências gerais a serem desenvolvidas a cada ano/série por parte dos professores. Verificou-se que à medida em que os estudos sobre a BNCC avançavam, os caminhos pareciam mais tortuosos. Implantar nas formações continuadas as competências gerais a serem desenvolvidas em sala de aula parecia criar um novo ambiente escolar onde esses docentes se percebiam numa nova era, numa esfera ainda não conhecida. Desse modo, foi muito comum ocorrer relatos de professores como:

“Na minha escola não tem material disponível para atender as demandas da BNCC” (Professor 1 - Língua Portuguesa).

“Não temos máquinas para xerox” (Professor 2- Matemática).

“Não temos laboratório nem recursos pedagógicos na escola” (Professor 3 - Ciências)

“Na escola que trabalho não nem computador para professor, imagine para aluno” (Professor 4 - História).

“A internet só é conectada para o Núcleo Gestor” (Professor 5 - Geografia).

“Meus alunos não sabem nem o que é um mouse” (Professor 6 - História).

Verifica-se uma forte resistência do corpo docente quanto à vivência da BNCC na sala de aula, sendo apontado como um dos principais motivos dessa resistência a ausência de material didático nas escolas. Entretanto, sabe-se que isso é comum às escolas públicas brasileiras, algo que deve ser percebido pelo docente desde sua formação inicial. Dessa forma, é necessário encarar essa restrição como um desafio a ser superado mesmo diante dos reveses educacionais, sendo a constante formação e pesquisa um ponto de partida para tal. Placco (2010, p. 1) corrobora essa ideia ao perceber o:

[...] professor como sujeito capaz de criar e recriar sua própria formação, assumindo-se como protagonista desse processo. Entende-se que a formação é um processo em que o professor vivencia de forma deliberada e consciente a construção de sua autonomia e autoria profissional, em um movimento de ser, pensar e fazer a docência.

No entanto, a pergunta é pertinente diante desse contexto: como fazer essas competências chegarem até a sala de aula quando as escolas não têm estrutura para abrigá-las? A partir dessa problemática, corrobora-se com o que Freire (1996, p. 22) conceitua de “reflexão crítica sobre a prática”, compreendendo o professor como pesquisador, elemento importante para o processo de ensino aprendizagem na nova “exigência do fazer docente”. Dessa forma, buscou-se mudanças nas rotinas pedagógicas alicerçadas numa busca constante da proposta de mudança na formação do professor, de sua identidade e autonomia, fator de grande influência para definição profissional docente e realização das suas atividades (RODRIGUES; LIMA; VIANA, 2017).

A partir desse debate, surgiu a ideia de elaborar cadernos de práticas pedagógicas com materiais diversos, como letras de músicas, *print* de

sites, blogs, textos extras, jogos, dinâmicas, atividade individual e em grupo, plano de aulas estruturado a partir das orientações da BNCC, dentre outras. A sugestão é que fossem criadas rotinas para cada aula, principalmente relacionadas aos desafios das tecnologias digitais e atividades coletivas que buscam trabalhar a autonomia dos discentes dentro da perspectiva dos jogos e metodologias ativas. O material é estruturado e alinhado ao livro didático contendo as habilidades de outros componentes curriculares, ou seja, cada material foi produzido contemplando a interdisciplinaridade.

Nesse sentido, Silva *et al* (2017) apontam o uso de recurso didáticos como sendo de grande relevância no ambiente escolar, tornando-se uma etapa que gera aprendizado nos discentes quando utilizados de forma objetiva, pois trata-se de algo que representa instrumentos facilitadores capazes de estimular e enriquecer a vivência diária não apenas do discente, mas também do próprio professor.

Atrelado à necessidade de incorporar a BNCC de forma mais clara entre os docentes, esses materiais pedagógicos surgiram também devido às avaliações externas - Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) e o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). As referidas avaliações estão previstas em documentos oficiais que definem as diretrizes educacionais municipal, estadual e federal que são realizadas em larga escala entre alunos visando a possibilidade de melhoria na qualidade do ensino e da aprendizagem.

Nesse contexto, é relevante destacar que em sua maior parte, a formação continuada para docentes no município de Capistrano, utiliza como parâmetro os índices de proficiências aferidos pelo SPAECE trazendo em sua essência o que ora aborda a BNCC em seus campos de atuação, eixos estruturantes, práticas de linguagem, objetos do conhecimento, competências e habilidades. Para Blasis, Falsarella e Alavarse (2013, p. 12):

Essas avaliações informam sobre os resultados educacionais de escolas e redes de ensino a partir do desempenho dos alunos em testes ou provas

padronizadas que verificam se estes aprenderam o que deveriam ter aprendido, permitindo inferências sobre o trabalho educativo das escolas e redes de ensino.

Outro ponto que deve ser mencionado aqui está relacionado com a atuação de professores em áreas distintas da sua formação, o que dificulta o processo de ensino-aprendizagem. Para que a BNCC seja, de fato, implementada no contexto escolar, é preciso que o professor esteja aberto para novas metodologias e se desfaça das tradicionais quando necessário. Além disso, sabe-se que é necessário ter o domínio de conteúdo e de sala, de competências, habilidades e atitudes para enfrentar as adversidades da sala de aula em prol do aprendizado do aluno, caso contrário, surgirão os entraves e resistências por parte dos professores.

Segundo Damasceno Filho, Góes e Rocha (2014), a prática do professor atuar em área diferente de sua formação é uma forma de complementar a carga horária de trabalho. Entretanto, isso pode gerar um rompimento entre significado e sentido capaz de tornar o trabalho docente insignificante (BASSO, 1998). Dessa forma, o ideal é que o docente atuante tenha formação avançada para atuar em um determinado nível de educação onde são definidos os valores e as condições básicas para que os alunos se desenvolvam nas diversas habilidades de conhecimento (CARNEIRO, 1998).

Diante dessas ponderações, percebe-se a imprescindibilidade de o professor assumir como primeira tarefa a reflexão sobre prática docente alinhando a experiência concreta às discussões mais amplas acerca da realidade e dos desafios em que tal experiência se dá. Também torna-se importante alinhar-se às necessidades emergentes desse processo formativo e à realidade individual de cada estudante, procurando participar e cooperar ativamente de um processo de reflexão e articulação para a intervenção efetiva e eficaz na realidade social. Assim, gera-se a possibilidade de atribuição de sentido ao fazer pedagógico, pois a implantação da base traz mudanças significativas que antes já eram desafiadoras com os PCNs. Assim, os professores precisam compreender que a sua prática deve estar

em constante interação e reflexão. Os docentes precisam se perceberem como agentes do processo de construção da aprendizagem, pois só assim poderão germinar ideias para a formação integral do ser humano com competências e habilidades necessárias à vida em sociedade.

A formação continuada de professores é apresentada nesse contexto como instrumento de mudança de práticas e “achismos” no espaço da sala de aula, especificamente quando se refere à implementação da BNCC no cotidiano escolar, pois a formação continuada, é planejada como um processo permanente de aperfeiçoamento de saberes que são necessários a prática docente, cujo objetivo é assegurar um ensino de qualidade aos educandos (CHIMENTÃO, 2009).

Logo, entende-se que para manejar com destreza o conhecimento e participar, sobretudo da sua construção, é preciso que o docente seja capaz de renovar, construir, refazer a sua prática partindo do pressuposto de que é fundamental renová-la constantemente. O saber-fazer revela a importância do professor se assumir como protagonista da construção de alternativas, ocupando na sociedade um lugar decisivo e formativo por ser alguém que processa informações, decide, gera conhecimentos práticos e possui forte influência cultural em sua atividade profissional apresentando-se como um sujeito epistemológico.

Dessa forma, o docente deve ter em mente que a prática inspira novos conhecimentos ao mesmo tempo que dialoga com aqueles já elaborados, superando, assim, os desafios com os quais se defronta, assumindo uma postura crítico-reflexiva no fazer pedagógico, configurando-se como estratégia para a sua própria formação e dos discentes.

Considerações finais

Neste texto, buscou-se apresentar como tem ocorrido o processo de implantação da BNCC na SME de Capistrano/CE, tendo como base o processo de formação continuada dos professores desta rede no que se refere à base. A partir das considerações ora tecidas, a implementação da

BNCC, tanto na formação continuada como no espaço escolar, traz consigo diversos desafios a serem superados, principalmente quando o docente desconhece sua proposta, seguido das limitações estruturais e pedagógicas que as escolas públicas apresentam.

No entanto, essa problemática pode ser superada a partir do momento que o professor passa a conhecer os principais desafios da educação visando superá-los a partir do diálogo e vivências cotidianamente, passando a contemplar o processo educativo de forma integral, trabalhando a interdisciplinaridade na construção de uma educação de qualidade que garanta aos educandos os direitos essenciais de aprendizagem, permitindo-lhes atuar eficientemente nas mais diversas áreas da vida pública.

Referências

- BASSO, I. S. Significado e sentido do trabalho docente. **Caderno Cedes**, Campinas, ano XI, n. 44, 1998.
- BLASIS, E.; FALSARELLA, A. M.; ALAVARSE, O. M. **Avaliação e Aprendizagem**: Avaliações externas: perspectivas para a ação pedagógica e a gestão do ensino. São Paulo: CENPEC: Fundação Itaú Social, 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.
- CARNEIRO, M. A. **LDB FÁCIL**: leitura crítico compreensiva, artigo a artigo. Petrópolis. Vozes, 1998.
- CHIMENTÃO, L. K. **O significado da formação continuada docente**. In: CONGRESSO NORTE PARANAENSE DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR, 4., Londrina, 2009. **Anais [...]**. Londrina: UEL, 2009.
- DAMASCENO FILHO, A. R.; GÓES, L. M.; ROCHA, L. B. Distorção entre atuação e formação do licenciado em Geografia nas escolas públicas de Itabuna (BA). **Revista Geografia**, Londrina, v. 20, n. 1, p. 129-145, jan./abr. 2011.

DELORS, J. **Educação um tesouro a descobrir**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2003

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

GATTI, B. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013.

GUIMARÃES, W. S. **Formação de professores**: Saberes, identidade e profissão. 3. ed. Papirus, 2006.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Cidades**. 2017. Disponível em: <http://www.cidades.ibge.gov.br/v3/cidades/municipio/2302909>.

PEREIRA, C. J. T. **A Formação do Professor Alfabetizador**: desafios e possibilidades na construção da prática docente. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Fundação Universidade Federal de Rondônia. Porto Velho, 2011.

PLACCO, V. M. N. S. Verbete ‘formação em serviço’. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. C.; VIEIRA, L. F. (org.). **Dicionário “Trabalho, profissão e condição docente”**. Belo Horizonte: GESTRADO/UFMG, 2010.

RODRIGUES, P. M. L.; LIMA, W. S. R.; VIANA, M. A. P. A importância da formação continuada de professores da educação básica: a arte de ensinar e o fazer cotidiano. **Saberes docentes em ação**, Maceió, v. 3, n. 1, p. 28-47, 2017.

SANTOS, D. **Sobre a Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/relatoriosanaliticos>. Acesso em: nov. 2016.

SILVA, A. C. M. *et al.* Importância dos recursos didáticos para o processo ensino-aprendizagem. **Arquivos do MUDI**, Maringá, v. 21, n. 02, p. 20-31, 2017.

Diálogos sobre inovação na formação inicial de professores: a experiência da UNILAB em pauta

*Elisangela André da Silva Costa*¹

*Maria Socorro Lucena Lima*²

*Ana Lourdes Lucena de Sousa*³

*Stânia Nágila Vasconcelos Carneiro*⁴

Introdução

A formação de professores nas últimas décadas tem sofrido alterações importantes como reflexo das transformações sociais vividas na contemporaneidade e que alteram referenciais epistemológicos, políticos, sociais, culturais e econômicos em que se assenta a construção da subjetividade dos sujeitos. O presente estudo parte de uma discussão acerca de como este conjunto de transformações interfere nas formas como a esco-

¹ Licenciada em Letras (UFC) e em Pedagogia (FAEPI), mestra em Educação (UECE) e doutora em Educação Brasileira (UFC). Possui pós-doutorado em Educação (USP) e atua como professora adjunta da UNILAB, também colaborando como professora do PPGE/UECE. Contato: elisangelaandre@unilab.edu.br

² Licenciada em Letras (URCA) e em Pedagogia (URCA), especialista em Metodologia do Ensino Superior (UECE), mestra em Educação Brasileira (UFC) e doutora em Educação (USP). Possui pós-doutorado em Educação (USP) com estágio na Universidade de Minho - Portugal. É professora aposentada da UECE e atuou como professora visitante da UNILAB. Contato: socorro_lucena@uol.com.br

³ Licenciada em Pedagogia (Metodista - SP), especialista em Formação de Professores para o Ensino Superior e Educação Continuada (FJN), mestra em Educação Brasileira (UFC) e doutora em Educação (PUC-SP). Atua como técnica em assuntos educacionais no IFES - Campus Vitória. Contato: analourdes_lucena@yahoo.com.br

⁴ Licenciada em Letras (UFC), mestra em Letras (UFC) e doutora em Educação (UNINORTE). Possui pós-doutorado em Educação (Universidade do Minho - Portugal) e em Docência e Investigação Universitária (Instituto Universitário Italiano de Rosario - Argentina), atuando como professora da Unicatólica. Contato: stanianagila@unicatolicaquixada.edu.br

la organiza seu trabalho e como o professor é formado dentro do contexto universitário para lidar com tais questões.

Entendemos que a Universidade, enquanto agência formadora, não fica imune às complexas relações com a sociedade em que está inserida. Assim, indagamos: até que ponto tais relações se efetivam? Que mudanças se operam na complexa relação entre a Universidade e a sociedade e como estas afetam o campo da formação de professores? Que lições as experiências concretas vividas pelos professores universitários em seus contextos de trabalho têm a nos ensinar? A partir desse conjunto de indagações, estabelecemos como objetivo para este texto refletir, a partir de uma experiência concreta de Estágio Supervisionado na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), sobre os limites e as possibilidades da inovação na formação inicial de professores.

Como processo metodológico, realizamos uma pesquisa de abordagem qualitativa, considerando que os sujeitos e contextos são referências privilegiadas para a compreensão do fenômeno investigado. Foram articulados elementos que relacionam inovação e formação inicial de professores, a partir da revisão de literatura, da análise documental e da entrevista realizada junto a uma professora que atua no componente curricular Estágio Supervisionado no curso de licenciatura em Ciências da Natureza e Matemática da UNILAB, no estado do Ceará. A escolha deste espaço decorreu das características presentes em seu projeto institucional, caracterizado como inovador que articula os processos de interiorização e internacionalização da educação superior no Brasil. A definição do sujeito se deu em decorrência de sua atuação no Estágio Supervisionado, componente curricular onde se expressam de maneira mais evidente as articulações entre os espaços de formação e de trabalho docente.

Os resultados apontam para o Estágio como espaço oportuno para o desenvolvimento de ações formativas inovadoras que permitem superar a superficialidade dos modismos e mergulhar a fundo na compreensão

dos fundamentos que se fazem presentes na ação docente. Concluímos, a partir das reflexões teóricas e da aproximação com a realidade, que as mudanças só se constituem como inovações quando são capazes de penetrar nas raízes históricas das situações-limite encontradas nas ações formativas desenvolvidas no contexto universitário e alterá-las. Faz-se necessário ressaltar, ainda, que a materialização de uma ação inovadora é, sempre, uma atividade que precisa congrega o trabalho do coletivo de professores em tomadas de decisão e deliberações acerca das condições necessárias à construção das mudanças, sob pena dos processos serem reduzidos a mudança epidérmicas vulneráveis aos desafios que se apresentam nos contextos social e educacionais.

Os processos de mudança na universidade

A sociedade contemporânea tem vivido significativas transformações científico-tecnológicas que interferem de maneira importante na organização das formas de convivência em sociedade, provocando mudanças nos campos social, político, econômico e cultural e, por consequência, na subjetividade dos sujeitos. As escolas, enquanto instituições responsáveis pela formação, têm o seu papel e suas formas de organização permanentemente problematizados diante da emergência de novas e constantes demandas.

Os contextos educativos são cada vez mais marcados pela perspectiva econômica impressa pelo neoliberalismo que se projeta em diferentes âmbitos da vida em sociedade, impregnando pessoas e instituições com os valores próprios do sistema capitalista contemporâneo, sobretudo a competitividade e a produtividade. Carbonell (2016), por exemplo, indaga “quais são os novos discursos e práticas pedagógicas que estão emergindo e iluminando este novo século e a partir de onde se constroem?” E ainda: quais as bases para a inovação educativa? Incluímos a essas indagações outras igualmente importantes: Formar para a humanização ou para a competitividade? Em quais projetos de humanidade e

sociedade se assentam as formas de organização das instituições de ensino hoje? Tais indagações nos permitem problematizar os sentidos e significados políticos das ações educativas desenvolvidas na universidade.

Em seus estudos, Cunha (2012) nos mostra que a Universidade, na qualidade de formadora de professores, tenta responder às demandas do conhecimento e às necessidades sociais produzidas em contextos e realidades diferentes. Isto porque tais contextos são produzidos por sujeitos que dialogam e interferem nessa mesma realidade. Considerando as tensões e contradições presentes na contemporaneidade, se faz necessário refletir sobre o que se encontra posto como horizonte formativo dos cursos de licenciatura, de modo que possamos compreender criticamente os compromissos políticos e pedagógicos que perpassam a formação profissional docente.

Diante das políticas educacionais marcadas pela produtividade e competitividade, da busca rápida por resoluções genéricas para os problemas enfrentados pelos professores em seu contexto de trabalho e, ainda, pela busca da maior quantidade de resultados com um número cada vez menor de recursos, concordamos com a autora quanto afirma não acreditar em soluções universais, uma vez que a teoria e a prática são modificadas por condições subjetivas, com trajetórias próprias e especificamente marcadas pela ação humana. Nesse cenário, Cunha (2012) ressalta a dificuldade provocada pelo caráter político voltado para instrumentalidade e o distanciamento de conteúdos que promovem a reflexão.

Soares e Cunha (2010, p. 16) apontam que:

Diante das críticas e da pressão de que tem sido alvo, a universidade é compelida a uma **ação essencialmente instrumental**, determinada pela lógica de competitividade, eficácia e produtividade própria da empresa capitalista. As disciplinas da área das humanidades, cuja natureza está voltada para **a reflexão**, o questionamento filosófico e social, são vistas como dispensáveis. Nesse contexto, as expectativas e condições dos estudantes diversificam e colocam novos desafios para o docente universitário.

As autoras deixam pontos de reflexão de fundamental importância para a presente discussão quando ressaltam, no contexto atual, a valorização crescente de uma racionalidade técnico-instrumental em detrimento da postura reflexiva promovida através das disciplinas voltadas para o questionamento filosófico e social. Consideramos que tal realidade afeta diretamente a formação de professores, uma vez que defendemos a reflexão como eixo da práxis pedagógica.

O pensamento de Carbonell (2002, p. 16) nos remete a outro ponto importante que diz respeito à emergência de incessantes demandas pela modernização do trabalho desenvolvido nas instituições de ensino, alinhando-o ao rápido desenvolvimento tecnológico vivido na atualidade: a superficialidade das mudanças. Conforme suas palavras:

As mudanças, em geral, foram mais epidérmicas que reais. Em suma, detectaram-se sintomas de modernidade, mas não de mudança. Assim, os artefatos tecnológicos cumprem função idêntica a dos livros de texto e limita-se a ditar a mesma lição de sempre. **Muda o formato** e nada mais (CARBONELL, 2002, p. 16).

Concordamos com o autor quando ressalta o caráter mudancista de formato e não de essência que guarda a proximidade com a permanência de situações educativas e de emancipação humana. Trata-se de mudanças aparentes, cujas formas não promovem reais transformações, mesmo com a tecnologia. A reflexão do autor situa a necessidade de análise das condições sociohistóricas dos diferentes grupos, no sentido de compreender as próprias assincronias vividas pela humanidade no que diz respeito às experiências, ritmos e condições materiais da existência.

As novas formas de mediação pedagógica

As novas formas de mediação pedagógica que estão se estabelecendo na Universidade apontam para a necessidade do **pensamento crítico** para que possam ser desenvolvidos trabalhos e atividades que caminhem em busca de uma ação colaborativa. Para Masetto (2009, p. 06):

Trabalhar com o conhecimento em nossa sociedade no ensino superior exige outras práticas docentes: pesquisar as novas informações, desenvolver **crítica** frente à imensa quantidade de informações, comparar e analisar as informações procurando elaborar seu pensamento próprio, sua colaboração científica, sua posição de intelectual, apresentá-la a seus alunos juntamente com os outros.

O avanço das tecnologias, ao propiciar a divulgação de novas informações, fez emergir a necessidade de que as instituições de ensino, principalmente a educação superior, seus professores e gestores, efetuem mudanças nas práticas pedagógicas. Consideramos relevante a importância dada pelo autor ao desenvolvimento da **crítica** que busca a colaboração científica diante do grande contingente de informações a que estamos expostos.

Outro ponto desenvolvido pelo autor parte do enfoque dado à necessidade de qualificação e aquisição de mais conhecimentos. A *internet* e demais aparatos tecnológicos influenciam diretamente na comunicação e na teia de relações sociais, oferecendo novas formas de aprendizagem e de mudanças de valores culturais e de atitudes na vida dos agentes que compõem a comunidade acadêmica. Assim, novas formas de mediação pedagógica estão se estabelecendo, requerendo de todos uma relação contínua de integração educacional para que possam ser desenvolvidos trabalhos e atividades que busquem a elaboração do **pensamento criativo**. Para Masetto (2009, p. 06):

Trabalhar com o conhecimento em nossa sociedade no ensino superior exige outras práticas docentes: **pesquisar as novas informações**, desenvolver crítica frente à imensa quantidade de informações, comparar e analisar as informações procurando elaborar seu pensamento próprio, sua **colaboração científica**, sua posição de intelectual, apresentá-la a seus alunos juntamente com os outros.

O conhecimento hoje exigido não se prende apenas à área específica de formação docente. A sociedade do século XXI exige que saibamos so-

bre política, economia e uso das tecnologias disponíveis a favor da produtividade, do crescimento profissional e da formulação de ações para intervenção na realidade. Daí concordarmos com o pensamento do autor sobre a necessidade da pesquisa e do trabalho colaborativo, a partir do qual vêm sendo desenvolvidas e socializadas **investigações** sobre a necessidade das instituições de ensino, principalmente sobre a formação de profissionais para a educação superior e seus professores e gestores.

A dialogicidade reafirma-se, então, como postura política e pedagógica de valorização dos conhecimentos, histórias e culturas dos sujeitos e dos contextos (FREIRE, 1987) considerados como referências para reflexão sobre os desafios históricos postos à humanidade no que diz respeito ao homem/mulher que se quer ajudar a formar e a sociedade que se deseja ajudar a construir. Assim, é necessário superar a superficialidade das novidades expressas em técnicas modernas desenraizadas historicamente e descomprometidas politicamente para avançarmos na construção de uma formação docente que considere o todo fazer docente em suas múltiplas dimensões: ética, política, estética e técnica (RIOS, 2010).

Neste movimento, entre as formas de mediação pedagógica que emergem das práticas refletidas que articulam ensino-pesquisa-extensão na formação de professores, destacam-se aquelas que, partindo da concepção de educação como uma prática social, são capazes de considerar o conjunto de saberes construídos pelos sujeitos ao longo de sua existência, tomando-os como ponto de partida para a problematização da realidade e a formulação de novos conhecimentos numa perspectiva situada e, ao mesmo tempo, singular e plural.

Resultados e discussões - caminhos da formação do professor

Os elementos que permitiram vislumbrar o modo como as discussões acerca da inovação na formação de professores na atualidade têm chegado ao contexto investigado seguem apresentadas a partir dos se-

guintes pontos: situando o contexto; o projeto pedagógico do curso e as disciplinas de estágio; inovações na materialização da proposta; limites e possibilidades da formação de professores.

Situando o contexto

A UNILAB é uma instituição federal criada através da Lei nº 12.289/2010 (BRASIL, 2010) que tem como missão institucional contribuir para a integração entre Brasil e países que são membros da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), sobretudo os africanos, através da formação de recursos humanos, promovendo, ainda, o desenvolvimento regional e o intercâmbio cultural, científico e educacional. Suas atividades são realizadas nos estados do Ceará e Bahia, contabilizando 25 cursos de graduação, com 5.402 estudantes matriculados; 10 cursos de pós-graduação, com 795 alunos matriculados em cursos *lato sensu* e 145 em cursos *stricto sensu*. As nacionalidades dos estudantes são distribuídas entre Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné Bisau, São Tomé e Príncipe, Moçambique e Timor Leste.

A convivência com a diversidade e as diferentes realidades expressas nas trajetórias históricas dos estudantes e dos professores se constituem como elementos de referência para que seja pensada a construção identitária desses sujeitos. De acordo com a professora Évora⁵:

“A Unilab é uma instituição de ensino superior que tem a integração internacional como um forte elemento identitário. Assim, convivemos cotidianamente com estudantes brasileiros e estudantes vindos de países africanos de língua oficial portuguesa e do Timor Leste. Nosso passado histórico nos liga, sobretudo pela experiência de colônias portuguesas e pelas marcas de autoritarismo, de discriminação e de desigualdade que marcam a constituição de nossa sociedade”.

⁵ A professora entrevistada adotou o nome fictício de Évora em homenagem à cantora cabo-verdiana Cesária Évora, também conhecida como Diva dos pés descalços.

As histórias de vida dos sujeitos são importantes fontes para a compreensão da educação como uma prática social situada. Nesse sentido, a Pedagogia como ciência possui uma função importante no que diz respeito à compreensão do fenômeno educativo (FRANCO, 2015) que se processa tanto nos espaços de origem de estudantes e professores, como na UNILAB enquanto local de formação desses novos professores e também de encontro dessas diferentes culturas e histórias.

Das relações estabelecidas entre o passado, o presente e o futuro dos países que articulam a integração internacional na UNILAB, emerge o compromisso de superação das diferentes e atualizadas formas de autoritarismo, discriminação e desigualdade expressas pela professora e que ainda se fazem presentes nos contextos social e formativo dos diferentes estudantes, sobretudo pela perspectiva eurocêntrica dos currículos, hegemonicamente posta como válida em detrimento de outras culturas e epistemologias (WALSH, 2008). É no esforço de superação desses elementos históricos que os países da integração buscam construir novas formas de cooperação, mais horizontais, que valorizem a pluralidade de saberes e as formas distintas que cada país constrói conhecimentos e intervém na realidade.

O projeto pedagógico do curso e as disciplinas de estágio

A superação das diferentes formas de dominação citadas na sessão anterior passa necessariamente pelo desenvolvimento de uma postura crítica e reflexiva nos processos formativos, de modo que não sejam reeditadas novas formas de dominação a partir do campo epistemológico da formação de professores.

Desse modo, o curso de licenciatura em Ciências da Natureza e Matemática se configura, desde a formulação de seu projeto, como possibilidade de rompimento da perspectiva disciplinar que fragmenta tanto o conhecimento, quanto a realidade e os sujeitos. A interdisciplinaridade, principal elemento identitário do curso, foi definida desde seu

Projeto Pedagógico inaugural como possibilidade de gerar “[...] novas dinâmicas e atitudes frente ao conhecimento, substituindo a tradicional concepção fragmentada das áreas do saber por outra, mais integrada e unificadora do mundo e do ser humano” (ACARAPE, 2016, p. 15). O horizonte político pedagógico de tal escolha se constitui na possibilidade de superação da distância entre os campos de conhecimento (técnico, artístico, social e humanístico), favorecendo a compreensão das múltiplas dimensões dos fenômenos, tendo como foco a integralidade da formação (FAZENDA, 2008).

Tomando como referência o compromisso com uma ampla formação que permita aos professores egressos do curso a compreensão mais abrangente da realidade e de sua profissão, os componentes curriculares de Estágio buscam articular discussões relativas ao Estágio como campo de construção de conhecimento, no qual a pesquisa se constitui como princípio formativo que permite a compreensão crítica da escola, considerada *lócus* de vivência e aprendizagem da profissão, e sobre o processo de construção identitária dos professores nas dimensões pessoais e profissionais (ACARAPE, 2016).

O conjunto de decisões teóricas e metodológicas da organização dos componentes curriculares de Estágio Supervisionado foi referenciado na concepção de Estágio com Pesquisa que, de acordo com Pimenta e Lima (2017, p. 40), colabora com a construção identitária do professor como um pesquisador, uma vez que os estudantes estagiários desenvolvem as capacidades de “[...] compreender e problematizar as situações que observam”, nas quais o conhecimento não é entendido como “[...] verdade capaz de explicar toda e qualquer situação observada”, mas buscar ressignificá-lo a partir dos novos dados que emergem da realidade.

O modo de materializar esta proposta formativa não está dado, mas encontra-se em processo de permanente construção, como aponta a professora Évora:

“Minha experiência como professora de Estágio em cursos de licenciatura na Unilab tem me feito ao longo dos três anos de experiência nessa instituição,

rever inúmeras questões relativas às formas como compreendo os processos educativos e como atuo na condição de professora que forma novos professores. Um dos primeiros desafios que vivenciei foi o esforço de buscar através das histórias de vida e de levantamentos sobre os países de origem dos estudantes elementos que permitissem a compreensão da educação nos diferentes contextos: como as pessoas têm acesso à escola? Como se organizam essas instituições? Como o conhecimento é trabalhado? Como se dá a relação entre professores e alunos e escola e comunidade? Quais os avanços e os desafios de cada país? As perguntas são muitas, mas as respostas quase sempre encontram mais respaldo nos relatos dos estudantes internacionais que em documentos oficiais ou estudos. Percebi que minha forma de ensinar, neste novo contexto, precisava de elementos que me permitissem contextualizar a educação em diferentes espaços. Saber muito sobre a educação e os desafios da docência no Brasil é muito importante, mas é insuficiente. Desse modo, a pesquisa sobre a educação nos contextos internacionais é uma ação permanente em qualquer que seja o componente curricular abordado.”

Diante do exposto, visualizamos que o movimento investigativo se constitui como um movimento formativo não só para os estudantes, mas também para a própria professora que atualiza os debates e conhece a cada dia elementos novos que permitem compreender a educação de forma mais ampla.

Compreendemos que aprender e ensinar a profissão docente se inclui como fenômeno pedagógico no campo da educação. A formação de professores através da pesquisa precisa estar centrada na perspectiva dos fundamentos da formação do professor reflexivo e pesquisador, articulando a reflexão sobre as atividades teóricas e práticas à permanente possibilidade de formação contínua, conforme apontam Pimenta e Lima (2017).

Inovações na materialização da proposta

Compreendemos inovação como o movimento a partir do qual os sujeitos implicados em uma ação têm a possibilidade de, com base na reflexão sobre os limites da mesma, configurá-la de forma a superar os

modos como se organiza, os fundamentos em que se assentam e os horizontes para os quais caminha. O relato da professora Évora sobre a construção dos modos de caminhar nas disciplinas de Estágio Supervisionado tomando como partida as histórias de vida e formação se configurou como uma ação inovadora que permanentemente se renova:

“Tentar saber mais sobre as experiências de vida e formação, de início, se dava como forma de estabelecimento de diálogos que tinham como objetivo contextualizar as discussões sobre condições de trabalho, sobre a ação didática e sobre a formação de professores nos diferentes países. Com o passar do tempo, fui percebendo a necessidade de sistematização dos relatos, de diferentes formas: cartas, construção de livros da vida que versavam sobre as trajetórias de vida e formação, vídeos produzidos pelos próprios alunos acerca das escolas campo de estágio e de suas aprendizagens como estagiários e, ainda, orientação de projetos de pesquisa que se debruçavam sobre os países dos estudantes. Esses materiais vêm sendo produzidos e debatidos em sala de aula, com aprofundamento teórico de autores diversos e, em seguida, trabalhados pelos próprios estudantes numa abordagem comparada, sistematizados em forma de textos e apresentados nas mostras de estágio promovidas pela universidade.”

O esforço realizado por professores que, assim como Évora, buscam inovar nas formas como materializam o Estágio Supervisionado, consolidando-o como um campo de conhecimento, encontra respaldo na reflexão trazida por Cunha (2011, p. 8), quando aponta que:

[...] o conhecimento se constrói numa dimensão cultural e política. Isso significa não acreditar em soluções generalizadoras e universais, mas aceitar que os processos educativos são aninhados em condições objetivas e subjetivas que os possibilitam. Há muito, aprendemos que experiências não se transferem; mas certamente se trocam, numa condição solidária de produção de sentidos.

Para que uma inovação se configure como tal é necessário que altere o sentido do conhecimento, das relações cotidianas entre os que ensinam e aprendem e da cultura docente, como aponta Carbonel (2002). Assim, pontuamos que, diante da lógica produtivista e das de-

mandas pelo novo e pela novidade que chegam aos espaços de formação e trabalho docente, muitas vezes mediados por relações econômicas que têm como sujeitos as grandes organizações que vendem tecnologias educacionais e pacotes de formação, trazer o estudante da licenciatura, sua história e seus conhecimentos para o centro do processo se constitui como uma atitude radicalmente revolucionária e comprometida com a humanização das relações na formação. O relato da professora Évora nos permite visualizar o rompimento com a lógica produtivista e uma compreensão ampla do compromisso com os estudantes, articulando vida e formação:

“O trabalho com os estudantes do Brasil, Guiné Bissau, Cabo Verde, Timor Leste e Angola, com os quais já trabalhei, vem me permitindo o desenvolvimento de uma postura mais dialógica e problematizadora e vem me ajudando na ampliação das capacidades de leitura da realidade. É muito bom ver a satisfação dos estudantes em poder falar dos desafios que viveram até chegar à universidade, dos sonhos que movem cada projeto de vida e, sobretudo, dos planos que fazem para seu futuro, como professores.”

Para Josso (2007, p. 415):

A colocação em comum de questões, preocupações e inquietações, explicitadas graças ao trabalho individual e coletivo sobre a narração de cada participante, permite que as pessoas em formação saiam do isolamento e comecem a refletir sobre a possibilidade de desenvolver novos recursos, estratégias e solidariedades que estão por descobrir ou inventar. As crenças de cada um e de cada uma sobre as potencialidades do humano desempenham aqui um papel maior.

A formação docente, dessa forma, acontece pelo trabalho de reflexão crítica sobre a realidade em que se encontram circunscritas as práticas com base na fundamentação teórica sobre a docência. É preciso acreditar na possibilidade de construção de conhecimentos e de práxis pedagógica, adotando atitudes investigativas que possam mediar as informações trazidas pelas histórias de vida e formação dos estudantes e com os inte-

resses institucionais de forma que o corpo docente e o discente busquem os caminhos necessários para o crescimento pessoal e institucional.

Limites e possibilidades da formação de professores

O movimento de construção de ações docentes inovadoras nos cursos de licenciatura é perpassado por desafios de ordens diversas, colocando em pauta questões sociais, econômicas, culturais, econômicas e políticas que interferem no exercício da docência. Mesmo com o compromisso institucionalmente estabelecido de tomar como referências para o desenvolvimento da proposta formativa da instituição a dialogicidade, o respeito à diversidade e a interdisciplinaridade, conforme apresentado anteriormente, tais elementos que se apresentam como inovadores nem sempre são fáceis de serem plenamente alcançados. De acordo com a professora Évora:

“O caminho dos Estágios na Unilab é feito ao caminhar. Nossas histórias e trajetórias são ricas e singulares e revelam o potencial humanizador que uma formação de professores vivida no contexto de diálogo com as diversidades pode promover. Sem sombra de dúvidas, o perfil dos profissionais formados na Unilab é marcado pela convivência com as diferenças e o respeito à diversidade dos estudantes.

É necessário, antes de terminar essa carta, falar sobre os desafios vivido, como a construção do caminho ao caminhar, em que a aprendizagem da dialogicidade e da interdisciplinaridade ocorrem no mesmo tempo em que devemos ensiná-la aos estudantes. A falta de referências anteriores sobre a diversidade no contexto de formação docente fruto de nossa formação marcada de forma importante pela racionalidade técnica e, por fim, a dificuldade de diálogo entre os professores de diferentes áreas, decorrente de embates das mais diversas ordens etnicorraciais, epistemológicos, políticos, de gênero, entre outros.”

Como é possível visualizar, o desenvolvimento de uma ação formativa que se constitua como inovadora requer condições institucionais para que se materialize. Dentre tais condições, destacamos o investimento na profissionalização docente articulando o direito à formação contínua fundamental à compreensão dos diferentes determinantes que

interferem no trabalho e a articulação do coletivo em torno do compromisso político estabelecido no projeto pedagógico do curso.

A inovação, nesse campo de tensões e contradições que são as instituições de ensino, se constitui como movimento, busca e criação de propostas e soluções que visam transformar a realidade e os sujeitos envolvidos. Como uma construção histórico-social é, também, resultante de tensões, necessidades e carências numa dada realidade, por esse conjunto de questões, inovar é sempre um processo em que se fazem presentes movimentos de adesão e de resistência às transformações. Considerando o exposto, torna-se evidente que a docência é uma profissão marcada pela contradição (CHARLOT, 2013) que coloca em jogo cotidianamente projetos de sociedade em disputa.

Considerações finais

Os reflexos das mudanças sociais e do avanço tecnológico no contexto da Universidade nos conduziu a reflexões pedagógicas que podem ampliar discussões acerca das teorias e das práticas sobre a formação de professores. Pensar sobre os processos estruturais que afetam as relações entre as mudanças sociais e a Universidade nos aponta para uma tarefa necessária, mesmo quando reconhecemos a lógica mercadológica e o caráter instrumental, competitivo e de produtividade que permeiam as ações acadêmicas. Assim, diante da desvalorização dos conteúdos da área de humanidades, cuja natureza está voltada para a reflexão e o questionamento filosófico, se faz necessário o aprofundamento teórico que subsidie a reflexão sobre o campo da formação de professores.

O desenvolvimento de um processo de mediação capaz de promover a compreensão crítica de estudantes acerca das trajetórias de vida e formação se constitui como uma inovação capaz de fazer frente ao consumo acrítico de informações que permeia os espaços formativos como a universidade. Desse modo, o diálogo sobre inovação na formação inicial de

professores coloca em pauta os desafios do tempo presente, o questionamento dos fundamentos e epistemológicos da formação, assim como os compromissos políticos que atravessam os processos de adesão e/ou resistência. Para os pesquisadores e professores da Universidade, fica o desafio de promover o diálogo entre a prática social e a prática pedagógica a partir de uma atitude investigativa que considere as questões da formação intelectual, bem como a apropriação de conteúdos que lhes permita uma leitura emancipatória de mundo.

Referências

- ACARAPE. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Ciências da Natureza e Matemática**. Acarape: UNILAB, 2016.
- BRASIL. **Lei nº 12.289, de 20 de julho de 2010**. Dispõe sobre a criação da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 2010.
- CARBONELL, J. **A aventura de inovar: a mudança na escola**. Porto Alegre, Artmed, 2002.
- CARBONELL, J. **Pedagogias do século XXI**. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2016.
- CHARLOT, B. **Das relações com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2013.
- CUNHA, M. I. (org). **Qualidade da graduação: a relação entre ensino, pesquisa e extensão e o desenvolvimento profissional docente**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2012.
- CUNHA, M. I. Indissociabilidade entre ensino e pesquisa: a qualidade da graduação em tempos de expansão. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 29, n. 2, p.443-462, 2011.
- FAZENDA, I. A. 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.

FRANCO, M. A. S. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. **Educ. Pesquisa.**, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 601-614, jul./set. 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

JOSSO, M. C. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Educação**, Porto Alegre, ano XXX, n. 3 (63), p. 413-438, set./dez. 2007.

MASETTO, M. T. Inovação Educacional e Formação de Professor. **Revista de Educação ANEC**, Brasília, n. 151, Ano 38, jul./dez. 2009.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**: questões e propostas. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

RIOS, T. A. **Compreender e ensinar**: por uma docência da melhor qualidade. São Paulo: Cortez, 2010.

SOARES, S. R.; CUNHA, M. I. **Professores Universitários**: Formação. Salvador: Edufba, 2010.

**Educação Especial e formação continuada
para professores do AEE:
a experiência do projeto “escola, lócus de direito”**

*José Douglas de Abreu Araújo*¹

*João Lucas Pinto Matias*²

*Cícera Raquel Pereira do Nascimento*³

*Maria Aurinolia Barreto Silva*⁴

Considerações iniciais

O presente estudo visa apresentar a experiência de formação continuada para professores de escolas públicas municipais e estaduais atuantes no Atendimento Educacional Especializado em Iguatu – CE, fruto do projeto de intervenção, em forma de colóquio, “*Escola, lócus de direito: a educação para todos nos parâmetros da política nacional de Educação Especial na perspectiva inclusiva*”, idealizado durante o componente curricular de estágio supervisionado do curso de bacharelado

¹ Licenciado e bacharel em Filosofia (FAFIC), bacharel em Serviço Social (IFCE), especialista em Orientação e Mobilidade (IFCE) e em Atendimento Educacional Especializado (UFERSA), cursando mestrado em Educação (UFPB). Contato: josedouglasabreu@gmail.com

² Licenciado em Educação Física (URCA), especialista em Personal Training; Metodologia da Preparação Física (FIB) e em Docência do Ensino Superior (IFCE). É professor do ensino médio da rede pública estadual no Ceará. Contato: joaolucasef@gmail.com

³ Tecnóloga em Processos Gerenciais (UVA) e cursando bacharelado em Serviço Social (IFCE). Contato: kelsmbs@hotmail.com

⁴ Licenciada em Pedagogia (UVA) e em Letras-Libras (UFPB), especialista em Orientação e Mobilidade (IFCE). Atua como professora itinerante do Atendimento Educacional Especializado de escolas da rede pública municipal de Iguatu/CE. Contato: barretoaurinolia@yahoo.com.br

em Serviço Social do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) – *campus* Iguatu.

O estágio foi determinante se para chegar a referida intervenção formativa, o qual ocorreu no Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE) do referido município. Neste centro é ofertado atendimento educacional especializado ao público-alvo da Educação Especial com serviços multidisciplinares, entre eles o Serviço Social, contribuindo com a viabilização da garantia do direito à educação com uma visão de totalidade e subjetividade do ambiente e do indivíduo. Assim, diante da atuação de professores nesta modalidade de ensino, o qual, muitas vezes, ocorre sem um processo de formação contínua e continuada, idealizou-se este projeto como um momento de estudo, discussão e reflexão sobre estes profissionais e o processo de inclusão no referido município.

Com isso surgiu a capacitação em forma de colóquio, constituído de vários momentos de leitura, debates e discussões do tema em mesas redondas, rodas de conversa, oficinas e exposição. Com base no documento da *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (PNEEPEI), o evento aconteceu por meio de parcerias com profissionais envolvidos com a área que foram convidados para mediar as ações de forma dialogada e expositiva.

O colóquio foi realizado no mês de dezembro de 2017 e contou com a participação de professores atuantes no AEE ou na própria sala de aula comum e vai ao encontro da lei n. 9.393, de 20 de dezembro de 1996. Esta, ao instituir as diretrizes e bases da educação nacional (LDB), estabeleceu que as instituições de ensino deverão ofertar aos alunos público-alvo da Educação Especial professores capacitados e especialistas para que sua inclusão seja concretizada (BRASIL, 1996). No entanto, considerando-se que o direito desses alunos à matrícula na escola comum é dissociado do direito de permanência nesse espaço, isto é, o acesso garante permanência e êxito na aprendizagem, oportunizar momentos formativos aos professores inseridos nesse contexto se faz de suma importância para que barreiras excludentes possam ser superadas.

Formação profissional para a práxis na Educação Especial

A Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) prevê a formação de professores do AEE e demais profissionais da Educação Especial de forma ampla e multidisciplinar com a finalidade de ofertar adequadamente os serviços e recursos desta modalidade de ensino, além de promover a inclusão escolar. Dessa forma,

[...] o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado e deve aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial. Esta formação deve contemplar conhecimentos de gestão de sistema educacional inclusivo, tendo em vista o desenvolvimento de projetos em parceria com outras áreas, visando à acessibilidade arquitetônica, os atendimentos de saúde, a promoção de ações de assistência social, trabalho e justiça (BRASIL, 2008, p. 17-18).

Fica claro na leitura do referido documento a necessidade de o professor da Educação Especial, além de ter seus conhecimentos específicos da sua área de formação, conhecimentos específicos sobre o público-alvo da Educação Especial. Nesse sentido, várias demandas surgem na prática do professor, sempre atreladas às novas formas de conhecimento sobre a atuação pedagógica diagnóstica e novas tecnologias que possibilitam uma atuação individual e interventiva junto aos alunos, escola e comunidade. No entanto, as adversidades da atuação docente, além das inúmeras atribuições e atividades no ano letivo dificultam o acesso dos professores a cursos de formação continuada para melhorarem sua prática docente.

A falta de entendimento da política da Educação Especial junto aos profissionais que executam os serviços aos alunos público-alvo da Educa-

ção Especial compromete a materialização de direitos, prejudicando o acesso a serviços, tecnologias, métodos e equipamentos dentro da escola, resultando em prejuízos graves na aprendizagem e no desenvolvimento pessoal dos alunos. Assim, García (2009, p. 10) afirma que o processo de formação “[...] pode ser individual ou coletivo, mas que se deve contextualizar no local de trabalho do docente – a escola – e que contribui para desenvolvimento de suas competências profissionais através de experiências de diferentes índoles, tanto formais como informais.”

Vale enfatizar que a amplitude de características que englobam a Educação Especial demonstra com maior intensidade a necessidade da formação e de se discutir temas contemporâneos por meio de exposição, rodas de conversa, reuniões e ações afins nessa perspectiva que o projeto ora relatado abrolhou em busca de trazer questões transversais e interdisciplinares sobre a temática, buscando intervir diretamente e presencialmente na formação de professores atuantes nesta modalidade de ensino. Essa necessidade de capacitação é contínua e permanente durante a prática profissional, como relata Romanowski (2007, p. 138):

A formação continuada é uma exigência para os tempos atuais. Desse modo, pode-se afirmar que a formação docente acontece num continuum, iniciada com a escolarização básica, que depois se complementa nos cursos de formação inicial, com instrumentalização do professor para agir na prática social, para atuar no mercado de trabalho; continua ao longo da carreira do professor pela reflexão constante sobre a prática, continuidade dos estudos em cursos, programas e projetos.

De tal modo, várias propostas formativas se colocaram em cena pela iniciativa do Governo Federal por meio das universidades federais, como Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), Universidade Federal do Ceará (UFC), Universidade Federal de Alagoa (UFAL), Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) os Institutos Federais de Educação, Ciências e Tecnologia (IF), dentre outras autarquias estaduais e municipais que têm intervindo com formações direcionadas à

Educação Especial, seja através de cursos de especialização, mestrado ou doutorado, cursos de capacitação, extensão ou de curta duração.

No entanto, estes ainda são pouco conhecidos e, muitas vezes, acessível apenas a um pequeno grupo de profissionais da área por questões, sobretudo geográficas, não havendo uma democratização e descentralização das práticas formativas de Educação Especial onde, de fato, se necessite. Para isso, as propostas de ações afirmativas e formativas, como é o caso da experiência aqui relatada, se faz evidente para que os professores tenham acesso a subsídios formativos de forma continuada, pois precisam “[...] incluir saberes científicos, críticos, didáticos, relacionais [...]” (ROMANOWSKI, 2007, p. 131) em sua ação docente.

É necessário destacar a importância dessas ações por possuírem um efeito multiplicador de conhecimento em que os sujeitos, ao se transformarem, possibilitam mudanças na sua atuação profissional e no seu posicionamento social, construindo e reconstruindo a Educação Especial numa perspectiva inclusiva e consonante a escolarização comum. Importante frisar que, embora a formação, por si só, não garanta a inclusão escolar, já que esta depende de outros fatores que não exclusivamente da ação docente, ela pode possibilitar ao professor um conjunto de conhecimentos teóricos e epistemológicos que, sem dúvidas, nortearão suas ações visando a inclusão de seus alunos com uma maior e melhor qualidade, assim como preconizada para os alunos sem deficiência, por exemplo.

Experiência no colóquio “escola, *locus de direito*”

O Colóquio “*Escola, locus de direito: a educação para todos nos parâmetros da política nacional de Educação Especial na perspectiva inclusiva*”, teve como objetivo fornecer capacitação profissional aos professores do Atendimento Educacional Especializado da rede municipal e estadual de Iguatu - CE, para expandir a reflexão sobre a política da Educação Especial na perspectiva inclusiva.

Em vista da presente necessidade interventiva, o projeto do colóquio pontuou algumas finalidades como o recolhimento de informações sobre a materialização da Educação Especial junto aos envolvidos nesta para contribuir com as atribuições formativas do CAEE, intervindo junto aos professores de forma a fornecer capacitação docente sobre o AEE.

O colóquio teve a parceria de instituições como a Secretaria Municipal de Educação de Iguatu, a 16ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (CREDE 16) – órgão vinculado à Secretaria Estadual de Educação, o IFCE – *campus* Iguatu e o Conselho Municipal da Pessoa com Deficiência. As ações consistiram em debates, troca de informações e experiências, bem como dinâmicas com o intuito de promover um espaço vivo de interação e discussão por meio da capacitação sobre a política da Educação Especial, abordando de modo específico a cidadania da pessoa com deficiência, o direito à educação e à acessibilidade, a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) de nº 13.146/2015, a materialização do AEE e da inclusão do público-alvo da Educação Especial.

O colóquio buscou enfatizar a escola como lugar de propagação e viabilização de direitos fundamentais ao ser humano. Sendo assim, foi construído um *slogan* de forma a dar maior destaque a ação interventiva, como pode ser visualizado na Figura 1.

Figura 1 – *Slogan* do projeto



Fonte: autoria própria (2017)

O processo inicial se deu por meio da apresentação do projeto à coordenação do CAEE para o acolhimento, considerações e a organização das ações dentro do cronograma de atividades mensais do equipamento. Consecutivamente, a exposição da proposta à Secretária Municipal de Educação de Iguatu para a aprovação do projeto e, posteriormente, a articulação com instituições parceiras a fim de alinhar as possibilidades de execução das atividades.

As atividades ocorreram no dia oito de dezembro de 2017, das 08 às 17 horas, iniciando com a recepção dos participantes (Figura 2) e entrega do material para utilizar nas ações, como também uma cartilha informativa com a identificação das principais leis que regem a política de Educação Especial visando o conhecimento da perspectiva do direito das pessoas com deficiência, transtorno global do desenvolvimento, superdotação e altas habilidades.

Figura 2 - Recepção dos participantes do projeto



O público presente foi constituído de professores do Atendimento Educacional Especializado de Iguatu-CE, sendo 18 da rede municipal, 4 da rede estadual, 4 da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Iguatu (APAIE), 4 profissionais do CAEE - psicólogo, fonoaudiólogo, psicopedagogo e pedagogo, todos atuante na Educação Especial da rede educacional de Iguatu. Também houve a participação de um advogado ligado à Ordem dos Advogados do Brasil - subseção de Iguatu.

Os referidos participantes trabalham na área urbana da cidade nos bairros: Centro; Cohab; João Paulo; Alto do Jucás; Prado; Veneza; Brasília; Flores; Chapadinha; Cajazeiras; Fomento; Bugi; Veneza, Vila

Centenário, Vila coqueiros; Vila moura. E na área: Penha; Cardoso; Gadelha; Bravo; Quixóá; Santa Rosa; Serrote; Barreiras; Trussu; Saçurana; Barro Alto; Alencar; Estrada; Varjota; Barra I e II; Gameleira; Cavaco. Todos foram convidados de forma individual, recebendo um convite do evento e a programação, conforme Figura 3.

Figura 3 – Convite entregue aos professores



O colóquio iniciou com uma oficina de autoestima para trabalhar a motivação dos professores. Em seguida, houve a fala inicial de representantes da Secretaria Municipal de Educação e do IFCE – campus Iguatu, sendo sucedida pela exposição dos objetivos do evento.

Figura 4 – Participação da coordenadora de estágio do curso de Serviço Social - IFCE



Em continuidade, abordou-se a temática com uma composição da mesa redonda com o tema “*Escola, um local de direito para a pessoa com deficiência*” e subsidiando assuntos como o direito e a inclusão da pessoa com deficiência para o exercício da sua cidadania, a Lei Brasileira de Inclusão e a apresentação do Conselho da Pessoa com Deficiência. Os mediadores foram o Assistente Social do CAEE, o representante das pessoas com deficiência da OAB – subseção de Iguatu e o presidente do Conselho da Pessoa com Deficiência de Iguatu-CE.

Figura 5 – Mesa redonda “a cidadania da pessoa com deficiência”



Em um segundo momento de discussões, ocorreu a palestra “*A escola como espaço e tempo de (re)produção, resistência e existência das diferenças*”, abordando as barreiras da materialização da inclusão das pessoas público-alvo da Educação Especial na escola comum. Esse momento teve como convidado um professor da rede pública de ensino médio que pesquisa a Educação Especial e Inclusiva.

Figura 6 – Palestra “A escola como espaço e tempo de (re)produção, resistência e existência das diferenças



Para encerrar o ciclo de debates e temáticas transversais sobre o direito e a Política de Educação Especial, realizou-se a oficina intitulada *avanços e desafios na materialização da Política da Educação Especial*, oportunizando o compartilhamento das experiências por meio de rodas de conversas, com a finalidade de se pensar os rumos da Educação Especial na cidade de Iguatu e quais as perspectivas para se chegar a uma educação para todos nos parâmetros dessa política. Nesse momento, o mediador foi o estagiário idealizador do projeto.

Figura 7 – Oficina “avanços e desafios da materialização da Política de Educação Especial”



Em síntese, as ações interventivas possibilitaram a obtenção e aprimoramento de conhecimentos em âmbitos geral e específicos do direito à Educação, à Educação Especial e à inclusão escolar da pessoa

com deficiência. Um destaque de suma importância foi a participação efetiva dos professores e o pedido unânime de mais eventos contributivos para a formação continuada da práxis profissional desta modalidade de ensino.

Como dificuldades encontradas, vale destacar a carência de alguns recursos materiais para as ações e equipamentos de som e vídeo para o evento, os quais tinham na instituição, mas não funcionavam. Outro ponto observado foi a dificuldade de articulação com a Secretaria Municipal de Educação para o desenvolvimento do projeto, havendo pouca integração desta pasta no colóquio. Como pontos negativos expostos pelos participantes, foi o pouco tempo de execução do projeto, no qual os mesmos propuseram um debate amplo em eventos com maior carga horaria e até mesmo uma formação continuada sobre as políticas públicas voltadas aos alunos com deficiência e sobre a Educação Especial.

A ação de extensão do referido projeto oportunizou uma aproximação reflexiva e crítica do tema da política de Educação Especial aos professores do Atendimento Educacional Especializado. Ao final, verificou-se uma ausência de subsídios teóricos e formativo na prática profissional dos professores do AEE, que trabalham com a pessoa com deficiência e a ausência de uma leitura e conhecimento aprofundado da política que subsidia sua práxis. Essas lacunas acentuam ainda mais a negligência da garantia de direitos do aluno com deficiência, sendo o referido projeto uma alternativa para preencher parte dessas lacunas na formação e atuação dos professores atuantes na Educação Especial.

Considerações finais

O estágio em serviço social proporcionou a idealização do colóquio de forma a tornar um momento importante tanto na vida acadêmica do estudante, como na vida profissional dos participantes do evento. Partindo desse pressuposto, podemos afirmar que a experiência vivenciada durante as atividades da intervenção proporcionou momentos excepcio-

nais de conhecimento, análise, convivência, dialogicidade e criação de vínculos entre diversos profissionais, abrindo espaço para pensar um trabalho colaborativo em redes no âmbito da Educação Especial.

Por esse motivo, as atividades realizadas para capacitar e proporcionar um afloramento e discussão do tema se constitui imprescindível à prática profissional dos professores que atuam na oferta da Educação Especial. Estas foram de suma importância para todos, pois ficou claro a necessidade de atualização por parte dos profissionais, como é o caso do trabalho colaborativo entre professores da sala comum e do AEE, além de outros profissionais que se integram à essa modalidade de ensino.

Durante a realização do colóquio, pode-se perceber a abertura dos participantes em contribuir com o debate tirando dúvidas e acrescentando a reflexão com as falas oriundas dos seus próprios conhecimentos e da experiência vivida no espaço escolar. Além disso, vale ressaltar que os colaboradores enfatizaram a necessidade de diálogo com os professores que estão diretamente materializando a política nas escolas em constante convívio com os alunos, professores da sala comum e familiares. Dessa maneira, a intervenção relatada buscou envolver todos os alunos da Educação Especial de forma a acessar outras áreas do conhecimento que contribuíssem com a sua práxis profissional

Concluimos, então, que o colóquio ocorreu com sucesso e teve avaliação afirmativas por parte do público-alvo e dos convidados, se desenrolando em uma experiência formativa enriquecedora e gratificante. Mesmo com pouco tempo de duração, o projeto proporcionou reflexões centradas na materialização da política de Educação Especial após os seus dez anos de publicação, fazendo com que todos os envolvidos com a Educação Especial na perspectiva inclusiva pudessem compartilhar as possibilidades e os desafios encontrados ao desenvolverem seu trabalho.

Referências

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 10 ago. 2019.

BRASIL. **Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasil: MEC/SEESP, janeiro de 2008.

GARCÍA, C. M. Desenvolvimento Profissional docente: passado e futuro. **Rev. de Ciências da Educação**, Lisboa, n. 08, p. 7-22, 2009.

ROMANOWSKI, J. P. **Formação e profissionalização docente**. Curitiba: Ibpex, 2007.

Estágio supervisionado e formação interdisciplinar de professores: o contexto da licenciatura em Ciências da Natureza e Matemática da UNILAB¹

*Bruno Miranda Freitas*²

*Paulo Meireles Barguil*³

*Elisângela André da Silva Costa*⁴

*Wanderson Diogo Andrade da Silva*⁵

Introdução

A formação de professores no contexto da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) traz uma forte marca da diversidade como elemento de sua identidade institucional

¹ A primeira versão deste trabalho foi apresentada durante o III Encontro Nacional de Ensino e Interdisciplinaridade (ENACEI), realizado entre 8 a 10 de maio de 2019, na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) campus Mossoró.

² Licenciado em Ciências da Natureza e Matemática (UNILAB), especialização em andamento em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica (FMB), mestrando em Educação Brasileira (UFC). Integrante do Grupo de Pesquisa e Extensão Laboratório de Educação Matemática - LEDUM/UFC e do Grupo de Pesquisa e Extensão ELOSS (Educação e Cooperação Sul-Sul- UNILAB). Contato: bmfbrun091@gmail.com

³ Bacharel em Computação, licenciado em Pedagogia, mestre e doutor em Educação Brasileira - todos pela UFC, atuando como professor adjunto da mesma instituição. Contato: paulobarguil@ufc.br

⁴ Licenciada em Letras (UFC) e em Pedagogia (FAEPI), mestra em Educação (UECE) e doutora em Educação Brasileira (UFC). Possui pós-doutorado em Educação (USP) e atua como professora adjunta da UNILAB, também colaborando como professora do PPGE/UECE. Contato: elisangelaandre@unilab.edu.br

⁵ Licenciado em Química (IFCE), especialista em Orientação e Mobilidade (IFCE) e em Educação, Pobreza e Desigualdade Social (UFC). É mestrando em Educação Brasileira (UFC) com bolsa Funcap, e integrante do grupo de estudos e pesquisa em ensino de Ciências (GEPENCI/UFC) e do grupo de estudos e pesquisa em Educação, Letras e Linguística (GPEL/IFCE). Contato: wandersondiogo@hotmail.com

fruto dos acordos de cooperação solidária entre países parceiros (Angola, Moçambique, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe, Cabo Verde e Timor Leste), bem como da perspectiva multicultural e das epistemologias configuradas como elementos político-pedagógicos presentes nas diretrizes institucionais.

A UNILAB foi criada através da Lei nº 12.289, de 20 de julho de 2010, com a missão de formar pessoas para “[...] contribuir com a integração entre o Brasil e os demais países membros da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa - CPLP, especialmente os países africanos, bem como promover o desenvolvimento regional e o intercâmbio cultural, científico e educacional” (BRASIL, 2010, p. 01). A referida instituição:

[...] é vocacionada para a cooperação internacional e compromissada com a interculturalidade, a cidadania e a democracia nas sociedades, fundamentando suas ações no intercâmbio acadêmico e solidário com países membros da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), especialmente os países africanos. (UNILAB, 2010, p. 6).

Dentro desse contexto, foi criado o curso presencial de Ciências da Natureza e Matemática (CNeM), modalidade licenciatura, a partir da Resolução nº 02/Conselho Superior *Pro Tempore* (CONSUP/UNILAB), sendo a interdisciplinaridade a característica principal do curso.

Pensado na perspectiva de promoção do diálogo intercultural a ser promovido pela UNILAB, o CNeM foi desafiado desde o momento de sua concepção a apresentar uma concepção alargada de interdisciplinaridade, uma vez que este conceito guarda em si uma multiplicidade de compreensões, inclusive a de justaposição de conhecimentos de forma complementar sem que, necessariamente, os campos de conhecimento dialoguem de forma legítima. E o Estágio Supervisionado se apresenta como uma via de concretização dessa proposta interdisciplinar, o qual é visto “[...] como espaço de pesquisa nos cursos de formação, além de contribuir para a construção da identidade docente, amplia e aprofunda o conhecimento pedagógico e da práxis educativa docente” (PIMENTA; LIMA, 2019, p. 10).

Desse modo, o presente estudo busca compreender a contribuição do Estágio Supervisionado na construção dos saberes que constituem a profissionalidade docente dos professores de Ciências da Natureza e Matemática formados pela UNILAB. A pesquisa assentou-se na abordagem qualitativa (MINAYO, 2008) com a investigação das versões do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de licenciatura em Ciências da Natureza e Matemática da referida instituição para entendermos a dinâmica que situa a teoria e a prática.

Para se pensar o CNEM, a UNILAB e seu projeto interdisciplinar

A UNILAB, desde sua criação, busca integrar diversos países lusófonos, estando balizada na interdisciplinaridade. Nesse sentido, Fazenda (2008, p. 17) explica:

Se definirmos interdisciplinaridade como junção de disciplinas, cabe pensar currículo apenas na formatação de sua grade. Porém se definirmos interdisciplinaridade como atitude de ousadia e busca frente ao conhecimento, cabe pensar aspectos que envolvem a cultura do lugar onde se formam professores.

Importante destacar o caráter interdisciplinar que a Universidade propõe na concepção e criação de seus cursos, buscando pacto entre as diferentes áreas do conhecimento, buscando a junção destes para adaptar e criar algo que seja inovador, resgatando possibilidades de ultrapassar o pensar que seja fragmentado. É a investigação constante na tentativa de superar o saber isolado.

Esta universidade surge com a marca da inclusão, destacando-se como instituição de ensino superior que tem entre seus objetivos a integração, cujas características principais são a permanência e a estabilidade de seus ingressantes, o acesso a todos sem discriminação e a capacidade de adaptação às necessidades sociais. O partilhar de conhecimentos e a cooperação internacional solidária são presentes na UNILAB que busca reduzir as disparidades entre regiões, países e continentes.

Atualmente, a UNILAB conta com 18 cursos de graduação, sendo 10 de licenciatura, 08 cursos de bacharelado, além de 13 cursos de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*, sendo 05 cursos de especialização e 08 cursos de mestrado. Em seu processo de criação e implantação, a partir da perspectiva da cooperação internacional entre os países parceiros, foram realizadas missões com o objetivo de levantar elementos relacionados à realidade de cada país para que fossem definidas as linhas de atuação da UNILAB, conforme relatam Costa e Martins (2016, p. 148-149):

No período compreendido entre os anos 2008 e 2010, a Comissão de Implantação da UNILAB fez um levantamento, através de viagens ao exterior, visitas técnicas, oficinas, estudos e reuniões de trabalho na região do Maciço de Baturité, além de análise documental de países parceiros e instituições apoiadoras, identificando problemáticas comuns ao Brasil e aos países parceiros, em especial, os africanos. Com isso, obteve-se um panorama das principais áreas de atuação da Unilab, quais sejam: i) agricultura, ii) saúde coletiva, iii) educação básica, iv) gestão pública e v) tecnologias e desenvolvimento sustentável.

As Diretrizes Gerais da UNILAB, publicadas em 2010 e ainda vigentes, apontam que o domínio do código escrito e das operações matemáticas se constituem como fatores determinantes para a vivência da cidadania. A partir dessa compreensão, indicam a formação de professores como uma prioridade para os países da integração, a ser realizada com base nos princípios do respeito à diversidade em suas diferentes expressões, ao pluriculturalismo e ao multilinguíssimo, convergindo para a promoção de aspectos culturais e artísticos dos países (UNILAB, 2010).

Ao longo da história do curso de licenciatura em Ciências da Natureza e Matemática da referida instituição, seu PPC passou por formulações que foram impulsionadas tanto pelos processos avaliativos daqueles que experimentaram a proposta inicial, quanto pelas novas orientações legais advindas das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, sobretudo a Resolução nº

2/2015 (BRASIL, 2015). Neste estudo, tomaremos como base para esta análise as versões dos PPCs consolidadas nos anos de 2014 e 2016, conforme apresentado a seguir.

Nas entrelinhas do CNeM – UNILAB: um olhar sobre as configurações curriculares e o estágio supervisionado

A partir da análise documental, foi possível verificar que os objetivos dos PPCs permanecem utilizando os mesmos nortes formativos para os estudantes desde sua primeira versão oriunda da criação do curso, conforme explicitado abaixo:

- a) Formar docentes **críticos, criativos e reflexivos** para atuar nos ensinos Fundamental e Médio;
- b) Motivar a **iniciação à pesquisa** e difusão do conhecimento, bem como a **participação em programas e projetos de Extensão** relacionados à área das Ciências da Natureza e da Matemática;
- c) Contribuir para a formação de um profissional **capaz de elaborar e desenvolver projetos de estudo e trabalho**, empenhados em **compartilhar a práxis e produzir coletivamente**;
- d) Qualificar profissionais para **contribuir em debates interdisciplinares e atuar para além do contexto escolar** e em diferentes setores da sociedade;
- e) Formar um **profissional do ensino, educador e pesquisador**, empenhado em indagar e reconhecer o sentido e o significado do trabalho docente, com uma compreensão ampla do fenômeno e da práxis educativa;
- f) Contribuir para a formação de um **profissional protagonista do próprio processo formativo** e em permanente busca pela emancipação humana;
- g) Fomentar um **ambiente de sala de aula democrático e pluralista, fundamentado na dialogicidade, respeito e confiança recíprocos**, propiciando uma interação entre todos os agentes educacionais;
- h) Propiciar o **conhecimento dos conteúdos gerais e específicos das Ciências da Natureza e Matemática** e permitir a socialização dos saberes e práticas adequando-os às atividades escolares em diferentes níveis e modalidades da educação básica, construindo e integrando-se ao projeto político-pedagógico da escola em uma **perspectiva inter/transdisciplinar**;

i) Assegurar o conhecimento e a aplicação do conjunto **de competências de natureza humana, político-social e técnico-instrumental**, privilegiando o saber em suas amplas dimensões.

j) Formar sujeitos que **sabem planejar, executar, dirigir, supervisionar e avaliar atividades relativas às práticas docentes**, no contexto escolar, intervindo de forma dinâmica (UNILAB, 2014 p. 19, grifos nosso).

A formação proposta para o licenciado em Ciências da Natureza e Matemática da UNILAB se alinha com perspectivas atuais da formação de professores visando uma formação ampla pautada na capacidade investigativo-reflexiva dos docentes e com forte compromisso ético-político que define uma ação cada vez mais humana, solidária e emancipadora dos sujeitos. Esses horizontes formativos encontram fundamentação nos estudos de autores como Schön (1992), ao defender a perspectiva do professor reflexivo; Nóvoa (1995), que aborda a concepção do professor como pessoa; Freire (1996), destacando a politicidade do papel do professor, entre outros; Giroux (1997), quando reconhece o professor como um intelectual crítico; e Alarcão (2011), que alarga a compreensão da reflexão da perspectiva individual para a coletiva.

Considerando que a discussão da presente investigação se volta à compreensão do componente curricular estágio supervisionado, destacaremos a forma como o mesmo é compreendido dentro das versões de 2014 e de 2016 do PPC. No PPC versão 2014 (UNILAB, 2014, p. 28-29), se destacam na descrição do devir do estágio supervisionado elementos como:

- a) O contexto de realização do estágio, com destaque para as atividades e aulas práticas de laboratório;
- b) A obrigatoriedade do componente curricular para a formação do licenciando a partir da metade do curso, destacando a oportunidade de participação no contexto concreto de vivência da profissão;
- c) Definição das escolas públicas municipais e estaduais de Redenção e Acarape como lócus de desenvolvimento do estágio;
- d) Acompanhamento por professor responsável pela disciplina;

- e) Distribuição de carga horária definida por Lei – 400h de Estágio e 400h de práticas de ensino – sendo 90h no ensino fundamental e 310 no ensino médio;
- f) O tipo de atividades a serem desenvolvidas: conhecimento das atividades realizadas no contexto escolar; elaboração de um plano de intervenção-ação que subsidiará parcial ou integralmente a elaboração do TCC; capacitação em informática educativa.

A forma como o dever do estágio supervisionado é apresentado nesta versão do PPC sinaliza possibilidades variadas de organização do componente curricular, considerando os diferentes determinantes presentes no contexto da Universidade e da escola que demandam ajustes no planejamento e na definição dos cronogramas a partir dos desafios que, cotidianamente, emergem nesses contextos. Assim, a sequência do documento acaba por aprisionar a proposta de estágio em uma matriz curricular que define atividades e cargas horárias a elas vinculadas, conforme é possível visualizar nos Quadros 1 e 2:

Quadro 1 – Estágios a serem desenvolvidos no Ensino Fundamental

Atividade	ES I	ES II	Apresentação da Atividade
Orientações Gerais	8 h	6 h	-
Capacitação sobre a Informática aplicada a Educação	8 h		Exercícios Práticos
Diagnóstico da Unidade Escolar	8 h		Relatório
Características Gerais do Plano Político Pedagógico	5 h		Relatório
Pesquisa sobre a atividade do Coordenador Pedagógico	5 h		Relatório
Participação em Eventos na U.E.	4 h (1 evento)	4 h (1 evento)	Relatório
Participação em reunião Pedagógica	5 h (1 reunião)		Relatório e ATA
Participação em Conselho de Escola	5 h (1 reunião)		Relatório e ATA
Diagnóstico e observação do cardápio nutricional da U.E.	4 h		Relatório
Observação de aula no Ensino Fundamental		8 h (4 aulas)	Ficha de Observação
Elaboração do plano Anual para o Ensino de Ciências	8 h		Plano para cada série
Regência de Aula em Ciências		12 h (3 aulas)	Plano de Aula e Avaliação do Professor

Quadro 2 – Estágios a serem desenvolvidos no Ensino Médio

Atividade de Estágio no Ensino Médio	ES III	ES IV	ES V	ES VI	Apresentação de Atividade
Orientações Gerais	6 h	6 h	6 h	10 h	
Capacitação sobre a Informática Educativa (Uso de Objetos Educacionais)			8 h		Miniprojeto
Diagnóstico da Unidade Escolar	8 h				Relatório
Características Gerais do Plano Político Pedagógico	5 h				Relatório
Pesquisa sobre a atividade do Coordenador Pedagógico	5 h				Relatório
Entrevista sobre a proposta pedagógica - Ens. Da Habilitação	2 h				Relatório
Avaliação do Perfil Socioeconômico		12 h			Relatório
Participação em Eventos na U.E.	4 h (1 evento)	4 h (1 evento)	8 h (2 eventos)	10 h (2 eventos)	Relatório
Participação em Reunião Pedagógica	5 h (1 evento)	5 h (1 evento)	5 h (1 evento)	5 h (1 evento)	Relatório e ATA
Participação em Conselho de Escola	5 h (1 evento)	5 h (1 evento)	5 h (1 evento)	5 h (1 evento)	Relatório e ATA
Observação de Aula no Ensino Médio		18 h (9 aulas)	18 h (9 aulas)		Ficha de Observação
Elaboração do Plano Anual para o Ensino da Habilitação		6 h			Plano para cada série
Regência de aula no Ensino da Habilitação			20 h (5 aulas)	64 h (16 aulas)	Plano de Aula e Avaliação do Professor
Miniaulas			8 h	10 h	Plano de Aula e Avaliação dos colegas de disciplina
Práticas de Ensino em Laboratório da Habilitação		4 h	4 h	8 h	Relatório
Práticas de Ensino em Laboratório de Informática			8 h (2 aulas)	8 h (2 aulas)	Relatório

Fonte: PPC Versão 2016.

A análise dos quadros-síntese das propostas do estágio indica a perspectiva de um conjunto de atividades a serem realizadas pelos estu-

dantes na escola a partir de roteiros definidos. No conjunto de atividades, não conseguimos visualizar, além das reuniões para orientação geral, quais seriam os espaços para debate e reflexão acerca da realidade observada. O resultado prático dessa condição era a realização de atividades pouco significativas para os estudantes, não sendo possível realizar a leitura crítica da realidade, tampouco compreender de forma mais ampla os desafios da profissão docente.

Além dessa questão, faz-se necessário apontar a desarticulação entre a teoria e a prática. Nessa perspectiva, o Estágio se reduz a atitude de:

[...] usar as teorias para captar os desvios e falhas da escola, dos professores e dos diretores, configurando-se como um criticismo vazio, uma vez que os estagiários lá iam somente para rotular as escolas e seus profissionais como tradicionais e autoritários entre outras qualificações (PIMENTA; LIMA, 2010, p. 40).

Outro aspecto a ser considerado dentro da leitura do documento é o caráter demasiadamente prescritivo do PPC que organizava, no período de vigência da organização dos períodos letivos em trimestres, todas as atividades de estágio sem levar em consideração a realidade das escolas de educação básica, organizadas em regimes anuais. Desse modo, não foram raras as vezes que as atividades propostas no PPC deixaram de ser cumpridas, ao mesmo tempo em que atividades extremamente ricas desenvolvidas no contexto da escola eram desconsideradas por não se encontrarem previstas no plano de estágio.

Dessa forma, infere-se que o planejamento do estágio deve considerar, sobretudo no processo de imersão dos estudantes na realidade da escola, a previsão das formas de articulação entre a universidade e a escola-campo, conforme aponta Lima (2012). Nesse sentido, é necessário a aproximação prévia entre essas instituições, através de visitas ou reuniões onde os professores orientadores de estágio possam apresentar a escola e suas intencionalidades, e estabelecer colaborativamente os papéis de cada sujeito no desenvolvimento das atividades. Essa condição enfatiza que a escola, tanto quanto a universidade, é uma instituição que

forma professores, sendo necessário reconhecer seu potencial formativo e incluí-lo como espaço de diálogo e aprendizagem sobre a formação e o trabalho docente.

A justaposição visualizada nos quadros que apresentam as atividades a serem desenvolvidas no estágio também se encontrava posta na organização das disciplinas, conforme apresenta o Quadro 3.

Quadro 3 – Ementas das disciplinas de Estágio no PPC de 2014

Disciplina Estágio I - 60h
Capacitação sobre informática aplicada à Educação para o uso de aplicativos da informática em trabalhos tipo controles administrativos ou acadêmicos, como emitir relatórios, escrever textos, confeccionar tabelas, manipular banco de dados, etc. conhecer a estrutura física e os recursos humanos de uma unidade escolar. Estudo das características gerais de um Plano Político Pedagógico. Observação das atividades dos diversos agentes na escola: Diretor, Professor, Coordenador Pedagógico, corpo administrativo, terceirizados, etc. Familiarização com o ambiente escolar através da imersão nas atividades administrativas, pedagógicas e sociais, tais como reuniões pedagógicas, reuniões do conselho escolar, eventos culturais, feira de ciências, gincanas, etc.
Disciplina Estágio II - 30h
Integração com as atividades socioculturais da Unidade Escolar por meio de participação em eventos, feiras de ciências, gincanas, apresentações e etc, de forma a observar, experimentar e avaliar a relação aluno-aluno e professor-aluno. Preparação para os primeiros contatos com a regência por meio de observação condução de aulas do Ensino Fundamental na Unidade Escolar.
Disciplina Estágio III - 40h
Conhecer a estrutura física e os recursos humanos de uma unidade escolar. Estudo das características gerais de um Plano Político Pedagógico. Observação das atividades dos diversos agentes na escola: Diretor, Professor, Coordenador Pedagógico, corpo administrativo, terceirizados, etc. Familiarização com o ambiente escolar através da imersão nas atividades administrativas, pedagógicas e sociais, tais como reuniões pedagógicas, reuniões do conselho escolar, eventos culturais, feira de ciências, gincanas, etc.
Disciplina Estágio IV - 60h
Familiarização com o ambiente escolar através da imersão nas atividades administrativas, pedagógicas e sociais, tais como reuniões pedagógicas, reuniões do conselho escolar, elaboração de planos anuais para o ensino, eventos culturais, feira de ciências, gincanas, etc. Relação do perfil socioeconômico dos alunos com seu desenvolvimento escolar. Preparação para os primeiros contatos com a regência no Ensino Médio por meio de observação de aulas na Unidade Escolar.
Disciplina Estágio V - 90h
Capacitação sobre informática Educativa e sua aplicação prática. Familiarização com o ambiente escolar através da imersão nas atividades administrativas, pedagógicas e sociais, tais como reuniões pedagógicas, reuniões do conselho escolar, elaboração de planos anuais para o ensino, eventos culturais, feira de ciências, gincanas, etc. Relação do perfil socioeconômico dos alunos com seu desenvolvimento escolar. Primeiros contatos com a regência por meio de observação e condução de aulas na Unidade Escolar.
Disciplina Estágio VI - 120h
Familiarização com o ambiente escolar através da imersão nas atividades administrativas, pedagógicas e sociais, tais como reuniões pedagógicas, reuniões do conselho escolar, elaboração de planos anuais para o ensino, eventos culturais, feira de ciências, gincanas, etc. Aprofundamento e aprimoramento da prática de ensino tanto em sala de aula como em laboratório.

Ao analisar o conjunto de ementas, visualizamos elementos que nos permitem compreender as disciplinas como desconexas e repetitivas. Não há discussões sobre os elementos teóricos do estágio supervisionado e o estudante é lançado ao ambiente da escola sem a devida clareza acerca das finalidades pedagógicas das atividades que realizará. E, mais uma vez, se configura o estágio como a hora da prática, tão criticado por autores como Pimenta e Lima (2006, p. 9), ao apontarem que nessa perspectiva de estágio, “[...] o profissional fica reduzido ao ‘prático’, o qual não necessita dominar os conhecimentos científicos, mas tão somente as rotinas de intervenção técnica deles derivadas”.

Essa redução da profissão ao exercício acrítico da docência é confirmada pelo lugar de subalternidade ocupado pelos professores regentes de turma nas atividades previstas para o estágio e nas ementas das disciplinas. Suas histórias, experiências e conhecimentos não se constituíam como pautas de investigação ou de interesse dentro do que se encontrava previsto no plano de estágio. Tal postura colide frontalmente com as perspectivas atuais de formação de professores que veem nesse profissional uma importante referência para a compreensão dos desafios postos ao exercício da docência, pelas experiências e saberes que acumula em sua trajetória de vida, trabalho e formação (NÓVOA, 1992).

No ano de 2015, visando a reformulação do PPC a fim de adequar-se às novas diretrizes curriculares para a formação de professores da educação básica (Resolução nº 2/2015), foi realizado um importante processo de escuta dos estudantes e professores do curso acerca dos limites e possibilidades do estágio no PPC – Versão 2014, através da I Mostra de Estágios Supervisionados (I MESU⁶) da UNILAB, promovida pelos professores do Instituto de Ciências Exatas e da Natureza (ICEN).

O PPC versão 2016 manteve os compromissos estabelecidos na versão de 2014 no que diz respeito aos objetivos de formação do curso, o que

⁶ A Mostra de Estágio Supervisionado foi uma iniciativa dos professores de estágio do Instituto de Ciências Exatas e da Natureza objetivando pautar processos de reflexão sobre a formação de professores a partir desse componente curricular, agregando visões e experiências de professores da educação básica e da universidade, além dos estudantes dos cursos de licenciatura da instituição.

representou a possibilidade de continuidade da perspectiva ampla de formação dos estudantes pautada na interdisciplinaridade enquanto princípio institucional que marca a identidade da UNILAB desde sua criação (BRASIL, 2010). Foram redefinidas questões estruturais do Estágio que diziam respeito à sua concepção e formas de organização. No PPC versão 2016, o regime de organização dos períodos letivos passou a ser semestral, o que promoveu uma redução da quantidade de disciplinas de Estágio ofertadas, de seis para quatro, garantindo a manutenção da carga horária mínima prevista em lei, aproximando mais as ações do estágio deste curso com a realidade das escola-campo.

Ao apresentar a proposta de Estágio Supervisionado, é possível verificar no PPC versão 2016 que foram mantidos elementos relativos aos locais de realização dos estágios; os responsáveis pelo acompanhamento das atividades; a carga horária estabelecida por lei; o ingresso dos estudantes nas disciplinas de estágio a partir da metade do curso; a previsão geral das atividades a serem realizadas e a possibilidade de articulação do Estágio com o Trabalho de Conclusão de Curso. As alterações sofridas nesse trecho do documento contemplam apenas a distribuição da carga horária que passou a contemplar de forma mais equilibrada o ensino fundamental, com 180h, e o ensino médio, com 225h, além da quantidade de disciplinas de estágio, conforme mencionado anteriormente.

Importa destacar que os quadros 1 e 2 apresentados foram excluídos do PPC – versão 2016, dando mais liberdade aos professores orientadores para formular propostas de desenvolvimento de atividades do Estágio mais próximas da realidade das escolas-campo e mais significativas para o processo formativo dos estudantes. Em nosso período de imersão, apoiando-se na observação participante das disciplinas de estágio (uma vez que este estudo se configura como um recorte de uma pesquisa maior), tivemos a oportunidade de vivenciar atividades diversificadas e ricas em conhecimentos como os produtos finais dos estágios através de relatos de experiência em formato de resumos expandidos, produção de vídeo-documentários sobre as escolas em movimento, portfólios com

sistematização de reflexão sobre as práticas formativas vividas no contexto da universidade e da escola, além de relatórios escritos.

Para Lima (2008, p. 201):

O que dá sentido às atividades práticas dos cursos de formação é esse movimento que acontece a partir das leituras, práticas, saberes e conhecimentos, que se confrontam e se inter cruzam. As atividades de reflexão e registro poderão auxiliar no entendimento das questões relativas às contradições acontecidas no trabalho educativo. Entre o escrito e o vivido estão: cultura, relações de trabalho, classe social, etnia, idade e campos de poder, entre outros aspectos.

As ementas do PPC – versão 2016 encontram-se apresentadas no Quadro 4:

Quadro 4 – Ementas das disciplinas de Estágio no PPC – 2016

Disciplina Estágio I - 90h
Estágio como campo de construção de conhecimento. Concepções e práticas de estágio curricular na formação de professores. A pesquisa como princípio formativo. A escola de ensino fundamental em movimento - diagnóstico da escola. Projeto Político Pedagógico, organização e gestão escolar. A escola e as relações com os sujeitos educativos. Escola e comunidade. Projetos pedagógicos e ação educativa interdisciplinar.
Disciplina Estágio II - 90h
Profissionalidade e identidade docente no ensino fundamental. Narrativas de história de vida e profissão. A organização curricular do ensino fundamental e suas repercussões na escola. Planejamento pedagógico ensino e avaliação da aprendizagem no cotidiano escolar. A escola e a gestão da sala de aula. Iniciação à docência no ensino fundamental.
Disciplina Estágio III - 105h
A escola de ensino médio em movimento - diagnóstico da escola. Projeto Político Pedagógico, organização e gestão escolar. A escola e as relações com os sujeitos educativos. Escola e comunidade. Projetos pedagógicos e ação educativa interdisciplinar. Iniciação à docência no ensino médio.
Disciplina Estágio IV - 120h
Profissionalidade e identidade docente no ensino médio. Narrativas de história de vida e profissão. A organização curricular do ensino médio e suas repercussões na escola. Planejamento pedagógico ensino e avaliação da aprendizagem no cotidiano escolar. A escola e a gestão da sala de aula. Docência no ensino médio.

Fonte: produzido a partir do PPC – Versão 2016.

Analisando o conjunto das novas ementas, é possível visualizar a preocupação de consolidação do Estágio como componente curricular, no qual são produzidos conhecimentos sobre a profissão professor. Para tanto, o estudante da licenciatura é, inicialmente, apresentado à fundamentação teórica sobre Estágio Supervisionado. A partir das discussões sobre as concepções e práticas desse componente curricular, são desen-

volvidas atividades que permitem a aproximação crítico-reflexiva dos licenciandos com sua futura profissão. Esse processo considera, inicialmente, a escola em movimento, seguindo com a exploração de elementos norteadores das práticas educativas e as relações estabelecidas entre os sujeitos, até chegar no contexto da sala de aula, percebendo-se de maneira dialógica a construção da profissionalidade docente nos ensinos fundamental e médio.

Na articulação entre as atividades propostas nas ementas das quatro disciplinas de estágio, temos a compreensão da formação de professores como um *continuum* que não deixa de tomar como referência os elementos iniciais presentes nas disciplinas iniciais e vai agregando cada vez mais referências para que os estudantes compreendam as dimensões histórica e social de sua profissionalidade docente. Pimenta e Lima (2010, p. 201-202) nos apresentam importantes lições deixadas pela formulação crítico-reflexiva de atividades de estágio:

- **Lições aprendidas na localização da escola:** Onde a escola está situada? Em que parte da cidade? Como é sua localização urbana? Como se caracteriza a vizinhança, o comércio, os serviços de saúde, a segurança, entre outros?
- **Lições aprendidas na chegada:** entre nossas atividades com os estagiários, destacamos o portão da escola e a chegada dos alunos. Em trabalho anterior - (LIMA 2002, p. 61) - destacamos que a porta ou o portão da escola representa para o estagiário uma oportunidade de reflexão e questionamentos. Quais as marcas da sociedade atual estão na entrada da escola? Como é o prédio? Quem controla o portão e de que maneira? Como são os transeuntes que por aí trafegam? Quem passa, o que passa e deixa de passar pelo portão da escola? [...]
- **Lições aprendidas entre o dito e o feito, entre o escrito e o vivido:** é importante a compreensão da escola dentro do sistema educacional e da implantação e implementação das políticas vigentes.
- **Lições do Projeto Político Pedagógico da Escola:** vale a pena perceber o Projeto Pedagógico em processo de operacionalização, ou seja, a comunidade escolar, vivenciando aquilo que foi debatido e decidido por ela, no coletivo [...]
- **Lições decorrentes da interação de saberes:** o estudo das relações estabelecidas no encontro/confronto de professores da universidade, docentes da

escola de educação básica e estagiários, cada um com os seus valores, visões de mundo e experiências diferentes [...];

– **Lições dos procedimentos de investigação:** concordamos com Charlot (2005, p. 147) quando insiste que a escola pública deve ser defendida como um direito, o que acarreta obrigações para com ela [...];

– **Lições da escola em movimento:** Como os alunos circulam no espaço escolar? Que posturas caracterizam a equipe gestora, os funcionários, os professores e os alunos? Como são os procedimentos de entradas, saídas, atividades no pátio de recreio, quadra de esportes, corredores, banheiros, portas das salas de aula, cantina?

– **Lições da observação e atuação na sala de aula:** é necessário que o estagiário aprenda a exercitar um olhar pedagógico e atento para entender o que há de estranho nas coisas comuns (grifos das autoras).

Como foi possível visualizar nessa discussão, o Estágio Supervisionado é um espaço/tempo de aprendizagem da profissão que articula diferentes sujeitos (professores da universidade, professores da escola-campo e estagiários) em torno de atividades investigativo-formativas que promovem a aproximação consciente dos licenciandos com o contexto de exercício da profissão.

Considerações finais

Neste estudo, buscamos compreender a contribuição do Estágio Supervisionado na construção dos saberes que constituem a profissionalidade docente na formação dos alunos do curso de licenciatura em Ciências da Natureza e Matemática da UNILAB. A partir da análise documental, verificou-se que a estrutura atual do PPC do curso em questão tem a possibilidade de fortalecer de maneira significativa a construção da profissionalidade docente, imprimindo marcas como a criticidade e a reflexividade - condições que remetem à figura do professor como um intelectual.

Consideradas as transformações político-pedagógicas e epistemológicas vividas pelo CNeM, é necessário abrir os horizontes sobre a interdisciplinaridade, visto que o curso é tido como interdisciplinar. A

partir desse contexto, podemos ver que existe uma articulação entre a teoria e prática no que diz respeito ao estágio alinhado com uma visão interdisciplinar, com perspectiva de valorização e respeito à diversidade presente no contexto da UNILAB e a pluralidade de saberes que emerge desse diálogo intercultural que se tece no dia a dia.

Tal compreensão colaborou para compreendermos o processo de construção identitária como um movimento que, apesar de ser singular, evidencia como os sujeitos vivem a profissão e a formação docente. Na UNILAB e, em específico, no Instituto de Ciências Exatas e da Natureza, podemos dizer que essas marcas são a da riqueza e da beleza promovidas pela diversidade de culturas, das identidades e saberes, e do diálogo como que se fazem presentes nos espaços formativos.

Referências

- ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8. ed. Cortez Editora, São Paulo, 2011.
- BRASIL. **Lei nº 12.289, de 20 de julho de 2010**. Dispõe sobre a criação da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 2010.
- BRASIL. **Resolução CNE/CP 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. Brasília: Casa Civil, 2015.
- COSTA, E. A. S.; MARTINS, E. S. A UNILAB e os desafios da integração internacional: uma reflexão sobre África e africanidades na formação de professores. **Vozes, Prétérito & Devir**, Teresina v. 6, n. 1, p. 146-166, 2016.
- FAZENDA, I. A. 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.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

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

LIMA, M. S. L. Reflexões sobre o estágio/ prática de ensino na formação de professores. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 1, p. 195-205, 2008.

LIMA, M. S. L. **Estágio e aprendizagem da profissão docente** Brasília: Liber Livro, 2012.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

NÓVOA, A. Os professores e as Histórias da sua vida. *In*: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. Portugal: Porto Editora, 1992.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p.13-33.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poiesis**, Santa Catarina, v. 3, p. 5-24, 2006.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. 6. ed. São Paulo: Cortez 2010.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. *In*: NÓVOA, A. (coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 77-91.

UNILAB. **Diretrizes Gerais**. Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB. Redenção/CE, 2010.

UNILAB. **Projeto Pedagógico de Curso de Ciências da Natureza e Matemática**. Redenção/CE, 2014.

UNILAB. **Projeto Pedagógico de Curso de Ciências da Natureza e Matemática**. Redenção/CE, 2016.

Formação continuada na perspectiva do trabalho docente: desafios e possibilidades no ensino – aprendizagem

*Maria do Socorro Nogueira Oliveira Filha Lima*¹

*Cecília Maria Lima Silva*²

*Lourenço Ocuni Cá*³

Introdução

A relação da formação continuada com as constantes mudanças do meio educacional tem evidenciado impactos do ensino e aprendizagem no desenvolvimento de ações pedagógicas. Dessa forma, analisamos como os professores compreendem a teoria apreendida na formação continuada, assim como os dilemas, transformações e desafios enfrentados, pois conhecer o professor, sua formação e como ele se constrói ao longo de sua trajetória formativa é essencial para compreender suas práticas pedagógicas.

Considerando os estudos que fundamentam os processos de formação continuada na atualidade, existem duas perspectivas que se

¹ Licenciada em Pedagogia (UECE) e em Letras (UVA), especialista em Português e Literatura (FAK), Educação Especial (FAK), Educação Global, Inteligências Humanas e Construção da Cidadania (UNIFUTURO) e em Gestão Escolar (UDESC), e mestra em Educação pela Florida Christian University (FCU). É professora da Educação Básica no Município de Barreira – CE. Contato: msocorrofilha@hotmail.com

² Licenciada em Ciências da Natureza e Matemática (UNILAB) e cursando especialização em Metodologia do Ensino de Matemática e Física (Faculdade Única). É professora da Educação Básica no Município de Barreira –CE. Contato: limacecilia15@yahoo.com.br

³ Graduado em Letras e em Linguística, mestre em Administração e Supervisão Educacional e doutor em Políticas de Educação e sistemas Educativos– todos pela UNICAMP. Atualmente é professor associado I da UNILAB. Contato: ocuni@unilab.edu.br

contrapõem e precisam ser problematizadas: o professor como técnico especialista e o professor como prático reflexivo que analisa e problematiza a sua própria ação. A partir do processo de formação continuada, temos as seguintes indagações: Quais as dificuldades encontradas pelos professores na prática docente? Quais as contribuições da formação continuada para melhoria da qualidade do processo de ensino e aprendizagem?

A respeito dessas questões, o presente texto abordará um breve histórico das políticas atuais da formação inicial e continuada dos professores e desafios da prática escolar. Para tanto, faremos uma análise da proposta de formação continuada dos professores do ensino fundamental, anos finais, em três escolas municipais de ensino fundamental do Município de Barreira – Ceará.

Formação continuada de professores em tempos de crises e transformações

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - 9.394/96) no seu artigo 62, parágrafo único, orienta que os professores precisam de uma formação inicial mínima para atuarem na educação básica e no ensino superior, oportunizando, portanto, a valorização do magistério e a melhoria em seus salários. Nesse sentido, faz-se necessário que os professores estejam envolvidos com a formação continuada, procurando associar suas práticas às novas tendências que a sociedade nos apresenta.

Compreendemos que a formação inicial é fundamental para a formação do professor, mas ela é apenas o primeiro pilar da construção do conhecimento docente. De acordo com Lima (2001, p. 37), “o professor tem com sua profissão, o compromisso ético de estar atento às modificações que se fazem na e a partir do seu trabalho docente, tanto com seus alunos, como na sua própria atividade.” Essa construção do trabalho pedagógico deve estar pautada nas mudanças do plano educativo que compõem a trajetória profissional dos professores e estes devem estar

comprometidos com as mudanças dentro de um processo ético capaz de interagir com as transformações.

Para Imbernón (2010), a formação continuada é entendida como parte do desenvolvimento profissional que acontece ao longo da atuação docente, podendo possibilitar um novo sentido à prática pedagógica, contextualizando novas situações e ressignificando sua atuação, permitindo a articulação de novos saberes na construção da docência. Considerando como aspecto importante da formação continuada, o referido autor destaca que:

O conhecimento profissional consolidado mediante a formação permanente apóia-se tanto na aquisição de conhecimentos teóricos e de competências de processamento da informação, análise e reflexão crítica em, sobre e durante a ação, o diagnóstico, a decisão racional, a avaliação de processos e a reformulação de projetos (p. 75).

Nessa direção, Candau (2003, p. 150) argumenta que a formação continuada deve ser concebida “como um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal e profissional, em interação mútua”. Sendo assim, podemos inferir que a formação continuada precisa colaborar com a formação do professor reflexivo, ou seja, ao propor uma formação baseada na valorização da prática profissional como momento de construção de conhecimento a partir da reflexão, análise e problematização dessa prática (SCÖON,1995)

Nessa mesma perspectiva, Pimenta e Lima (2018) referem-se à formação fundamentada na “epistemologia da prática” que

É possibilitado pela atividade de pesquisa se inicia com a análise e problematização das ações e das práticas, confrontadas com as explicações teóricas sobre estas, com experiência de outros atores e olhares de outros campos de conhecimento, com os objetivos pretendidos e com as finalidades da educação na formação da sociedade humana (p. 49-50).

Na perspectiva defendida pelas autoras, é fundamental que os professores compreendam a articulação reflexão-ação e tenham nos programas de formação continuada a efetiva compreensão da realidade escolar a fim de transformá-la a partir da sua prática pedagógica. A despeito da noção de professor reflexivo, Alarcão (2007, p. 41) destaca que “[...] baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reproduzidor de ideias e práticas que lhe são exteriores”.

Em síntese, as discussões acerca da formação do professor reflexivo tendo como marca central do processo de “reflexão na ação” embasados nos estudos de Schön (1995) surgiram para superar a distância entre o conhecimento científico-técnico e a prática de sala de aula. Desse modo, Lima (p. 40, 2002) aponta que:

Muitas ações, ditas de formação continua são restritas a aplicação de técnicas ou a atualização e até recebem diferentes denominações, tais como treinamento, reciclagem, capacitação. Consideramos, no entanto, que o sentido da formação continua é a reflexão da prática docente.

Nesse sentido, a prática-reflexiva é pautada na superação do modelo de formação continuada regulada na racionalidade técnica, dimensão na qual os docentes são orientados a partir de uma concepção linear e simplista dos processos de ensino, e não das condições de reflexão e discussão sobre questões pertinentes aos problemas enfrentados nas escolas. Ao considerar a escola como ponto de partida, precisamos incluir ações que possibilitem aos docentes a investigação de sua própria atividade pedagógica como compromisso profissional, com o fito de perceber a dimensão social da sua profissão, tendo em vista que o processo educativo é amplo e complexo (PIMENTA; LIMA, 2018).

O cenário atual de padronização, competição e performance do sistema educacional têm gerado mudanças de forma lenta e não compatível com a realidade docente, pois as imposições são, de fato, comprometedoras para a formação continuada do professor. Dessa forma, os dilemas

educacionais estão inseridos na educação atual e trazem como enfoque a competitividade de alguns programas de formação continuada que são desenvolvidos com o objetivo de marcador dos índices de aprendizagem. Primeiramente, o professor recebe do formador, geralmente da Secretaria de Educação, as instruções de planejamento para executar dentro de sala de aula, bem como as metas a serem atingidas, contemplando os conteúdos que devem ser aplicados para gerar resultados na aprendizagem.

Esse enfoque de marcadores de aprendizagem vai incidir no pensamento de Pimenta e Lima (2019, p. 4) quanto às ações que representa esses resultados, pois “firma-se, cada vez mais, o empenho pelas avaliações externas das escolas, que as classificam de acordo com os critérios que não condizem com a realidade do seu coletivo institucional”. Infelizmente, as avaliações são abordadas e classificadas como padrão de elevar os números de aprendizagem, deixando de lado a realidade vivenciada entre professores e alunos.

Na concepção de Imbernón (2011), uma formação para professores pressupõe processos que atribua conhecimentos, habilidades e atitudes na criação de profissionais com poder de reflexão e investigação. Isso diferencia muito das propostas que temos na formalidade da formação continuada atual, podendo-se inferir que as dificuldades existentes na sala de aula não permitirem que esse profissional reflita sobre as práticas de formação na interação do contexto real da realidade existente.

Desde a fase histórica em relação à formação docente no Brasil, os desafios são visíveis na proporção que as mudanças ocorrem no meio educacional. Nessa circunstância, Gatti (2014, p. 35) faz uma observação importante quando nos diz que “a formação dos professores tem sido um grande desafio para as políticas educacionais”. Nesse sentido, conceber a formação como ato de mudança é um desafio diante da política educacional e percebemos que as lacunas do seu processo histórico têm influenciado os modelos de formação continuada atualmente.

O modelo de formação continuada que tem sido desenvolvido ao longo dos anos é de uma cultura de formação ligada à transmissão de conteúdos e destaque somente na atualização e capacitação profissional. Ou seja, a formação continuada tem sido constituída especialmente por eventos de curta duração, muitas vezes distanciados da prática e das necessidades de formação dos professores, comprometendo a qualidade da formação continuada em relação ao trabalho docente.

Associada à formação continuada, vem a cobrança quanto aos resultados de aprendizagem dos estudantes. Contudo, com a redução do tempo de formação, o professor é prejudicado nas expectativas da prática com os alunos na sala de aula. Gatti (2008) afirma que o surgimento do tipo de formação continuada não é livre, pois sua base histórica é conforme as condições emergentes da sociedade contemporânea, no que está os desafios colocados ao currículo e ao ensino

A ideia de formação continuada vem crescendo por meio de programas educacionais desenvolvidos para aproximar a escola das mudanças e das inovações que vêm acontecendo no espaço e na realidade escolar. Para Gatti (2008, p. 58) “criam-se o discurso da atualização e o discurso da necessidade de renovação”. No entanto, a renovação fica apenas na ideia ou no papel, pois o que se vê são professores e alunos submetidos a programas de formação continuada que tampouco apresentam inovações e exigem resultados promissores, deixando de considerar, muitas vezes, a realidade e a situação na qual a escola se encontra.

Notamos que esta iniciativa de reduzir as informações repassadas nas formações cria uma série de problemas e dilemas no espaço e na realidade escolar, pois a formação inicial é apenas o primeiro passo para uma boa formação docente. Destarte, os professores precisam ter consciência da importância da atualização, pois em muitos casos, os docentes resistem à formação continuada por acharem ser desnecessária ou até mesmo perda de tempo. Desse modo, com professores despreparados, o

processo de ensino e aprendizagem é afetado, gerando enormes problemas para o ensino e a prática docente em sala de aula.

Limites e possibilidades na formação continuada de professores

Parte dos professores apresenta dificuldades em inserir novas estratégias de ensino dentro de sala de aula, pois, na maioria das vezes, estes tiveram uma formação inicial fragilizada e acabam demandando por uma formação mais efetiva e transformadora, sendo neste momento que os docentes recorrem à uma formação continuada que aperfeiçoe seus conhecimentos e suas práticas pedagógicas. De acordo com Tozetto e Gomes (2009, p. 187):

A formação continuada do professor é imprescindível, pois para articular teoria e prática, analisando a realidade vivida, há necessidade de muita reflexão e estudo sobre o cotidiano de sala de aula. O professor precisa ser provocado a isso, pois é por meio de um *continuum* na sua formação que se chegará a essas conclusões. À medida que cada educador se volta para um processo de construção, desconstrução e reconstrução de sua prática, tem-se mais qualidade nas escolas brasileiras.

Os professores precisam estar sempre atualizados e preparados para mudanças e transformações que vêm ocorrendo na educação e nas práticas pedagógicas, pois a formação é construída por meio da reconstrução e desconstrução do fazer pedagógico mediante a vivência e a identidade profissional do professor ao longo de sua trajetória formativa. A formação do professor está diretamente ligada à ação e prática pedagógica exercidas dentro e fora da sala de aula. Segundo Lima (2001, p. 36), “dentro do movimento: ação, reflexão e ação refletida é que a atividade docente é práxis”. De acordo com a autora, a práxis é construída a partir dos conhecimentos e das experiências do próprio professor, buscando sempre teorias que se adequem àquela situação de ensino voltada na ação da prática na realidade apresentada na sala de aula. Essa relação da

ação entre teoria e prática refletida pelo professor é o ponto de partida na reflexão do fazer pedagógico.

O fazer pedagógico é estabelecido a partir das trocas de experiências entre os sujeitos do processo educativo e moldado por meio da interação com os diferentes tipos de saberes. De acordo com Gomes *et al* (2006, p. 234):

Podemos perceber que não basta refletir sobre as relações entre ser e fazer, pois é preciso também analisar a inter-relação do ter com o ser. O ter-conhecimento comporta um valor importante, constituindo-se meio e instrumento para ser mais, aperfeiçoar e realizar o ser professor e aluno num processo de troca e interação de seus sentidos e significados em dado contexto histórico.

É nesse processo que os educadores começam a analisar seus conhecimentos e suas práticas na medida em que são visibilizadas as interações com outros sujeitos, permitindo acontecer as trocas de experiências e saberes entre os profissionais e seus alunos numa dinâmica formadora e reflexiva do fazer e do ser pedagógico. Esse fazer deve ser diferente da ideia da educação bancária denominada por Freire (2015) como ato de transferir e depositar conhecimento na cabeça do aluno sem a preocupação ou não a respeito da assimilação do conteúdo repassado. Faz-se necessário, portanto, que o professor busque novos saberes e fazeres inovadores para melhorar o processo de ensino e aprendizagem.

Para Nóvoa (2011), uma formação de professor construída dentro da profissão requer:

a ideia da escola como o lugar da formação dos professores, como o espaço da análise partilhada das práticas, enquanto rotina sistemática de acompanhamento, de supervisão e de reflexão sobre o trabalho docente. O objectivo é transformar a experiência colectiva em conhecimento profissional e ligar a formação de professores ao desenvolvimento de projectos educativos nas escolas. [...], a ideia da docência como colectivo, não só no plano do conhecimento mas também no plano da ética. Não há respostas feitas para o conjunto de dilemas que os professores são chamados a resolver numa escola

marcada pela diferença cultural e pelo conflito de valores. Por isso, é tão importante assumir uma ética profissional que se constrói no diálogo com os outros colegas (p. 58).

Desse modo, a formação continuada precisa ser inserida na realidade do professor, pois ela proporcionará vários saberes e competências que ajudarão no exercício da função docente e, conseqüentemente, oportunizará com que os alunos tenham uma sala mais repleta de aprendizagens e conhecimentos (OLIVEIRA, 2018). De acordo com Gomes *et al* (2006, p. 244), “a formação de professores é, sobretudo, manter-se atualizado, aprendendo e reaprendendo a ser, a conviver, a fazer e a conhecer”. Nesse sentido, o professor precisa se atualizar para conseguir acompanhar as novas estratégias de ensino e, conseqüentemente, melhorar sua prática docente.

A partir do exposto, ajuizamos que ser necessário refletir e analisar os principais desafios e perspectivas que os professores possuem com a formação continuada, bem como compreender como se constituir nessa formação e sua importância para o processo formativo.

Um estudo em três escolas públicas de Ensino Fundamental no Município de Barreira –CE

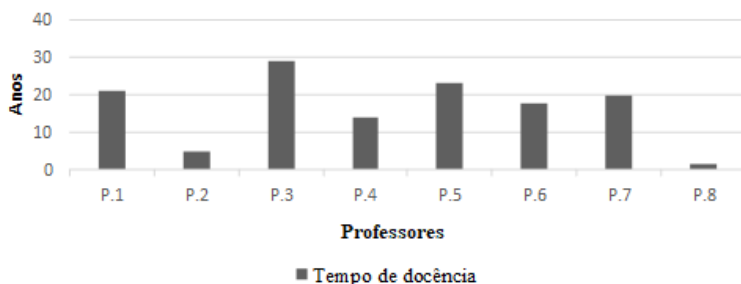
Os desafios e as perspectivas da profissão docente e da formação continuada são amplamente discutidos e analisados na educação brasileira. Nesse sentido, pesquisamos essa temática a partir da aplicação de questionários para 8 professores do Ensino Fundamental II⁴ da rede pública municipal de ensino de Barreira - CE. Da análise dos questionários, observamos que todos os professores têm nível superior, sendo 3 licenciados em Pedagogia, 1 Biologia, 1 em Matemática, 2 em Química e Biologia e 1 em Ciências da Natureza e Matemática.

⁴ Anos finais do ensino fundamental

Escolher a profissão não é uma tarefa muito fácil, principalmente quando se trata da docência por apresentar vários desafios, dilemas e dificuldades durante toda sua trajetória profissional. Nesse sentido, Pimenta (2012) ressalta que a docência apresenta várias limitações sociais, culturais, políticas e econômicas.

Em relação ao tempo de docência, as experiências profissionais são bem diversas, tendo professores com 1 ano e 6 meses até professores com 29 anos de docência. Um panorama geral dessa análise é apresentado no Gráfico 1, de modo a expressar como é imprescindível e essencial a experiência profissional na formação e na vida do professor.

Gráfico 1 - Tempo de docência de cada professor



Segundo Sousa e Gouveia (2011), a experiência profissional busca melhorar os profissionais docentes de modo a terem melhores condições e qualidade em seu trabalho, seja pelo contato direto com alunos e profissionais que já possuam uma trajetória profissional rica e diversificada ou pelo aperfeiçoamento das ações e das práticas pedagógicas que eles já experimentaram. Por outro lado, os profissionais que apresentam maior tempo de docência têm maiores desgastes físicos e emocionais resultantes, muitas vezes, da não valorização do trabalho docente.

Quanto à especialização de cada professor, a maioria possui mais de uma especialização: 1 professor tem especialização em Letras, 3 em ensino da Matemática, 4 em Biologia, 3 em Química, 1 em Educação Especial, 2 em Gestão Escolar e 1 em Psicopedagogia. Esse dado evidencia que os professores estão buscando cada vez mais uma formação continuada que

aprimore sua prática e atividade docente dentro de sala de aula. Nesse viés, Togashi, Silva e Schirmer apontam que (2017, p. 169):

Aprimorar a teoria e propor novas técnicas são importantes para a renovação dos conhecimentos de todo profissional. No caso dos profissionais da área da Educação, isso também se torna necessário a fim de aprimorar a prática pedagógica. Nesse sentido, a formação continuada em serviço é fundamental para que o professor se torne cada vez mais habilitado e seguro e, dessa forma, possa desenvolver a profissão docente.

O professor necessita sempre buscar novas formas e meios que aprimorem sua teoria e prática pedagógica desenvolvidas em sala de aula, na medida que são viabilizadas as interações e os conhecimentos do processo educativo. Segundo Pimenta e Lima (2006, p. 8), “o exercício de qualquer profissão é técnico no sentido de que é necessário a utilização de técnicas para executar as operações e ações próprias”. Isso não quer dizer que a técnica como prática deve ser reduzida, mas a base teórica faz parte dessa situação no direcionamento do conhecimento científico. Tomado pela leitura das teorias, o docente construirá a junção da teoria e prática nas instâncias da sala de aula e poderá refletir sobre o domínio da atividade docente.

Nesse sentido, convidamos os professores pesquisados a desvendarem por meio de seus depoimentos o que entendem por formação continuada. O professor P3 ressalta que ser “[...] *uma maneira de rever a prática com intervenção positiva na sala de aula, levando em consideração o processo de ensino e aprendizagem*”. O docente P7 aponta que “*é a formação que precisamos participar continuamente, para renovarmos e atualizarmos conhecimento*”. E o professor P8 destaca que “*o aperfeiçoamento é complementação dos estudos a continuidade daquilo que estudamos no decorrer do ensino fundamental, do ensino médio, da graduação. É uma formação que todo nós que somos profissionais da educação temos o direito de ter*”.

Percebemos que os professores têm diferentes visões sobre o que é formação continuada, mas todos demonstram ter um conhecimento

prévio do objetivo e das funções da mesma, evidenciando em suas falas que ela permite que os professores tenham uma formação mais completa e inovadora, sempre buscando se atualizarem na medida que apresentam os desafios, as transformações e os dilemas educacionais. De acordo com Togashi, Silva e Schirmer (2017, p. 169-174):

A formação continuada é um dos fatores que contribuem para a garantia do sucesso profissional e, principalmente, dos alunos no ambiente escolar. Além da formação continuada, ressalte-se ainda que esta pode estar aliada ao desejo do professor de querer desenvolver um trabalho pedagógico de qualidade, uma vez que a capacitação visa a oferecer novos conhecimentos, atualizações de conceitos e sugestões de práticas cotidianas no contexto escolar.

Uma formação continuada de qualidade proporciona ao professor o desenvolvimento melhor do seu trabalho docente por meio da aquisição de novos conhecimentos e práticas pedagógicas. Diante disso, questionamos professores o que eles esperam da escola no processo de formação continuada. O professor P3 ressaltou que espera *“que seja aberta mais oportunidades para os educadores. Pois esse processo facilita o feedback entre teoria e prática”*, e o P5 aponta que espera mais *“capacitações para melhorar as práticas de ensino-aprendizagem”*.

Notamos que os professores compreendem que a escola é um espaço de aprendizagem que oferece todo o suporte e subsídios necessários para apoiar o professor em sua formação e, conseqüentemente, no processo de ensino e aprendizagem. De acordo com Kronbauer e Simionato (2012, p. 29), *“a escola é o melhor local para atualizar cooperativamente os docentes. Nesse sentido, o P8 evidenciou que espera que a escola “possa juntamente com o coletivo, com a participação de todos trazer novas metodologias, novas práticas de ensino para que nossos alunos possam ter mais gosto em estudar”*. A escola, juntamente com seu coletivo de profissionais, é a única instituição que pode oferecer um ensino de qualidade e eficiência na medida que os mesmos trabalhem em conjunto buscando o bem comum e o melhor processo de ensino e aprendizagem para seus alunos.

Para termos uma melhor ideia de como é proporcionada a formação continuada no município de Barreira, indagamos os professores quais eram as formações e as capacitações que a Secretaria Municipal de Educação oferecia, bem como os cursos ligados à docência que cada professor realizou. O professor P1 ressaltou que apresenta as reformas na “*BNCC, formação de leitor e atividades de contribuições diárias*”; o professor P2 expressa que retrata a “*prática e vivência com jogos, cursos de extensão e especialização*”; e o professor P5 evidenciou que a mesma oferece cursos de “*leitura, escrita, oralidade, matemática com material concreto*”.

Vale referenciar que a Secretaria Municipal de Barreira oferece uma diversidade de cursos e capacitações para os professores da rede e os professores também buscam se aperfeiçoar e melhorar através de cursos ligados à docência. De acordo com Imbernón (2010), a formação pode ser realizada em uma complexidade docente de não apenas aproximar a formação do professor, mas de aproximá-lo do contexto social, da teoria e da prática na medida que há o trabalho em equipe e as trocas de experiências com outros professores do processo educativo.

Por último, indagamos os professores sobre quais as contribuições da formação continuada para a melhoria da qualidade da prática escolar e do ensino. O professor P7 resalta ser “*novas técnicas e metodologia com materiais lúdicos de ensinar e aprender, novo visão de ensino na perspectiva de almejar melhoria na participação na aprendizagem*”. O professor P4 aponta que são “*melhores estratégias didáticas, leituras e pesquisas importantes no âmbito educacional*”. Já o professor P3 resalta que formação continuada é “*troca de experiências além de estar sempre revendo sua teoria e prática, avaliar processo de ensino e aprendizagem. É um momento positivo visto que o professor pode desenvolver atividades e compartilhar a experiência vivenciada. Rever o que não deu certo*”.

Nesse intento, Imbernón (2010, p. 47) aponta que “a formação continuada deve gerar modalidades que ajudem os professores a descobrir sua teoria, a organizá-la, a fundamentá-la, a revisá-la e a destruí-la ou construí-la de novo”. Assim, a formação continuada proporciona um

leque de possibilidades para o professor se aprofundar e melhorar sua prática pedagógica, sendo se manter atualizado e fundamentado em novas práticas e metodologias que vão se incorporando no processo de ensino e aprendizagem.

Considerações Finais

Este estudo possibilitou compreender a importância da formação continuada na trajetória formativa de professores. O professor precisa manter-se atualizado e preparado para os novos desafios e perspectivas que vão moldando o processo de ensino e aprendizagem, pois vivemos uma nova fase cheia de modernizações e inovações, na qual se os professores necessitam buscar alicerçar sua formação com novas estratégias de ensino para não perderem novos conhecimentos, práticas e teorias pedagógicas de ensino que poderá prejudicar o processo de ensino e aprendizagem do aluno.

Dentre os achados de nosso estudo, pudemos perceber que os professores da rede pública municipal de ensino de Barreira buscam constantemente uma formação continuada, mas percebemos que mesmo assim as dificuldades e desafios no processo de ensino ainda dificulta muito a formação do professor, pois na medida que, o professor tenta se aperfeiçoar para algo, já aparecem novos desafios ao exercício docente. Por outro lado, percebemos ainda ser necessário que órgãos públicos de ensino valorizem mais seus profissionais e ofereçam melhores condições e perspectivas de trabalho e apoio pedagógico, psicológico, financeiro e estrutural. Portanto, a formação continuada precisa valorizar o saber teórico, bem como instrumentalizar os professores para implementarem práticas pedagógicas que possam garantir a apropriação do conhecimento por todos os alunos.

Referências

ALARCÃO, I. **Professores em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2007

- CANDAUI, V. M. F. Formação Continuada de Professores: tendências atuais. *In*: REALI, A. M. M. R.; MIZUKAMI, M. G. N. (org.). **Formação de Professores: tendências atuais**. São Carlos: EdUFSCar, 2003.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 59. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.
- GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 13, n. 17, p. 57-70, 2008.
- GATTI, B. A. Formação inicial de professores para educação básica: pesquisas e políticas educacionais. **Revista USP**, São Paulo, n. 100, p. 33-46, 2013-2014.
- GOMES, A. M. A *et al.* Os saberes e o fazer pedagógico: uma integração entre teoria e prática. **Revista Educar**, Curitiba, n. 28, p. 231-246, 2006.
- IMBERNÓN, F. **Formação Continuada de Professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: forma-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo, Cortez, 2011.
- KRONBAUER, C. G; SIMIONATO, F. (org.). **Articulando Saberes na Formação de Professores**. São Paulo: Paulinas, 2012.
- LIMA, M. S. L. **A hora da prática: reflexões sobre o estágio supervisionado e ação docente**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001.
- LIMA, M. S. L. **Dialogando com a escola: reflexões do estágio e ação docente nos cursos de formação de professores**. Fortaleza: Demócrito Rocha, 2002.
- NÓVOA, A. **Professores imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa. 2011.
- OLIVEIRA, V. A. **Vida, formação e trabalho do professor de Matemática: um estudo em escolas de Ensino Médio nos municípios de Redenção e Acarape/CE. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Ciências da Natureza e Matemática) – Instituto de Ciências Exatas e da Natureza, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Acarape, 2018.**
- PIMENTA, G. S.; LIMA, M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poiesis**, Curitiba, v. 3, n. 3, p. 5-24, 2006.

PIMENTA, G. S.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2018.

PIMENTA, G. S. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8; ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SCHÖN, D. A. **Formar professores como profissionais reflexivos**: Os professores e sua formação. Lisboa: Nova Enciclopedia, 1995.

SOUSA, A. R.; GOUVEIA, A. B. Os trabalhadores docentes da educação básica no Brasil em uma leitura possível das políticas educacionais. **Revista Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 19, n. 35, p. 1-22, 2011.

TOGASHI, C. M.; SILVA, T. M.; SCHIRMER, C. R. A importância da formação continuada para ampliar os conhecimentos dos professores do Atendimento Educacional Especializado em Comunicação Alternativa e Ampliada. *In*: NUNES, L. R. O. P.; SCHIRMER, C. R. (org.). **Salas abertas**: formação de professores e práticas pedagógicas em comunicação alternativa e ampliada nas salas de recurso multifuncionais. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2017.

TOZETTO, S. S.; GOMES, T. S. A prática pedagógica na formação docente. **Revista Reflexão e ação**, v. 17, n. 2, 2009.

Formação de professores de Ciências para os anos iniciais: relato de uma vivência com a produção de fanzines no curso de Pedagogia

*Raquel Crosara Maia Leite*¹

*Raquel Sales Miranda*²

*Maria Danielle Araújo Mota*³

Introdução

A formação inicial dos pedagogos abrange diversas disciplinas relacionadas ao ensino de áreas específicas como Matemática, História, Geografia, Língua Portuguesa e Ciências, pois esses futuros profissionais poderão ensinar conteúdos de todas essas áreas na Educação Infantil ou nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (AIEF). Essa possibilidade de ensinar diversas áreas torna o pedagogo um profissional polivalente, ao mesmo tempo que isso representa um desafio para a formação inicial desses professores.

¹ Licenciada em Ciências Biológicas (UFU), mestra em Educação Brasileira (UFC) e doutora em Educação (UFSC). É docente do Departamento de Teoria e Prática do Ensino (DTPE) da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal do Ceará (UFC), atuando como professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e do Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática (ENCIMA). Uma das líderes do GEPENCI. Contato: raquelcrosara@hotmail.com

² Licenciada em Ciências Biológicas (UFC), mestra em Educação (UECE) e doutoranda em Educação Brasileira (UFC). É membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Ensino de Ciências (GEPENCI) e professora de Ciências da Prefeitura Municipal de Fortaleza. Contato: raquelsales@alu.ufc.br

³ Licenciada em Ciências Biológicas (UECE), mestra e doutora em Educação Brasileira (UFC). É professora adjunta do setor de Práticas Pedagógicas do Instituto de Ciências Biológicas e da Saúde - ICBS/UFAL e integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Ensino de Ciências (GEPENCI/UFUC). Contato: danymestrado@gmail.com

Dito isso, vários pesquisadores têm se dedicado a investigar como ocorre o ensino de Ciências nos AIEF e como o currículo de formação inicial tem contribuído para a prática dos pedagogos em sala de aula (BERALDO; CEZARI, 2012; ROCHA, 2013; MIOLA; PIEROZAN, 2015).

Vale ressaltar que a disciplina de Ensino de Ciências normalmente é o único contato que os futuros pedagogos mantem com essa disciplina durante a graduação, o que segundo Rocha (2013), representa somente 2% da carga horária do currículo de Pedagogia. Assim, a formação para o Ensino de Ciências muitas vezes se torna insuficiente (MIOLA; PIEROZAN, 2012, BERALDO; CEZARI, 2012). Diante desse cenário, o Fanzine pode ser um recurso utilizado para ensinar temas científicos na Licenciatura em Pedagogia, aprofundando um pouco mais o contato dos licenciandos com os conteúdos específicos de Ciências.

Nesse contexto, destacamos o quanto é importante que durante a disciplina de Ensino de Ciências, os licenciandos em Pedagogia tenham contato com diferentes estratégias para tratar os temas ligados à Ciência. Foi nessa perspectiva que desenvolvemos esse estudo com o objetivo de relatar o processo de produção de fanzine como atividade para formação de professores de Ciências para os anos iniciais do ensino fundamental.

O fanzine como recurso didático na disciplina de Ensino de Ciências

O fanzine é um tipo de revista amadora, artesanal e sem fins lucrativos que, segundo Magalhães (2013, p. 54), objetiva “[...] a liberdade de expressão [...], a troca de informações com o grupo, o exercício artístico, a crítica e a divulgação da obra de novos autores”. A liberdade proporcionada pela construção do fanzine se deve a algumas características desse tipo de revista, que são evidenciados por Lima e Miranda (2010, p. 52):

Como produções que não possuem estrutura definida previamente, seja a escrita, o formato, o tamanho, o papel (geralmente são xerografados em papel branco, mas existem zines que circulam em papel colorido) ou mesmo os recursos para reprodução, os zines geralmente passam incólumes à produção

em série, massificada, típica às produções grã-midáticas. Sua disposição pode muito bem obedecer uma certa ordem ou podem apresentar uma estrutura totalmente caótica (textos em diferentes posições com fonte de letras diferentes, de tamanhos diversos, ou simplesmente manuscritas, sobrecolagens etc.).

A elaboração de um fanzine é muito simples pelo fato de que não há regras a serem cumpridas. Além de autores, seus criadores também assumem o papel de editores das publicações e desfrutam de total liberdade estética e temática em sua construção. Recortes de material (já veiculado em revistas da mídia oficial), colagens de gravuras, textos escritos à mão e dobraduras são procedimentos habituais da prática da fanzinagem (ANDRADE; SENNA, 2015). Os fanzines representam um caráter de resistência por serem críticos e independentes, possibilitando o estímulo ao desenvolvimento crítico e reflexivo de seus autores e leitores.

Segundo Magalhães (2013), os fanzines ainda são pouco conhecidos e utilizados como recursos didáticos pelos professores. No entanto, sabe-se que os benefícios do uso do fanzine no contexto escolar são inúmeros, já que a troca de saberes e descobertas em grupo pode ocasionar a criação de laços afetivos e a valorização de aspectos do cotidiano comum, importantes na criação de identidade.

Sobre a utilização dos fanzines em sala de aula, Magalhães (2013, p. 67) afirma que:

É importante frisar que o trabalho pedagógico com fanzines deve preservar a liberdade de escolha dos alunos, princípio que rege o conceito desse tipo de publicação. O acompanhamento, sem dirigismo, deve servir para fomentar a curiosidade, instigar a coerência editorial e incentivar o posicionamento crítico sobre a arte a partir da experiência de vida de cada um.

Assim, devido as possibilidades pedagógicas que a construção de fanzines oferece, alguns autores (NASCIMENTO, 2010; MAGALHÃES, 2013; ANDRAUS, 2013) afirmam que eles podem ser utilizados como importante recurso para desenvolver a criticidade e criatividade dos alunos em sala de aula. Numa oficina de fanzine, a contínua execução de

alteridade pode refinar a habilidade para relações humanas também fora daquele contexto. Além disso, os fanzines podem ser empregados para mediar exercícios de leitura, escrita, oralidade e dialogicidade.

Para Nascimento (2010, p. 129), “[...] o trabalho com o zine, de forma coletiva, proporciona aos estudantes a socialização de ideias, discutindo preferências estéticas de cada um quanto às formas de organizar imagens e textos, visto que o fanzine não se limita a um padrão, como acontece em outras publicações”. Dessa forma, o fanzine pode ser utilizado como uma ferramenta de formação de futuros professores, pois ele possibilita uma construção coletiva e reflexiva sobre determinados temas, inclusive os científicos, como será visto no tópico posterior.

A produção de fanzines científicos na formação inicial de estudantes de Pedagogia

A proposta da atividade fanzínica para os estudantes do curso de Pedagogia, na disciplina de ensino de Ciências, se fundamenta em Fumagalli (1998) que argumenta sobre a necessidade de ensinar Ciências para as crianças a partir de três motivos principais: 1) é direito da criança, como um sujeito social, aprender sobre o mundo que a cerca, hoje recheado de Ciência e tecnologia; 2) é dever da escola ensinar a cultura produzida pela sociedade, da qual os conteúdos científicos e tecnológicos fazem parte; e 3) pelo valor social é importante conhecer sobre Ciência e tecnologia para entender o mundo e tomar decisões.

Assim, defendemos a ideia de que os professores precisam ser formados para ensinar Ciências para as crianças da educação infantil e dos AIEF e para isso devem entender tanto os conteúdos científicos, bem como maneiras de ensiná-los, e a disciplina de ensino de Ciências busca articular essas duas faces: a do conhecimento sobre Ciências e da sua metodologia de ensino.

Em um momento da referida disciplina, abordamos os assuntos: o que é Ciência, como ela é produzida, o que são cientistas, como são, como

e onde trabalham, instigados pelo texto de Bizzo (2009) que discute as diferenças entre conhecimento científico e conhecimento cotidiano. O autor fala sobre alguns mitos⁴ (entre eles, comer manga e beber leite⁵) e isso tem gerado nas turmas de Pedagogia debates em torno de algumas crenças populares presentes na nossa sociedade, geralmente sobre assuntos ligados à saúde, alimentação, gestação e herança genética, animais, etc. A partir dessa situação, pensamos em uma atividade em que os estudantes de Pedagogia pudessem conhecer mais sobre esses assuntos e também fosse uma opção a ser trabalhada com seus futuros alunos. Surgiu daí a ideia de trabalhar com a produção de fanzine.

Como o letramento tem sido a prioridade nos AIEF devido às avaliações externas, buscamos aliar a atividade realizada com os alunos da Pedagogia à produção de um texto escrito em um gênero textual que pode atrair a atenção das crianças e motivá-las a aprender Ciências tanto por meio de um material fanzínico pronto ou, principalmente, pela produção de um fanzine autoral. Além disso, quando o professor passa por esse processo de produção fanzínica, se apropria melhor do processo e pode ser capaz de entender como ele pode contribuir para a formação de seu aluno.

Dessa forma, os estudantes da disciplina Ensino de Ciências do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Ceará (UFC) têm recebido o desafio de produzir um fanzine a partir de um mito relacionado a algum tema científico. Inicialmente os alunos recebem informações sobre o que é um fanzine e como produzi-lo. Muitos alunos demonstravam não conhecer ou nunca ter tido contato com fanzines. Essa situação parece estar sendo alterada, pois o Programa de Educação Tutorial (PET)⁶ Pedagogia/UFC tem atualmente um projeto que realiza oficinas de fanzines

⁴ Como mito, assumimos neste trabalho uma das definições apresentada no Novo Dicionário Aurélio (FERREIRA, 1999): imagem simplificada de pessoa ou de acontecimento, não raro ilusória, elaborada ou aceita pelos grupos humanos, e que representa significativo papel em seu comportamento.

⁵ Há um mito bastante popular que afirma que se ingerirmos leite juntamente com manga, podemos passar mal. Essa afirmação não tem nenhum embasamento científico, mas ela foi sendo transmitida por meio da cultura.

⁶ O PET é um programa de educação tutorial do Ministério da Educação desenvolvido em Universidades por grupos de estudantes, com tutoria de um docente, onde são desenvolvidas atividades de ensino, pesquisa e extensão.

relacionados principalmente com questões sociais e políticas. Em uma oportunidade, um dos petianos ligados a este projeto participou de uma das aulas da disciplina de ensino de Ciências e falou sobre sua vivência com a produção fanzínica e deu orientações sobre a elaboração dos fanzines para a turma.

Além do PET Pedagogia/UFC, outros grupos têm utilizado o fanzine para contribuir para a formação docente, como é o caso do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Rodrigues (2018) descreve a produção de bolsistas do PIBID em colaboração com estudantes do Ensino Médio, de fanzines com temas associados a Biologia, particularmente sobre doenças parasitárias.

A elaboração dos fanzines tem sido realizada em duplas ou em grupos, de acordo com o número de estudantes participantes da disciplina. Geralmente, há um momento em sala de aula destinado a fanedição, pois facilita o encontro dos estudantes, a discussão e organização do material que fica disponível e depois armazenado na sala. Os estudantes têm à disposição folhas de papel, cola, canetinhas, tesouras, jornais e revistas, mas se necessitam de algum material além destes, eles mesmos providenciam.

Com a temática definida, é hora de pesquisar sobre o assunto. Neste momento, os estudantes investigam e buscam se aprofundar sobre as temáticas, revendo os conteúdos e, por muitas vezes, aprendendo sobre eles. Na sala, os estudantes têm à sua disposição acervo bibliográfico e revistas como a *Ciência Hoje* e outros periódicos, além de poderem consultar fontes confiáveis na internet. Esta é uma etapa importante, na qual os estudantes se apropriam dos saberes disciplinares, em contato com os conteúdos específicos das diversas ciências como Biologia, Física e Química, relacionando-os aos fatos cotidianos e situações relacionadas aos mitos, buscando contrapô-los.

Nesse sentido, podemos entender que aqui temos um estímulo à alfabetização científica, já que se busca em situações corriqueiras do dia a dia desmistificar práticas preconizadas pelo conhecimento cotidiano,

entendendo que “os conhecimentos adquiridos serão fundamentais para a sua ação na sociedade, auxiliando-o nas tomadas de decisões que envolvam o conhecimento científico” (VIECHENESKI; LORENZETTI; CARLETTO, 2012).

Também na etapa de organização e elaboração, os estudantes fazem a diagramação, selecionam imagens e a arte gráfica para compor o boneco, ou seja, o fanzine original. Aqui, junta-se a produção do texto escrito, a preocupação com a adequação da linguagem e de um texto motivador com a criatividade e as habilidades artísticas.

Nas primeiras edições, os estudantes produziam somente os bonecos do fanzine que ficavam expostos na sala de aula. Na atividade realizada mais recentemente, os estudantes tiveram a oportunidade de fazer a distribuição do fanzine (fanzinada), entregando o material xerografado para os estudantes da turma de Ensino da Língua Portuguesa do mesmo curso. Assim, estes estudantes puderam passar por todas as etapas da produção: elaboração, edição e distribuição do fanzine. Durante a realização da fanzinada, a professora da disciplina de Ensino de Língua Portuguesa do curso de Pedagogia reiterou a importância da atividade de produção de texto feita a partir da construção dos fanzines e destacou sua importância para a formação dos futuros professores, principalmente porque eles se tornaram autores de seus textos e por articular os conteúdos de duas áreas: Ciências e Língua Portuguesa.

Quanto à escolha dos temas dos fanzines, na primeira vez em que a atividade foi realizada, a professora da disciplina definiu o tema que seria o mesmo para toda a turma. Diante de cenas apresentadas na televisão que alardeavam a epidemia de ebola e a possibilidade de casos no Brasil, a turma foi desafiada a produzir um fanzine que explicasse para as crianças o que era essa doença e suas formas de contágio (Figuras 1 e 2). A turma, organizada em equipes com 4 ou 5 membros, teve então que se preocupar em elaborar um texto com a linguagem adequada e com figuras que não chocassem o público leitor.

Figura 1- Fanzines sobre o Ebola



Fonte: As autoras.

Figura 2 - Trecho de um dos fanzines sobre o Ebola



Fonte: As autoras.

Nas atividades seguintes, os estudantes tiveram autonomia para definir o tema a ser tratado nos fanzines. Geralmente, após um levantamento dos principais mitos citados na sala de aula ou uma enquete realizada com familiares e amigos, o tema era decidido pelos grupos ou duplas. Nas figuras 3 e 4 são apresentados os fanzines sobre mitos produzidos pelos estudantes:

Figura 3 - Fanzines sobre mitos a respeito de cabelos



Fonte: As autoras.

Figura 4 - Fanzines sobre diversos mitos



Fonte: As autoras.

No último semestre em que a atividade foi realizada, os temas foram sugeridos pela professora da disciplina e adicionados a uma lista organizada em sala de aula com sugestões dos alunos a partir de temas variados ligados aos conteúdos presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a área de Ciências (de 1º ao 5º ano) e assuntos com relevância social. Os assuntos abordados nos fanzines elaborados pelos estudantes da disciplina de Ensino de Ciências foram diversos: mitos

científicos sobre cabelos, astronomia, nutrição, sexualidade, dentre outros.

Percebe-se que a produção de fanzines estimula a produção de texto e a livre criação artística, o que é importante para que os futuros pedagogos possam aprender e utilizar essa ferramenta nos AIEF. Segundo Viecheneski, Lorenzetti e Carletto (2012, p. 860):

A ação do professor, como um leitor mais experiente, é imprescindível para inserir os alunos em práticas sociais de leitura e escrita, favorecendo a aprendizagem gradativa das crianças, tanto no que se refere à aprendizagem da língua materna, quanto em relação às questões subjacentes ao ensino de ciências e alfabetização científica.

Assim, podemos entender que a produção de textos pelos futuros professores pode estimular a realização de atividades desse tipo em suas salas de aula e contribuir efetivamente para promover o letramento das crianças, bem como colaborar com a Alfabetização Científica.

Considerações Finais

O ponto de partida para repensar o Ensino de Ciências para os AIEF consiste no respeito aos saberes prévios dos estudantes sobre Ciências. Nesse sentido, compreendemos que a aprendizagem em Ciências deve ser dada de forma prática, aproximando o conhecimento científico da realidade desses sujeitos e possibilitando aos estudantes a oportunidade de se expressarem de forma reflexiva e crítica sobre os diversos temas científicos.

A atividade na disciplina de ensino de Ciências do curso de Pedagogia da UFC demonstrou que a estratégia de produção de fanzines por parte dos estudantes estimula a livre expressão de ideias, bem como a comunicação entre os sujeitos que precisam estabelecer o diálogo entre si para que o fanzine se concretize. Assim, o fanzine se mostra como um caminho para a aprendizagem de conhecimentos científicos por valorizar os saberes prévios e formação dos estudantes.

Percebemos que entre os estudantes de Pedagogia há um amplo conjunto de saberes sobre os assuntos tratados na elaboração do fanzine, suas vivências e observações do mundo ao redor e que, se abordados em sala de aula, são ressignificados e construídos em conhecimentos científicos.

Por meio dos fanzines produzidos por esses estudantes, reconhecemos os elementos da realidade desses sujeitos que influenciaram nessa construção juntamente com a proposta de solução dos problemas por eles constatados. Nesse sentido, o professor pode lançar mão da estratégia de sistematização de aprendizagens de produção de fanzines nas aulas de Ciências, tornando-as diferentes daquelas tradicionalmente conhecidas para, assim, estimular o interesse pelos conteúdos de Ciências e permitir que os estudantes demonstrem os saberes adquiridos durante o processo de aprendizagem dos conceitos científicos.

Por fim, buscamos com esta pesquisa, entre outros propósitos, discutir o potencial do recurso de produção de fanzines no contexto das aulas de Ensino de Ciências na Pedagogia, por meio da sistematização da aprendizagem para que, assim, o momento das aulas se torne diversificado e repleto de novas experiências para os sujeitos envolvidos no processo. É com essa pretensão que o fanzine se apresenta como alternativa pedagógica e espaço de comunicação, demonstrando o potencial que o mesmo tem no ambiente escolar.

Referências

ANDRADE, Sandro Silva de; SENNA, Nádia da Cruz. Fanzines na sala de aula: expressividade e autoralidade. *In: ENCONTRO NACIONAL DA ANPAP*, 24., 2015. Santa Maria. **Anais** [...]. Santa Maria: Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas, 2015. p. 2880-2896.

ANDRAUS, Gazy. Minhas experiências no ensino com os criativos fanzines de histórias em quadrinhos e outros temas. *In: SANTOS NETO, Elydio dos; SILVA, Marta Regina Paulo da (org.). **Histórias em quadrinhos e práticas educativas**: o trabalho com universos ficcionais e fanzines*. São Paulo: Editora Criativo, 2013. p. 82-93.

BERALDO, Tânia Maria Lima; CEZARI, Eduardo José. Pedagogia, pedagogos e a formação para o ensino de Ciências naturais na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental: uma análise no contexto das atuais políticas curriculares nacionais. *In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO*, 16., 2012. Campinas. **Anais** [...]. Campinas: UNICAMP, 2012.

BIZZO, Nélio. **Ciências: fácil ou difícil?** São Paulo: Biruta, 2009.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Aurélio Século XXI: o dicionário da língua portuguesa**. 3. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FUMAGALLI, Laura. O ensino de Ciências naturais no nível fundamental de educação formal: argumentos a seu favor. *In: WEISMANN, Hilda (org.). Didática das Ciências naturais: contribuições e reflexões*. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

LIMA, Tiago Régis; MIRANDA, Luciana Lobo. Subjetividades de papel. *In: MUNIZ, Celina Rodrigues (org.). Fanzines: autoria, subjetividade e invenção de si*. Fortaleza: Editora UFC, 2010. p. 48-65.

MAGALHÃES, Henrique. Fanzines de histórias em quadrinhos: conceito e contribuições a educação. *In: SANTOS NETO, Elydio dos; SILVA, Marta Regina Paulo da. (org.). Histórias em quadrinhos e práticas educativas: o trabalho com universos ficcionais e fanzines*. São Paulo: Editora Criativo, 2013. p. 52- 67.

MIOLA, Patrícia; PIEROZAN, Sandra Simone Höpner. O ensino de Ciências na formação do pedagogo. *In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO*, 12., 2015, Curitiba. **Anais** [...]. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2015.

NASCIMENTO, Ioneide Santos do. Da marginalidade à sala de aula: o fanzine como artefato cultural, educativo e pedagógico. *In: MUNIZ, Celina Rodrigues (org.). Fanzines: autoria, subjetividade e invenção de si*. Fortaleza: Editora UFC, 2010. p. 121- 133.

ROCHA, Maína Bertagna. **A formação dos saberes sobre Ciências e seu ensino: trajetórias de professores dos anos iniciais do ensino fundamental**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

RODRIGUES, Jéssica Melgaço. **Fanedição nas aulas de Biologia**: contribuições para o ensino e para a formação do professor artista-reflexivo. 2018. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciência e Matemática) – Centro de Ciências, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018.

VIECHENESKI, Juliana Pinto; LORENZETTI, Leonir; CARLETTO, Márcia Regina. Desafios e práticas para o ensino de ciências e alfabetização científica nos anos iniciais do ensino fundamental. **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 7, n. 3, p. 853-876, set./dez., 2012.

Formação e prática docente nos cárceres: reflexões da Educação de Jovens e Adultos no Maciço de Baturité-CE

*Ana Lúcia Nobre da Silveira*¹

*Luana Mateus de Sousa*²

*Elcimar Simão Martins*³

Introdução

A educação deve promover uma melhor qualidade de vida e formar sujeitos capazes de (re) criarem o espaço e a vida social onde estão inseridos. Por outro lado, em uma breve análise do sistema carcerário no Brasil, observa-se que grande parte das pessoas privadas de liberdade não teve acesso à educação durante a infância ou abandonou a escola por diversas questões. Nesse cenário, a Educação de Jovens e Adultos (EJA), modalidade da educação básica, se propõe a atender esse público que teve negado o seu direito à educação por algum motivo.

¹ Licenciada em Ciências - Biologia e Química (UECE), licencianda em Pedagogia (FAMESUL), especialista em Biologia e Química (URCA), em Gestão e Avaliação da Educação Pública (UFJF) e em Gestão de Recursos Hídricos (UNILAB). É mestra em Sociobiodiversidade e Tecnologias Sustentáveis (UNILAB), atuando como professora da rede pública municipal de Aracoiaba e Coordenadora no Centro de Educação de Jovens e Adultos Donaninha Arruda na rede pública estadual em Baturité. Contato: alns_prof@yahoo.com.br

² Licenciada em Ciências da Natureza e Matemática (UNILAB), especialista em Gestão Escolar (FMB) e em Gestão de Recursos Hídricos (UNILAB), mestra em Sociobiodiversidade e Tecnologias Sustentáveis (UNILAB) e doutoranda em Ecologia e Recursos Naturais (UFC). Contato: lulu_matheus@hotmail.com

³ Licenciado em Letras (UFC) e em Pedagogia (UMESP), especialista em Ensino de Literatura Brasileira (UECE) e em Gestão Escolar (UFC), mestre e doutor em Educação Brasileira (UFC). Possui pós-doutorado em Educação (USP), é professor adjunto A da UNILAB e professor colaborador do PPGE/UECE. Contato: elcimar@unilab.edu.br

No contexto prisional, a educação evidencia a complexidade do ato pedagógico, uma vez que este ambiente é singular e que os cursos de licenciatura ainda são tímidos em suas iniciativas na formação de educadores para atuarem na EJA, especialmente em relação às especificidades das escolas em estabelecimentos prisionais. Reflexões sobre a formação de docentes para atuarem em ambientes prisionais são significativas, pois favorecem o desenvolvimento de um adequado trabalho com vistas a garantir a cidadania dos educandos, promovendo a sua reinserção social.

Em um panorama de constantes mudanças, a educação para os privados de liberdade se torna o principal elo de contribuição no processo de ressocialização. Por meio do olhar humano e dedicado do docente, o cotidiano penal ganha novas formas, perspectivas e sonhos. Assim, o professor se insere como um transformador da realidade do ambiente prisional, contribuindo para a transformação e para um novo futuro aos privados de liberdade.

Diante do citado, é importante refletir sobre como a prática pedagógica se constitui no cenário dos cárceres, o que perpassa questões próprias da identidade docente e oportuniza a compreensão de mudanças metodológicas para que haja o desenvolvimento da aprendizagem. Questionar sobre como os cursos de formação devem mobilizar os saberes da experiência com vistas à mediação no processo de construção de identidade dos professores é algo relevante, uma vez que esses saberes são produzidos no cotidiano docente em um processo de reflexão sobre a própria prática. Nesse sentido, busca-se neste estudo compreender a relação entre a formação e a prática docente no contexto carcerário do Maciço de Baturité/CE.

Metodologicamente, a presente pesquisa se configura como qualitativa. Para obtenção de informações sobre a formação e a prática pedagógica, foram realizadas entrevistas com três docentes que lecionam no sistema prisional. De acordo com Gil (2002), a entrevista é seguramente a mais flexível de todas as técnicas de coleta de dados. Neste estudo, as entrevistas foram fundamentais para o desenvolvimento da

presente investigação, pois possibilitaram uma reflexão acerca da realidade da formação e do trabalho de docentes atuantes nas unidades prisionais.

Formação docente e o ensino da EJA

O ensino, em qualquer nível de escolaridade, requer dos docentes domínios dos conteúdos, elaboração e planejamento das ações pedagógicas com base em um conhecimento prévio do público, tendo como objetivo principal o êxito da aprendizagem. Portanto, compreende-se que o papel do professor possa:

Orientar e mediar o ensino para a aprendizagem dos alunos; comprometer-se com o sucesso da aprendizagem dos alunos; assumir e saber lidar com a diversidade existente entre os alunos; incentivar atividades de enriquecimento cultural; desenvolver práticas investigativas; elaborar e executar projetos para desenvolver conteúdos curriculares; utilizar novas metodologias, estratégias e materiais de apoio; desenvolver hábitos de colaboração e trabalho em equipe (BRASIL, 2001, p. 04).

Nesse sentido, a formação docente apresenta-se como instrumento necessário para a preparação profissional, incluindo a compreensão e a análise das situações-problema no contexto da educação básica do nosso país. São diversos os desafios vivenciados e as necessidades de superação tanto dos educadores no ato de ensinar como dos educandos em relação ao processo de aprendizagem. Tal realidade não seria diferente no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA), em específico na EJA prisional, compreendida como uma modalidade vinculada à diversidade com diferencial de conhecer as particularidades e a valorização dos conhecimentos prévios e experiências de vida dos educandos como base para iniciar e/ou dar continuidade aos estudos numa perspectiva de despertar novas possibilidades pessoal e profissional.

Portanto, o processo educacional requer uma reflexão sobre o percurso que constitui a formação inicial e continuada de professores,

buscando alinhar os saberes docentes ao trabalho desenvolvido na caminhada profissional. Nesse sentido, é importante refletir sobre os saberes da docência, os quais se articulam em três categorias: i) saberes da experiência – acumulado das experiências que tiveram com seus professores e em sua própria prática docente; ii) saberes do conhecimento – conhecimentos específicos de cada disciplina a ser ensinada; e iii) saberes pedagógicos – consideram a prática social da educação, compreendendo o necessário diálogo com a teoria para que a prática seja ressignificada (PIMENTA, 2012).

Frente ao exposto, cabe ao docente a mobilização dos diversos saberes, aliando experiência e conhecimentos específicos aos saberes pedagógicos, considerando o ensino como prática social e historicamente situada. Assim, concordamos com Marques e Pimenta (2015, p. 154) quando afirmam que “a inserção dos saberes da Pedagogia nos processos formativos deve acontecer de maneira integrada aos demais saberes e a uma proposta curricular pautada na superação da dicotomia teoria x prática, saberes pedagógicos x saberes específicos da ciência ensinada”.

O ensino da EJA deve possibilitar uma reflexão sobre os saberes da docência, compreendendo-os de modo integrado e não fragmentado, favorecendo ainda ao professor “indagação teórica e criatividade para encarar as situações ambíguas, incertas, conflituosas e, por vezes, violentas, presentes nos contextos escolares e não escolares”, em especial no contexto das prisões (PIMENTA; SEVERINO, 2010, p. 15).

Considerando a problemática do ensino da EJA e seu âmbito pedagógico específico, tem-se a necessidade da valorização e profissionalização dos docentes visando novas perspectivas e melhorias da EJA por meio do desenvolvimento e aplicabilidade das políticas públicas já existentes.

Atualmente, a EJA vem apresentando maior visibilidade por meio da facilidade e acesso à oferta; da realização de avaliações externas, como o Exame Nacional das Competências para Certificação da Educação de Jovens e Adultos (ENCCEJA), assim como a realização de estudos e pes-

quisas, porém ainda constata-se a carência na demanda de formação voltada para este público específico.

As Diretrizes Curriculares Nacionais (Resolução CNE/CEB 11/2000), no que se refere à formação inicial e continuada para os profissionais da Educação de Jovens e Adultos, para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, explicam que o processo educacional deve acontecer em:

- I – ambiente institucional com organização adequada à proposta pedagógica;
- II – investigação dos problemas desta modalidade de educação, buscando oferecer soluções teoricamente fundamentadas e socialmente contextualizadas;
- III – desenvolvimento de práticas educativas que correlacionem teoria e prática;
- IV – utilização de métodos e técnicas que contemplem códigos e linguagens apropriados às situações específicas de aprendizagem (BRASIL, 2000, p. 03).

Assim, a EJA apresenta-se como uma possibilidade de “[...] promover o ser humano em sua plenitude enquanto ser social, através da integração de suas habilidades físicas e intelectuais” (SILVEIRA, 2018, p. 30). Diante do cenário da democratização do ensino, a escola nas suas dimensões possui a responsabilidade em desempenhar novas posturas, principalmente no tocante a atender as especificidades da diversidade do seu público. Numa análise do contexto real, Onofre e Menott (2016, p. 17) explicam que:

Quando a escola está inserida em um espaço repressivo, ela deve potencializar os processos educativos para além da educação escolar, e o professor é figura fundamental na construção de espaços em que o aprisionado tenha a oportunidade de significar o mundo como algo em constante transformação.

Assim, a busca por uma educação transformadora e emancipadora nos faz refletir sobre a necessidade de um professor dinâmico e que se apresente preparado para lidar com as especificidades dos educandos, atendendo às expectativas do contexto de ensino nas cadeias públicas.

Formação docente e memórias das práticas pedagógicas vivenciadas no contexto prisional

No contexto educacional das cadeias públicas do Maciço de Baturité, as práticas pedagógicas desenvolvidas retratam o aspecto ímpar da formação de cada docente, suas experiências pessoais e profissionais em sala de aula, com destaque para o ato de planejar e as trocas de experiências como suporte e direcionamento do fazer pedagógico objetivando avanços e melhorias aos processos de ensino e aprendizagem das pessoas privadas de liberdade.

A Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, implementa o Plano Nacional de Educação (PNE) com foco nas diretrizes, metas e estratégias no âmbito da política educacional no período de 2014 a 2024. O referido plano assegura na meta 15 “que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam” (BRASIL, 2014).

Compreendemos que o professor em sua caminhada constrói sua identidade profissional desde as contribuições teóricas estudadas e construídas na trajetória acadêmica, como por meio de suas concepções e de suas experiências profissionais, agregando valores e perfazendo sua trajetória docente. Assim, se

vai adquirindo os conhecimentos, saberes e experiências necessários para exercer a docência, que vai colocando-os em prática o conjunto de ações e atividades, o professor tem a possibilidade de ir construindo, desconstruindo e reconstruindo sua identidade profissional docente e ao edificá-la também exerce e coloca em prática sua profissionalidade docente (COELHO FILHO; GHEDIN, 2018, p. 2).

Com efeito, a identidade profissional é re(des)construída em conjunto com o desenvolvimento da prática docente, o que nos desperta a conhecer o perfil dos professores envolvidos no processo educacional nos cárceres, visto que estes possuem papel essencial no cenário real dos

processos de ensino e aprendizagem das pessoas privadas de liberdade no Maciço de Baturité. Conforme já assinalado, nesse estudo trabalhamos com três professoras que lecionam no sistema prisional, conforme apresentado no Quadro 1.

Quadro 1 - Perfil dos professores que lecionam no sistema prisional

Codônimo	Tiane	Tati	Rosa
Idade	34 anos	36 anos	40 anos
Naturalidade	Baturité	Capistrano	Baturité
Formação	Graduada em Pedagogia e especialista em Psicopedagogia, Educação Infantil e Gestão e Coordenação Escolar	Graduada em Letras, especialista em Gestão e Coordenação Escolar	Graduada em Pedagogia, com habilitação em História e Geografia
Pai, escolaridade e profissão	Analfabeto Agricultor	Alfabetizado Agricultor	Ensino Médio Agricultor
Mãe, escolaridade e profissão	Alfabetizada Agricultora	Ensino Médio Agricultora	Ensino Médio Professora aposentada
Atuação profissional	Professora temporária, 5 anos na educação de PPL, nos anos iniciais e finais	Professora temporária com 7 meses na EJA PPL, nos anos iniciais do ensino fundamental	Professora temporária, 5 anos na educação de PPL, na etapa dos anos iniciais e finais
Local de residência / trabalho	Mora e trabalha em Pacoti, na zona urbana	Mora no Município de Capistrano, na zona rural, e trabalha na zona urbana	Mora no município de Aracoiaba, na zona rural, e trabalha no município de Ocara, na zona urbana

Fonte: Dados da pesquisa (2018)

Numa análise dos dados apresentados no Quadro 1, percebemos que as atividades educacionais ofertadas para as pessoas privadas de liberdade são desenvolvidas por docentes do sexo feminino, nascidas no próprio Maciço de Baturité. Elas apresentam faixa etária entre 34 a 40 anos, são filhas de pais agricultores, em sua maioria, com baixa escolaridade e mães com Ensino Médio. As professoras mostram-se desbravadoras no campo educacional, pois cursaram nível superior e/ou pós-graduação, superando os níveis de escolaridade dos pais e os desafios pessoais no campo educacional, principalmente ao assumirem a função de educadoras no sistema prisional.

Na caminhada docente no contexto da educação prisional, verificamos que todas exercem a função por meio de contratação temporária, com tempo variável de sete meses a cinco anos de experiência nos anos iniciais e finais do ensino fundamental, na Educação de Jovens e Adultos nos cárceres. Tal realidade nos faz refletir sobre a importância da valorização do profissional da educação, o que demanda concursos públicos e condições adequadas para a efetivação do planejamento e das trocas de experiências na elaboração das atividades pedagógicas.

Ao ouvir as docentes sobre serem professoras no sistema prisional, as palavras afloraram espontaneamente, expressando com altivez sobre o quanto é desafiador a experiência de ficar responsável pela educação numa de sala de aula prisional, sendo também “[...] *um aprendizado porque a gente vê as coisas de outro modo, é como se a gente melhorasse como ser humano. A gente vê as coisas (de um jeito) diferente, representa um crescimento pessoal*” (Tati).

A educação, além de um direito, apresenta-se para muitos como o caminho de transformação de vida ou de esperança de novas possibilidades e no presídio não seria diferente, pois a educação ofertada nos cárceres brasileiros não deve ser vista como um favor ou até mesmo regalia concedida pelo sistema prisional. Na compreensão de Mendes (2015, p. 6), “a educação e o trabalho digno são os pilares de uma reeducação e ressocialização eficazes” capazes de proporcionar novas possibilidades e melhorias no viver em comunidade. Interessante perceber, de acordo com a fala de Tati, que a EJA nas prisões transforma educandos e educadores.

Assim, é possível depreender a importância da oferta e do acesso à educação para as pessoas envolvidas nos processos de ensino e aprendizagem no contexto carcerário, pois “[...] *Ser professora para PPL é gratificante. Temos a oportunidade de levar até os detentos o prazer de vivenciar novamente a educação, resgatando o prazer de se desenvolver para atuar novamente em sociedade*” (Tiane).

Portanto, compreendemos que o processo educacional vem contribuir na formação enquanto cidadão, possibilitando o desenvolvimento de suas habilidades (ANDRIOLA, 2013). Logo, “A prática educativa, enquanto prática social situada histórica e politicamente, deve constituir-se como possibilidade de desvelamento da realidade e de superação das contradições nela existentes” (COSTA, 2014, p. 147).

Assim, o processo educacional constitui-se como umas das ferramentas que podem ser empregadas como estratégia de mobilização de parte da população carcerária na tentativa de reinserção social. Em especial, o ato de ensinar nas unidades prisionais revela-se como sendo “*um grande desafio, porque todos os dias você precisa resgatar pessoas que perderam a esperança e deixaram de acreditar que a vida pode ser melhor*” (Rosa).

Compreendemos a educação como um caminho de novas possibilidades, sendo fundamental o conhecimento da realidade dos educandos e a busca pela melhor forma de desenvolver o trabalho pedagógico, compreendendo que essa experiência deve ser contínua e infundável. Em sua percepção, Nóvoa (1997, p. 23), explica que “o aprender contínuo é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente”.

O cotidiano da EJA prisional é marcado por desafios e aprendizagens contínuas tanto para as educadoras quanto para os educandos. Há a necessidade de diálogo com os gestores das unidades prisionais para que seja desenvolvido um trabalho de qualidade e significativo para os envolvidos no processo educacional. Nesse sentido, destacam-se algumas ações pedagógicas desenvolvidas na EJA nos cárceres, abordando temáticas transversais por meio da elaboração de projetos pedagógicos de acordo com a realidade de cada unidade prisional.

Quadro 2 - Projetos pedagógicos desenvolvidos na educação prisional no Maciço de Baturité

Projetos	Metodologias
Projeto de Vida	Utiliza atividades que possuem guia de reflexões sobre o momento vivido e incentiva traçar metas pessoais de acordo com a realidade de cada um.
Projeto Balaio de Leitura	Promove a prática da leitura individual e coletiva de textos e livros através de ações semanais que incentivam também a produção textual.
Projeto por uma Escola de Paz	Busca a reflexão e o desenvolvimento da cidadania por meio de valores éticos e morais trabalhados mensalmente.
Projeto Datas Comemorativas	São promovidas atividades com ênfase nas datas comemorativas, elaboradas e custeadas pelas professoras em prol dos educandos PPL, tais como dia das Mães, dia dos Pais, mês junino, dia das crianças, podendo, com a permissão da administração prisional, haver a participação de familiares.
Projeto Chá Literário	O projeto aborda escritores bimestralmente através da biografia, do estudo e da construção de gêneros textuais, tendo como produto final a construção de álbum com as melhores produções textuais das unidades prisionais.
Projetos Cinco minutos de valores	Momentos de acolhida da turma através de reflexões diárias realizadas no início das aulas com abordagem de valores humanos.

Fonte: dados da pesquisa (2017).

Percebemos, portanto, que a educação prisional, além de desenvolver as habilidades e competências por meio da educação básica, trabalha princípios de cidadania com projetos pedagógicos desenvolvidos nas diversas áreas de conhecimentos, sendo criados e adaptados pelos próprios docentes sob a orientação e acompanhamento pedagógico do sistema prisional.

A educação, além de proporcionar momentos de aprendizagem, possibilita momentos de reflexão, aprendizagem e interações conduzidas pedagogicamente como modo de promover a concretização do processo de ensino aprendizagem, bem como proporciona durante o permanecer na sala de aula a superação da ociosidade dos privados de liberdade e a redução de sua pena.

A Lei nº 12.433/2011, que modifica a Lei nº 7.210/1984, dispendo sobre a remição de parte do tempo de execução da pena por estudo ou por trabalho, esclarece que a cada doze horas de estudo, o privado tem um dia remido de sua pena; com relação ao trabalho, a cada três dias de serviços prestados, o privado terá um dia remido (BRASIL, 2011). A participação no processo educacional e o desenvolvimento de atividades

laborais prestadas pelo apenado podem ser concomitantes, desde que se compatibilizem em horários diferentes.

Assim, de acordo com Guimarães (2005), a educação no contexto prisional apresenta-se como uma ferramenta transformadora que agrega valores e atitudes por meio da prática de novos hábitos e do acesso a conhecimentos essencial para a conscientização nas relações integradoras a vivência do ser homem como ser que vive e usufrui da vivência social e do meio ambiente, buscando equilíbrio e melhorias na qualidade de vida de modo geral.

Considerações finais

A Educação de Jovens e Adultos, em especial, a EJA prisional, apresenta suas atividades voltadas à promoção da educação como um direito de todos e assegurada nos dispositivos legais de modo dinâmico, integrador e como oportunidade de inserção dos privados de liberdade nos processos de ensino e aprendizagem.

A formação e a prática docente com a Educação de Jovens e Adultos nas unidades prisionais no Maciço de Baturité compõem um cenário de limites e inúmeras possibilidades a educadoras e educandos. As professoras re(des)constróem sua identidade profissional no cotidiano laboral com os discentes. Nessa perspectiva, percebemos que as docentes vivenciam desafios para a articulação entre a teoria e a prática, a relação entre o contexto real de ensino e o desenvolvimento do processo pedagógico.

Constatamos a necessidade de uma adequada formação para os professores, com foco nos que atuam na Educação de Jovens e Adultos, especificamente na EJA prisional, como forma de promover ações pedagógicas coerentes com o público a que se destina, fortalecendo o processo pedagógico. É preciso valorizar o trabalho feito nessa modalidade de ensino e, principalmente, dos que atuam diretamente nela.

Referências

- ANDRIOLA, Wagner Bandeira. Ações de formação em EJA nas prisões: o que pensam os professores do sistema prisional do Ceará? **Educação & Realidade**, Fortaleza, v. 38, n. 1, Fortaleza, p. 179-204, 2013.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº. 11/2000**, de 07 de junho de 2000. Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: Ministério da Educação/CNE, 2000.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP 009/2001**, de 08 de maio de 2001. Dispõe sobre as Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, cursos de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2001.
- BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – 4654 PNE e dá outras providências. Publicado na Edição Extra do Diário Oficial da União, de 26 de junho de 2014, nº120-A. Brasília, 2014.
- BRASIL. **Lei nº 12.433, de 29 de junho de 2011**. Altera a Lei nº 7210, de 11 de julho de 1984 (Lei de Execução Penal), para dispor sobre a remição de parte do tempo de execução da pena por estudo ou por trabalho. Diário Oficial da União. Brasília - DF, 30 jun.2011.
- COELHO FILHO, Mateus de Souza; GHEDIN, Evandro Luiz. Formação de professores e construção da identidade profissional docente. *In: Colóquio Luso-Brasileiro de Educação*, IV., 2018, Braga. **Anais [...]**. Braga, UMinho, 2018.
- COSTA, Elisângela André da Silva. **A educação de jovens e adultos e o direito à educação: concepções e olhares de educadores e gestores escolares a partir das políticas educacionais do município de Horizonte/Ceará**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.
- GIL, Antônio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- GUIMARÃES, Mauro. **A dimensão ambiental na educação**. Campinas: Papirus, 2005.

MARQUES, Amanda Cristina Teagno Lopes; PIMENTA, Selma Garrido. É possível formar professores sem os saberes da Pedagogia?: uma reflexão sobre Docência e Saberes. **Revista Metalinguagens**, n. 3, p. 135-156, 2015.

MENDES, Taiane Rosa. Ociosidade no cárcere com vistas a não ressocialização e a não reinserção do preso na sociedade. **Revista Toledo Prudente**, São Paulo. v. 30, n. 30, 2015.

NÓVOA, Antônio. **Os Professores e sua Formação**. Lisboa-Portugal: Dom Quixote, 1997.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano; MENOTT, Camila Cardoso. Formação de professores e educação na prisão: construindo saberes, cartografando perspectivas. **Revista Brasileira de pesquisa de formação docente**, Belo Horizonte, v. 09, n. 15, p. 149-162, ago./dez. 2016.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In*: PIMENTA, Selma Garrido. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012, p. 15-34.

PIMENTA, Selma Garrido; SEVERINO, Antônio Joaquim. Apresentação da coleção. *In*: PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos (org.). **Docência no ensino superior**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SILVEIRA, Ana Lucia Nobre. **Educação e Sustentabilidade**: um estudo sobre as Práticas Laborais Sustentáveis com Pessoas Privadas de Liberdade no Maciço de Baturité/CE. 2018. Dissertação (Mestrado em Sociobiodiversidade e Tecnologias Sustentáveis) - Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Redenção, 2018.

Jogos didáticos e meio ambiente: estimulando o interesse dos estudantes nas aulas de Ciências

*Fernando Barros da Silva*¹

*Alexandre Rodrigues da Conceição*²

*Bibiane de Fátima Santos*³

*Maria Danielle Araújo Mota*⁴

Introdução

Estimular o interesse dos estudantes pelos conteúdos trabalhados na sala de aula exige do professor não apenas o conhecimento da disciplina a ser ensinada, mas também a compreensão de como ensinar. Assim, se torna fundamental a busca por estratégias didáticas que possuam potencialidade de facilitar a aprendizagem que se dará através da diversificação metodológica que auxilie a prática docente na criação de aulas mais atrativas.

Diante desse contexto, buscamos destacar os jogos didáticos como uma importante estratégia pedagógica capaz de despertar o interesse dos estudantes e contribuir com a construção do conhecimento através de

¹ Licenciando em Ciências Biológicas (UFAL) e Bolsista do Programa de Iniciação à Docência (PIBID). Contato: barrosfernando13gmail.com

² Licenciado em Ciências Biológica (UFAL) e mestrando em Educação (UFAL). Membro do grupo de pesquisa formação de professores e ensino de Ciências (GPFPEC/UFAL). Contato: alexandrebcp@hotmail.com

³ Licencianda em Ciências Biológicas (UFAL) e Bolsista do Programa de Iniciação à Docência (PIBID). Contato: santosbibiane1999@gmail.com;

⁴ Licenciada em Ciências Biológicas (UECE), mestra e doutora em Educação Brasileira (UFC). É professora adjunta do setor de Práticas Pedagógicas do Instituto de Ciências Biológicas e da Saúde - ICBS/UFAL e integrante do grupo de estudos e pesquisa em ensino de Ciências (GEPENCI/UFC). Contato: danymestrado@gmail.com

uma perspectiva lúdica (FIALHO, 2008). Assim, o professor poderá dispor de uma estratégia que agregue diversão e aprendizado, tendo a possibilidade de tornar as aulas mais interessantes e dinâmicas.

Para que o ensino de Ciência possa ser trabalhado para além das aulas expositivas, é necessário que o docente busque compreender a importância de diversificar a sua prática docente, visualizando estratégias em que os estudantes passem a serem os protagonistas na construção do conhecimento, sendo o professor o mediador desse processo. De acordo com Campos, Bortoloto e Felício (2003), mesmo sabendo dos benefícios que a utilização dos jogos pode oferecer no âmbito escolar, a quantidade de professores que reconhecem a sua importância ainda é pequena.

Assim, diante da participação no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), foi possível estar em contato com a realidade de uma escola pública na cidade de Maceió – Alagoas onde, através de uma ação conjunta entre a escola e os bolsistas, foram realizadas algumas ações de estímulo ao interesse dos estudantes para a temática meio ambiente por meio de jogos didáticos. Nesse sentido, considerando a iniciação à docência como importante etapa de formação para os futuros professores, esta pesquisa buscou relatar a utilização de jogos didáticos enquanto estratégia pedagógica para estimular o interesse dos estudantes nas aulas de Ciências através de ações desenvolvidas no âmbito do PIBID – Biologia da UFAL.

A importância dos jogos didáticos para estimular o interesse dos estudantes

Ensinar Ciências para além da transmissão do conteúdo é uma discussão recorrente e remete à necessidade de buscarmos estratégias que possibilitem uma renovação no ensino desta área do conhecimento (CACHAPUZ *et al*, 2005). Dessa forma, entre as diversas possibilidades existentes, buscamos destacar os jogos didáticos como uma estratégia

pedagógica que possui potencialidade para despertar o interesse dos estudantes pelos conteúdos trabalhos e promover momentos de aprendizagem, pois à medida em que auxiliam a prática docente, podem propiciar condições para que os estudantes possam construir seu conhecimento de forma diferente do habitual (CAMPOS; BORTOLOTO; FELICIO, 2003).

Dessa forma, se torna necessário que os jogos didáticos passem a ser concebidos como facilitadores da aprendizagem e que possuam uma intencionalidade pedagógica. Contudo, não é incomum presenciarmos uma visão distorcida sobre os jogos didáticos por estes possuírem um caráter lúdico, passando a serem confundidos como brincadeiras sem relação com a aprendizagem ou até mesmo como um simples passa tempo (GRÜBELL; BEZ, 2006).

Entretanto, à medida em que se torna explícito o entendimento de que através dos jogos didáticos poderá haver o desenvolvimento de habilidades importantes no processo formativo dos estudantes, o jogo didático “passa a se constituir em “coisa séria”, digna de estar presente entre recursos didáticos capazes de compor uma ação docente comprometida com os alvos dos processos de ensino e de aprendizagem que se pretende atingir” (KISHIMOTO, 2008, p. 167). Diante dessa constatação, o jogo precisa estabelecer vínculos com os conteúdos que estão sendo trabalhados.

Assim, para que os jogos possam ser compreendidos como uma estratégia didática comprometida com a aprendizagem, é necessário que visões como estas sejam desconstruídas. Santos (2014), ao defender a utilização dos jogos didáticos no processo de ensino e aprendizagem, esclarece que essa estratégia didática, além de não se restringir apenas à brincadeira, também não se limita a um público específico como as crianças, por exemplo. Para o autor, não existe raça, cor ou faixa etária que não goste de jogar, sendo assim, “por que não canalizar toda essa vontade para algo maior”? (p. 21). Ou seja, para a construção do conhecimento.

Compreendemos que a utilização dos jogos didáticos pode contribuir para amenizar algumas das características marcantes no ensino de Ciências, dentre as quais destacamos a memorização (CASAS; AZEVEDO,

2011). Nesse sentido, os jogos didáticos como estratégia pedagógica podem complementar a prática docente e promover mudanças na forma como se ensina e se aprende, onde o professor deixa de ser transmissor do conhecimento e passa a orientar os estudantes.

Para que situações como essas se concretizem, ressaltamos a necessidade do professor estar imerso em momentos de reflexão sobre sua prática docente e busque compreender a importância de utilizar diferentes estratégias que não apenas a exposição dos conteúdos e os livros didáticos como únicos recursos capazes de auxiliar sua prática docente. À medida em que almejamos uma participação ativa dos estudantes em nossas aulas, trazer diferentes maneiras de apresentar os conteúdos se configura como um importante caminho a ser percorrido para atingir esses objetivos (UHMANN; ZANON, 2013).

Ao voltarmos nossa atenção para o ensino de Ciências, passamos a compreender que a utilização dos jogos didáticos se configura como um importante aliado, já que “o uso de jogos didáticos em ensino de ciências é uma estratégia eficaz, pois cria uma atmosfera de motivação que permite ao aluno participar ativamente do processo de ensino-aprendizagem” (PINTO, 2009, p. 16). De fato, à medida em que os discentes jogam, saem da passividade em que são encontrados na maioria das vezes nas aulas de Ciências, sendo notória a mudança de postura não apenas do professor, mas também dos estudantes.

Diante desse contexto, os jogos didáticos contribuem não apenas para despertar o interesse e a aumentar a motivação dos estudantes, mas também para tornar a aprendizagem de conceitos menos complexa, favorecer a discussão sobre a temática estudada, propiciar momentos dialógicos e promover a aprendizagem de forma significativa (FONSECA; SCOCHI; MELLO, 2002). Assim, é notório a importância que os jogos didáticos possuem para a construção do conhecimento ao unir lúdico e aprendizagem.

Campos, Bertoloto e Felício (2003) nos chamam a atenção para o fato de que, mesmo diante dos apontamentos presente na literatura destinada a ressaltar a importância que os jogos possuem, “ainda hoje, ele é

pouco utilizado nas escolas, e seus benefícios são desconhecidos por muitos professores” (p. 48). Essa realidade precisa ser revista, já que é uma estratégia que facilmente pode estar presente nas salas de aula sem a necessidade de um espaço apropriado ou material de alta qualidade para sua construção e aplicação.

Segundo Miranda (2001, p. 64), há cinco fenômenos que podemos atingir ao utilizarmos os jogos para promover aprendizagem, sendo estes: “cognição, socialização, afeição, motivação”. Para o desenvolvimento da cognição, a autora destaca que os jogos podem ser adaptados para situações que envolvam a solução de problemas, o desenvolvimento lógico e a diminuição no nível de abstração, dentre outras habilidades a depender da proposta pensada pelo professor.

Por envolver, na maior das vezes, uma maior quantidade de pessoas para jogar, Miranda (2001) esclarece que os jogos didáticos são um recurso que promove a socialização de maneira significativa. De acordo com a autora, a socialização se configura como um importante fenômeno a ser trabalhado quando utilizamos os jogos com fins pedagógicos. Contudo, o que se observa é que os docentes atribuem maior valor ao desenvolvimento cognitivo. Ainda, à medida que os discentes apresentam afeição pelas atividades que estão sendo realizadas na sala de aula, aumenta-se sua predisposição em participar dos jogos e, conseqüentemente, gera-se conhecimento. Nesse sentido, a inserção dos jogos didáticos precisa atender essas características para que possa integrar os estudantes nos momentos de aprendizagem.

Para que o jogo didático possa se configurar como uma estratégia pedagógica capaz de estimular o interesse dos discentes, é fundamental que sejam planejados para atingir esse objetivo e, assim, possa ter condições e propiciar momentos em que os estudantes sintam-se convidados a jogarem de forma espontânea (MIRANDA, 2001). Pensando no desenvolvimento da motivação dos estudantes, no ensino de Ciências, dispomos de uma série de possibilidades que podem motivar os estudantes a participarem dos jogos didáticos, principalmente ao buscarmos organizar

essas atividades baseadas em situações do cotidiano do discentes. Nesse contexto, os jogos podem diminuir a distância entre o que está sendo estudado com a realidade na qual os educandos estão inseridos, passando a fornecer mais sentido às atividades que estão sendo realizadas.

Alguns autores (SILVEIRA, 1998; FIALHO, 2008; VIANA; MAIA, 2010; MOURA *et al*, 2011) acreditam na construção do conhecimento de forma lúdica envolvendo momentos de diversão, pois aprender não precisa ser uma atividade entediante, já que a busca pelo conhecimento deve ser prazerosa. No entanto, essa não é uma situação facilmente encontrada no espaço escolar, já que os discentes, na maioria das vezes, estão em contato com estratégias didáticas que não propiciam a relação entre o lúdico e o conhecimento.

Nesse sentido, o professor precisa compreender quais objetivos precisa alcançar ao utilizar os jogos didáticos em suas aulas, em uma abordagem específica como, por exemplo, o meio ambiente. Os jogos podem ser planejados para despertar nos estudantes a importância da preservação do meio ambiente, além de promover o desenvolvimento da concepção sobre os problemas causados entre a relação desarmoniosa homem - natureza. Diante desse contexto, a utilização do jogo didático pode simular características reais do cotidiano do discente, sem que seja necessário sair da escolar para exemplificar determinados fenômenos

Como exemplo, podemos destacar a pesquisa de Siqueira e Antunes (2013) que utilizaram os jogos para trabalhar a problemática do lixo com estudantes do ensino fundamental. Além de motivar os estudantes, o jogo conseguiu promover a aprendizagem dos discentes em relação aos cuidados com o meio ambiente. Breda e Picanço (2011) também utilizaram os jogos para trabalhar questões ambientais, sendo utilizados cinco jogos para trabalhar os conteúdos de forma contextualizada envolvendo a fauna, reciclagem, etc. Entretanto, diferente dos jogos utilizados por Siqueira e Antunes (2013), os estudantes não participaram apenas da aplicação dos jogos, mas, também, da sua construção.

Para Silva (2014), os efeitos podem ser diferentes entre apenas jogar e construir o jogo, pois os jogos quando são construídos sem a participação dos estudantes, são elaborados de maneira distante do contexto em que será aplicado, restando aos estudantes aprenderem as regras e jogarem, diferente de quando participam ativamente desde a elaboração a execução. Segundo Silva (2014, p. 10), “criar jogos tem o potencial de propiciar um poderoso ambiente de aprendizagem, pois os estudantes exercitam uma série de habilidades que exigem um alto nível de engajamento e comprometimento”. Assim, a criação do jogo também exige dos discentes um conhecimento sobre a temática que será abordada.

Se torna importante destacar que, à medida em que nos dispomos a trazer a importância dos jogos didáticos para propiciar os estudantes a construção do conhecimento de maneira agradável e divertida, não estamos considerando que o jogo vai conseguir contemplar todas as necessidades apresentadas pelos estudantes. Assim, é importante que, ao buscarmos elucidar a importância de uma determinada estratégia didática, passemos a ressaltar quais os aspectos envolvidos na aprendizagem podem ser trabalhados. Na utilização dos jogos, visamos despertar o interesse, motivar os estudantes e propor momentos de aprendizagem que sejam marcados pela característica principal dos jogos didáticos: o lúdico.

Educação ambiental conservadora e crítica: compreendendo os diferenciais que podem auxiliar na forma de trabalhá-la

Ao destacarmos a educação ambiental neste texto, buscamos fazer com que o leitor conheça algumas distorções que permeiam essa temática e que podem influenciar a forma de conduzir o planejamento de ações que visem desenvolver estratégias didáticas relacionadas à educação ambiental. De acordo com o Instituto Estadual do Ambiente (INEA) existe a educação ambiental conservadora e a educação ambiental crítica.

A educação ambiental conservadora, como apontado pelo Inea (2014), aborda a necessidade de proteger a natureza de forma total ou

parcial da ação humana. Essa ideia é compreendida como conservacionismo, prezando por afastar o homem dos recursos naturais. Contudo, essa concepção “raramente promove reflexões sobre os conflitos socioambientais que motivaram a criação de áreas protegidas ou sobre possíveis soluções para conflitos originados pela criação dessas áreas” (p. 20), nessa perspectiva, os estudantes não são orientados a discutirem situações ambientais de maneira contextualizada.

Outra característica da educação ambiental conservadora é o comportamentalismo, onde se discute a necessidade de promover mudança nos hábitos mais recorrentes do cidadão para que possamos reduzir os impactos das nossas ações no meio ambiente como, por exemplo, não deixar a luz acesa em ambientes que não estejam sendo utilizados e não desperdiçar água no banho ou lavando a calçada com a torneira. Esses “são exemplos da Educação Ambiental conservadora, já que, embora sejam importantes em pequena escala, as atitudes por elas apregoadas são pouco significativas para o restabelecimento de boas condições ambientais” (INEA, 2014, p. 20). Acreditamos que são as pequenas ações de forma conjunta que podem gerar melhorias para o meio ambiente, pois mudanças no processo educativo dos cidadãos exige tempo e esforços constantes.

A última característica da educação ambiental conservadora trata da ecoeficiência. Inea (2014) aborda que nesse tópico é discutido o uso da tecnologia para promover soluções ambientais. Contudo, são poucas as ações de cunho tecnológico que promovem mudanças significativas, essas características tornam a prática educativa conservadora, sendo necessário que sejam discutidas e praticadas ações que levem em consideração não apenas as consequências dos impactos ambientais, mas também as suas causas.

Em contra partida, temos a educação ambiental crítica que visa transformar a realidade na qual os cidadãos estão inseridos através do posicionamento crítico e reflexivo sobre suas ações e que, de forma conjunta, o meio ambiente possa contar com todas as pessoas, entidades e seguimentos sociais comprometidos em estabelecer uma relação de cuida-

do e equilíbrio como o meio ambiente (INEA, 2014). “Portanto, essas práticas estimulam a participação social dos sujeitos para que os mesmos construam coletivamente soluções para os problemas enfrentados, refletindo e compreendendo a origem dos problemas e suas consequências” (*Ibid.*, p. 23).

De acordo com Inea (2014), os princípios que regem a educação ambiental crítica são: ambiente como bem comum, historicidade, práxis, totalidade e emancipação. Na característica ambiente como bem comum, se tornar importante que nossas ações estejam direcionadas a fazer com que nós passemos a nos enxergar como parte da natureza e não como seres que estabelecem uma relação externa com o meio ambiente. A historicidade é destacada como uma possibilidade de promover o desenvolvimento da compreensão do “contexto histórico em que está inserido o problema ambiental em questão” (INEA, 2014, p. 23). Nessa característica, podemos perceber que a escola se configura como um espaço privilegiado para resgatar a origem dos problemas ambientais e, ao nos aprofundarmos em nossa história, veremos o quanto rico poderá ser utilizar a historicidade para compreender os problemas atuais.

Já a práxis é compreendida como “um princípio educativo em que a reflexão e o estudo são fundamentais para que uma boa prática possa se concretizar” (INEA, 2014, p. 23). A conscientização precisa estar ligada à reflexão e transformação, pois se não há transformação, a conscientização permanece apenas no discurso. Dessa forma, é o professor quem deve propiciar situações que possam transformar a visão que os estudantes possuem sobre o meio ambiente, buscando utilizar meios em que estes possam perpetuar suas ações e influenciar as pessoas ao seu redor.

A totalidade é destacada como sendo uma necessidade educativa para conhecer os problemas ambientais de forma integral, uma vez que, ao buscarmos soluções ambientais, não será viável agir sobre uma parcela do problema. Assim, como poderíamos propor soluções para a temática do lixo se não buscarmos compreender que este advém de uma causa maior como o consumo em excesso ou o processo de industrialização?

Nesse sentido, é necessário que busquemos aumentar as discussões sobre o problema em sua totalidade para que as ações possam alcançar resultados favoráveis (INEA, 2014).

A emancipação é tratada para além da liberdade, trazendo um posicionamento que nos faz refletir sobre o papel da escola e do professor, pois leva em consideração que uma pessoa emancipada é aquela que consegue tomar decisões, pensar e agir por contra própria. Os estudantes durante o processo de escolarização precisam desenvolver autonomia para que possam ter condições de atuarem na sociedade sem o auxílio direto da escola. (INEA, 2014)

Diante das características apresentadas, pela educação ambiental conservacionista e crítica, temos condições de propor atividades que iniciem o desenvolvimento dos estudantes para essas concepções e possamos adequar nossa prática docente para a elaboração de atividades que visem atender o que se almeja em ambas.

Metodologia

Esta pesquisa tem seus fundamentos baseados nas investigações dos acontecimentos ocorridos durante a realização do projeto, tendo abordagem qualitativa. Para Silveira e Códova (2009), esse tipo de pesquisa não está preocupado em representar valores numéricos, mas está voltada ao aprofundamento do entendimento de um grupo social ou de uma organização. Assim, foi realizado um projeto denominado “*Semana do Meio Ambiente*” em uma escola alagoana durante o período de junho de 2019 com a contribuição dos bolsistas do PIBID – Biologia da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). A pesquisa foi realizada durante o decorrer de três dias consecutivos, de modo que os professores, coordenadores e diretores contribuíram para a realização e execução das atividades.

Para execução dessa pesquisa, foram utilizados cinco jogos: Três eram digitais, dos quais dois tratavam sobre temáticas ambientais como a importância da coleta seletiva, que buscava fazer com os estudantes

relacionassem o material apresentado dentro da lixeira correta; e um que tratava sobre as atividades que prejudicam o meio ambiente baseado no jogo da memória. Os jogos eram organizados em níveis de dificuldade. Assim, o estudante deveria escolher o modo fácil, médio ou difícil, contando com um tempo delimitado para realizar as atividades.

O quarto jogo didático era baseado em um quiz denominado de “*a importância do meio ambiente*”. As turmas foram divididas em duas equipes, de modo que cada equipe deveria responder as perguntas propostas, sendo vencedora a que obtivesse o maior número de acertos. O quinto jogo foi construído baseado em um jogo da memória e tratou sobre diferentes tipos de poluições que causam problema à biodiversidade.

Os resultados serão apresentados de forma descritiva, buscando analisar as situações ocorridas durante a aplicação dos diferentes tipos de jogos.

Resultados e discussões

Com aplicação dos jogos digitais sobre a coleta seletiva, foi possível perceber que nem todos os estudantes conseguiram estabelecer a relação entre os diferentes tipos de materiais com os diferentes tipos de lixeiras que apresentavam cores diversas, sendo necessário mais de uma tentativa para que pudessem realizar essa associação de forma correta. Diante do engajamento dos discentes, foi possível identificar uma maior interação entre os componentes das equipes. Também houve boa interação entre os futuros professores bolsistas do PIBID, sendo esta uma atividade importante para o desenvolvimento de práticas pedagógicas a serem utilizadas por estes, além do fortalecimento do trabalho colaborativo entre os mesmos.

Assim, podemos compreender que a utilização dos jogos didáticos propicia momentos em que os estudantes estão mais dispostos a estabelecerem uma relação dialógica com seus pares. Dessa forma, como destacado por Miranda (2001), os jogos podem contribuir para a sociali-

zação, o que se tornou evidente à medida em que os discentes buscavam conhecer a opinião dos outros componentes do grupo antes de responderem as perguntas ou escolher a lixeira correta para depositar um determinado tipo de material a ser descartado.

No decorrer da aplicação dos jogos didáticos, foi observado uma maior predisposição dos estudantes para responder aos questionamentos do professor. Situações como essa demonstram dentro da realidade pesquisada que a utilização dessa estratégia didática pode aumentar a possibilidade dos estudantes se sentirem mais motivados em participar dos momentos de aprendizagem. Este cenário converge com o que é apontado por Pinto (2009) ao destacar os jogos como motivadores da aprendizagem nas aulas de Ciências.

Importante destacar que a utilização dos jogos, além de estimular o interesse dos estudantes, traz para a sala de aula simulações reais vivenciadas no cotidiano e que exigiriam mais esforços dos professores para desenvolver essas atividades fora da sala de aula. Assim, de acordo com Rosa (2010), os jogos possuem a potencialidade de propiciar aos estudantes situações socioambientais de uma forma que não ofereça riscos para os envolvidos.

Outra característica observada durante a realização dos jogos durante os três dias em que o projeto foi realizado, foi a aprendizagem sobre os problemas ambientais causados pelas ações antrópicas e quais as formas de evitarmos os impactos ambientais que afetam todas as formas de vida presente na natureza, inclusive a humana. Pelos momentos de discussão, observou-se que os estudantes compreendem as consequências do descarte do lixo em ambientes inadequados. Diante desse contexto, podemos compreender que é possível trabalhar assuntos com seriedade utilizando estratégias de caráter lúdico (SANTOS, 2014).

Após a realização do evento, os participantes do PIBID - Biologia, ao entrarem em contato com professores e diretores, foram informados que houve uma mudança de postura significativa dos estudantes, onde a quantidade de lixo nas salas de aula e nos corredores da escola foi redu-

zida. Mesmo que trabalhar a educação ambiental sob a perspectiva conservadora não nos dê condições de usufruir de mudanças ambientais significativas (INEA, 2014), acreditamos que através de pequenas ações seja possível mudar a realidade de cada escola, comunidade, cidade, bairros, etc. Para que possamos alcançar mudanças em grandes proporções, é fundamental que tenhamos uma maior quantidade de pessoas que passem a se compreender como parte integrante do meio na qual está inserido, onde nossas ações irão refletir de forma individual e coletiva.

Considerações finais

A utilização dos jogos didáticos para trabalhar a temática meio ambiente se configurou como uma experiência importante para os bolsistas do PIBID – Biologia/UFAL, uma vez que se tornou possível compreender a importância de diversificar a prática docente a fim de despertamos o interesse dos estudantes. Para isso, torna-se importante refletir que nosso papel social não está associado a transmissão do conhecimento, mas de propor condições para que os estudantes aprendam de diferentes maneiras.

A escolha dos jogos didáticos nos fez compreender que é possível trabalhar assuntos sérios que envolvem problemas socioambientais de uma forma lúdica. Para isso, se torna fundamental que os jogos passem a ser vistos como parte integrante do planejamento docente e que possuam uma intencionalidade pedagógica, buscando desconstruir algumas visões distorcidas que envolvem essa estratégia didática.

Sendo assim, espera-se que através da utilização dos jogos didáticos, os estudantes perpetuem os conhecimentos obtidos para que possamos contar com pessoas comprometidas em cuidar do meio ambiente e a transformarem a realidade na qual estão inseridos, tornando o mundo um lugar com condições viáveis para a sobrevivência humana.

Referências

- BREDA, T. V.; PICANÇO, F. L. A educação ambiental a partir de jogos: aprendendo de forma prazerosa e espontânea. *In: SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL E TRANSDISCIPLINARIDADE*, 2, 2011, Goiânia. **Anais [...]**. Goiânia: UFG, 2011.
- CACHAPUZ, A. *et al.* (org.). **A Necessária Renovação do Ensino de Ciências**. São Paulo: Cortez, 2005.
- CAMPOS, L. M. L.; BORTOLOTO, T. M.; FELICIO, A. K. C. A produção de jogos didáticos para o ensino de Ciências e Biologia: uma proposta para favorecer a aprendizagem. **Cadernos dos Núcleos de Ensino**, São Paulo, p. 35-48, 2003.
- CASAS, L. L.; AZEVEDO, R. O. M. Contribuições do jogo didático no ensino de embriologia. **Revista Amazônica de Ensino de Ciências**, Manaus, v. 4, n. 6, p. 80-89, jan/jul. 2011.
- FIALHO, N. N. Os jogos pedagógicos como ferramentas de ensino. *In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO*, 8., 2008. Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: EDUCERE, 2008.
- FONSECA, L. M. M.; SCOCHI, C. G. S.; MELLO, D. F. Educação em saúde de puérperas em alojamento neonatal: aquisição de conhecimento mediado pelo uso de um jogo educativo. **Revista Latino Americana de Enfermagem**, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 166-171, 2002.
- GRÜBEL, J. M.; BEZ, M. R. Jogos educativos. **Novas Tecnologias na Educação**, Santa Catarina, v. 4, n. 2, p. 1-7, 2006.
- INEA. **Educação ambiental: conceitos e práticas na gestão ambiental pública**. Rio de Janeiro: Instituto Estadual do Ambiente, 2014.
- KISHIMOTO, T. M. (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- MIRANDA, S. No fascínio do jogo, a alegria de aprender. *In: Ciência Hoje*, v. 28, 2001.
- MOURA, J. N. *et al.* O uso de jogos didáticos para o ensino de Química: recursos lúdicos para garantir um melhor desenvolvimento do aprendiz. *In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA*, 2., 2011, Campina Grande. **Anais [...]**. Campina Grande: UEPB, 2011.

- PINTO, L. T. **O uso de jogos didáticos no ensino de Ciências no primeiro segmento do ensino fundamental da rede municipal pública de Duque de Caxias.** 2009. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro, Niterói, 2009.
- ROSA, A. V. **Jogos educativos sobre sustentabilidade na educação ambiental crítica.** 2010. Tese (Doutorado em Ecologia e Recursos Naturais) – Centro de Ciências Biológicas e da Saúde, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.
- SANTOS, V. R. **Jogos na escola:** os jogos nas aulas como ferramenta pedagógica. Petrópolis: Vozes, 2014.
- SILVA, F. H. **Criar o próprio jogo didático ou apenas jogar?** Efeitos de diferentes estratégias de ensino na motivação e aprendizagem em Ciências. 2014. Dissertação (Mestrado em Psicobiologia) – Centro de Biociências, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014.
- SILVEIRA, D. T.; CÓDOVA, F. P. A pesquisa científica. In: GERHARDDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (org.). **Métodos de Pesquisa.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.
- SILVEIRA, R. S; BARONE, D. A. C. Jogos Educativos computadorizados utilizando a abordagem de algoritmos genéticos. In: CONGRESSO DA REDE IBEROAMERICANA DE INFORMÁTICA EDUCATIVA, 4., 1998, Brasília. **Anais [...].** Brasília: UFRGS, 1998.
- SIQUEIRA, I. J.; ANTUNES, A. M. Jogo de Trilha “Lixo Urbano”: Educação Ambiental para sensibilização da comunidade escolar. **Ensino, Saúde e Ambiente**, Niterói, v. 6, n. 3, p. 185-201, 2013.
- UHMANN, R. I.M.; ZANON, L. B. Diversificação de estratégias de ensino de ciências na reconstrução dialógica da ação/reflexão docente. **Ensaio**, Belo Horizonte, v. 15, n. 3, p. 163-179, 2013.
- VIANA, F. R.; MAIA, G. A. Jogos para o ensino da biologia: análise e propostas. **Educare**, Fortaleza, v. 02, p. 20-35, 2010.

Mapas conceituais em aula de campo interdisciplinar: relato de experiência em um curso de Ciências Biológicas

*Aparecida Barbosa de Paiva*¹

*Débora de Araújo Silva*²

*Francisco Nunes de Sousa Moura*³

Tessituras iniciais

As questões relativas à formação inicial de professores têm emergido de forma cada vez mais pronunciável referindo-se, sobretudo, aos métodos empregados durante tal formação e como a dimensão teórica e prática tem sido interligada e vivenciada durante essa etapa de preparação acadêmica (ROLDÃO, 2009). No entanto, as investigações sobre a preparação de professores têm sido concentradas em pesquisas referentes aos temas transversais e às investigações acerca dos elementos que constituem a formação continuada (ANDRÉ, 2009).

Para Cunha (2001), os cursos de licenciatura não devem formar professores com base apenas no currículo explícito⁴ nem somente com

¹ Licenciada em Ciências Biológicas (UECE), mestranda em Recursos Naturais (UECE) e professora do curso de Ciências Biológicas da Faculdade de Educação de Cratús (FAEC/UECE). Contato: aparecida.paiva@uece.br

² Licencianda em Ciências Biológicas (FAEC/UECE) e monitora na disciplina de Zoologia dos Cordados no Curso de Ciências Biológicas da FAEC/UECE. Contato: debora.araujo@aluno.uece.br

³ Licenciado em Ciências Biológicas (FAEC/UECE), mestrando em Educação Brasileira (PPGE/UFC) com bolsa FUNCAP. É integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Ensino de Ciências (GEPENCI/PPGE-UFC/CNPq). Contato: nunes.moura@alu.ufc.br

⁴ O currículo é dividido desde o seu planejamento até a execução, existindo: 1 - o currículo explícito (formal): organizado a partir de decisões e planejamentos governamentais; 2 - o currículo em ação: o que é executado nas escolas; e 3 - o currículo oculto: execuções de atividades sem determinação de normas e/ou regras (MOREIRA,1997).

ênfase aos conteúdos específicos de suas matrizes curriculares, sendo necessário que essa formação seja interrelacionada por visões e práticas de conhecimento específico, educação e didática. O referido autor destaca ainda que a dicotomia entre saber e saber fazer, teoria e prática, deve persistir nos cursos de licenciatura, o que refletirá na postura docente destes profissionais e dos que serão formados nesses cursos.

Não obstante, os cursos de licenciatura são caracterizados, há muito tempo, pelo distanciamento da relação entre os conhecimentos científicos e pedagógicos. Segundo Saviani (2009), os cursos de licenciatura se limitam a um ensino com proeminência da cultura geral e saberes científicos (cultural-cognitivo), deixando de lado a formação didático-pedagógica do professor no tocante ao ensino eficiente e de qualidade dos saberes necessários à preparação cidadã dos alunos da educação básica. Isso decorre em virtude da fraca visualização da importância de formação pedagógica docente, considerando a hipótese de que a preparação acadêmica apenas de conhecimentos específicos (bacharelado) é necessária para transmitir conhecimento (GATTI, 2014), o que não é mais aceito pelos professores e pesquisadores da educação, visto que há divergência de preparação acadêmica nas Instituições de Ensino Superior e educação básica, sendo este último não discutido de forma aprofundada na preparação de bacharéis.

Diante do exposto, a fragmentação de conhecimentos no ensino superior, especialmente nos cursos de formação de professores, pode ser ainda mais refletida e acentuada na educação básica. Assim, as tentativas de ressignificar o conhecimento deve ocorrer de forma precípua nos cursos de licenciatura, especialmente no que tange uma perspectiva interdisciplinar que propicie aos futuros professores o cenário ideal para trocas de saberes e vivências que serão importantes no delineamento da identidade docente (PIERSON; NEVES, 2011).

No sentido de criar um processo de ensino e aprendizagem mais completos nos cursos de licenciatura, a incorporação da aprendizagem por métodos significativos tem sido muito empregada nas práticas peda-

gógicas dos professores formadores. Esta consiste em atribuir significado ao que está sendo ensinado, de modo que seja incorporado à estrutura cognitiva do aprendiz, seja em sua forma literal ou não (AUSUBEL, 2003). Até mesmo os documentos oficiais da educação básica, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017), incitam a aplicação da interdisciplinaridade ao longo das ações docentes, instigando a realização de atividades mais dinâmicas, interativa e colaborativa à efetivação do processo de ensino e aprendizagem.

Frente a essas questões, muitas são as metodologias capazes de propiciar a construção de uma aprendizagem significativa. Nesse sentido, a utilização de instrumentos de ensino e aprendizagem diversificados e que atendam a essas necessidades representa importante alternativa para uma formação docente mais embasada e diversificada. Tais metodologias podem ser exemplificadas pelas aulas de campo e o uso de mapas conceituais (MCs) (PELIZZARI *et al.*, 2002) enquanto importantes estratégias metodológicas percorridas no presente trabalho.

A construção de momentos interdisciplinares em distintos espaços, entre eles os não formais de aprendizado, requer esforço para a integração dentre seus colaboradores de modo que haja trocas de conhecimento entre ambas as áreas do conhecimento que compõem a atividade (PIERSON; NEVES, 2011). Desse modo, as aulas de campo tem se mostrado como uma ferramenta eficiente segundo Seniciato e Cavassan (2004), por criarem um espaço favorável a troca de saberes, sobretudo palpáveis e advindos da realidade dos estudantes, além de diminuir a fragmentação disciplinar do conhecimento, propiciando a integração dos saberes teóricos com fenômenos naturais presentes na natureza.

Diante do exposto, a utilização de mapas conceituais, especialmente em aulas de campo com viés interdisciplinar, pode ser uma alternativa que favoreça a sistematização e a caracterização do domínio de conceitos e suas relações com as diferentes áreas do conhecimento e de como estas se complementam (MOREIRA, 2006). Nessa perspectiva, o presente trabalho teve como objetivo relatar a experiência com a utilização de MCs

como instrumentos didáticos na aprendizagem interdisciplinar e significativa em uma aula de campo ministrada para turmas do curso de licenciatura em Ciências Biológicas da Faculdade de Educação de Crateús (FAEC), da Universidade Estadual do Ceará (UECE).

Aspectos metodológicos

Este trabalho incide em um relato de experiência docente de uma aula de campo interdisciplinar realizada na cidade de Pacoti, a qual está situada na microrregião de Baturité, distante cerca 90 km de Fortaleza, capital do Ceará (IBGE, 2016). A cidade em questão contém um *campus* experimental de Educação Ambiental e Ecologia da Universidade Estadual do Ceará (UECE), contendo trilhas de estudos a serem percorridas.

A aula de campo foi planejada pelos professores do colegiado do curso de licenciatura em Ciências Biológicas da Faculdade de Educação de Crateús – Universidade Estadual do Ceará (FAEC/UECE) e contemplou as disciplinas de Biologia de Campo, Botânica, Ecologia, Geociências, e Zoologia, reunindo um total de seis professores e uma média de 30 alunos distribuídos entre as disciplinas supracitadas.

Nas reuniões do colegiado, os docentes acordaram a aula de campo em dois momentos: o primeiro contemplava todos os professores e estudantes durante a realização de uma trilha na estação ecológica da UECE, em Pacoti. Durante a trilha, os professores revessaram momentos de explicação oral com os estudantes sobre suas respectivas áreas, associando e/ou tendo suas falas complementadas pelos demais professores das outras áreas de estudo; no segundo momento, os professores tiveram conversas individuais com suas respectivas turmas, sendo planejadas as atividades a serem expostas em momento posterior a todos os estudantes presentes na aula de campo, sendo esses matriculados na disciplina do docente propositor ou não, na perspectiva de que todos pudessem compartilhar conhecimentos de suas respectivas áreas que não tivessem

abrangidos durante a aula de campo, já que se tratava de um grupo numeroso de estudantes.

Nesse momento, os docentes das disciplinas de Ecologia e Zoologia juntaram suas turmas em um único grupo para realização da proposta de ensino. As informações discutidas nas trilhas foram organizadas e, em seguida, houve direcionamento do processo de construção de mapas conceituais para a exposição de suas observações e a relação que estas estabeleciam com as demais áreas do conhecimento que contemplavam essa atividade. Para que os alunos pudessem entender a dinâmica de estruturação de um mapa conceitual, utilizou-se a proposta idealizada e aplicada por Silva (2018). Tendo o material como base e sob orientação da professora e da monitora da disciplina de Zoologia dos Cordados, foram distribuídos cartolinas e pincéis para que os licenciandos, divididos em dois grupos, pudessem confeccionar seus mapas conceituais.

No tocante a construção do mapa conceitual, foi solicitado que os estudantes seguissem a seguinte ordem: (1) identificação dos conceitos e características mais importantes observados durante a aula de campo; (2) enumeração e organização dos principais conceitos observados; (3) classificação e enumeração dos conceitos por ordem de importância; (4) uso de palavras-chave e esquema de setas ou traços para interligar os conceitos observados; (5) identificação das interligações mais próximas entre os conceitos por meio de agrupamento de cores semelhantes entre eles. Repassada as informações, os licenciandos iniciaram a construção do material.

Executando as propostas metodológicas

As estratégias metodológicas destacadas no presente trabalho incidem em dois processos, sendo o primeiro a aula de campo realizada em conjunto com diversas disciplinas do curso de Ciências Biológicas da FAEC/UECE e, em seguida, a construção de um mapa conceitual como uma forma de sistematizar as informações da aula de campo, interligan-

do os saberes das disciplinas em que os licenciandos tiveram contato. Assim, a apresentação dos principais resultados seguirá esta ordem cronológica de efetivação das atividades.

Na tentativa de concretizar a aula de campo, esta foi dividida em dois momentos. No primeiro aconteceu a divisão dos professores com suas respectivas turmas a partir do critério de “afinidade” dessas disciplinas, ou seja, seguiram juntos na trilha dois grupos diferentes, sendo o primeiro grupo composto por alunos matriculados e professores formadores das disciplinas de Zoologia, Geociências, Biologia de campo e, em seguida, os professores de Ecologia e Botânica com seus respectivos alunos. Essa segmentação ocorreu pelo fato de serem muitas disciplinas e, conseqüentemente, muitos alunos, o que melhor se enquadrava uma divisão para que os professores viessem a ter mais êxito durante suas explicações ao longo da trilha.

Durante o percurso da trilha, foram observados diversos aspectos interligados aos conteúdos estudados nas disciplinas presentes. Como exemplo, os alunos de Ecologia puderam ter contato direto com os diversos tipos de domínios ecológicos presentes na região, a saber: Cerrado, Mata Atlântica e Caatinga (Figura1). Além disso, foi evidenciando os diferentes tipos de solos (rasos e pedregosos) predominantes naquela região e os processos erosivos sofridos para a formação destes (Figura 2).

Figura 1 - Exibição dos domínios ecológicos



Figura 2 - Apresentação dos tipos de solos



Observa-se uma relação dialógica entre teoria e prática proporcionada pela aula de campo, onde os docentes observavam diversos aspectos relacionados às suas disciplinas de ensino. Complementarmente, além da prática possibilitar a visualização e compreensão da teoria vista em sala de aula, propiciou conhecer as relações com e entre as distintas espécies e os habitats da região, uma vez que há distintos profissionais contemplando áreas específicas do conhecimento.

A junção dos benefícios citados anteriormente aliada às sensações emocionais dos alunos tornou a prática exitosa - comportamento e resultados estes dificilmente atingidos nas aulas apenas teórica-, colaborando também na obtenção de conhecimento interligando melhor os conceitos e funções dos conteúdos a atualidade (SENICIATO; CAVASSAN, 2004). Assim, a consolidação desta prática é fruto de uma organização estruturada das ações docentes, evitando tornar a caminhada na trilha apenas como uma visita sem contribuição científica, assim como delimitando de forma adequada as fases de planejamento, execução, exploração de resultados (observação local) e avaliação da aula, o que é preconizado por Viveiro e Diniz (2009).

As principais observações na aula foram: relações ecológicas observadas, tais como a presença de líquens no tronco de árvores, relação entre cobra malha de fogo e tatu na divisão de toca, além da observação da diversidade de espécies vegetais presentes na região, bem como a diversidade florística presente que, posteriormente, foi ressaltada pelos estudantes e pelo professor da disciplina de Botânica.

Com relação à fauna, o guia da trilha ressaltou a diversidade presente na região, especialmente de aves e algumas serpentes, onde durante a aula, a professora de Zoologia, empregando o método de *playback*, conseguiu chamar atenção de algumas aves e trazê-las para o alcance de nossas observações. Também foi possível capturar uma espécie de cobra jararaca falsa, ou seja, não venenosa (Figura 3). É importante ressaltar que estes pontos foram elencados também pelos alunos na elaboração de seus mapas conceituais.

Figura 3 - Captura da cobra jararaca falsa



Inicialmente, durante a produção do mapa conceitual, surgiram diferentes questionamentos acerca da estruturação e formato do mapa, tais como: a relação entre as palavras-chave que poderiam ser estabelecidas e ordem dos conceitos e estrutura do mapa. Os aspectos questionados pelos estudantes evidenciaram o interesse pela atribuição de significado aos conhecimentos adquiridos na aula de campo e a construção de relações entre esses elementos de acordo com sua proximidade na natureza. Os questionamentos realizados pelos licenciandos foram solucionados em diálogo com a docente proponente da metodologia e monitora da disciplina, as quais apresentaram exemplos de modelos já elaborados.

Tais comportamentos dialógicos entre os licenciandos, professora e monitora da disciplina permitiram observar que a utilização dessa estratégia didática foi de grande importância como complemento da aula de campo, promovendo um momento diferente na formação dos envolvidos, tornando o momento atrativo e de grande potencial pedagógico. Nos achados de Almeida e Moreira (2009), os mapas conceituais são considerados de aprendizagem significativa, adquirindo novas aprendizagens e/ou mudanças de conceitos relacionados aos conteúdos, além de identificar e ponderar aos saberes discentes.

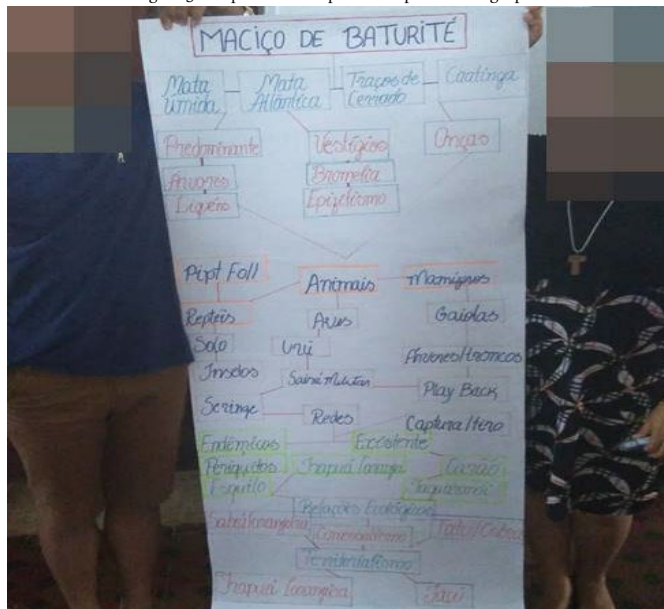
Após a confecção dos mapas, os estudantes começaram a elaborar suas formas de apresentações para os demais colegas no momento seguinte. O segundo momento da aula de campo - apresentação dos mapas conceituais, aconteceu em uma sala da Estação da UECE, onde aconteceram as apresentações dos alunos envolvendo os conteúdos das disciplinas que fizeram parte da aula de campo e a maneira como estas se correlacionaram de forma interdisciplinar durante as observações em campo (Figura 4).

Figura 4 - Apresentação dos Mapas Conceituais



Os mapas confeccionados apresentaram configurações distintas, pois os dois grupos de alunos tiveram visões divergentes de como poderiam agrupar melhor os diferentes aspectos observados por eles, tendo como base a maneira mais didática de apresentá-los ao demais estudantes. Todavia, embora com modelos diferentes, ambos estabeleciam uma sequência lógica, sequencial e ordenada, deixando os mapas o mais autossuficiente possível. A Figura 5 mostra uma das elaborações dos alunos que atendeu as exigências de produção.

Figura 5 - Mapa conceitual produzido por um dos grupos.



Observa-se que o mapa conceitual apresentado atendeu o quesito de interdisciplinaridade, abrangendo os conteúdos das disciplinas. Segundo Fialho, Viana Filho e Schmitt (2018), o uso de mapas conceituais estimula os estudantes a transformar diferentes informações em conhecimento comum de forma a observar que todas as áreas do conhecimento estão diretamente relacionadas, sendo os mapas conceituais uma forma de sintetizar diferentes ideias.

Simultaneamente, segundo Souza e Boruchovitch (2010), os mapas conceituais podem ser aplicados como propostas de ensino e aprendizagem, além de ser um recurso avaliativo, sendo apresentado diversos modelos de acordo com a compreensão dos discentes. Assim, a presente proposta unifica as aplicações dos mapas conceituais (ensino/aprendizagem e avaliativo), uma vez que houve a solicitação de construção dos mapas a partir dos seus aprendizados e, em seguida, discutido em grupo (demais alunos e professores) após a apresentação

O melhor aproveitamento da aula de campo registrada em mapas conceituais está relacionada ao fato dessa metodologia apresentar carac-

terísticas que proporcionam a aprendizagem significativa, tais como: permitir que o conhecimento esteja centrado no aluno; favorecer o desenvolvimento de múltiplos conhecimentos e não somente a memorização de conceitos; além de estimular o desenvolvimento do pensamento crítico dos estudantes sobre a relação direta entre os diferentes conhecimentos (MOREIRA, 2006). Segundo Cicuto, Mendes e Correia (2013), a eficiência dos mapas conceituais se deve ao fato de possibilitarem o uso de organizadores gráficos, o que estimula o desenvolvimento cognitivo e, por consequência, favorece a construção do conhecimento.

No percurso apresentado, identifica-se que as distintas estratégias metodológicas intensificam a qualidade da formação docente, tanto dos professores formadores que podem obter experiências com novas práticas de ensino, como os licenciandos que adquirem novos aprendizados científicos e pedagógicos por intermédio de atividade colaborativa (IMBERNÓN, 2016). Assim, a junção das propostas metodológicas apresenta uma importante relação interdialógica, como a aula de campo com aquisição de conhecimentos científicos e o mapa conceitual, apresentando saberes científicos, pedagógicos e sendo um recurso avaliativo.

Tessituras finais

O presente relato é uma descrição da utilização de uma aula de campo interdisciplinar como prática metodológica de ensino, adicionando o mapa conceitual como recurso auxiliar da proposta de ensino e aprendizagem dos conceitos relatados na aula e avaliativo dos saberes específicos dos alunos. Diante do exposto, observa-se êxito nas metodologias utilizadas, uma vez que os discentes apresentaram coerência no mapa conceitual, resumindo saberes específicos das aulas teóricas e dos assuntos na aula prática.

A aula de campo foi uma experiência ímpar, visto que os alunos obtiveram aprendizado de diversos assuntos das disciplinas proponentes desta prática, tornando a aula mais dinamizadora e intensificando a troca

de saberes. No tocante ao mapa conceitual, os alunos tiveram dificuldades na execução inicial da atividade, contudo esta foi amenizada com diálogo entre os sujeitos envolvidos, o que tornou a atividade mais atrativa e colaborativa.

Nesse contexto, as atividades em destaque fortaleceram a formação inicial dos licenciandos em Ciências Biológicas, tornando-se atividades significativas e importantes ações construtivistas e organizadoras de saberes, além de atender aos postulados de documentos oficiais da educação básica relacionados à utilização de propostas metodológicas que atraíam a atenção dos alunos e possuam caráter interdisciplinar, potencializando a discussão entre disciplinas e profissionais de diversas áreas do conhecimento.

Referências

- ALMEIDA, V. O.; MOREIRA, M. A. Mapas conceituais no auxílio à aprendizagem significativa de conceitos da óptica física. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, São Paulo, v. 30, n. 4, p. 4403-4403.7, 2009.
- ANDRÉ, M. E. A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000. **Formação Docente–Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 41-56, 2009.
- AUSUBEL, D. P. **Aquisição e retenção de conhecimentos**: uma perspectiva cognitiva. Lisboa: Plátano, 2003.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>. Acesso em: 08 jul. 2019.
- CICUTO, C. A. T.; MENDES, B. C.; CORREIA, P. R. M. Nova abordagem para verificar como os alunos articulam diferentes materiais instrucionais utilizando mapas conceituais. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 3402-3402.8, 2013.

- CUNHA, M. I. Aprendizagens significativas na formação inicial de professores: um estudo no espaço dos Cursos de Licenciatura. **Interface-Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, v. 5, n. 9, p. 103-116, 2001.
- FIALHO, N. N.; VIANNA FILHO, F. R. P.; SCHMITT, M. R. O uso de mapas conceituais no ensino da tabela periódica: um relato de experiência vivenciado no PIBID. **Química Nova na Escola**, São Paulo, v. 40, n. 4, p. 267-275, 2018.
- GATTI, B. A. O que se percebe é que a questão da docência é sempre relegada como se fosse algo menor. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 248-275, jun./dez. 2014.
- IBGE – **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – cidade Pacoti** 2016. Disponível em: <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?codmun=230980>. Acesso em: 12 jul. 2019.
- IMBERNÓN, F. Qualidade e metodologia na formação do professorado. *In*: IMBERNÓN, F. (org.). **Qualidade do ensino e formação de professorado**: uma mudança necessária. São Paulo: Cortez, 2016.
- MOREIRA, A. F. B. Currículo, Utopia e Pós-modernidade. *In*: MOREIRA, A. F. B. (org.). **Currículo**: Questões Atuais. Campinas: Papirus, 1997.
- MOREIRA, M. A. **Mapas conceituais e diagramas V**. Porto Alegre: Ed. do Autor, 2006.
- PELIZZARI, A. *et al.* Teoria da aprendizagem significativa segundo Ausubel. **Revista PEC**, Curitiba, v. 2, n. 1, p. 37-42, 2002.
- PIERSON, A.; NEVES, M. R. Interdisciplinaridade na formação de professores de Ciências: conhecendo obstáculos. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 1, n. 2, p. 120-131, 2011.
- ROLDÃO, M. Formação de professores na investigação portuguesa—um olhar sobre a função do professor e o conhecimento profissional. **Formação Docente—Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 57-70, 2009.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro: **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009.

SENICIATO, T.; CAVASSAN, O. Aulas de campo em ambientes naturais e aprendizagem em ciências: um estudo com alunos do ensino fundamental. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 10, n. 1, p. 133-147, 2004.

SILVA, C. D. D. **Potencialidades dos mapas conceituais no processo ensino-aprendizagem em Zoologia**. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática) – Centro de Ciências Exatas e da Terra, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018.

SOUZA, N. A.; BORUCHOVITCH, E. Mapas conceituais: estratégia de ensino/aprendizagem e ferramenta avaliativa. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 195-217, 2010.

VIVEIRO, A.A.; DINIZ, R.E.S. As atividades de campo no ensino de Ciências: reflexões a partir das perspectivas de um grupo de professores. *In*: NARDI, R. (org.). **Ensino de Ciências e Matemática I**: temas sobre a formação de professores. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

O pacto nacional pelo fortalecimento do ensino médio como espaço de formação continuada docente: a experiência do Liceu de Iguatu - CE (2014-2015)¹

*Ione Carvalho Rodrigues*²

*Jonas Mateus Ferreira Araújo*³

*Antônia Cláudia Medeiros Dias*⁴

*Wanderson Diogo Andrade da Silva*⁵

Introdução

Diante das diversas exigências educacionais decorrentes da aceleração da produção de conhecimentos, da ampliação do acesso às informações e da criação de novos meios de comunicação, os profissio-

¹ A primeira versão desse estudo foi apresentada na II Jornada Ibero-Americana de Pesquisas em Políticas Educacionais e Experiências Interdisciplinares na Educação (JORNEDUC), realizada entre 04 a 06 de setembro de 2017 no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – *campus* Natal.

² Licenciada em Letras – Língua Portuguesa (UECE), especialista em Língua Portuguesa (URCA) e em Gestão Escolar (UFC). Atuou como professora colaboradora da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), das Faculdades Integradas de Patos (FIP) e, atualmente, das Faculdades Integradas do Ceará (UnifIC). É professor concursada da rede pública do estado do Ceará atuando como coordenadora pedagógica na EEMTI Liceu Dr. José Gondim e integrante do GPEL (IFCE- *campus* Iguatu/CNPq).

³ Licenciado em Letras – Língua Portuguesa (UECE), bacharel em Serviço Social (IFCE), especialista em Literatura, Cultura e Ensino da Arte (UCAM) e mestrando em Estudos Latino-Americanos (UNILA). É professor concursado de Língua Portuguesa da rede pública do estado do Ceará.

⁴ Bacharela em Ciências Contábeis (UNIFOR) com formação pedagógica em Matemática (UECE), especialista em Matemática do Ensino (URCA) e em Gestão e Avaliação da Educação Pública (UFJF). É professora concursada da rede pública do estado do Ceará, atuando como diretora da EEMTI Liceu Dr. José Gondim.

⁵ Licenciado em Química (IFCE), especialista em Orientação e Mobilidade (IFCE) e em Educação, Pobreza e Desigualdade Social (UFC). É mestrando em Educação Brasileira (UFC) com bolsa Funcap, e integrante do grupo de estudos e pesquisa em ensino de Ciências (GEPENCI/UFC) e do grupo de estudos e pesquisa em Educação, Letras e Linguística (GPEL/IFCE). Contato: wandersondiogo@hotmail.com

nais da educação, especialmente os professores, precisam competir com toda essa dinâmica e, ainda, assegurar que sua aula seja garantia de aprendizagem para os alunos. Logo, para exercer uma docência que atenda a esses requisitos, se faz necessário uma formação profissional em exercício para a aquisição de habilidades e conhecimentos vinculados à atividade docente para melhorar a qualidade do seu trabalho.

O projeto de lei que cria o novo Plano Nacional de Educação (PNE) aprovado em junho 2014, estabelece 20 metas a serem alcançadas pelo país no período de 2011 a 2020. Dentre essas, a meta IX versa sobre a formação docente continuada devido à necessidade de “formar 50% dos professores da Educação Básica em nível de pós-graduação *lato e stricto sensu*, garantindo a todos, formação continuada em sua área de atuação” (BRASIL, 2011, p. 08).

A Portaria do Ministério da Educação (MEC) nº 1.140, de 22 de novembro de 2013, em seu Art. 1º, dispõe sobre o compromisso com “a valorização da formação continuada dos professores e coordenadores pedagógicos que atuam no ensino médio público, nas áreas rurais e urbanas [...]” (BRASIL, 2013), originando o Pacto Nacional para o Fortalecimento do Ensino Médio, cujos objetivos são:

- I - contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores e coordenadores pedagógicos do ensino médio; II - promover a valorização pela formação dos professores e coordenadores pedagógicos do ensino médio; e III - discutir e atualizar as práticas docentes em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio - DCNEM (BRASIL, 2013, Art. 3).

Nesse contexto de formação contínua e continuada, o Governo do Estado do Ceará, através da Secretaria Estadual de Educação (SEDUC), passou a implantar nas escolas da rede pública estadual, a partir de 2014, o referido programa de formação continuada docente atendendo as reivindicações da categoria de professores no que concerne ao aperfeiçoamento de suas práticas pedagógicas.

No Liceu de Iguatu/CE Dr. José Gondim, escola pertencente à rede pública estadual de ensino médio, a preocupação com a ressignificação do exercício docente através das metodologias de ensino, métodos avaliativos, práticas de ensino e afins já era recorrente entre a gestão escolar e os próprios professores, cujos planejamentos coletivos semanais eram e ainda são repletos de debates acerca da temática que resultam em discussões profundas e enriquecedoras para a comunidade escolar. No entanto, de início, as discussões e inquietações eram algo teórico, não se concretizando na sala de aula porque os professores desconheciam essas questões e não queriam arriscar em conhecer o novo ou por acomodação para permanecer num contexto tradicional de ensino.

Todavia, com a chegada do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio na escola, essas mudanças foram se materializando, resultando, por sua vez, na escrita do presente estudo. A importância deste trabalho se reflete em dois aspectos que consideramos, dentre outros, os mais relevantes para a nossa exposição: o primeiro deles refere-se ao leque das possibilidades no campo das metodologias de ensino a partir das orientações e sugestões abordadas por meio da formação do Pacto, com as leituras e debates dos documentos oficiais – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Programa Ensino Médio Inovador (ProEmi), dentre outros; o segundo está relacionado ao reflexo desses estudos e discussões que foram e estão sendo convertidos em práticas de ensino significativas por parte dos professores e na ampliação dos horizontes desses profissionais que passaram a ter outra visão da sala de aula e dos seus alunos.

Dessa forma, o presente estudo tem por objetivo refletir sobre a importância da formação continuada dos professores à luz do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio junto ao Liceu de Iguatu Dr. José Gondim, apresentando a implantação do Pacto na Escola e suas implicações para a ressignificação do exercício docente.

Formação continuada na docência e seus reflexos na prática pedagógica

É possível associar formação continuada do professor à mudança de estratégias de ensino pela necessidade que se tem de aprimoramento e inovação à medida que se vai deparando com os desafios da realidade cotidiana. Deve ser um processo de aprendizagem sistemático que leve o professor a teorizar para compreender a prática pedagógica como investigação-reflexão-ação que proporcione um meio para trabalhar a unicidade entre a teoria e a prática, gerando autonomia profissional.

As propostas de formação de professores transcendem o sentido puramente técnico e visam competências profissionais complexas como a habilidade investigativa sobre a/prática, daí a relevância de “compreender a didática como inovação mais no sentido de equilibrar o político e o técnico” (VEIGA, 2014, p. 39), podendo afirmar que a autonomia no contexto da formação é vista como valor profissional do pensamento e da ação, aspirando um maior controle sobre a prática pedagógica.

Com a transformação do sistema educacional da atualidade, as novas orientações metodológicas sugeridas, se abraçadas pelo professor, poderão ressignificar a sua prática a fim de que transformem suas aulas em ambientes de aprendizagem e, dessa forma, possa despertar o interesse dos estudantes pelo conhecimento, que também precisam reconhecer a sua parcela de responsabilidade na sua aprendizagem. Sob esse ponto de vista, o desenvolvimento intelectual e profissional do professor desse início de século requer, segundo Aranha (2006), três aspectos importantes na formação do professor:

Qualificação: o educador precisa adquirir os conhecimentos científicos indispensáveis para o ensino de um conteúdo específico; *formação pedagógica*: a atividade educativa sistematizada que visa a transformar a realidade; *formação ética e política*: o educador educa a partir de valores, tendo em vista a construção de um mundo melhor (p. 44, grifos nossos).

Qualificação, formação pedagógica e formação ética e política são, portanto, pilares indispensáveis para a formação do professor que, ao adquirir essas competências, estará se preparando para os desafios do Ensino Médio da atualidade. Para tanto, é necessário que este profissional reflita sobre suas ações pedagógicas cotidianas, tendo sempre como foco o tempo pedagógico da sala de aula, que conta apenas o período em que há interação na comunicação que flui entre o professor e o aluno.

Para consolidar este evento de interação/integração entre ambos os sujeitos da etapa final da Educação Básica, os professores, à frente desse compromisso com o seu fazer pedagógico cotidiano, necessitam de apoio e acompanhamento específico dos gestores da escola, pois a partir desse apoio eles poderão desenvolver interesse pela inovação da sua prática, não só a de dar aulas, mas a de desenvolver nos alunos o interesse de aprender resgatando, dessa forma, o poder da mobilização que existe adormecido dentro de cada um, que na compreensão de Charlot (2013) este é um fenômeno interno. Assim, ocorre a transformação do saber em toda a sua dimensão humana tanto para o professor, quanto para os alunos numa ação integradora para ambos os lados.

Sobre o desenvolvimento profissional e pessoal dos professores do Liceu de Iguatu/CE, antes da formação do Pacto, eram poucos os professores que se interessavam a destinar tempo para sua formação continuada, sendo esta uma realidade comum no interior da região Centro-Sul do estado, haja vista a ausência de cursos de formação docente continuada gratuitos e presenciais, especialmente de pós-graduação *stricto sensu*. Logo, continuar estudando após adentrar no universo da docência passa a ser um desafio dantesco.

Diante das dificuldades de condições de trabalho enfrentadas na educação da rede pública, durante muito tempo foram muitas as queixas sobre o 'fazer pedagógico' pela falta de apoio financeiro para pesquisas e para o desenvolvimento de projetos pedagógicos na escola, pois como bem lembra Antunes (2009), o professor parece estar acostumado a esperar que lhe digam o que ele tem que fazer. Para a referida autora,

“como a tradição era seguir à risca, lição por lição, os livros didáticos, o professor “aprendeu” a não “criar”, a não “inventar” seus programas de aula. O conhecimento que ele “passava” e “repassava” era sempre produzido por outra pessoa, não por ele próprio” (p. 108).

Essa perspectiva já mudou um pouco do ponto de vista das condições das escolas públicas que hoje já se encontram em melhores condições financeiras, mas ainda há um longo percurso a ser trilhado diante do leque de possibilidades no campo da inovação pedagógica e da diversidade de parcerias com as Universidades e outras Instituições de Ensino Superior. No entanto, certamente, estamos num momento em que não há mais como esperar que terceiros digam o que se tem a fazer, principalmente na área da educação. Assim, hoje o que se propõe nos estudos de formação continuada é que o professor se perceba como um ser pesquisador⁶, observador e reflexivo, que descobre e desaprende velhas técnicas para aprender e reaprender as novas que se fazem necessárias à aprendizagem intelectual, humana e integral.

E é nesse contexto que o Pacto surge com a proposta de formação continuada como subsídio para a transformação da educação pública no estado do Ceará, implicando na melhoria da qualidade das aulas ministradas pelos professores, bem como da aprendizagem dos alunos que, em muitas vezes, se “evadem” da escola. No entanto, segundo compreende Charlot (2013, p. 161), “[...] não se deve falar nem de ‘evasão’ nem de ‘abandono’ escolar”, pois na maioria dos casos, os alunos nem se evadem, nem abandonam a escola: eles nunca entraram na escola. O problema não é saber por que eles saem, o problema fundamental é saber por que muitos alunos nunca entraram nas lógicas simbólicas da escola, pois “eles são matriculados administrativamente, estão presentes (algumas

⁶ Segundo Veiga (2014, p. 63), “aprender a pesquisar deve fazer parte do cotidiano da instituição educativa e, principalmente, da sala de aula. É muito difícil imaginar ação educativa que não seja precedida por algum tipo de investigação – e investigação feita com o objetivo definido de produzir conhecimento. O pesquisador precisa ser formado, e essa formação só pode vir no bojo de uma prática inserida em determinado contexto social. Aprende-se a pesquisar por meio das situações vividas dentro da sala de aula, o que faz com que o aluno e o professor possam assumir, de forma cada vez mais autônoma, os papéis de protagonista e agente social”.

vezes, pelo menos), mas nunca entenderam em que consiste estar ali” (*Ibid.*, p. 161).

Isso é bem verdade porque na maioria das vezes alunos vão à escola porque alguém os obriga ou apenas para não ficar em casa, embora a escola esteja longe de ser o lugar dos sonhos das crianças e dos adolescentes. No entanto, no Liceu de Iguatu, essa realidade vem mudando gradativamente a partir das atividades dos projetos desenvolvidos na escola pelos professores, especialmente a partir de 2012, com a implantação do Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT) que busca aproximar ainda mais os professores dos alunos e suas respectivas famílias. O objetivo desse projeto é a promoção do acesso direto à comunidade escolar, oferecendo ao seu público um ensino orientado em princípios morais, éticos e culturais que valorizam as diferenças no contexto educacional, na cidadania e nos direitos humanos.

Assim, as possibilidades de modificação do currículo escolar, bem como da escola em geral, só podem ocorrer, de fato, com a inovação nas práticas pedagógico-metodológicas de ensino, que são passíveis de serem promovidas por meio das atividades de outros projetos que a escola já desenvolve em parceria com as atividades propostas pelo Pacto na escola. E quando falamos de inovação ou mudança de prática pedagógica nos referimos, principalmente, às aulas totalmente expositivas que tratam somente de conteúdos específicos, explicações desconexas, soltas, fora do contexto e desassociadas dos saberes prévios dos alunos que os professores vinham, até então, reproduzindo. Salientamos que este programa não transformou a totalidade da realidade da escola, contudo, parte dos professores atentou-se as suas práticas pedagógicas que eram pautadas na educação bancária e passou a buscar a ressignificação do ser professor na atualidade.

Apesar da ênfase dada pelas instituições de ensino superior na formação inicial dos professores, é preciso considerar o processo de formação continuada desses profissionais, uma vez que com as diversas transformações e mudanças das políticas educacionais, o professor ne-

cessita constantemente manter-se (in)formado, porém, muitos professores e muitas dessas instituições vislumbram os cursos de formação continuada apenas com a finalidade de titulação (seja especialização, mestrado e/ou doutorado), ocasionando, por sua vez, no aumento salarial, deixando de lado a busca por conhecimento e transformação do seu exercício docente.

O pacto nacional pelo fortalecimento do ensino médio no liceu de Iguatu - CE Dr. José Gondim: traços de uma trajetória na busca pela qualidade educacional

A inserção do Pacto no Liceu de Iguatu se deu no ano de 2014, assim como em todas as escolas públicas da rede estadual de ensino no Ceará, acontecendo entre o segundo semestre de 2014 e primeiro semestre de 2015. A presente instituição, nesse período, possuía 965 alunos⁷ regularmente matriculados entre 1º, 2º e 3º anos do ensino médio, nos turnos manhã e tarde, contando com uma equipe de 62 professores, a maioria concursado. O primeiro contato com o Pacto foi em um planejamento coletivo com a comunidade escolar, no início do primeiro bimestre do ano letivo de 2014, quando recebemos a equipe de profissionais da 16ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento Educacional (CREDE 16) – órgão vinculado à SEDUC, que apresentou a estrutura do Pacto, toda a sua base legal, como e em que momento seria ministrada a formação continuada para os professores e coordenadores pedagógicos da escola, e como ocorreria o processo de escolha dos professores formadores que iriam mediar essa formação.

As formações do Pacto aconteceram semanalmente com os professores e núcleo gestor da escola, sendo ministradas pelos respectivos professores formadores escolhidos em assembleia geral. Estas eram realizadas por área do conhecimento devido a organização da escola,

⁷ Desses, 21 possuíam algum tipo de deficiência (deficiência visual, intelectual, múltiplas, física e surdez), demandando, assim, um maior esforço por parte do professor em se aperfeiçoar a fim de atender às demandas desse grupo de alunos.

levando em consideração que, semanalmente, acontecem os planejamentos coletivos por área de conhecimento (Linguagens e Códigos às terças-feiras, Ciências da Natureza e Matemática às quartas-feiras, e Ciências Humanas às quintas-feiras). Todos os participantes, além da certificação de 200h pela Universidade Federal do Ceará, recebiam uma bolsa de estudos no valor de R\$ 200,00 pago pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Todavia, em decorrência da não possibilidade de acúmulo de bolsas, 5 professores participaram do curso sem a referida bolsa, tendo em vista que os mesmos já eram bolsistas da CAPES (bolsistas de iniciação à docência ou bolsista de mestrado).

Como salientam Araújo e Paulo (2016, p. 113),

A concepção de formação continuada da proposta do curso compreende o professor como sendo um sujeito ativo no processo de capacitação, que busca atualização e aprofundamento do conhecimento, que elabora e produz conhecimentos com base na compreensão da realidade e nas possibilidades de transformação da sociedade. A formação continuada é uma oportunidade para avanços renováveis e inovações na área da educação, visto que o docente utiliza da metodologia da ação-reflexão para (re)pensar os problemas enfrentados no dia a dia escolar.

No Liceu de Iguatu, o Pacto suscitou diversas transformações didático-pedagógicas para o processo de ensino-aprendizagem, especialmente considerando a diversidade na escola, uma vez que o Liceu, desde 2008, vem trilhando os caminhos da educação inclusiva incluindo e fornecendo subsídios pedagógicos para a permanência de alunos historicamente excluídos do sistema educacional⁸, dentre os quais temos alunos com diversos tipos de deficiência e transtornos globais do desenvolvimento, alunos e alunas lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais, alunos pertencentes a religiões de matrizes africanas e descendentes de indígenas e quilombolas o que, a princípio, causou um estranhamento no corpo docente, pois, afinal, nós professores não somos formados para a diver-

⁸ Já discutimos o ingresso e permanência desse grupo de alunos no Liceu de Iguatu em outros estudos (SILVA *et al.*, 2017; ARAÚJO; RODRIGUES; SILVA, 2018; DANTAS; SILVA, 2018; ARAÚJO; SILVA, 2019).

cidade na escola, mas para homogeneizar esse espaço que por si só já é elitizado e (re)produtor de desigualdades.

Cabe salientar que os cadernos de formação (material de apoio) do Pacto não frisavam a importância da educação inclusiva como bem salientam Araújo e Paulo (2016), muito menos os professores do Liceu de Iguatu suscitavam reflexões acerca dessa temática. No entanto, ao longo das formações do Pacto, esse tema foi emergindo entre os professores que sentiram a necessidade de dialogar sobre a inclusão, pois de uma forma ou de outra os mesmos já tinham sido atingidos por esse movimento educacional que se faz necessário discutir na atualidade.

É claro que ainda há muitas discordâncias, porém isto é produtivo, pois a partir dessas oposições são lançados desafios para que os professores experimentem realizar determinadas atividades em suas aulas. Alguns professores experimentaram desenvolver em sala atividades que favorecessem a reflexão e o debate dos alunos exatamente para terem o que partilhar nos próximos encontros da formação, e essa dinâmica favoreceu a movimentação que a escola necessitava para se desenvolver naturalmente, como deveria ser desde muito tempo atrás.

Por sua vez, trabalhar com uma diversidade de alunos causava questionamentos entre os professores após as avaliações internas e externas da escola, cujos índices de aprendizagem eram considerados suficientes, porém, visualizava-se a possibilidade de melhoria dos mesmos o que, na percepção dos professores, isso só seria possível a partir da resignificação do exercício docente. Segundo Freire (2011, p. 155), “[...] ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar”, para tanto, toda essa discussão só se valida ou encontra alguma aplicabilidade se completada com a reflexão crítica e criativa de cada profissional envolvido no processo de formar o jovem estudante para que ele ganhe autonomia na aquisição do seu conhecimento intelectual.

Foi nesse contexto que os professores do Liceu de Iguatu buscaram transformar suas aulas a partir da contextualização e do ensino interdis-

ciplinar, visando, sempre que possível, dialogar com o máximo possível das disciplinas que compõem o currículo escolar da base comum. Ainda nesse processo, buscava-se colocar o aluno como sujeito ativo da sua própria aprendizagem, inserindo-o de forma crítica durante as aulas, as quais aconteciam não mais com ênfase no formato de exposição por parte do professor, mas sob a ótica da participação-reflexão ativa do professor e do aluno.

Construir novas formas de abordagem para compreensão dos conteúdos na hora da aula passou a exigir do professor cuidados previamente planejados, ficando evidente que todo esse movimento de desaprender práticas para reinventá-las teve origem no grupo de estudos sobre o Pacto, ou seja, a partir de um processo de formação continuada docente. Um ponto que merece destaque antes, durante e após o Pacto é o processo de avaliação dos professores. Antes do Pacto, as avaliações eram meramente quantitativas, desconsiderando a vivência dos alunos em sala de aula e seus conhecimentos cotidianos que carecem de uma aproximação com os conhecimentos científicos/curriculares. Essas avaliações, aliadas às aulas expositivas dos professores, pouco denotavam aprendizagem nos alunos, os quais recorriam à memorização das informações para obterem uma boa nota nas provas, o que mudou em parte após o Pacto.

Como a formação do Pacto era pautada nas Células de Aprendizagem Cooperativa, os professores do Liceu de Iguatu passaram a inserir essa metodologia de ensino em suas aulas, substituindo o estudo individual, sempre que possível, pelo estudo em células/grupos, possibilitando, inclusive, a realização das avaliações dos alunos em células, o que aumentou quantitativa e qualitativamente o índice de aprendizagem dos alunos da escola. Esse acontecimento soava como sinônimo de alegria e satisfação pessoal e profissional entre os professores, pois a socialização do conhecimento pelo professor passou a interiorizar a formação dos alunos, os quais começaram a adquirir conhecimento significativo.

Considerações finais

Os professores da atualidade não só executam a tarefa de dar aulas: eles desempenham um conjunto de funções que ultrapassam os limites dessa atividade. Com o advento do Pacto, vieram os incentivos que subsidiaram a ressignificação das novas práticas metodológicas dos professores do Liceu de Iguatu, algo que vem permanecendo até após o final do curso, em 2017. A exemplo disso, aproximadamente 10 professores tomaram gosto pela formação continuada e ingressaram em cursos de mestrado ou doutorado para aperfeiçoarem o seu exercício docente, antes apenas especialistas ou mestres.

Quando o professor está sempre em formação, os estudantes do ensino médio serão os beneficiados imediatos, pois é lá na sala de aula que aparecerão os primeiros resultados da formação do professor que priorizará a melhor interação com seus alunos para que tomem consciência do seu papel dentro e fora da escola, da sua responsabilidade como aprendiz e do seu compromisso com o conhecimento significativo. Todo esse processo se constrói no sentido de que o profissional confere ao seu trabalho, definindo o que quer, o que não quer e o que pode como professor.

Referências

ANTUNES, I. **Aula de Português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola, 2009.

ARANHA, M. L. A. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Moderna, 2006.

ARAÚJO, J. M. F.; RODRIGUES, I. C.; SILVA, W. D. A. "A senhora é destruidora mesmo, viu, viad@?!": tensionamentos e reflexões acerca da relação entre educação, gênero e sexualidade no ensino médio. *In*: Jeferson Antunes. (Org.). **Práticas Inovadoras em Educação**. Juazeiro do Norte: UFCA, 2018. p. 340-346.

ARAÚJO, J. M. F.; SILVA, W. D. A. "De leiga à rainha, cada dia mais destruidora": o itinerário do Projeto Educação, Gênero e Sexualidade – PEGS. **Revista Diversidade e Educação**, Rio Grande, v. 6, n. 2, p. 177-183, 2019.

ARAÚJO, K. H.; PAULO, A. F. de. O Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio: o desafio de inserir o campo temática da educação inclusiva na formação de professores. **Revista Espaço Acadêmico**, Ano XIV, n. 176, p. 112-122, jan. 2016.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Brasília/DF: MEC, 2011.

BRASIL. **Portaria n. 1.140, de 22 de novembro de 2013**. Institui o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio e define suas diretrizes gerais, forma, condições e critérios para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do ensino médio público, nas redes estaduais e distrital de educação. Disponível em: http://cac.php.unioeste.br/projetos/pactoNacional/docs/portaria_mec_1140_2013.pdf. Acesso em: 11 jun. 2017.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

SILVA, W. D. A.; DANTAS, L. M. Deficiência visual e inclusão escolar: um estudo acerca da acessibilidade arquitetônica e pedagógica nos laboratórios de Ciências do Liceu de Iguatu - CE. *In*: FREITAS, L. P. T.; FAÇANHA, L. P. T. (Org.). **Orientação e Mobilidade: Ensaio**. Fortaleza: IFCE, 2018. p. 259-274.

SILVA, W. D. A. *et al.* Os impasses da materialização da aprendizagem de alunos com deficiência visual no ensino de Química. *In*: JORNADA IBERO-AMERICANA DE PESQUISAS EM POLÍTICAS EDUCACIONAIS E EXPERIÊNCIAS INTERDISCIPLINARES DA EDUCAÇÃO, 2., 2017, Natal. **Anais [...]**. Natal: IFRN, 2017. p. 280-297.

VEIGA, I. P. A. **A Aventura de Formar Professores**. São Paulo: Papius, 2014.

O papel da escola e do professor: o trabalho com o reconhecimento da cultura afro-brasileira

*Francisco Wellington Nascimento Oliveira*¹

*Ana Paula Vasconcelos de Oliveira Tahim*²

Introdução

Identificar os limites do trabalho com a cultura afro-brasileira nas escolas é de extrema relevância, pois observamos que crianças e adolescentes que, de alguma forma, passam a tomar conhecimento e participar de manifestações dessa cultura, aprendem a lidar melhor com o preconceito racial e se reconhecem como parte dessa sociedade que tanto renega seu passado e que possui muitas dívidas com o povo negro. A partir do momento em que conseguimos identificar essa influência, poderemos superar o preconceito que existe exatamente por falta do conhecimento.

O tema está sendo muito discutido na atualidade, sobretudo com base na lei 10.639/03, que institui regulamenta o ensino da cultura afro-brasileira nas escolas, porém ainda percebemos dificuldades em desenvolver a temática nas escolas. Nesse sentido, este estudo tem como questionamento principal: de que forma a escola trabalha o reconheci-

¹ Graduado em Pedagogia (FaC) e especialista em Artes (UECE). Professor da Faculdade Cearense. Contato: wellington.maumau3@gmail.com.

² Licenciada em Pedagogia (UFC), especialista em Coordenação Pedagógica (FA7), mestra e doutora em Educação Brasileira (UFC). É professora e coordenadora pedagógica da FaC, além de consultora pedagógica do SENAC. Contato: anapaula_tahim@yahoo.com.br.

mento da cultura afro-brasileira? A fim de responder este questionamento, busca-se neste texto analisar a compreensão de professores em relação à inserção da cultura afro-brasileira na escola e como ela é trabalhada em sala de aula, bem como analisar se a cultura afro-brasileira é tema presente na formação continuada dos professores e a existência de profissionais especializados na área.

A inserção da cultura afro e os teóricos

Com relação à cultura africana e sua contribuição para a sociedade brasileira, Munanga e Gomes (2006, p. 20) relatam que “as contribuições dos africanos trazidos para o Brasil, de quem descendem os brasileiros de hoje, são três ordens: econômica, demográfica e cultural”. No plano econômico, a população negra escravizada serviu como força de trabalho nas lavouras de cana-de-açúcar, algodão, café e mineração. O processo de escravização da população negra forjou a construção do Brasil colonial e a base econômica do país. No plano demográfico, a população africana misturou-se à brasileira, tão grande era o tráfico negreiro; no plano cultural, destacam-se notáveis contribuições dos negros africanos na língua portuguesa do Brasil, no campo da religiosidade, na arte visual, na dança, na música, na arquitetura, entre outras.

Sobre a conquista do Movimento Negro com a implantação da Lei 10.639/03 como mecanismo educacional para subsidiar a conscientização da sociedade no que diz respeito à diversidade étnico-racial, esta:

[...] altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação para incluir no currículo oficial a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira”, assinalam o quadro de intenções da parte do Estado brasileiro em eliminar o racismo e a discriminação racial (BRASIL, 2006, p. 16).

Acerca de uma pedagogia antirracista, encontramos Cavalleiro (2011, p. 149) que diz que “a educação anti-racista reconhece o ambiente escolar como um espaço privilegiado para a relação de um trabalho que

possibilite o conhecimento respeitoso das diferenças raciais, bem como dos indivíduos pertencentes a grupos discriminados”. Freire (1999, p. 67) pondera que “[...] qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é dever por mais que reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar”.

Sobre a formação e capacitação dos profissionais da educação, encontramos na Constituição Federal que “[...] há necessidade, como já vimos, de professores qualificados para o ensino das diferentes áreas [...] capazes de direcionar positivamente as relações entre pessoas de diferente pertencimento étnico-racial, no sentido do respeito [...]” (BRASIL, 2005, p. 17).

O processo metodológico

Para classificar o processo metodológico do trabalho de pesquisa, faz-se necessário, primeiramente, conhecer sobre o que é ciência, método e pesquisa científica. Ruiz (2006, p. 132) define ciência como o “estudo de problemas solúveis, mediante método científico”, onde o método “conferre segurança e é fator de economia na pesquisa, no estudo, na aprendizagem”. (*Ibidem*, p. 137). Entre conceituações propostas por diversos autores, Andrade (2009, p. 111) diz que “pesquisa é o conjunto de procedimentos sistemáticos, baseado no raciocínio lógico, que tem por objetivo encontrar soluções para problemas propostos, mediante a utilização de métodos científicos”.

Nesse cenário, este estudo adota uma abordagem qualitativa que, segundo Chizzotti (1998 *apud* ACADEMIA DE CIÊNCIAS E LETRAS DE SÃO PAULO, 2008 [s/p]):

A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito [...] O conhecimento não se restringe a um rol de dados isolados, ligados apenas por uma teoria explicativa; O sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações.

Para fins de coleta de dados, foi realizada uma pesquisa de campo, de forma exploratória e descritiva, com utilização de questionários. De acordo com Andrade (2009, p. 114), “através das pesquisas exploratórias avalia-se a possibilidade de desenvolver uma boa pesquisa sobre determinado assunto [...], sendo uma das características da pesquisa descritiva a técnica padronizada da coleta de dados, realizada principalmente através de questionários e da observação sistemática”.

A pesquisa foi realizada com profissionais (professores e técnicos administrativos) de duas escolas da rede pública municipal de Caucaia – Ceará, sendo aplicado também o método de observação. O instrumento de pesquisa foi um questionário com 14 questões, composto por 6 perguntas que caracterizam o respondente e outras 9 dissertativas divididas em três sessões, o qual foi aplicado com 20 profissionais da referida rede, mas apenas 16 o responderam. Dessa forma, este grupo compôs a amostra desta pesquisa. As análises estão divididas em dois momentos: o primeiro traça o perfil dos professores participantes e o segundo apresenta as percepções dos professores sobre as questões dissertativas descritas por estes.

Resultados e análises

Com o objetivo de traçar a caracterização dos dezesseis profissionais participantes desta pesquisa, algumas questões foram analisadas. Destes, verificamos que 81% (13) dos profissionais são do sexo feminino e apenas 18% (3) são do sexo masculino, evidenciando haver neste nos espaços educacionais predominância de profissionais do sexo feminino, sendo um aspecto histórico na educação brasileira. Observamos que 56% (7) dos participantes têm mais de 40 anos de idade, 13% (3) têm de 30 a 35 anos, 13% (3) de 35 a 40 anos, 12% (2) de 20 a 25 anos e 6% (1) de 25 a 30 anos. Entre estes, todos já ingressaram no ensino superior, sendo que 88% (14) já concluíram e 12% (2) estão cursando, além de 56% (9)

possuir pós-graduação a nível de especialização. Apenas 1 profissional era da área administrativa, o que corresponde 6% dos participantes, sendo os demais eram professores (94%). Com relação ao tipo de vínculo empregatício destes profissionais, 63% (10) são funcionários públicos concursados, 31% (5) são contratados por tempo determinado e 6% corresponde ao único profissional estagiário.

a) Uma educação antirracista

Neste espaço, tratamos sobre o que os profissionais entrevistados entendem como uma educação antirracista, os quais apontam o respeito às diferenças, o trabalho com objetivo de erradicação do racismo, o englobamento de todas as raças e culturas, a diversidade, uma educação com base na igualdade, que amplie o conhecimento sobre racismo e a valorize as culturas gerais.

Uma educação antirracista depende muito dos profissionais da educação, pois eles devem identificar a diversidade racial e cultural existente na escola e trabalhar de forma coerente com os alunos. Para isso, é necessário discutir com frequência essa temática objetivando construir uma sociedade igualitária. Conforme pondera Cavalleiro (2011, p. 149), “a educação anti-racista reconhece o ambiente escolar como um espaço privilegiado para a relação de um trabalho que possibilite o conhecimento respeitoso das diferenças raciais, bem como dos indivíduos pertencentes a grupos discriminados”.

Os profissionais entrevistados comungam das mesmas ideias em relação à educação antirracista, cuja constatação vai ao encontro da confirmação de Cavalleiro (2011, p. 158) ao pontuar que:

Professores e professoras que realizam educação anti-racista têm como meta levar para o espaço escolar a discussão sobre as desigualdades na sociedade. Discutem os problemas sociais e as diferentes proporções em que atingem os diversos grupos raciais, mostrando as vantagens e as desvantagens de pertencer a determinado grupo racial.

Assim, percebemos que entre os respondentes quanto a esse aspecto sobre essa educação, todos compreendem e corroboram com o que é exposto nesta referência teórica.

b) O trabalho com a história e cultura afro-brasileira em sala de aula

Ao serem questionados se trabalhavam a história e cultura afro-brasileira em sala de aula e como o faziam, seria interessante enfatizar que, dentre esses 4 profissionais, 1, de fato, não havia como responder que trabalhava por se tratar de um profissional da área administrativa que não exerce a docência. Os doze restantes afirmam já terem trabalhado durante o ano letivo textos e trocas de ideias com os alunos e, principalmente, no projeto Africanidades, no mês de novembro, debatendo a origem, comidas, vestuário, religião, artesanato, através de pesquisa, palestras, cartazes, vídeos, dentre outros.

Percebendo que a maioria dos profissionais tem a preocupação de trabalhar com essa temática em sala de aula, é papel da escola ser responsável pela formação de uma sociedade sem preconceitos, incluindo na sua pedagogia a história e a cultura afro-brasileira. Assim,

Aos estabelecimentos de ensino está sendo atribuída responsabilidade de acabar com o modo falso e reduzido de tratar a contribuição dos africanos escravizados e de seus descendentes para a construção da nação brasileira; de fiscalizar para que, no seu interior, os alunos negros deixem de sofrer os primeiros e continuados atos de racismo de que são vítimas. Sem dúvidas, assumir estas responsabilidades implica compromisso com o entorno socio-cultural da escola, da comunidade onde está se encontra e a que serve compromisso com a formação de cidadãos atuantes e democráticos, capazes de compreender as relações sociais e étnico-racial de que participam [...] (BRASIL, 2006, p. 240).

Quanto ao trabalho sobre a temática, temos um crescimento sobre as abordagens desta em sala de aula, mas ainda muito direcionado à datas e eventos específicos, não ampliando outros conteúdos e aspectos rele-

vantes para a ampliação de um debate reflexivo e que não esteja centralizado apenas no mês da consciência negra, por exemplo.

c) A reação dos profissionais da escola

Nas duas escolas, todos os profissionais afirmaram ser importante a inserção da história e cultura afro-brasileira na escola para entender que ela é formadora da nossa história. No entanto, quatro profissionais apontaram que só a inserção não é suficiente e que o assunto deveria ser mais explorado, devendo haver uma conscientização das pessoas. Para Munanga (2005, p. 17):

Essa transformação fará de nós os verdadeiros educadores capazes de construir no processo de construção da democracia brasileira, que não poderá ser plenamente cumprida enquanto perdurar a destruição das individualidades históricas e culturais das populações que formam a matriz plural do povo e da sociedade brasileira.

Percebemos que os profissionais têm interesse pela temática, o que é um grande passo para a valorização da história e cultura afro-brasileira, já que eles são grandes influenciadores na formação de uma sociedade igualitária.

d) O papel do professor e da escola

Analisando as respostas dos profissionais entrevistados, observamos que existe bastante contradição na identificação tanto do papel do professor, como o da escola. Há profissional que diz que, embora o tema não seja trabalhado corretamente nas instituições de ensino, este é abordado em várias disciplinas e, assim, o aluno compreende melhor a cultura afro-brasileira; outro diz que “*a escola tem seu papel de oferecer condições, recursos didáticos e incentivar todos os membros da comunidade escolar e o educador de realizar juntamente com os alunos o desenvolvimento dos conteúdos e prática pedagógica da cultura afro-brasileira*”.

Destaque para um professor que afirma que “*a escola e os profissionais não têm conhecimento para tal disciplina, por falta de cursos específicos*”.

Identificamos nas respostas dos entrevistados que todos são conscientes do seu papel e do papel da escola em formar cidadãos capazes de respeitar as diferenças, sejam elas raciais, culturais, sociais ou religiosas. Assim, compreende-se que “silenciar-se diante do problema não apaga magicamente as diferenças, e ao contrário, permite que cada um construa, a seu modo, um entendimento muitas vezes estereotipado do outro que lhe é diferente” (BRASIL, 2006, p. 21).

Sendo assim, a escola tem como papel fundamental a inserção e inclusão de todos no processo de construção do ensino-aprendizagem, o qual será mediado pelo professor. Dessa forma, “podemos combater a discriminação e o preconceito, assim como seus efeitos por meio de duas maneiras básicas: a primeira é a legislação penal [...] e a segunda é por meio da promoção de igualdade [...]” (MUNANGA; GOMES, 2006, p. 185).

e) A legislação nacional e local sobre a história e cultura afro-brasileira

Em relação ao conhecimento dos profissionais sobre a legislação existente sobre a temática, percebeu-se uma deficiência relevante de informações. Apenas em uma das escolas, os entrevistados citam a lei 10.639/03. Na outra, somente um professor diz saber da existência de políticas educacionais voltadas para esse fim no âmbito nacional ou local. Ainda, quatro profissionais sequer responderam este questionamento.

Percebe-se, então, que mesmo após esses anos de aprovação da lei 10.639/03, encontramos profissionais que não conhecem a legislação nacional, na qual surgiu para promover uma educação antirracismo na escola brasileira. Para Mugama e Gomes (2006, p.186) “a sua implementação carrega uma intenção explícita de mudança nas relações sociais, nos lugares ocupados pelos sujeitos que vivem processo de discriminação

no interior da sociedade [...]”. Sendo assim, é com base na legislação que combateremos ao racismo e ao preconceito no meio social.

f) A história e cultura afro-brasileira na formação continuada da Secretaria Municipal de Educação de Caucaia

Nas duas escolas em que ocorreram as entrevistas, apenas um profissional fala claramente que “*uma vez por ano, a SME trabalha esse tema e pede para os professores de história abordar esse assunto da forma que o professor achar melhor*”. Alguns afirmam ter participado de formações ofertadas, mas de forma muito superficial. Metade dos profissionais falou vagamente em capacitações, formações e palestras, sem entrar em detalhes se participaram ou não.

Quando questionados se essa formação é suficiente para o desenvolvimento da temática em sala de aula, alguns concordam que a formação ajuda na atuação docente, mas que deveria ter mais investimento dos órgãos públicos e que poderia ter formação à nível de títulos para o plano de cargo e carreira da classe. Outros professores não consideram que a formação é suficiente por acharem que precisa ser mais assistida, que deve ser contínua ou por acreditarem haver uma necessidade maior de planejamento e dedicação do professor para trabalhar essa temática com seus alunos.

Salientamos, então, que “[...] há necessidade, como já vimos, de professores qualificados para o ensino das diferentes áreas [...] capazes de direcionar positivamente as relações entre pessoas de diferente pertencimento étnico-racial, no sentido do respeito [...]” (BRASIL, 2005, p. 17).

g) As principais dificuldades em trabalhar com a história e cultura Afro-brasileira

Percebe-se uma contradição entre as respostas dos entrevistados sobre as principais dificuldades no trabalho com a história e cultura afro-

brasileira nas escolas. Quando questionados sobre os subsídios da escola para o trabalho, todos os profissionais citaram os livros como material disponível nas escolas para exercerem seu trabalho, ao mesmo tempo em que afirmaram que a falta dos mesmos estão dentre as principais dificuldades. Também existe um consenso sobre a falta de respeito, de interesse, de informação das pessoas, o preconceito e a resistência do educando. Apenas três profissionais afirmam não ter muita dificuldade, mas que há necessidade da realização de um projeto para melhor se trabalhar em sala de aula essa temática. Um professor apontou ser uma dificuldade “*principalmente a resistência do educando e até mesmo das colegas de trabalho*” no que se refere o trabalho desta temática na escola.

Sabemos que existe a oferta de muitos estudos continuados para todos os profissionais da educação, cabendo apenas aos profissionais o interesse em buscá-los para uma maior apropriação e domínio do conhecimento sobre o assunto para que possa ser levado à sala de aula com segurança e propriedade de causa.

Considerações finais

A presente pesquisa possibilitou identificar a forma como a escola vem trabalhando o reconhecimento da cultura afro-brasileira. Percebemos que os profissionais da educação, embora pareçam cientes de que a educação antirracista é a que respeita a diversidade étnico-racial, do papel da escola e do professor no desenvolvimento da temática, afirmando trabalhá-la em sala de aula, estes ainda encontram-se despreparados para a realização de um trabalho de desconstrução do preconceito e construção de um planejamento escolar que privilegie a formação de relações de cidadania igualitária.

A falta de conhecimento acerca da legislação existente e, principalmente, a falta de formação específica, faz com que os profissionais da educação não sejam capacitados para desenvolverem no universo escolar o trabalho com a temática, fazendo com que ela seja trabalhada apenas

em uma única época no ano, no mês de novembro, no dia da consciência negra como uma data comemorativa. Há resistência encontrada pelos profissionais, que tendem a associar a temática a um viés negativo, ainda sendo bem explícito o reflexo da construção cultural do nosso país de negação das relações étnico-raciais.

Essa dificuldade nos faz pensar em como nosso país foi construído negando a cultura da população (negra e indígena) escravizada e enaltecendo a cultura dos dominantes. Isso explica a escolha do título do presente trabalho. Uma crítica ao nosso sistema de ensino que valoriza a cultura dos nossos colonizadores e que ainda nega a dos escravizados. Dessa forma, como se construir uma sociedade sem preconceitos e mais tolerante? Corroboramos com a ideia de que a ação docente é um início para a transformação desse cenário visando uma educação antirracista.

Mesmo com entraves, conseguimos perceber algumas vitórias diante dessa empreitada que é a valorização da história e da cultura afro-brasileira. A Universidade do Maranhão (UFMA) criou em 2015 o curso de graduação em Licenciatura Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros - o primeiro específico na área no Brasil. Mas não é suficiente a preocupação apenas por parte das instituições. Ela deve partir, principalmente, por parte do corpo docente que, como observado durante o processo de entrevista, se provém de discursos politicamente corretos, mas que pouco ou nada fazem para mudar a realidade. Isso deve ir além das formações pedagógicas, pois como citado Freire (2013), o professor deve ter o espírito de investigador e pesquisador, o que contribuirá para essa transformação.

Referências

ACAFE. **Metodologia da pesquisa**. Criciúma; UNESC, 2008.

ANDRADE, M. M. **Introdução à metodologia do trabalho científico**. 9. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília: MEC, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientação e Ações para Educação das Relações Étnicas - Raciais**. Brasília: SECADI, 2006.

CAVALLEIRO, E. **Racismo e anti-racismo na educação**: repensando nossa escola. São Paulo: Summus, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 44. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

MUNANGA, K. (org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

MUNANGA, K.; GOMES, N. L. **O negro no Brasil de hoje**. São Paulo: Global, 2006.

RUIZ, J. A. **Metodologia científica guia para eficiência nos estudos**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

Os saberes docentes e a profissionalização: delineando uma análise desse contexto

*Idio Fridolino Altmann*¹

*Kamila Cristina Miranda Cruz*²

Introdução

Existem diversas pesquisas sobre a docência que buscam a compreensão da relação entre saberes docentes e a profissionalização - compreendida como a construção da identidade do professor, ou seja, a profissionalização como processo de formação profissional do professor. Portanto, é compreendida por toda a carreira pedagógica, pois tem suas origens conexas a vivência de suas experiências que caracterizam os saberes docentes ao longo da sua trajetória docente.

A profissionalização docente não acontece apenas no início da carreira com a formação específica para tal ou no exercício diário da docência, ocorrendo também na formação continuada, visto que ser professor vai além de ministrar aulas. Desse modo, é aprender diariamente com seus alunos, com suas experiências, com as trocas de ideias através dos seus pares. Portanto, é a busca incessante pelo seu aperfeiçoamento profissional que acontece em redes de formação que têm como papel

¹ Tecnólogo em Processos Gerenciais (Centro Universitário La Salle), especialista em Gerenciamento de Projetos (Universidade La Salle) e aluno especial do mestrado em Educação (Universidade La Salle). Contato: idio@globo.com

² Tecnóloga em Processos Gerenciais (Centro Universitário La Salle), especialista em Gestão de Pessoas (Universidade La Salle) e aluna especial do mestrado em Educação (Universidade La Salle). Contato: ka.miranda.cruz@gmail.com

ampliar os conhecimentos continuamente. Dessa forma, o docente poderá evoluir com suas competências, habilidades e atitudes profissionais para um melhor exercício docente.

Diante desse cenário, é perceptível que o docente necessite estar sempre em busca do aperfeiçoamento profissional, seja através de outro curso superior, cursos de especialização, mestrado, doutorado ou de curta duração, dentre outros pós-graduação ou cursos específicos de formações de professores. É a partir dessas formações que o professor adquire mais conhecimentos sobre novas práticas pedagógicas e da construção de atividades laborais da docência que possam ser aplicadas no seu *locus* de trabalho, ou seja, em sua sala de aula.

Sob a ótica apresentada, esta vem a remeter ao objetivo geral desta pesquisa, que é delinear uma análise no contexto dos saberes docentes e a profissionalização, fundamentados na visão de pesquisadores na área. Para tanto, foram determinados os seguintes questionamentos: a) Qual a relação entre saberes docentes e a profissionalização? b) Quais são os saberes docentes identificados nos estudos de Gauthier *et al* (1998) e Tardif (2010)? c) Desses saberes, quais são fundamentais para o exercício da profissão docente?

O texto está organizado da seguinte forma: após a introdução aqui apresentada, tem-se a metodologia adotada neste estudo, seguido de uma discussão sobre os saberes e profissionalização docente. Na sequência, são apresentadas algumas considerações finais que irão exteriorizar as respostas aos questionamentos propostos para esta temática.

Metodologia

Esta seção tem por objetivo descrever a metodologia utilizada nesta pesquisa, que é a de cunho qualitativo apoiada na revisão de literatura, ou seja, fundamentada na pesquisa bibliográfica. Logo, este estudo estabelece um contexto delineado através da investigação científica, focada

nas bibliografias que se têm como autores basilares Gauthier *et al* (1998) e Tardif (2010).

Seguindo nesta proposta de metodologia, Gil (2010, p. 29) descreve que 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.” Nesse sentido, esta pesquisa de revisão bibliográfica tem como base no seu *corpus* livros publicados pelos autores citados anteriormente.

Seguindo neste conceito, Gil (2010), descreve que a pesquisa bibliográfica se desenvolve através de uma série de etapas ou fases, mas que estas podem variar dependendo da temática a ser desenvolvida e conforme o nível de conhecimento pelo autor sobre assunto a ser abordado. Partindo desse princípio de que a pesquisa bibliográfica se desenvolve por meio de fases, definiu-se para este estudo as seguintes fases: escolha da temática, elaboração da questão problema, pesquisa bibliográfica, leitura do material, estruturação da pesquisa e, por fim, a produção textual que se subdividiu-se em contextualização teórica da temática e análise do contexto.

Apoiando-se nos estudos de Maurice Tardif e Gauthier - definidos como os pesquisadores basilares desta pesquisa, torna-se oportuno elencar algumas informações sobre estes autores. Logo, Maurice Tardif³ é um pesquisador mundialmente conhecido, graduado em Filosofia e Sociologia, professor da Universidade de Montreal (Canadá), diretor do mais importante centro canadense de pesquisa relacionado à profissão docente, publicou diversas obras com a temática de ensino e integrante de grupos e comissões de pesquisa docente no Brasil. Já Clermont Gauthier⁴ é titulado como doutor em Fundamentos da Educação e professor do Departamento de Ensino e Aprendizagem da Faculdade de Educação da

³ TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

⁴ GAUTHIER, Clermont *et al*. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 1998

Universidade Laval, na província do Quebec (Canadá), pesquisador da temática formação e profissão docente, e sobre os impactos das mudanças das práticas dos professores em sistemas educacionais.

Saberes docentes e a profissionalização

Ao delinear sobre os saberes e a profissionalização docente, apresenta-se o conceito de Tardif (2010), sobre o saber e a profissão docente.

[...] no âmbito dos ofícios e profissões, não creio que se possa falar do saber sem relacioná-lo com os condicionantes e com o contexto do trabalho: o saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer. Além disso, o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. (p. 11).

Sobre esse olhar do pesquisador, é possível compreender que o ofício docente tem suas dependências na relação com as práticas docentes, principalmente no âmbito dos saberes que não se desenvolvem sozinhos. Logo, o saber se faz presente na identidade do professor, nas suas vivências diárias e, principalmente, nas experiências produzidas no seu *lócus* através do convívio docente com seus pares, alunos, e demais atores.

Seguindo nessa mesma linha de pesquisa dos saberes, temos o pesquisador Gauthier *et al* (1998, p. 20) que complementam: “uma das condições essenciais a toda profissão é a formalização dos saberes necessários à execução das tarefas que lhes são próprias. Ao contrário de vários outros ofícios que desenvolveram um *corpus* de saberes, o ensino tarda a refletir sobre si mesmo”.

A partir desse contexto, as abordagens destes pesquisadores retratam de forma análoga a importância dos saberes no ofício docente, pois para o desempenho das ações docentes, se faz fundamental a presença dos saberes que estão presentes não só através do seu “eu” como docen-

te, mas também por meio de toda sua trajetória de vida profissional e nas interações com seus pares e alunos no *lôcus* de trabalho. Desse modo, não existe ofício docente sem ter os saberes, pois estes se tornam necessários para profissionalização do professor.

Em contrapartida, não é só dos saberes que são imprescindíveis para a profissionalização docente, pois conforme Alves e André (2013), este é formado também pelo ambiente escolar, por políticas educacionais e pela comunidade atendida, constituindo a profissionalidade docente.

Na estruturação dos “saberes”, Tardif (2010) declara que estes são providos por uma variedade de origens. Essas origens são determinadas pela formação inicial e continuada da docência; sua experiência profissional e curricular; o conhecimento das disciplinas a serem ministradas; sua convivência social no ambiente escolar; as experiências vivenciadas na sua carreira profissional; e da aprendizagem proveniente dos seus pares. Ou seja, o que ele aprende com as experiências vividas com os colegas de profissão no decorrer da sua carreira docente.

Já na relação do “saber”, este é compreendido pelas competências, conhecimentos, habilidades e pelas atitudes docentes. Competências profissionais que “[...] é na maioria das vezes a visão de experiência que eles se referem, implicitamente, para justificar seu “saber ensinar”, que eles opõem à formação universitária e aos conhecimentos teóricos” (TARDIF; LESSARD, 2009, p. 51).

Em vista disso, é possível fazer uma analogia entre os “saberes” e o “saber profissional” observando a conexão entre ambos na profissionalização docente, sendo o “saber” relacionado às suas características profissionais da ação docente e os “saberes” associados através da experiência profissional e pessoal. Assim, os dois tornam-se necessários para realização do ofício docente.

Gauthier *et al* (1998) destacam que na relação entre saberes e a profissionalização, o ofício docente é constituído pelos saberes, forçando o docente a não exercer o seu ofício sem os saberes e os saberes sem o ofício. Diante disso, os saberes quando se tornam transparentes no

campo da docência, fazem com que o docente obtenha o conhecimento de suas atividades, tenha objetividade com relação à aplicação dos conteúdos e metodologias de ensino, reconhecendo o seu “eu” e possibilitando avaliar as suas experiências vividas no cotidiano no seu *lócus* de trabalho. Nesse sentido, pode-se afirmar que os saberes se articulam entre si e se complementam, consolidando as práticas docentes e, principalmente, auxiliando o docente na sua profissionalização.

Complementando estes conceitos dos saberes, Tardif (2010, p. 31) conceitua:

[...] chamamos de “saberes sociais” o conjunto de saberes de que dispõe uma sociedade e de “educação” o conjunto dos processos de formação e de aprendizagem elaborados socialmente e destinados a instruir os membros da sociedade com base nesses saberes, então é evidente que o grupo de educadores, os corpos docentes que realizam efetivamente esses processos educativo no âmbito do sistema de formação em vigor, são chamados, de uma maneira ou de outra, a definir sua prática em relação aos saberes que possuem ou transmitem.

Diante do quadro apresentado, constata-se que no processo educativo é de responsabilidade do docente a definição das práticas que serão utilizadas, estabelecidas por meio dos saberes, que estes adquirem no decorrer da sua profissionalização. Conforme relatado por Tardif (2010), os saberes docentes são classificados nas seguintes categorias: a) saberes da formação profissional; b) saberes disciplinares; c) saberes curriculares; d) saberes experienciais ou práticos.

Dessa forma, Tardif (2010) descreve que o conjunto de saberes da formação profissional está conectado à profissionalização do docente, portanto, àqueles saberes disseminados pelas instituições de ensino na formação inicial docente. Isto é, os conhecimentos atribuídos no processo formativo no desenvolvimento científico do docente, fazem parte desse conjunto.

Com relação aos saberes disciplinares, para Tardif (2010), são aqueles encontrados por meio da formação docente, seja esta inicial ou a

continuada, referenciadas pelas diferentes áreas do conhecimento denominadas nas universidades como disciplinas e, assim, Tardif, Lessard e Lahaye (1991, p. 29), caracterizam:

Os saberes disciplinares correspondem às diversas áreas do conhecimento, correspondem aos saberes que se encontram à disposição de nossa sociedade tais como se acham hoje integrados à universidade sob a forma de disciplina, no âmbito de faculdade e cursos distintos.

Já os saberes curriculares, de acordo com o autor, se identificam como sendo os programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que devem ser assimilados pelos docentes, para que estes possam aplicá-los. Gauthier *et al* (1998, p. 30) complementam que “esses programas não são produzidos pelos professores, mas por outros agentes, na maioria das vezes funcionários do Estado ou especialistas das diversas disciplinas.” Programas que os docentes devem ter o total conhecimento para realização do ofício docente, seguindo este de guia para planejamento e avaliação.

Quanto aos saberes experienciais ou práticos, Tardif (2010) retrata que estes são desenvolvidos pelos próprios docentes diariamente no desempenho de suas funções de educador, pois está fundamentado no conhecimento da sua rotina de trabalho em seu *lôcus*. Esses saberes são desenvolvidos pelas práticas docentes, bem como pelos hábitos diários.

Acrescentando conceitos a todas estas definições, Tardif (2010, p. 39) descreve que os saberes são:

[...] elementos construtivos da prática docente. Essa dimensão da profissão docente lhe confere o status de prática erudita que se articula, simultaneamente, com diferentes saberes: os saberes sociais, transformados em saberes escolares através dos saberes curriculares, os saberes oriundos das ciências da educação, os saberes pedagógicos e os saberes experienciais. Em suma, o professor ideal, é aquele que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e o seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos as ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos.

Complementando os saberes citados anteriormente, Gauthier *et al* (1998), identificam outros três tipos de saberes: *os saberes das ciências da educação, saberes da tradição pedagógica e os saberes da ação pedagógica*.

Sendo assim, Gauthier *et al* (1998) conceituam esses três saberes da seguinte forma: os saberes da ciência da educação são determinados como um saber profissional característico e não pertinente com a ação pedagógica, relacionados aos conhecimentos profissionais adquiridos no seu ofício ou pensando em um modo geral na educação. Com relação aos saberes da tradição pedagógica, primeiramente identificado como sendo modelo pedagógico de fazer a escola, ocorre através do ensino simultâneo com vários alunos ao mesmo tempo e complementando-se como sendo a forma de dar aulas. Por fim, os saberes da ação pedagógica identificam-se como o saber experiencial dos professores. De todos os saberes, esse é o menos desenvolvido, mas indispensável à profissionalização do ensino, pois está diretamente relacionado ao que o professor aplica no momento de empreender o seu ofício docente.

Conseqüentemente, na união desses saberes, concebe-se como sendo o reservatório dos saberes que irão guarnecer os professores na relação das imposições do ensino na contemporaneidade. Considerado a história de vida pessoal e social do docente, tem-se estas como fontes pré-profissionais do “saber ensinar” e, assim, Tardif (2010, p. 71) descreve:

[...] representar os *desempenhos* e as *capacidades* sociais e culturais dos indivíduos, que são ricas, variadas e variegadas, graças a um conjunto mais restrito de saberes subjacentes que permitem compreender como esses desempenhos são gerados. A ideia de base é que esses "saberes" (esquemas, regras, hábitos, procedimentos, tipos, categorias, etc.) *não são inatos, mas produzidos pela socialização, isto é, através do processo de imersão dos indivíduos nos diversos mundos socializados (famílias, grupos, amigos, escolas, etc.), nos quais eles constroem, em interação com os outros, sua identidade pessoal e social* (grifos do autor).

Logo, é possível afirmar que existe uma grande influência social do docente na relação do ensino, pois têm-se os vínculos sociais como fontes pré-profissionais. Dentre os vínculos mais relevantes, têm-se o familiar, os grupos sociais e o escolar, dentre outros, considerados formadores do indivíduo em relação a sua formação para o ensino, ou seja, é a introdução do cidadão no mundo socializado, construindo sua identidade social. Dessa forma, o social torna-se um importante instrumento de concepção do profissional da docência.

Do ponto de vista da carreira e experiência docente na relação tempo e saberes profissionais, Tardif (2010) contextualiza que no processo profissional docente existem três etapas bem definidas para o início de carreira. Na primeira etapa, temos o denominado período de transição do idealismo para realidade, onde o indivíduo passa da posição de aluno para professor. A segunda etapa está relacionada à iniciação do docente ao sistema normativo e às relações hierárquicas da instituição de ensino, onde os docentes iniciantes devem seguir rigorosamente o sistema de normas e respeitar uma hierarquia entre os professores. Dessa forma, devem compreender que estão na parte mais baixa da hierarquia dos educadores da escola. A terceira e última etapa de início de carreira apresenta-se atrelada a concepção dos alunos “reais” pelos professores, visto que a figura aguardada ou pretendida não é aquela correspondida pelos alunos na relação de dependência, punições, recompensas e a vontade de aprender.

Na relação tempo e carreira, Tardif (2010) menciona que os primeiros anos de carreira estão divididos em duas fases bem definidas, sendo a primeira denominada de exploração compreendida no período de um a três anos. Nessa fase, o professor iniciante escolhe a sua carreira provisoriamente, passando a vivenciar diversos papéis e para se sentir acolhido no ambiente profissional, percebe a necessidade de ser aceito pelos alunos, colegas, diretores, entre outros. Já na segunda fase, tem-se a estabilização e consolidação com o tempo definido de três a sete anos.

Essa fase vem a ser a do reconhecimento das suas capacidades pelos membros da instituição devido ao investimento aplicado na sua carreira ao longo dos anos.

Portanto, esse contexto vem a contribuir muito no sentido que ela expõe aspectos significativos dos saberes, as relações de tempo e fases da carreira, e as transformações e experiências docentes no passar dos anos que vêm a moldar o profissional na carreira do magistério e, dessa forma, contribuindo na sua profissionalização.

Considerações finais

O objetivo dessa pesquisa foi delinear uma análise sobre saberes docentes e a profissionalização fundamentados na visão de pesquisadores da área docente, possibilitando reescrever um novo contexto para a temática investigada. Dessa forma, foi possível conceber as respostas aos questionamentos definidos para esta revisão bibliográfica.

Primeiramente, nesta pesquisa, temos a análise da relação entre saberes docentes e a profissionalização, onde exteriorizou-se a reflexão que permite concluir que os saberes vão sendo construídos ao longo da carreira docente, pois conforme o professor vai evoluindo no seu processo de profissionalização, através da formação continuada, ele vai aperfeiçoando ou adquirindo novos saberes. Evolução profissional que também se reflete diariamente no seu *lôcus* de trabalho, com seus alunos, seus pares, e nas redes de formação através da troca de ideias e experiências. Logo, o docente virá a se qualificar, evoluindo nas suas competências, habilidades e atitudes. Competência docente que está diretamente conectada a aquisição dos saberes docentes provenientes das variadas fontes pré-profissionais do “saber ensinar” na relação do ensino, através da influência da construção pessoal e social, ou seja, na formação como indivíduo docente para o ensino.

Fundamentado na importância de querer compreender o que o docente concebe no seu *lôcus* de trabalho, ou seja, em sala de aula, surgiu a

aspiração em elucidar os saberes da ação pedagógica que o docente utiliza no seu ofício docente. Portanto, ao seguir na segunda análise desta pesquisa, foram identificados os saberes docentes apresentados pelos pesquisadores Tardif (201) e Gauthier *et al* (1998).

De acordo com as pesquisas de Tardif (2010), os saberes docentes são classificados nas seguintes categorias: a) saberes da formação profissional, conexo à profissionalização docente e referenciado aos saberes disseminados pelas instituições de ensino na sua formação inicial docente, ou seja, conhecimentos atribuídos a formação científica para o professor; b) saberes disciplinares referentes as diferentes áreas do conhecimento, denominadas nas universidades como disciplinas; c) saberes curriculares, identificados como programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que devem ser assimilados pelos docentes; d) saberes experienciais ou práticos desenvolvidos pelos próprios docentes diariamente no desempenho de suas funções de educador, pois está fundamentado no conhecimento da sua rotina de trabalho no seu *locus*.

Além desses saberes, Gauthier *et al* (1998) especificam outros três: a) saberes da ciência da educação, determinados como um saber profissional característico e não pertinente com a ação pedagógica, relacionados aos conhecimentos profissionais adquiridos no seu ofício ou pensando em um modo geral na educação; b) saberes da tradição pedagógica, primeiramente identificado como sendo modelo pedagógico de fazer a escola através do ensino simultâneo com vários alunos ao mesmo tempo, e complementando-se como sendo a forma de dar aulas; c) saberes da ação pedagógica identificados como o saber experiencial dos professores, sendo este o menos desenvolvido, mas indispensável à profissionalização do ensino.

A partir das características dos saberes docentes descritos, nesta última análise da pesquisa, aponta-se os saberes fundamentais para o exercício da profissão docente no *locus* de trabalho. Todos esses saberes são fundamentais, mas diretamente no *locus* de trabalho são encontrados os saberes curriculares, experienciais, da tradição pedagógica e da

ação pedagógica. Estes são fundamentais para o docente na execução das ações pedagógicas em sala de aula, onde são aplicados seus conhecimentos, suas práticas e experiências de vida. Portanto, os saberes de formação profissional, saberes disciplinares e saberes da ciência da educação podem ser considerados indiretos devido estarem relacionados a sua profissionalização.

Referências

- ALVES, Cristovam da Silva; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. A Constituição da Profissionalidade Docente: Os Efeitos do Campo de Tensão do Contexto Escolar Sobre os Professores. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 36., 2013, Goiânia. **Anais** [...]. Goiânia: UFG, 2013.
- GAUTHIER, Clermont *et al.* **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí, RS: Ed. da Unijuí, 1998.
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- TARDIF, Maurice, LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, v. 1, n. 4, 1991.

Portfólio: avaliação e reflexão da construção do conhecimento em Matemática

*Josidalva de Almeida Batista*¹

Introdução

As discussões sobre a avaliação da aprendizagem em Matemática indicam entraves significativos que precisam ser repensados e superados. Nesse sentido, têm sido pertinentes as investigações que apontam propostas dialógicas para a substituição da prova tradicional por procedimentos que possibilitem uma construção de saberes mais reflexiva e emancipatória. Assim, evidencia-se nessa proposta o portfólio como procedimento alternativo na avaliação em Matemática, fruto de uma experiência de formação de professores a qual se desenvolveu em uma oficina sobre a temática e a aplicabilidade deste como instrumento de avaliação de alunos do ensino fundamental nesta disciplina.

Considerou-se para a discussão com o grupo de professores as pesquisas teóricas realizadas por Perrenoud (1999; 2000), Ambrósio (2013; 2015) e Villas Boas (2015). A formação envolveu professores que atuam diretamente nos anos iniciais do ensino fundamental de uma escola em Redenção - PA. Os docentes participaram durante uma semana de ativi-

¹ Licenciada em Pedagogia (UEPA), especialista em Ciências e Matemática (UFPA) e mestranda em Educação em Ciências e Matemática (UNIFESSPA). É membro do Grupo de Pesquisa GEPEM/UNIFESSPA e do GCEM/UEPA, e técnica em Educação vinculada à Secretaria de Educação do Pará. Contato: josidalvalmeida@yahoo.com.br

dades diversificadas sobre o tema proposto, tais como dinâmicas grupais e debates, além da construção individual de um portfólio.

Posteriormente, foi realizado um acompanhamento de oito docentes na execução do procedimento metodológico, seguido pela socialização das produções instigadas em sala de aula com os professores e suas respectivas turmas de alunos com temáticas relacionadas ao ensino de Matemática. Apesar de inseguros no início da atividade, os professores mostraram-se receptivos a esse procedimento de avaliação, bem como com suas possibilidades de desenvolvimento das habilidades dos discentes. Foi pertinente desenvolver a prática do portfólio pelos professores, tendo em vista a relevância dessa metodologia na formação docente.

Assim, nesta atividade entende-se que a partir da formação desenvolvida, amplia-se o contato de docentes com um novo paradigma de avaliação onde o aluno atua como parceiro, isto é, como construtor de saberes e como sujeito autônomo em sua aprendizagem. Além disso, a prática educativa proposta é fortalecida pela vivência oportunizada com a construção e socialização do portfólio.

Mas, afinal, o que é e porquê fazer um portfólio?

Freire (2002) aponta que é necessário resistir aos métodos avaliativos silenciadores que “insistem em passar por democráticos”, mas essencialmente são opressores e assumem um caráter de domesticação dos discentes. Assim, autores como Luckesi (2002) e Hoffmann (2005; 2017) têm debatido sobre a necessidade de repensarmos a forma como avaliamos e as intencionalidades que trazemos durante esse processo, especialmente, porque tal como se apresenta, a avaliação não tem servido para avaliar, mas sim para classificar e excluir os alunos.

Nesse sentido, o portfólio, se desenvolvido pelo docente de forma coerente com sua essência, apresenta-se como um relevante procedimento de avaliação mais dialógica e emancipatória. O estudo da origem do portfólio encontra-se relacionado ao uso deste por artistas que utilizam

uma pasta para inserir amostras de seus trabalhos de modo a apresentar a qualidade de suas produções. Entretanto, na escola, a utilização do portfólio associa-se à coleção de produções do aluno para a representação das evidências de sua aprendizagem.

Para Ambrósio (2015), o portfólio é uma pasta de trabalho onde são guardados os registros que discentes e docentes fazem durante um determinado projeto. Para a autora, o portfólio é composto de produções que, dentre outros objetivos, podem estimular ações de desenvolvimento do grupo. Nessa proposta, diferente da prova tradicional que acontece em um momento específico, constrói-se o processo avaliativo paulatinamente, aula após aula, na qual aluno e professor têm a possibilidade de refletir sobre as construções em tempo e momento mais promissores. Isso porque no portfólio o aluno participa ativamente da avaliação (VILLAS BOAS, 2015).

Em outras palavras, a proposta permite uma postura mais reflexiva sobre suas produções, dada a possibilidade de análise e escolha das melhores versões para apresentação em seu trabalho final e a autoavaliação quanto seu progresso durante o processo avaliativo.

O portfólio é mais do que uma coleção de trabalhos do aluno. Não é uma pasta onde se arquivam textos. A seleção dos trabalhos a serem incluídos é feita por meio de uma autoavaliação crítica e cuidadosa, que envolve o julgamento da qualidade da produção e das estratégias de aprendizagem utilizadas (VILLAS BOAS, 2015, p. 39).

Além disso, o portfólio permite a superação da manifestação da aprendizagem mediante respostas “decoradas” ou reproduzidas dos livros (CAMARGO, 1999). Isso porque a proposta avaliativa mediante portfólio fundamenta-se em uma análise do processo de ensino, e não em uma resposta pontual emitida em uma prova realizada em um único dia de todo o bimestre.

No cotidiano escolar, entende-se que o portfólio não deve ser utilizado de forma equivocada, por isso antes de utilizá-lo é preciso conhecer seus objetivos e princípios norteadores para que a prática docente promova uma avaliação realmente formativa e eficaz.

Como fazer um portfólio?

Não há um tempo determinado para realização do portfólio, podendo este ser construído em um mês ou ao longo de um semestre, de acordo com o tempo disponível para que sejam alcançados os objetivos do trabalho. O importante é a preparação da sua utilização e o planejamento da atividade delineando de forma clara suas intencionalidades e propostas.

Ambrósio (2013), citando Shores e Grace (2001), indica que no trabalho de planejamento e construção do portfólio, o professor deve se atentar para os seguintes objetivos:

- a) aprender como se aprende;
- b) conhecer para aprender;
- c) levantar hipóteses;
- d) buscar alternativas e soluções possíveis para as questões sociais, especialmente as desconhecidas;
- e) levar o estudante ao universo da pesquisa;
- f) propiciar o registro, análise e acompanhamento das ações cotidianas;
- g) colaborar com o aluno nas suas diferentes formas de aprender e de ver o mundo.

Em outras palavras, o portfólio como procedimento metodológico permite ao professor refletir sobre a aprendizagem do aluno de forma mais ampla que a prova tradicional, haja vista que considera elementos e habilidades numa perspectiva mais complexa e autônoma. Nesse mesmo sentido, conforme Villas Boas (2015), é importante atentar-se para os seguintes princípios do trabalho com portfólio: construção, reflexão, criatividade, parceria, autoavaliação e autonomia.

a) A construção do portfólio

Para Villas Boas (2015), é importante que o portfólio seja construído pelo aluno, pois a proposta do portfólio precisa ser organizada de modo

que o aluno possa fazer escolhas e tomar decisões sobre suas produções. Sabe-se que essa construção é variável conforme a idade do aluno, da turma e da proposta a ser desenvolvida, isto é, conforme as intencionalidades e os sujeitos que serão alcançados planeja-se a participação destes.

A construção do portfólio também passa pelo entendimento dos pais sobre a proposta a ser desenvolvida. Se há entendimento de que a construção do portfólio deve ser realizada pelo aluno, os pais precisam compreender seu papel de não-intervenção das decisões a serem tomadas na construção do trabalho. Assim, o aluno precisa aprender a aprender, pois o direcionamento e a intervenção inapropriados podem limitar sua capacidade de tomar decisões e construir novos saberes.

b) A reflexão

Comumente, os alunos não estão preparados para refletir sobre as atividades escolares, especialmente no ensino de Matemática, havendo uma tendência em repetir os procedimentos sem reflexão apropriada e de forma mecânica. Entretanto, um dos princípios da construção do portfólio é a reflexão.

Por intermédio da reflexão, o aluno decide o que incluir, como incluir, e ao mesmo tempo, analisa suas produções, tendo a chance de refazê-las sempre que quiser e for necessário. [...] No início do trabalho, caberá ao professor orientar o uso da reflexão. De modo geral, os alunos não estão preparados para isso: costumam cumprir as prescrições do professor sem estabelecer articulação entre elas (VILLAS BOAS, 2015, p. 49).

As indagações durante a construção do portfólio devem estimular os discentes a descobrirem novas possibilidades. Não se trata de apontar uma resposta correta, mas construir paulatinamente o conhecimento. Por isso, Villas Boas (2015) recomenda que no portfólio sejam registradas todas as produções dos discentes para que seja possível haver um acompanhamento do progresso de aprendizagem.

O erro, nessa perspectiva, é visto como possibilidade de estímulo a aprendizagens. Assim, quando o discente pode contemplar seu crescimento, ele pode avaliar-se em relação a si mesmo e não em uma perspectiva classificadora, comparando-se com outros alunos e seus resultados. Evidencia-se, desta forma, o caráter formativo da utilização do portfólio no ensino ao adotar a reflexão como princípio dessa proposta. Ela pode auxiliar o aluno a compreender as dificuldades de sua aprendizagem e os caminhos que precisa avançar para superá-las.

c) A criatividade

A vivência do trabalho com portfólio deve estimular a criatividade do aluno. Comumente, os alunos aderem às colas, às repetições e às reproduções de trabalhos escolares, mas é preciso incentivar a criatividade destes. Villas Boas (2015) lembra que é preciso valorizar as iniciativas dos alunos na busca por novas ideias. Essa valorização passa pela atenção e cuidado ao tratar do erro do aluno, não o expondo nem inibindo futuras produções do discente.

Também, cabe ao professor propor atividades variadas, onde o aluno possa se expressar de forma diversificada, além da linguagem escrita formal. Sugere-se que sejam propostas arguições orais, pinturas, dentre outros. O portfólio, nesse sentido, é um dos procedimentos de avaliação que tem condições de propiciar o desenvolvimento da criatividade, desde que docentes e alunos possam e queiram construir novos conhecimentos e não apenas reproduzi-los (VILLAS BOAS, 2015).

d) A parceria

Ao abordar o princípio da parceria, subentende-se que é necessário haver uma cumplicidade entre professor e alunos no processo proposto. Essa parceria implica na partilha do poder. Não cabe ao professor ser o único detentor do saber e da autoridade no espaço escolar. Assim, esses

agentes constroem juntos novos conhecimentos e participam em conjunto do processo avaliativo.

Para Freire (2002), é ideal que se repense em instrumentos, em procedimentos e práticas pelos quais os educandos possam participar do processo avaliativo, haja vista que “o trabalho do professor é o trabalho do professor com os alunos e não do professor consigo mesmo” (p. 71). Ou seja, não há que se ignore o aluno, mas considerá-lo como parceiro e como voz relevante nas decisões e nos encaminhamentos a serem tomados no processo avaliativo.

e) A autoavaliação

Ao trabalhar com portfólio, o professor deve abrir possibilidades significativas para a autoavaliação. Por meio dela, o aluno pode refletir sobre suas fragilidades e potencialidades, bem como pode refletir sobre caminhos a serem tomados. Sobre a autoavaliação, chamada por Perrenoud (1999) de auto-regulação, aponta-se que é preciso reforçar as capacidades do sujeito para gerir seus próprios projetos, progressos e estratégias diante de tarefas e obstáculos.

Não se trata de limitar a autoavaliação como via de atribuição de notas, mas no sentido emancipatório, pretende-se estimular no discente a reflexão sobre o processo da própria aprendizagem e desenvolver suas capacidades de registro das percepções analisadas (VILLAS BOAS, 2015). Além disso, a autoavaliação aponta fragilidades que podem ser superadas de forma mais pontual, especialmente quando o aluno participa do delineamento de novas estratégias para os entraves registrados.

f) A autonomia

O trabalho com portfólio deve primar pela autonomia do discente para que ele aprenda de forma independente que não precisa sempre seguir rotinas mecânicas ditadas pelo professor. É pertinente que o aluno

desenvolva um papel ativo no desenvolvimento de seu conhecimento para poder construir novos caminhos e testar novas hipóteses. Ele deve ser estimulado a tomar decisões e fazer escolhas na sua construção de aprendizagens.

Freire (2002) aborda a autonomia como princípio educativo a ser enfatizado. Para ele, a autonomia é uma construção cultural, logo “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a produção ou a sua construção” (FREIRE, 2002, p. 25). Dessa forma, o trabalho com portfólio pressupõe uma relação dialógica no qual são problematizadas as indagações e o aluno tem a oportunidade de construir respostas e não apenas reproduzir as que o professor já construiu.

Limites do portfólio

Apesar das possibilidades do uso do portfólio em sala de aula, é preciso atentar-se para situações que podem limitar esse procedimento metodológico. Dentre eles, Villas Boas (2015) destaca dois principais:

- a) A adoção do portfólio pelo professor sem a devida fundamentação sobre avaliação, o desconhecimento das bases teóricas da avaliação, bem como do procedimento proposto pode reduzir significativamente na prática cotidiana as possibilidades do portfólio. Além disso, os docentes podem fazer resistência por acreditarem que terão mais trabalho com a prática proposta;
- b) Desconhecimento do procedimento pela comunidade escolar pode gerar compreensões equivocadas, por isso mesmo é pertinente esclarecer aos pais e aos demais membros da comunidade escolar o fundamento do portfólio para que compreendam as possibilidades que temos com essa prática.

Sabe-se que o espaço de formação de docentes é ideal para minimizar dúvidas sobre temas relevantes, por isso registra-se nessa proposta a oficina realizada com docentes que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental, onde se abordou essa temática relacionando-a com a avaliação em Matemática.

A oficina pedagógica

Conforme Perrenoud (2000), nos trabalhos de formação docente é essencial enfatizar a administração da progressão das aprendizagens. Essa perspectiva pressupõe considerar a heterogeneidade dos conhecimentos e das vivências dos alunos no momento de definição de novas estratégias a serem desenvolvidas. Isso porque a avaliação existe para que se conheça o que o aluno já aprendeu e para refletir sobre caminhos e estratégias visando uma aprendizagem ainda maior e melhor. Esse processo pressupõe a participação ativa do aluno numa reflexão dialógica com o professor delineando novas trajetórias.

Nesse sentido, desenvolveu-se uma oficina de formação com professores que atuam diretamente nos anos iniciais do ensino fundamental em uma mesma escola. A temática proposta foi “*Uso do Portfólio no Ensino de Matemática: possibilidades e desafios*”. A formação desenvolveu-se em dois momentos: inicialmente, durante uma semana, foram realizadas atividades diversificadas explorando o tema, tais como dinâmicas grupais e debates, bem como a construção individual de um portfólio; posteriormente, realizou-se o acompanhamento das práticas docentes e encontros para socialização das propostas desenvolvidas nas turmas de regência dos docentes.

Esse estudo apresentou uma boa receptividade pelo grupo. Inicialmente, os professores apresentaram questionamentos e insegurança quanto ao procedimento metodológico proposto, entretanto, posteriormente, registrou-se a superação do medo pela expectativa de explorar a proposta apresentada. Pela qualidade das propostas produzidas durante a oficina e após a formação com os discentes, observamos uma oportunidade ímpar de construir novos conhecimentos em Matemática nas turmas dos anos iniciais do ensino fundamental.

Foi pertinente ter um período de acompanhamento da execução da proposta do portfólio nas turmas dos docentes, dada a possibilidade de auxiliar os professores na construção de conhecimentos sobre tal proce-

dimento, na medida em que planejamos e executamos a proposta com os discentes. A possibilidade de trabalhar com turmas diversificadas oportunizou uma variedade de trabalhos que puderam contribuir para pesquisas posteriores sobre a utilização desse procedimento no ensino de Matemática.

Destaca-se que, paralelo à oficina destinada aos professores, realizou-se esclarecimentos aos pais quanto ao trabalho com portfólio, bem como se orientou os mesmos sobre posturas a serem adotadas diante dessa proposta. Registra-se que por ser uma proposta nova, foi pertinente essa abordagem para orientação aos demais membros da comunidade escolar sobre o trabalho desenvolvido.

Apesar das discussões com a comunidade escolar, registra-se que, conforme apresentado na fala uma professora participante, “*alguns alunos sentiram-se inseguros na construção de seu portfólio*”, sendo tal comportamento já esperado quanto à inserção de uma proposta de avaliação pelo professor. Por isso, a importância de refletir e planejar sobre a prática a ser proposta, tendo em vista a relevante contribuição que a adoção desse procedimento traz, como uma nova forma de pensar e vivenciar a avaliação no ambiente escolar.

A opção de desenvolver uma formação antes e durante a execução de um novo procedimento metodológico visa à execução de uma prática mais coerente e condizente com sua essência dialógica e reflexiva. Além disso, entende-se que além de utilizar um novo procedimento, pretende-se contribuir com uma nova percepção de fazer avaliação em Matemática a qual permita aos alunos contribuírem e construírem juntos o processo de aprendizagem.

Considerações

Entende-se que a partir da formação desenvolvida, amplia-se o contato de docentes com novo paradigma de avaliação onde o aluno atua como parceiro, como construtor de saberes e sujeito autônomo de sua

aprendizagem. Sob essa ótica, o aluno tem a oportunidade de contribuir com as propostas avaliativas, refletindo sobre suas fragilidades e potencialidades, bem como discutindo o delineamento de novas estratégias.

Especialmente no ensino de Matemática que tradicionalmente segue uma postura mais autoritária no processo avaliativo, é pertinente apresentar propostas em que mudanças na percepção avaliativa apresentaram resultados positivos e relevantes à aprendizagem dos discentes. No que tange a insegurança registrada por docentes e discentes, acredita-se que tal comportamento faça parte desse processo de mudança de paradigma, haja vista que comumente temos a prova tradicional como parâmetro de instrumento de avaliação educacional.

Conforme estudos de Bourdieu (2004), essa mudança de práticas incorporadas perpassa pela compreensão da complexidade social, bem como das estruturas que instigam percepções e práticas dos agentes no cotidiano escolar. Assim, essas práticas tendem a se manterem, ou seja, têm essência durável, mas não imutável. Em outras palavras, a ruptura com uma construção metodológica utilizada historicamente por professores e alunos exige uma reflexão e vivência diferenciada.

Dessa forma, acredita-se que o trabalho com portfólio permite essa vivência da construção de saberes numa perspectiva dialógica, instigando uma participação mais ativa do aluno e, conseqüentemente, estimulando uma nova forma de perceber e fazer avaliação em Matemática.

Referências

AMBRÓSIO, Márcia. **Avaliação, os registros e o portfólio**: ressignificando os espaços educativos no ciclo das juventudes. Petrópolis: Vozes, 2015.

AMBRÓSIO, Márcia. **O uso do portfólio no Ensino Superior**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

BOURDIEU, Pierre. **Coisas ditas**. São Paulo, SP: Brasiliense, 2004.

CAMARGO, Alzira Leite Carvalhais. **Mudanças na avaliação da aprendizagem escolar na perspectiva da progressão continuada:** questões teórico-práticas. IN: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; SILVA JUNIOR, Celestino Alves da Silva. Formação do educador e avaliação educacional. São Paulo: UNESP, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários a prática educativa. 21. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover.** Porto Alegre: Mediação, 2017.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação:** mito & desafio. 35. ed. Porto Alegre: mediação, 2005.

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

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

PERRENOUD, Philippe. **10 novas competências para ensinar.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SHORES, E. F.; GRACE, C. **Manual de portfólio:** um guia passo a passo para professores. Porto Alegre: Artmed, 2001.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico.** Campinas: Papirus, 2015.

Relato de experiências: contribuições do estágio supervisionado em espaços não formais

*Camila Rose Bezerra de Lima*¹
*Jackson Emíliano Pedro da Silva*²
*José Wellington da Silva Correia*³
*Maria Danielle Araújo Mota*⁴

Introdução

Durante a formação do futuro professor é necessário que ele vivencie na graduação experiências em diferentes espaços de educação. Esse momento ocorre durante o Estágio Supervisionado e constitui um marco importante, pois é nele que o discente poderá ter o contato com diferentes ambientes de ensino, cultivar um olhar crítico sobre problemáticas encontradas, desenvolver suas capacidades de resolução de conflitos, compreender como ocorrem as relações cotidianas naquele local, além de

¹ Licencianda em Ciências Biológicas (UFAL) e integrante do projeto de extensão *Biologando: diálogo entre conhecimento científico e o cotidiano*. Contato: camilaroseblima@gmail.com

² Licenciando em Ciências Biológicas (UFAL) e monitor da disciplina de Didática do Ensino de Biologia 2, vinculada ao Setor de Práticas Pedagógicas do Instituto de Ciências Biológicas e da Saúde - ICBS/UFAL. Contato: jacksonemiliano22@gmail.com

³ Licenciando em Ciências Biológicas (UFAL) e monitor da Disciplina Didática do Ensino de Biologia 2, vinculada ao Setor de Práticas Pedagógicas do Instituto de Ciências Biológicas e da Saúde - ICBS/UFAL. Contato: ton.nillewg@gmail.com

⁴ Licenciada em Ciências Biológicas (UECE), mestra e doutora em Educação Brasileira (UFC). É professora adjunta do setor de Práticas Pedagógicas do Instituto de Ciências Biológicas e da Saúde - ICBS/UFAL e integrante do grupo de estudos e pesquisa em ensino de Ciências (GEPENCI/UFC). Contato: danymestrado@gmail.com

ter a certeza de que escolheu a profissão correta ou se deve seguir em outra área profissional.

Nesse contexto, temos o Estágio Supervisionado do curso de licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), o qual é dividido em quatro etapas: Estágio em ambiente não Formal, Estágio de Observação Escolar, Estágio de Regência no Ensino fundamental II e Regência no Ensino Médio.

Pensando nisso e no quanto a vivência dentro de espaços não formais durante o estágio supervisionado pode modificar o perfil de um futuro professor, trataremos aqui da experiência de estágio de quatro estudantes de licenciatura em Ciências Biológicas realizada em diferentes espaços não formais na cidade de Maceió – AL. Assim, esse texto tem como objetivo discutir, do ponto de vista dos discentes, a diferença que essa experiência faz na formação inicial docente e que mudanças ela pode provocar no perfil do professor em formação.

Estágio Supervisionado na formação inicial

O Estágio Supervisionado é parte importante do currículo nos cursos de formação de professores, pois, de acordo com Pimenta e Lima (2006), ele fornece condições para que haja interações entre os professores, os estudantes e os variados conteúdos educativos que articulam as ações pedagógicas nos espaços de estágio. Assim, o futuro professor dispõe de possibilidades para uma formação mais completa e poderá articular seus conhecimentos às suas habilidades educacionais.

O estágio, segundo Pimenta e Lima (2006), é fundamental em um curso envolvido com as licenciaturas por ser um meio em que o estudante pode crescer enquanto educador e construir seus conhecimentos de forma ativa por meio de reflexões, de análises e do conhecimento tácito. Nesse contexto, as autoras argumentam que os estágios são fatores essenciais para um curso ligado à docência por aproximar os estudantes ao local de trabalho e estimular habilidades importantes na profissão.

O estágio em espaço não formal possivelmente ganha uma importância à parte por levar aos discentes o entendimento que os saberes populares são importantes para o ensino. No Brasil, de acordo com Marandino (2017), foi notado um aumento considerável de espaços não formais nos últimos quinze anos como museus, centro de ciências, feiras de ciências e olimpíadas científicas. Tudo isso com a finalidade de ampliar o acesso ao ensino de qualidade e à divulgação de pesquisas.

No momento em que o estágio passa a ser entendido pelo licenciando como local de pesquisa, este adquire maior importância para sua formação docente. Dessa forma, é unindo a pesquisa com o estágio que o futuro professor irá produzir seu próprio conhecimento e construir seu modo de agir a educação (PIMENTA; LIMA, 2006). Desse modo, o estagiário poder problematizar e compreender as situações que observam criando uma identidade profissional na sua carreira como docente.

Nesse contexto de pesquisa e de criticidade é que o licenciando vai perceber que a educação não parte apenas das estruturas institucionalizadas de ensino e que em espaços não formais o currículo se liberta das amarras impostas por padrões educacionais.

O que são espaços não formais?

Antes de adentrarmos no universo de espaços não formais, é preciso que se dê, rapidamente, uma importante definição do que vem a ser espaço não formal de ensino. Dessa forma, podemos dizer que a educação não formal é “qualquer atividade organizada fora do sistema formal de educação, operando separadamente ou como parte de uma atividade mais ampla, que pretende servir a clientes previamente identificados como aprendizes e que possui objetivos de aprendizagem” (MARANDINO; SELLES; FERREIRA, 2009, p. 12). Ou seja, espaços onde o ensino se constrói baseado em metodologias planejadas, mas que não sejam o ambiente escolar, podem ser chamados de espaços não formais de ensino e, pensando nessa característica, podemos lembrar que se

enquadram nessa categoria museus, bibliotecas, centros de ciências, zoológicos e afins.

Dentre a grande variedade desses espaços existentes, podemos apontar o museu como um importante aliado do ensino de Ciências. Segundo Gaspar (1993), não é possível precisar com exatidão o momento de seu aparecimento, embora desde a antiguidade a humanidade fizesse coleções de diversas peças. Segundo Binni e Pinna (1980 *apud* GASPAR, 1993) o termo museu significa literalmente *casa das musas* e, segundo ele, o significado do nome pode ter surgido na idade média referindo-se à coleções particulares que refletissem poder e guardassem obras de arte. Como novos artistas precisavam de inspiração e um lugar calmo, provavelmente batizaram essas coleções com o nome das deusas da inspiração e criatividade: as musas. A partir daí, e com o renascimento, as coleções passaram a ser mais acessíveis ao público geral com o clima de disseminação do conhecimento característico da época, moldando-se nos espaços que temos hoje.

Em relação aos centros de Ciências, Gaspar (1993) faz um levantamento geral que aponta que estes surgiram como resposta a estímulos gerados na Guerra Fria. A corrida espacial, alavancada pelo lançamento do satélite artificial Sputnik, desencadeou uma reformulação do sistema de ensino que passou a focar no ensino de Ciência para formar uma geração cientificamente letrada. Dentro dessas mudanças, as pessoas também se modificaram e o papel do ensino ganhou novos horizontes como a perspectiva da formação do cidadão crítico, por exemplo. O professor começou a se aperfeiçoar num movimento de adaptação onde não cabia mais postura de mestre autoritário, detentor do conhecimento e inquestionável, sendo este transformado numa figura que agora guia, instrui e constrói o conhecimento junto com os estudantes.

Schön (1997) aponta que estamos cada vez mais cientes das inadequações atuais da educação e defende a formação de professores pesquisadores de sua prática, isto é, de professores críticos baseada no processo de reflexão-na-ação. Esta consiste em um educador que ob-

serva e se surpreende com a situação em sua prática, reflete sobre isso e procura entender as razões dos fatos para reformular sua abordagem baseado na situação vivenciada.

É natural que educadores que se reinventam nesse perfil crítico-reflexivo busquem novas formas de ressignificar sua prática e, para isso, autores como Marandino (2003) defendem que espaços não formais são excelentes meios de promover uma melhoria no ensino e na divulgação científica. Salgado *et al* (2015) defendem a organização desses espaços para inclusão na prática docente de modo que ele funcione não como extensão da sala de aula, mas como uma ferramenta de ressignificação da alfabetização científica iniciado pela pesquisa do professor e, a partir daí, pela divulgação científica para a população em geral.

Analisando esses fatos na perspectiva de Schön (1997), compreendemos que esses espaços permitem uma variedade de vivências e reflexões que serão vantajosas para quaisquer indivíduos que o vivenciem, como graduandos, a sociedade em geral e o professor formado que busca novas estratégias fora da sala para aprimorar a si mesmo enquanto educador.

Relatos de formação para além da Universidade

Explanaremos quatro relatos de experiências de graduandos do curso de licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal de Alagoas ocorridas no Estágio Supervisionado I. Os escritos são frutos de uma pesquisa qualitativa, uma vez que nesta o pesquisador vai a campo buscando captar o fenômeno em estudo a partir da perspectiva das pessoas nele envolvidas, considerando todos os pontos de vista relevantes (GODOY, 1995).

Pensando nessa perspectiva, foram reunidas análises das diferentes visões de discentes que estagiaram nos espaços não formais disponíveis acerca de suas impressões, crescimento e sugestões para formação docente inicial e continuada. Dentre os espaços não formais contidos nesses

relatos, estão o Museu de História Natural da UFAL, a Usina Ciência e o *Arboretum*.

O Museu de História Natural (MHN) da UFAL foi criado em 1991 e desde então vem contribuindo com a pesquisa em diversas áreas, dentre elas, a zoologia, arqueologia, paleontologia, botânica, práticas pedagógicas, atividades de extensão e divulgação científica na área de ciências naturais tanto para professores e estudantes, quanto para a população em geral. O museu conta com onze setores, nos quais estão expostas coleções sistemáticas, fósseis, minerais e um rico acervo da biodiversidade local. O espaço não formal recebe visitas escolares mediante o agendamento e da comunidade local, além de contar com uma exposição de longa duração, promovendo fins de semanas voltados para a realização de oficinas, exposições com temáticas diversas, jogos, filmes, palestras, dentre outras atividades (MHN – UFAL, 2019).

O Museu de História Natural da UFAL é um importante aliado do ensino superior no que se refere à pesquisa, ensino e extensão, atuando de forma impar na divulgação científica. Dentro do espaço funcionam laboratórios de pesquisa voltados para zoologia e botânica que regularmente contribuem com material para exposições/divulgações na programação do espaço.

A Usina Ciência é um espaço da Universidade Federal de Alagoas fundado em 1991 através da iniciativa de vários docentes. O espaço tem como missão principal contribuir com a alfabetização científica e a melhoria do ensino de Ciências em nosso estado por meio de práticas educativas e divulgação científica. A Usina Ciência é aberta para visitas de escolas e comunidade em geral e, atualmente, conta com um grande acervo de experimentos científicos e tecnológicos, planetários e bibliotecas. As atividades realizadas na Usina Ciência são: exposições de materiais didáticos, palestras, shows de Química, Biologia e Física, além de cursos de capacitação para profissionais da educação (USINA CIÊNCIA, 2018).

O *Arboretum* é vinculado ao Instituto de Ciências Biológicas e da Saúde, ficando localizado no *Campus* A.C Simões da Universidade Federal de Alagoas. O espaço foi criado em 2003 e desde então conta com uma área de cinco hectares e mais de cem espécies nativas de plantas. Antes um lixão a céu aberto, o espaço se tornou uma área de conservação ambiental dentro da Universidade, sendo um local para realização de aulas práticas em cursos como Biologia, Engenharia Ambiental e Florestal, Química, Geografia, dentre outros. No *Arboretum* também são desenvolvidos projetos sociais como as pesquisas de extensão e ações de reflorestamento.

Novas possibilidades em locais não tão novos assim: a experiência dos estagiários

Usina Ciência

O primeiro contato da estagiária com o espaço não formal ocorreu no sexto período de sua graduação, durante a disciplina de Estágio Supervisionado I, no ano de 2017. A quantidade de acervo didático e os shows de Biologia chamaram sua atenção, além das atividades realizadas no local e a contribuição para o ensino e aprendizagem dos estudantes referentes aos conteúdos de Ciências e Biologia.

Durante as atividades, foi observado que, caso houvesse algum estudante com deficiência visual, o espaço não continha meios alternativos para incluir este estudante durante o show de Biologia, por exemplo, o que é evidenciado por Marandino, Selles e Ferreira (2009), pois na escola, na maioria das vezes, são elaboradas adaptações e inclusão de conteúdos que possibilitem a aprendizagem de todos, enquanto em alguns espaços não formais essa prática ainda não é efetivada em sua totalidade.

Diante dessa problemática, a estagiária trabalhou na construção de um modelo didático sobre células sanguíneas adaptadas para esses estu-

dantes, além da produção de um roteiro de atrações durante o show de Biologia que atendesse às necessidades da pessoa com deficiência visual. Segundo Nunes (2004), adaptar materiais e incluir a pessoa cega durante as atividades pode garantir o acesso às informações por meios sensoriais com o intuito de minimizar barreiras na aprendizagem de cada uma.

O material didático foi produzido seguindo alguns critérios como texturas, relevos, legendas em Braille, material de fácil manuseio, etc, sendo baseado em uma pesquisa de Manoel (2008), para que os estudantes pudessem manusear o material com autonomia e ter um bom aproveitamento diante dos temas abordados no espaço.

As atividades desenvolvidas no espaço não formal da Usina Ciência – UFAL foram muito importantes tanto na formação pessoal quanto acadêmica. Foi a partir daí que ocorreu a sensibilização de que a educação inclusiva não deve se limitar aos muros das escolas, mas ser efetivada em outros ambientes de ensino, como nos espaços não formais. Além disso, acreditamos que os roteiros e o trabalho na construção do modelo didático para ser incorporado ao mesmo podem enriquecer ainda mais o trabalho da Usina Ciência pela busca e acolhimento dessas pessoas, proporcionando uma educação inclusiva e igualitária.

Museu de História Natural

O MHN é um importante museu da cidade de Maceió - AL e, além da pesquisa desenvolvida e da aproximação da comunidade com a Ciência através de suas exposições e eventos, se constitui como um espaço de formação inicial e continuada de professores. O contato dos alunos da licenciatura em Ciências Biológicas da UFAL ocorre geralmente na disciplina de Estágio Supervisionado 1. Para este relato, falaremos do ponto de vista de dois estagiários da instituição, cujas experiências ocorreram nos períodos 2016.1 e 2017.2.

Dentro do local, dirigimo-nos a um dos setores de pesquisa alojados nele e lá fomos convidados a conhecer o trabalho e planejar meios de

levar essa pesquisa para a exposição, de modo que gere um *feedback* através da interação com as pessoas fora da universidade. Fato importante e apontado por Gohn (2014), é que a interação aumenta à medida que ela ocorre, tornando o que participa cada vez mais apto a participar. Originalmente, essa descrição serve para o coletivo, para tomadas de decisões sociais, mas dentro de museus pode ser um excelente local para iniciar essa experiência de forte impacto social.

A oportunidade de participar desse processo ainda durante a graduação desencadeou um crescimento que, provavelmente, deveria fazer parte da vivência de todo professor (de Ciências, ao menos) que é a percepção dos diferentes arranjos de saber. Se pensarmos na divisão de Schön (1997), é fácil concordar que todo indivíduo passa pelo saber escolar adquirido na escola e “transmitido” aos estudantes por meio do professor baseado em fatos tidos quase sempre como verdade absoluta, mas há também o saber molecular que considera o saber anterior de cada um como peças que podem se juntar e formar diferentes significados cada vez mais complexos.

Na primeira experiência, em 2016.1, o foco foi o setor de malacologia (moluscos) e os esforços foram voltados para preparação de uma exposição com os moluscos do estado com informações sobre importância ecológica, ocorrência e nomes populares. Esses dados foram obtidos com ajuda da professora responsável pelo setor, livros base de zoologia específica e sites específicos também indicados pela professora supervisora do estágio. O material produzido foi exposto no evento chamado “*fim de semana no museu*” e os visitantes puderam, por vontade própria, buscar aquele conhecimento e tirar dúvidas quando assim o queriam.

A segunda experiência ocorreu no período 2017.2, quando um jogo didático foi produzido junto ao setor de paleontologia no intuito de aproximar o público desse campo de conhecimento. Para a confecção do jogo, foram utilizados materiais reciclados e a aplicação foi feita pelo próprio estagiário durante um evento de *Fim de Semana no Museu* para interagir, conversar, refletir e pensar ao longo da vivência na importância do

momento e em formas de aprimorá-lo ainda mais. Nos respaldamos em Kishimoto (2011) ao falar que a utilização de jogos e atividades lúdicas facilita o processo de ensino e aprendizagem.

Esse processo permitiu uma alteração de visão de mundo dos estagiários que passaram a experimentar e adotar, a partir de então, uma postura menos reducionista dos saberes - algo que favorece o livre pensar baseado no próprio conhecimento informal e sua junção com o que se “escolhe” interagir para resultar em aprendizado nesse ambiente. A possibilidade de criar e aplicar atividades como jogos, oficinas e afins dentro dessa perspectiva favoreceram não apenas os que participaram da aplicação dos recursos, mas também no desenvolvimento profissional de nós, estagiários, que refletimos e as elaboramos.

Durante todo o estágio, contemplamos o quão importante é o MHN não apenas para a formação docente, mas principalmente para os estudantes das escolas que o visitam e também o público em geral. Tivemos o privilégio de poder mediar algumas brincadeiras e jogos durante o *Fim de Semana no Museu*, evento idealizado pela direção do MHN-UFAL juntamente com os setores do museu e, a partir dessa vivência, desenvolvermo-nos em professores que compreendem a importância do não formal e do ensino para além dos muros da escola.

Arboretum

O estágio em um ambiente não formal envolvendo a educação ambiental é de suma importância por relacionar um tema de grande relevância para a sociedade e por tentar fomentar a produção de docentes que possam sensibilizar a comunidade para a proteção da natureza. Nesse contexto, para Pimenta e Lima (2006, p. 7), essa integração entre o espaço não formal (*Arboretum*) e o estudante-professor é importante para articular as ações pedagógicas nesse local.

Como falam Pimenta e Lima (2006, p. 7), é primordial que o estágio de observação se concretize de modo ativo para que a criticidade do futu-

ro professor seja estimulada e que se construa um profissional produtivo, atento com as situações feitas com relação à natureza. As autoras também nos mostram que, como o exercício de qualquer profissão é prático, é importante que os futuros docentes sejam ativos no ambiente de estágio.

Desse modo, o *Arboretum* - área de reflorestamento que se encontra na UFAL, foi uma ótima escolha para ser feito o estágio em um espaço não formal, pois foi percebido que ele estava há muito tempo abandonado e que tal prática iria se fazer presente. Assim, com a leitura de textos sendo feitas em sala de aula e sendo confrontados com as atividades no local, foi notado uma grande evolução a respeito da educação ambiental.

O estágio nesse espaço, realizado no período 2017.2 da UFAL, foi desafiador no primeiro momento, pois o local estava abandonado por quase dois anos, o que deixou boa parte dos estudantes preocupados com o seu estado de conservação. No entanto, os estagiários foram motivados para organizá-lo quando foi percebido a sua relevância para a universidade que pode utilizá-lo em cursos como Agronomia, Engenharia Florestal, Arquitetura, entre outros. Para a comunidade maceioense, a estrutura pode ser útil para a distribuição de mudas - objetivo inicial do local, para realizar aulas com estudantes de vários níveis de ensino, para caminhadas e corridas, além de piqueniques.

O início do estágio começou com a abertura e manutenção de trilhas que é uma das atividades básicas que foram propostas para os estagiários. Outra atividade bastante interessante foi a confecção de placas para identificação de espécies de plantas, tendo-se o cuidado de acrescentar também os nomes populares para que a comunidade leiga tivesse condição de entendimento da informação. Desse modo, de acordo com Pimenta e Lima (2006), a análise teórica para confeccionar essas placas oferece meios para entender contextos históricos, sociais e culturais que podem servir para aproximar a população do *Arboretum*.

Além disso, foi iniciada a revitalização da pracinha que se encontra no início do *Arboretum*. Assim, foi pintado e reconstruído bancos e me-

sas para que o local ficasse mais convidativo. Acabado com a arrumação das estruturas físicas, algo que chamou muito a atenção foi o alto número de pessoas da comunidade acadêmica que não tinha conhecimento da existência do *Arboretum*.

Dessa forma, foi criada uma revista (MARANDINO, 2001) de divulgação do local para que os estudantes e funcionários da universidade e de fora dela conhecessem o espaço. Para o professor que deseja uma aula no local, essa revista pode até servir como uma aula introdutória teórica a respeito do local e o que se pode encontrar lá.

O que tudo isso nos diz?

Diante das experiências vividas durante o estágio supervisionado em ambientes não formais, é possível perceber que a educação pode ser exercida para além dos muros da escola, sendo possível que o estudante aprenda algo fora do ambiente formal de educação, como no museu, herbário, parque, unidade de conservação, zoológico, etc.

A prática nos espaços não formais vem crescendo muito rápido. Hoje, a maioria das escolas já mantém uma relação com esses ambientes, mesmo que minimamente. É comum que esses locais recebam cada vez mais estudantes e até a comunidade em geral em busca de um “complemento” para o que foi aprendido na escola ou até pelo lazer, o que pode implicar na aquisição de um conhecimento novo, mesmo que esta não seja a intenção.

Diante disso, pudemos vivenciar e efetivamente perceber a importância desses ambientes não formais para a sociedade em geral, pois podem fornecer diversos recursos didáticos para contribuir com o aprendizado que não foi efetivo durante as aulas escolares. Nestes locais, há um grande movimento de divulgação científica, fato este que pode contribuir diretamente para o crescimento e desenvolvimento de uma sociedade, levando informação à todos sem distinção de classes, faixa etária ou nível socioeconômico.

Consideramos, assim, a importância de nossa vivência durante a graduação em espaços não formais de educação, sendo inegável o quanto essas experiências contribuíram para nossa formação acadêmica e o exercício da nossa futura profissão.

Referências

- GASPAR, A. **Museus e Centros de Ciências – Conceituação e Proposta de um Referencial Teórico**. 1993. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.
- GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de empresas**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, 1995.
- GOHN, M. G. Educação Não Formal, Aprendizagens e Saberes em Processos Participativos. **Investigar em Educação**, São Paulo, n. 11, p. 35-50, nov. 2014.
- KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a Educação**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- MANOEL, V. A. Educação Inclusiva na EaD: Programa da Acessibilidade Virtual (PPAV). **Revista Ponto de Vista**, Florianópolis, v. 2, n. 10, p. 107-120, 2008.
- MARANDINO, M. A prática de ensino nas licenciaturas e a pesquisa em ensino de ciências: questões atuais. **Cad. Bras. Ens. Fís.**, Florianópolis, v. 20, n. 2, p. 168-193, 2003.
- MARANDINO, M. Interfaces da relação museu-escola. **Cad. Bras. Ens. Fís.**, Florianópolis, v. 18, n. 1, p. 85-100, 2001.
- MARANDINO, M.; SELLES, S. E.; FERREIRA, M. S **Ensino de Biologia**: histórias e práticas e, diferentes espaços educativos. São Paulo: Cortez, 2009.
- MARANDINO, M. Faz sentido ainda propor a separação entre os termos educação formal, não formal e informal? **Ciênc. Educ.**, Bauru, v. 23, n. 4, p. 811-816, 2017.
- Museu de História Natural da UFAL (MHN-UFAL)**. Disponível em: <http://mhnufal.blogspot.com/p/o-museu.html>. Acesso em: 18 de julho de 2019.

NUNES, S. S. **Desenvolvimento de conceitos em cegos congênitos**: caminhos de aquisição de conhecimentos. 2004. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poiesis**, Goiás, v. 3, n. 3, p. 5-24, 2006.

SALGADO, M. M. Uso de mapas conceituais na organização de visitas escolares. *In*: MARANDINO, M.; CONTIER, D. (org.). **Educação não formal e divulgação em Ciências**: da produção do conhecimento a ação de formação. USP, 2015.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. *In*: NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

USINA CIÊNCIA - UFAL. Apresentação. Disponível em: <https://ufal.br/ufal/extensao/apresentacao>_Acesso em 20 jul. 2019. Usina Ciência da UFAL. Disponível em: <http://www.usinaciencia.ufal.br/apresentacao>. Acesso em: 18 de julho de 2019.

Saberes docentes para educação inclusiva: reflexões iniciais

*Robério Ferreira Nobre*¹

*Luciano Moreira Alencar*²

*Thallison de Souza Nobre*³

Introdução

No processo de implantação das políticas de educação inclusiva no Brasil, a aceitação da matrícula de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, superdotação ou altas habilidades na rede comum de ensino evidenciam-se muitas provocações, pois o processo de inclusão demanda mais do que o direito à matrícula, requerendo um conjunto de elementos que possibilitem a permanência com qualidade desses alunos no espaço escolar.

¹ Licenciado em Pedagogia (URCA), licenciando em Psicopedagogia (UNINTER), especialista em Psicopedagogia Institucional (UNITINS), especialista em Psicopedagogia Clínica (FDA), especialista em Neuropsicopedagogia (FDA), especialista em Educação Infantil (UCAM), especialista em Gestão Escolar Integrada e Práticas Pedagógicas (UCAM) e mestre em Educação Brasileira (UFC). Professor da Universidade Regional do Cariri-URCA, professor formador na Secretária de Educação de Campos Sales-CE, colaborador no Conselho de Pais de Campos Sales e Diretor de Mobilização da Região Cariri-CE junto ao Sindicato dos Psicopedagogos do Brasil (SindPsicop-Br). Contato: roberiofnobre@gmail.com

² Bacharel em Enfermagem (URCA), especialista em Farmacologia (UCDB), em Enfermagem de Urgência e Emergência (UCAM), em Docência do Ensino Superior e Enfermagem (UCAM), Auditoria e Gestão de Serviço em Saúde (FDA), e mestrando em Cuidados Clínicos em Enfermagem e Saúde (UECE). Atualmente é enfermeiro do Hospital Regional do Cariri. Contato: luciano.m.alencar@gmail.com

³ Bacharel em Psicologia (UNILEÃO) e especialista em Psicanálise (FDA). Professor da Universidade Regional do Cariri-URCA e atua na Clínica de Avaliação e Diagnóstico Neuropsicopedagógico - CADNEUROpp em Juazeiro do Norte. Contato: thallisonnobre@gmail.com

Ao procurar esclarecer que o paradigma da inclusão escolar não é específico para alunos com deficiência, representando a igualdade de direito de todos à educação de qualidade, nos deparamos com algumas objeções na assimilação e, principalmente, na sua execução, parecendo uma opinião condicionada de que a inclusão é a migração dos alunos público-alvo da Educação Especial das classes ou escolas especiais para as classes comuns de ensino. Esse argumento se fortalece a cada dia, não permitindo abertura para discutir outras exclusões, como a dos alunos que jamais tiveram ingresso às escolas e que precisam, além de ingressar, permanecer e aprender nesses espaços.

Neste trabalho, destacaremos o que, ao nosso olhar, consideramos o principal desafio da inclusão, que é a preparação dos professores ou falta dela, fazendo com que estes profissionais se sintam despreparados, confusos e incapazes para trabalhar com esses alunos e, principalmente, desenvolver uma proposta pedagógica que atendam às diversas necessidades e expectativas desses sujeitos. Ou seja, para estar preparado para fazer este atendimento, quais são e como são construídos os saberes imprescindíveis à inclusão de quem é excluído do espaço escolar?

Percebe-se que existe uma grande resistência por parte dos professores e acreditamos ser esta explicada em razão de uma formação precária e inseguranças na prática docente com os alunos com deficiência, por exemplo. Outro aspecto é que as famílias apresentam temor de que a inserção de seus filhos nessas classes não contribua para seu desenvolvimento nos variados aspectos, ponderando que se as escolas não estão conseguindo trabalhar com os alunos sem deficiência, este trabalho será ainda mais debilitado com os alunos público-alvo da Educação Especial que demanda de um atendimento educacional especializado.

Tudo isso gera inquietações sobre o sentido da educação inclusiva diante de tantos aspectos adversos. Assim, construímos um olhar a partir de três dimensões: a Educação Inclusiva, a Formação de Professores e os Saberes Docentes, com colaboração das ideias de Benjamin, (1996), Cu-

nha, (2015), Carvalho, (2006), Mazzota, (1993), Pacheco, (2007), Santos e Paulino, (2008), Sasaki, (2010) dentre outros.

Precisamos de maiores informações e formações a respeito do processo de inclusão, principalmente de um posicionamento como seres humanos, destacando que inclusão é processo, e processo não se ensina, vive-se. A partir desse enfoque, o presente estudo objetiva investigar profissionais do município de Campos Sales - Ceará que trabalham com a inclusão, identificando como estes constroem os saberes imprescindíveis à prática inclusiva.

Assumir a educação como escolha pessoal e profissional é uma decisão responsável, mas apostar numa perspectiva educacional como a inclusão constitui-se numa ação desafiante. Escolher esse desafio como objeto de pesquisa representa uma busca de possibilidades ainda pouco difundida, entretanto cada vez mais necessária. Ao falar em Educação Inclusiva, a distância entre teoria e prática pode ser explicada pela própria compreensão que temos de inclusão, acreditando-se que incluir é simplesmente fazer com que alunos excluídos frequentem a escola sem as mínimas condições de permanência.

O ser e fazer docente frente ao processo de inclusão

Dentre as reflexões sobre a educação inclusiva, um aspecto conceitual que merece análise é a relação entre inclusão e integração como processos interdependentes, apesar de vários autores e o próprio Ministério da Educação (MEC) considerarem que o termo integração deva ser deixado de lado. A discussão sobre o abandono do termo integração é um esforço enorme em busca da exatidão terminológica para que uma palavra – a inclusão – dê conta, com maior precisão, das implicações teóricas e práticas que garantam a todos o direito à educação e o sucesso na aprendizagem. “Necessitamos tanto do conhecimento que adquirimos em razão do exercício da prática docente como das diversas teorias pedagógicas que dão suporte ao nosso trabalho” (CUNHA, 2015, p. 49).

Para pensar a inclusão dos alunos com deficiência nas classes comuns, é importante a oferta de apoio de equipes de profissionais com conhecimentos e experiências específicas da inclusão a fim subsidiar a permanência desses alunos na escola comum, isto é, para além do ato da matrícula, é necessário que esses alunos possuam sua permanência garantida para que sua inclusão, de fato, aconteça e a escola possibilite espaço capaz de viabilizar a efetiva inclusão. Santos e Paulino, (2008, p. 12) destacam que:

As propostas inclusivas são revolucionárias, almejam incondicionalmente, uma estrutura social menos hierarquizada e excludente, tendo como base o argumento de que todos temos o mesmo valor, pelo simples fato de sermos humanos. E que, por isso mesmo, todos precisamos ser considerados e respeitados em nossa maneira subjetiva e única de existir.

Esse processo social se define pela inclusão incondicional dos programas, currículos, atividades e recursos pedagógicos individualizados que possibilitem desenvolver atividades de acordo com as especificidades do educando, buscando criar momento de interação para que o mesmo se sinta sujeito ativo, bem como, o educador, enquanto organizador dos processos de ensino e aprendizagem, possa dar maior visibilidade ao educandos e metodologias de ação e intervenção de acordo com as necessidades dos educandos, priorizando-o e potencializando suas habilidades. Segundo Santos e Paulino (2008, p. 12), a grande questão, “não é nivelar nem uniformizar o discurso e a prática, mas exatamente o contrário: as diferenças, em vez de inibidas, são valorizadas”

A inclusão com a qual nos inquietamos é devido às condições vividas em nossos sistemas escolares e ao grande número de alunos que não se inserem nas propostas institucionalizadas, pois precisando de apoio intenso e permanente numa troca permanente de colaboração entre todos os envolvidos no processo educativo. “A mistura de trabalho em pares, estudo individual e aprendizagem cooperativa são vistas como mais desejável para os alunos. A última abordagem mencionada é vista como

extremamente eficiente para contribuir com cenários inclusivos” (PACHECO *et al*, 2007, p. 45).

Faz-se necessária uma profunda revisão de seus papéis, seja em relação ao alunado, ao processo de ensino adotado ou o seu funcionamento que devem estar previstos no projeto político pedagógico das escolas. Assim, Santos e Paulino (2008, p. 21), afirmam que “as razões para um viés tão pragmático não se remete a fatores pedagógicos, mas sim a motivos sociais, políticos, ideológicos, humanos e culturais”. O respeito à diversidade exige respeitar os diferentes saberes das muitas pessoas com quem convivemos e aceitar os nossos não-saberes, pois incluir é um processo constante que se faz necessário diante do contexto social no qual estamos inseridos. Sobre a inclusão social, Sasaki (2010, p. 42) destaca que:

É um processo que contribui para a construção de um novo tipo de sociedade através de transformações, pequenas e grandes, nos ambientes físicos, espaços internos e externos, equipamentos, aparelhos, utensílios mobiliário e meios de transportes e na mentalidade de todas as pessoas, portanto também do próprio portador de necessidades especiais.

Ainda em relação à inclusão e à integração, parece-nos haver uma luta entre dois campos de forças: de um lado os que defendem unicamente o “termo inclusão e o do outro os que defendem a proposta da educação inclusiva sem desconsiderar a importância da integração como processo interativo e que deve fazer parte da educação inclusiva” (CARVALHO, 2006, p. 30). Tal concepção, na visão do autor, tem sido reforçada pelo uso da expressão: alunos com necessidades especiais – genérica e abrangente – ou pela dicotomia do nosso sistema educacional – ou é comum, para os ditos normais, ou é especial, para os que necessitam de atendimento educacional especializado. E, nesse caso, “a inclusão tem sido dirigida a estes na medida em que se diferenciam da maioria (conceito estatístico de normalidade) ou não correspondem ao modelo esperado (conceito ideológico de normalidade)”. (CARVALHO, 2006, p. 31).

Cada vez mais, precisamos entender e assumir não apenas um discurso inclusivo, mas uma postura que direcione para práticas efetivamente inclusivas. Esse processo investigativo pode ser percebido a partir das ações de inclusão presentes nos espaços educacionais da rede regular de ensino, bem como ao analisarmos as matrizes curriculares dos cursos de licenciatura de algumas instituições de ensino superior que estão presentes em Campos Sales-CE, na qual está presente a Universidade Regional do Cariri (URCA), com os cursos de licenciatura em Letras, Matemática e Ciências Biológicas.

Também se tem a Universidade Estadual do Ceará (UECE) com o curso de licenciatura em Pedagogia, cujos referidos cursos têm em suas matrizes curriculares uma disciplina que enfatiza o processo de inclusão, seja, a disciplina de Inclusão, Educação Especial ou Língua Brasileira de Sinais. Infelizmente, os acadêmicos saem das faculdades com o diploma de professores, mas sem os conhecimentos necessários ou sem condições de desenvolver ações para a educação inclusiva, pois uma disciplina de 60 horas não tem condições de dar o suporte necessário aos professores sobre a inclusão, mas contribui para o desenvolvimento da sensibilidade profissional diante da temática. Nessa perspectiva, precisamos refletir sobre o processo formativo diante do contexto no qual estamos inseridos. Segundo Freitas (2006, p. 176):

Um dos grandes desafios dos cursos que formam professores é a elaboração de um currículo que venha desenvolver nos acadêmicos competências, habilidades e conhecimentos para que possam atuar em uma escola realmente inclusiva, acessível a todos, independente das diferenças que apresentarem, dando-lhes as mesmas possibilidades de realização humana e social.

Inicialmente, o que se busca em qualquer profissional da educação é “reconhecer os princípios educacionais inclusivos, os quais se pautam na colaboração e cooperação, na autonomia intelectual e social, na aprendizagem ativa, no senso de pertencer, no padrão de excelência, em novos papéis e responsabilidades” (SASSAKI, 2010, p. 11). Assim, o professor

vive em processo permanente de aprendizagem da formação e da prática docente.

Um caminho em construção

As orientações metodológicas que adotamos nesse estudo estão baseadas na perspectiva da pesquisa qualitativa, conforme Minayo (1994), que destaca como características ter o ambiente natural como fonte direta de dados, os quais devem ser predominantemente descritivos, existindo uma preocupação muito maior com o processo do que com o produto, percebendo o significado que as pessoas dão às coisas. É necessário retratar, ainda, a perspectiva dos participantes ao “(...) adquirir primeiro, o saber geral comum a todos os alunos, depois, o saber particular que diz como sua profissão (e compreende grande parte de habilidade), e, enfim, exerce-se em sua atividade profissional” (MAZZOTTA, 1993, p. 34-45).

Nesse sentido, para o desenvolvimento desta pesquisa, recorreu-se aos critérios recorrentes da narrativa, que na perspectiva de Jovchelovitch e Bauer (2002), trata-se de um método de pesquisa muito difundido nas Ciências Sociais, pois tem em vista uma situação que encoraja e estimula um entrevistado a contar a história de situações de sua vida que consideram relevantes. A escolha da narrativa leva em consideração a realidade propriamente dita e a representação dessa realidade. Assim, Jovchelovitch, Bauer, (2002, p. 110) destacam que:

A narrativa privilegia a realidade do que é experienciado pelos contadores de história: a realidade de uma narrativa refere-se ao que é real para o contador da história. [...] propõem representações/interpretações particulares do mundo. [...] expressam a verdade de um ponto de vista, de uma situação específica no tempo e no espaço. [...] Uma voz específica em uma narrativa somente pode ser compreendida em relação a um contexto mais amplo.

Ela também invalida a linearidade do espaço e tempo de significar trajetórias e vivências, apresentando-se no tempo pensado/vivenciado

numa perspectiva tridimensional, onde se imbricam o presente, o passado e a expectativa do futuro. Trazem forte significado instigado pela rememoração, revelando não “uma vida como de fato foi e sim uma vida lembrada por quem a viveu” (BENJAMIN, 1996, p. 37).

A narrativa é o processo de ressignificação do acontecimento narrado em momentos de imbricação entre personagem e pesquisador e essa experiência ocorre na interação que se dá entre os dois sujeitos históricos. Conforme Benjamin (1996), o narrador é aquela figura que pode recorrer ao acervo de toda uma vida, o que inclui, além das próprias experiências, as experiências alheias, assimilando a sua substância mais íntima àquilo que sabe por ouvir dizer.

A escolha das narrativas permite protagonizar a própria vida através da memória e da materialização de lembranças. A narrativa, “dá acesso a um percurso interior que evolui correlativamente (...) para um percurso exterior caracterizado por acontecimentos, atividades, deslocamentos, relações contínuas e encontros, pertencas etc” (JOSSO, 2004, p. 186), ou “(...) fornece no próprio movimento da sua escrita, fatos tangíveis, estados de espírito, sensibilidades, pensamentos a propósito de emoções e sentimentos, bem como atribuições de valores” (*Ibidem*, 186). Contudo, é significativo o esclarecimento sobre a reinterpretação de significados, mostrando que “uma narrativa acaba sempre sendo um processo cultural, pois tanto depende de quem a produz como depende de para quem ela se destina” (CUNHA, 2015, p. 9).

Sobre participantes, foram escolhidas cinco profissionais: uma professora formadora de Educação Especial do município, a coordenadora pedagógica de instituição de Educação Especial do município e três professoras que atendem crianças público-alvo da Educação Especial nas salas que lecionam. Todas têm formação superior e três possuem especialização na área da educação.

A coleta e análise dos dados da pesquisa se construiu a partir da produção de uma narrativa escrita e individual, na qual contassem suas histórias pessoais e profissionais em relação à inclusão, sendo produzidos

elementos necessários aos questionamentos dessa pesquisa, uma vez que as professoras participantes descreveram suas histórias com tamanha riqueza de detalhes sobre sua história familiar e pessoal; os motivos que levaram à escolha pela educação; sua formação inicial e continuada; quais saberes foram construídos na formação e na experiência; como foram seus primeiros contatos com a inclusão e qual seus entendimentos acerca do assunto; como consideram sua formação para lidar com a inclusão e suas experiências na área; quais saberes consideram necessários para essa prática e como/onde eles podem ser construídos; e em que “inclusão” as professoras acreditam. Para Sasaki, (2010, p. 3):

Conceitua-se a Inclusão Social como o processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. A inclusão social constitui, então, um processo bilateral no qual as pessoas, ainda excluídas e a sociedade buscam, em parcerias, equacionar problemas, decidir sobre soluções e efetivar a equiparação de oportunidades para todos.

Diante do exposto, faz-se oportuno nos integrar as possibilidades, criando espaço de informação e formação para que todos os envolvidos nos processos ensino e aprendizagem possam de sensibilizar e atuar profissionalmente com maior eficiência no atendimento a Educação Inclusiva. Freitas (2006, p. 173) se refere à formação do professor no contexto da Educação Especial como devendo “ocorrer na ótica da educação inclusiva, como formação de especialista, mas também como parte integrante da formação geral dos profissionais da educação, a quem cabe atuar a fim de reestruturar suas práticas pedagógicas para o processo de inclusão educacional”.

Buscamos encarar as narrativas não apenas como instrumentos e procedimentos metodológicos, mas ficar atento aos fatos, diálogos, depoimentos e impressões que foram significativos. Também estivemos atentos a Minayo (1994) quando alerta sobre os obstáculos na análise eficiente, como a ideia do pesquisador em perceber as conclusões, condu-

zindo-as de forma ilusória ou equivocada; o envolvimento exagerado com as metodologias a ponto de perder os significados presentes em seus dados; e a dificuldade que o pesquisador pode ter em articular as conclusões com conhecimentos mais amplos ou mais abstratos.

Seguindo as orientações de Jovchelovitch e Bauer (2002, p. 106), de que “a transcrição, por mais cansativa que seja, é útil para se ter uma boa apreensão do material, e por mais monótono que o processo de transcrição possa ser, ele propicia um fluxo de ideias para interpretar o texto”, a análise constrói um referencial de codificação, recomendando-se que seja um procedimento gradual de redução do texto.

Analisando as colheitas do percurso

A partir do processo de análise das narrativas, foi possível identificar quatro dimensões com base nas abordagens utilizadas nesse trabalho: as concepções sobre a inclusão, a formação e a experiência como espaços de construção de saberes, e a escola como espaço de viabilizador da inclusão. A possibilidade de acompanhar e conhecer as professoras com que atuamos na rede de ensino foi um momento pedagógico de crescimento e amadurecimento, ocasionando troca de saberes, definido pelas participantes como um momento de formação.

A primeira dimensão mostrou que as participantes consideram a Educação Inclusiva como um processo que deve desmistificar os preconceitos através da acolhida e da resignificação na percepção do outro. Percebem a Educação Inclusiva como um paradigma que se estabelece pela valorização da diversidade como condição a ser valorizada, para que não se pense mais em inclusão, mas numa educação integradora para todos, onde a prioridade é fazer o educando se sentir parte do processo independentemente de suas especificidades, pois se ele participa de alguma forma, acredita-se que esteja acontecendo de fato uma educação inclusiva em que a prática pedagógica priorize a aprendizagem baseada em colocar o educando para fazer parte, adaptando o currículo através de

uma metodologia e avaliação flexíveis e diferenciadas, superando os obstáculos diante da aprendizagem. Sobre os currículos de escolas inclusivas Pacheco (2007, p. 37) destaca que “são caracterizados por sua habilidade de incorporar conteúdos que promovem o desenvolvimento de habilidades sociais, além do conteúdo acadêmico. Parece que a dinâmica de uma escola inclusiva requer a constante promoção dessas habilidades”.

A segunda dimensão é a formação e experiência como espaço significativo para a construção dos saberes necessários onde enfatizam que a inclusão necessita de formação continuada para melhorar suas práticas que, apesar de recentes, são significativas e produtoras de mudanças sobre o que acreditavam ser inclusão. Em relação aos saberes necessários a uma prática inclusiva, as professoras elencaram os saberes teóricos, disciplinares, curriculares e os construídos na experiência, representados na ação pedagógica.

Revelaram também conhecimentos didáticos e metodológicos construídos na experiência prática construídos através da ação e do contato direto com os alunos. No que se refere à construção/aquisição dos conhecimentos, saberes e habilidades necessários à prática inclusiva, esperam que sejam construídos nos cursos, seminários, palestras, livros, trocas de experiências entre professores que trabalham com a educação comum e especial. Essas práticas podem se dar tanto na escola, como fora dela, envolvendo todos os sujeitos que compõem o sistema educacional, inclusive a família dos alunos. Segunda Freitas (2006, p. 173), deve “ocorrer na ótica da educação inclusiva, como formação de especialista, mas também como parte integrante da formação geral dos profissionais da educação, a quem cabe atuar a fim de reestruturar suas práticas pedagógicas para o processo de inclusão educacional”.

A terceira dimensão traz a vivência/experiência como possível caminho para a Educação Inclusiva. Na análise dessa temática, as participantes da pesquisa narraram suas experiências como significativas, sendo períodos de aprendizagem, diálogo com alunos, colegas e familiares - experiências que, segundo elas, modificaram suas práticas

docentes, manifestando a necessidade de trocas de experiências e formação teórico-prática. Assim, “qualquer prática deixa traços; que toda tomada de consciência cria novas potencialidades; e que a transformação é um processo que se desdobra em razão de um caminhar interior mais ou menos consciente antes de se tornar visível para o outro” (JOSSO, 2004, p. 145).

Por fim, mas longe de concluir essa caminhada, temos a quarta e última dimensão que nos remete a uma nova perspectiva da investigação: a instituição escolar. Durante toda a análise dessa pesquisa, nos deparamos com as concepções das professoras participantes; com a experiência e a formação como espaço de construção desses saberes; e com a vivência/experiência como possibilidade para inclusão. Entretanto, para viabilizar essas situações, necessitamos de um espaço educativo que seja capaz de ajudar na construção de olhares e posturas inclusivas. Ou seja, destacamos a escola como um possível espaço da formação e da transformação, seja dos alunos, dos professores, dos pais, de paradigmas ou comunidade escolar, pois como bem pontuam Santos e Paulino (2008, p. 12), “incluir não é nivelar nem uniformizar o discurso e a prática, mas exatamente o contrário: as diferenças, em vez de inibidas, são valorizadas”.

O grande desafio é acreditar e apostar nas escolas como espaços educativos de construção de personalidades humanas, como solos férteis para o desenvolvimento de sujeitos autônomos, críticos e criativos, sinalizando outras rotas e trajetórias possíveis que deem andamento as possibilidades de acordo com as situações presentes em cada momento, onde crianças, jovens e adultos aprendam a ser sujeitos protagonistas. Para atender essa demanda, o professor precisa construir-se efetivamente profissional da educação. Mazzotta (1993, p. 34) enfatiza que o professor deve “[...] adquirir primeiro, o saber geral comum a todos os alunos, depois, o saber particular que diz como sua profissão (e compreende grande parte de habilidade), e, enfim, exerce-se em sua atividade profissional”.

Percebemos como fundamental para a ampliação do processo inclusivo a necessidade de potencializar os estudos sobre as concepções não só dos professores, mas das equipes diretivas e de todos os sujeitos envolvidos no processo educativo. Outro aspecto a ser considerado é o estudo dos espaços onde acontece essa formação e essa experiência coletiva para que cada sujeito se assuma participante do processo de inclusão. De acordo com as contribuições de Pacheco (2007, p. 38), acredita-se que:

Quanto a planos individuais, é necessário distinguir a redação desses de sua implementação. Ao colocar a teoria em prática, o que as escolas inclusivas parecem questionar é a atenção individual dada ao aluno afastado do resto da turma, e não a criação de um plano individual por si só. Os professores precisam ter cuidado para que planos individuais ou pessoas não se tornem instrumentos de segregação.

Ainda precisamos atentar para a necessidade de investigação sobre a importância da formação continuada, principalmente da formação em serviço que vislumbra os problemas e as necessidades reais de cada instituição, dos profissionais da educação ou alunos que a ela pertence, provocando assim, uma necessidade constante de maior e melhor formação, despertando para a construção dos saberes necessários a prática da inclusão efetivamente.

Considerações finais

As escolas inclusivas são para todos, provocando um sistema educacional que conheça, atenda e respeite as particularidades de todos os alunos. Não apenas os alunos com deficiência seriam incluídos, mas todos que apresentam dificuldades de aprendizagem ou são excluídos do espaço escolar. A melhoria da qualidade do atendimento educacional é uma necessidade para garantir o direito público e subjetivo de cidadania dessas pessoas.

Antes de discutir o como incluir, é importante ter claro que a inclusão educacional pressupõe a melhoria da resposta educativa para todos, e

diante desta investigação, percebe-se a necessidade dos saberes nas suas variadas dimensões para que a inclusão se efetive. Faz-se imprescindível ainda que a escola, enquanto espaço de formação humana, oportunize momentos de integração entre os participantes dos processos ensino e aprendizagem, viabilizando vivências e relações, possibilitando através dos fundamentos teóricos e práticos, desenvolver um olhar sensível e preparado para ampliar ações e postura verdadeiramente inclusiva.

Nessa perspectiva, tecer oportunidades e possibilidades de formação, reflexão e ação diante da Educação Inclusiva configura apreensões a partir das experiências vivenciadas e construídas como recurso de formação e sensibilização do fazer docente com todos os inseridos e para todos. É necessário vivenciar a inclusão no cotidiano das instituições, refletindo as premissas, potencialidades e buscar maneiras de pensar e agir, onde seja possível sonhar, criando e realizando uma prática docente humanizadora, colocando em movimento os saberes de referenciais que temos à nossa disposição para efetiva a Educação e Inclusão

Diante das narrativas apresentadas, identificamos quatro dimensões que permeiam o trabalho docente na Educação Inclusiva: as concepções fragmentadas sobre a inclusão, reconhecimento da formação e da experiência como espaços de desenvolvimento de saberes, e a escola como ambiente que viabiliza a inclusão. Ou seja, necessita-se que a Educação Inclusiva seja mais discutida nos diferentes ambientes, principalmente no espaço educacional, pois percebemos no geral é que as pessoas ainda olham para o deficiente com o sentimento de coitado ou, coloca ele numa sala de aula regular, realiza qualquer atividade com os educandos com necessidades especiais e considera que esteja desenvolvendo a Educação Inclusiva, simplesmente pelo educando estar fazendo parte.

Referências

- BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. *In*: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1996.

CUNHA, Maria Isabel da. **O professor universitário na transição de paradigmas.** Araraquara: JM Editora, 2015.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação Inclusiva: com os pingos nos “is”.** 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.

FREITAS, Soraia Napoleão. A formação de professores na educação inclusiva: construindo a base de todo o processo. *In*: RODRIGUES, David. (org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva.** São Paulo: Summus, 2006.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação.** São Paulo: Cortez, 2004.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin. Entrevista Narrativa. *In*: BAUER, Martin; GASKELL, George (org.). **Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som - um manual prático.** 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

MAZZOTA, Marcos Silveira. **Trabalho docente e formação de professores de Educação Especial.** São Paulo: EPU, 1993.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** 24. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

PACHECO, José *et al.* **Caminhos para Inclusão - Um guia para o aprimoramento da equipe docente.** 1. ed. São Paulo: Artmed editora Ltda, 2007.

SANTOS, Mônica Pereira dos; PAULINO, Marcos Moreira (org.). **Inclusão em educação: Culturas, Políticas e Práticas.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SASSAKI, Romeu Kazuma. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos.** Rio de Janeiro, WVA, 2010.

Um olhar psicopedagógico sobre o desenho infantil

*Antônia Patrícia Alves de Souza*¹
*Ana Renata de Alencar Tranquilino*²
*Robério Ferreira Nobre*³

Introdução

O desenho infantil existe desde as civilizações primitivas, sendo conhecido como pinturas “rupestres” e visto não só como representação em pedras, mas como as primeiras formas de comunicação gráfica. O desenho vai de um rabisco à construção de uma figura com estrutura figurativa. O desenho possui etapas de desenvolvimento englobando aspectos biológicos, cognitivos e sociais de acordo com a idade da criança, sua maturidade e prática de rabiscos. Para a psicopedagogia, o desenho é um rico instrumento de informações para subsidiar a avaliação psicopedagógica, pois a acriança retrata nele seus principais vínculos.

¹ Licenciada em Pedagogia (FNSL), especialista em Psicopedagoga (FAK), especialista em Gestão Escolar e Práticas Pedagógicas (UCAM), Coordenadora de Educação Infantil da rede municipal de ensino de Campos Sales-CE e atua como Psicopedagoga no Conselho de Pais de Campos Sales. Contato: pathyalves2013@hotmail.com

² Licenciada em Pedagogia (FNSL), especialista em Psicopedagoga (FAK), Professora de Educação Infantil da rede municipal de ensino de Campos Sales-CE. Diretora de Mobilização Municipal junto ao Sindicato dos Psicopedagogos do Brasil (SindPsicop-Br) e atua como Psicopedagoga no Conselho de Pais de Campos Sales. Contato: renataat2014@hotmail.com

³ Licenciado em Pedagogia (URCA), licenciando em Psicopedagogia (UNINTER), especialista em Psicopedagogia Institucional (UNITINS), especialista em Psicopedagogia Clínica (FDA), especialista em Neuropsicopedagogia (FDA), especialista em Educação Infantil (UCAM), especialista em Gestão Escolar Integrada e Práticas Pedagógicas (UCAM) e mestre em Educação Brasileira (UFC). Professor da Universidade Regional do Cariri-URCA, professor formador na Secretária de Educação de Campos Sales-CE, colaborador no Conselho de Pais de Campos Sales e Diretor de Mobilização da Região Cariri-CE junto ao Sindicato dos Psicopedagogos do Brasil (SindPsicop-Br). Contato: roberiofnobre@gmail.com

O desenho passa por fases delicadas que vão das garatujas primitivas até o seu traçado mais real de acordo com o desenvolvimento, idade do sujeito e suas relações sociais e culturais. Na investigação da aprendizagem do sujeito, o desenho é um grande aliado na soma dos fatores que integra a avaliação psicopedagógica, vindo esse revelar muitas particularidades do aprendente, inclusive sua forma de aprender, de se comunicar, de lidar com outras pessoas e suas diferentes situações de aprendizagem. O desenvolvimento da análise do desenho se dá levando em consideração os principais vínculos de aprendizagem que o aprendente possui que são os vínculos escolares, familiares e consigo mesmo, buscando esclarecer dúvidas que são primordiais para realizar uma intervenção diante da situação.

O artigo está organizado em tópicos que abordam o desenho desde as pinturas rupestres até os grandes feitos e caminhos percorridos até os dias de hoje, os quais se tornaram grandes aliados nos diagnósticos da aprendizagem humana. Assim, este estudo surge da necessidade, enquanto professoras de educação infantil e psicopedagogas, de conhecer as técnicas projetivas a partir das concepções de Visca (2013), debruçando o olhar sobre o aprendente e seus principais vínculos como objeto de estudo da psicopedagogia, analisando o processo de aprendizagem nos seus variados aspectos, avanços, dificuldades e prevenção de possíveis problemas, observando os vínculos nos quais o aprendente está inserido.

O desenho infantil

O desenho é uma forma de expressar algo que parte de dentro para fora, onde o indivíduo vai desenhando relatos da sua razão e da emoção, deixando fluir tudo o que está na presença e ausência racional, representando peculiaridades que até o indivíduo que os produziu desconhece. O desenho infantil é considerado uma das primeiras formas de comunicação gráfica da criança com o adulto. Muitos dos primeiros desenhos da criança frutos do seu primeiro contato com o lápis e o papel não têm a

real intenção de desenhar algo, mas de imitar o adulto. O manuseio dos utensílios como lápis e papel desajeitado vai criando formas sem nenhuma intenção, mas com o tempo e a prática, vai se realizando movimentos mais detalhados e repetitivos desenvolvendo mais controle e domínio com seus próprios traços e contornos. Segundo Moreira (2008, p. 15):

Toda a criança desenha. Tendo um instrumento que deixe uma marca: a varinha na areia, a pedra na terra, o caco de tijolo no cimento, o carvão nos muros e calçadas, o lápis, o pincel com tinta no papel, a criança brincando vai deixando sua marca, criando jogos, contando histórias. Desenhando cria em torno de si um espaço de jogo, silencioso e concentrado ou ruidoso seguido de comentários e canções, mas sempre um espaço de criação. A criança desenha para brincar.

Sendo assim, o desenho da criança ganha forma através dos rabiscos repetidamente surgindo de vários ângulos. É uma maneira de comunicação que vem bem antes da escrita e que tem a função de figurar aquilo que o indivíduo já sabe e coloca para fora o que é aprendido através do contorno e traços que dão forma àquilo que foi compreendido.

A maioria dos desenhos possui identidades próprias criadas do consciente, subconsciente, observações e vivências diárias acumuladas no aprendente durante o seu tempo de vida e aprendizagem cotidiana. Cada desenho possui um significado importante para o aprendente que o produziu. Toda criança possui formas diferentes de rabiscar, porém todas passam por estágios até que ele realmente crie formas figurativas. Algumas crianças desenhavam inicialmente vários redemoinhos, outras apenas riscos que não ligam a nada (no ponto de vista de um adulto comum). Com o passar do tempo, ligam essas retas e contraem algo significativo e com formas que deixam mais claro para outras pessoas o que retrata, de fato, esse desenho. Segundo Piaget (2006, p. 73), “o desenho é uma das manifestações semióticas, isto é, uma das formas através das quais a função de atribuição da significação se expressa e se constrói. Desenvolve-se concomitantemente às outras manifestações, entre as quais o brinquedo e a linguagem verbal”.

Embora os traços não se pareçam com o que o indivíduo afirma ter desenhado, no seu consciente, realmente desenhou aquilo que afirma e é importante considerar pois, para ela, seu desenho é significativo. Esse desenho é chamado de representação simbólica, onde a criança usa símbolos para nomear seus desenhos, pois já tem conhecimento que cada traço feito representa um objeto. Cox (2007, p. 16) acredita que os pequenos desenhistas iniciam a “fazer traços para representar um objeto inteiro ou uma pessoa. Alguns deles dão nomes aos rabiscos, seja antes ou depois que os executam, e contudo nenhuma semelhança com o objeto real é percebida, seja pelas próprias crianças se indagadas sobre seu trabalho mais tarde”.

Como o desenho pode ser representado de diferentes maneiras e inúmeros traços, só quem o fez sabe o significado real. O desenho pode conter uma elaboração com riqueza de detalhes ou apenas garatujas sem capricho, possuindo o mesmo valor de significado para o aprendiz, pois o importante não é a perfeição do desenho, mas o que ele tentou expressar na sua intimidade com o papel. As reais mensagens que estes desenhos descartados trazem para o professor ou para os pais sobre o aprendiz estão nas entrelinhas no interpretar.

As fases do desenho infantil

Como no desenvolvimento humano o indivíduo vai se desenvolvendo em vários aspectos de acordo com sua faixa etária, no desenho também existem as etapas de desenvolvimento do desenho infantil e precisamos ver a criança de maneira global, observando suas particularidades enquanto aprendiz. Para Barbosa (2006, p. 13), “ao mesmo tempo em que possui aspectos comuns a todos os aprendizes, tem uma particularidade que está ligada às interações que estabelece com o meio e com a ênfase dada à dimensão do sujeito e ao elemento do meio, no momento da interação.

A primeira etapa vem com as garatujas que são riscos, descontroladas, caracterizadas por movimentos grandes, pequenos e repetitivos que

confirmam os rabiscos e geram satisfação por perceber a marca sobre o papel. Nessa ação não existem preocupações com limites e cores, pois geram prazer, onde a criança faz repetidas e inúmeras vezes para confirmar seu movimento e ver sua marca sobre o papel. Nessa fase do desenvolvimento, os desenhos ainda são encarados como rabiscos sem valor estético.

Geralmente são aplicadas atividades de colorir no ambiente escolar nesta fase, porém, esta deveria ser melhor explorada buscando um desenvolvimento maior da criatividade da criança. Segundo Vigotsky, (2000, p. 142), “em geral tendemos a ver os primeiros rabiscos e desenhos das crianças mais como gestos do que como desenhos no verdadeiro sentido da palavra”, uma história que se revela em gestos e traços. É uma das fases mais importante, pois marca o desenvolvimento da criança em relação aos seus rabiscos, com grandes significados, desenvolvendo através do desenho a sua oralidade, expressando seus sentimentos e emoções.

Na segunda fase, o desenho começa a ter um formato mais adequado, onde a criança começa a ter uma preocupação com o espaço em que desenha, sua forma e as cores que vai utilizar para desenhar, organizando sua história através de suas garatujas. De acordo com Vigotsky (2000, p. 140), “quando uma criança libera seus repositórios de memória através do desenho, ela o faz a maneira da fala, contando uma história (...). Vemos, assim, que o desenho é uma linguagem gráfica que surge tendo por base a linguagem verbal”.

Os traços mais precisos e mais detalhados dos desenhos vão ganhando formas mais claras quando a criança chega numa idade entre cinco e seis anos. Nessa faixa-etária, a criança está ativamente na vida escolar se apropriando de todo o processo de alfabetização e interagindo com novos objetos e diferentes conhecimentos. Nessa etapa, os traços dos desenhos vão ganhando contornos mais arredondados e com traçados mais parecidos com as figuras reais, realizando os contornos da figura

humana ou animal com características típicas desses elementos em representações de desenho.

Na figura humana, espera-se que coloque os membros superiores e inferiores e a maioria das partes do corpo. Dependendo da maturidade da criança, detalhes como dedos, unhas, umbigo e cílios vão surgindo naturalmente e gradativamente conforme a frequência dos desenhos humanos. Assim, segundo Moreira (2008, p. 20), “para melhor conhecer a criança é preciso aprender a vê-la. Observá-la enquanto brinca: O brilho dos olhos, a mudança de expressão do rosto, a movimentação do corpo. Estar atento à maneira como desenha o seu espaço, aprender a ler a maneira como escreve a sua história”.

Sobre a produção do desenho infantil, Luquet (1969) distingue quatro estágios no desenvolvimento da criança através do desenho, sendo eles: o i) o realismo fortuito que começa por volta dos dois anos e finda com o período chamado rabisco - a criança que começou por traçar signos sem desejo de representação descobre por acaso uma analogia com um objeto e passa a nomear seu desenho; ii) o realismo fracassado geralmente começa entre três e quatro anos, tendo descoberto a identidade forma-objeto - a criança procura reproduzir esta forma; iii) o realismo intelectual estende-se dos quatro aos dez ou doze anos, caracterizando-se pelo fato de a criança desenhar do objeto não aquilo que vê, mas aquilo que sabe. Nesta fase ela mistura diversos pontos de vista (perspectivas); por fim, tem-se o realismo visual por volta dos 12 anos, marcado pela descoberta da perspectiva e a submissão às suas leis, daí um empobrecimento, um enxugamento progressivo do grafismo que tende a se juntar às produções adultas.

As formas de desenhar são culturais e passam de geração em geração. Mesmo nos primeiros rabiscos de uma criança, a sua maneira de pegar no lápis e as formas de trazer o lápis para frente e para os lados serão influenciadas pelas pessoas que vivem próximas dela, induzindo a mesma a começar por círculos e depois puxar retas que, com o tempo, vão se aperfeiçoando com o treino e se forma a figura humana.

O desenho infantil na avaliação psicopedagógica

A psicopedagogia nasceu da necessidade de uma melhor compreensão do processo de aprendizagem, contribuindo para a busca de soluções dos problemas relacionados a este processo. A psicopedagogia é um campo de conhecimento e atuação em saúde e educação, enquanto prática clínica, tendo se transformado em campo de estudo para investigadores interessados no processo de construção do conhecimento e nas dificuldades que se apresentam nessa construção. Segundo Scoz (1992, p. 2), “a psicopedagogia estuda o processo de aprendizagem e suas dificuldades, e numa ação profissional deve englobar vários campos do conhecimento, integrando-os e sintetizando-os”. Como prática preventiva, busca construir uma relação saudável com o conhecimento de modo a facilitar sua construção.

O desenho na avaliação psicopedagógica vem como espaço de investigação intencional e busca entender as causas da não aprendizagem interpretando cada rabisco retratado no papel. Esse desenho já não é mais visto como um rabisco sem relevância, mas como uma expressão de emoções daquele momento e de aprendizagem. Como o produto de estudo do psicopedagogo é a aprendizagem humana e suas dificuldades, o desenho se apresenta como instrumento psicopedagógico com grande peso avaliativo por conter particularidades muito íntimas que mostram e falam melhor sobre aluno enquanto aprendiz.

Essa ferramenta psicopedagógica é tão importante para os professores quanto para o profissional da psicopedagogia, pois há situações esquecidas no inconsciente do aprendiz que são de grande valia para o pesquisador descobrir possíveis causas do problema de aprendizagem existente. Muitos desfechos do acompanhamento estão justamente naquilo que não estava explícito nas entrelinhas do desenho.

O que se busca com o desenho na avaliação psicopedagógica é descobrir ou revelar algo a respeito dos vínculos avaliados que não são ditos na entrevista com os familiares nem nos encontros com o aprendiz

que, por sua vez, revela detalhes surpreendentes pra o fechamento da avaliação diagnóstica, pois muitas vezes a imagem fala mais que as palavras. Para Oliveira (2009, p. 41), “através da observação do desenho da criança podemos obter dados sobre seu desenvolvimento geral, assim como levantar hipóteses de comprometimento afetivo- emocional, intelectual, perceptivo e motor em suas múltiplas interferências”.

Nas projeções são revelados os dois lados do aprendente: o primeiro engloba criatividade, segurança, autonomia, motivação e seus vários aspectos positivos encontrados no desenvolvimento da aprendizagem, enquanto o segundo revela o emocional que pode estar atrapalhando esse desenvolvimento, assim como as angústias, medos, desprazeres, inseguranças, vergonhas e diversos outros temores que provocam lentidão e bloqueios nesse processo de aprendizagem.

A aprendizagem possui várias características, podendo ser dinâmica, contínua, global, pessoal, gradativa e cumulativa a depender de cada aprendente. Não é algo que depois que o aprendente se apropria, acaba ou se esquece, mas permanece por tempo indeterminado na sua memória e subconsciente. Segundo Líbano (2008, p. 23), “a aprendizagem acontece quando o indivíduo se apropria daquilo que foi instruído no ensino e de alguma forma causa uma mudança significativa na sua experiência cotidiana”. Assim, o comportamento do aprendente vai mudando conforme sua experiência adquirida. Para o ser humano estar apto a aprender, ele necessita de saúde física e mental, além de motivação, inteligência, maturidade e vontade para que haja concentração nas atividades que irá desenvolver.

Sabendo que o indivíduo não aprende só de uma maneira e que o desenho revela ser uma ferramenta necessária para avaliar os vínculos que o aprendente constrói nesse processo, podemos descobrir como o indivíduo aprende e qual sua característica de aprendizagem para se traçar intervenções nesse sentido. No processo de aprendizagem, a criança também fantasia bastante, o que é normal para a faixa-etária, sendo importante não só estimular a criança a desenhar e escrever, mas tam-

bém a falar sobre sua escrita e seu desenho. É importante que o psicopedagogo faça perguntas provocando respostas condizentes com a projeção em análise, observando a maturação psíquica da criança tanto na fala como no desenho, além de realizar comparação deste com a idade do aprendente. Segundo as considerações de Moreno (2008, p. 126):

Para que ocorra o desenvolvimento da criatividade, os estímulos devem dar-se no lar, no convívio social e, posteriormente, nas escolas, pois são necessárias condições adequadas para o desenvolvimento da criatividade. Sabe-se que as manifestações criativas são dadas em pessoas que apresentam um conjunto de valores, atitudes, interesses, motivações e traços de personalidade, que proporcionam ao indivíduo um pensamento independente e flexível e o uso da imaginação.

A avaliação psicopedagógica utiliza o desenho para analisar os vínculos que o aprendente possui mais próximos e que estão sempre presentes no seu processo de aprendizagem. O que se pretende investigar são as relações afetivas existentes nesses vínculos que são especificamente ligados à aprendizagem do aprendente.

O desenvolvimento das técnicas projetivas segundo Visca

As técnicas projetivas são desenvolvidas na avaliação psicopedagógica com o aprendente e junto a outras técnicas analisam a situação de aprendizagem do aprendente. Só as projeções não são o suficientes para a conclusão do diagnóstico, mas é um dos métodos que contribui bastante para que este seja eficaz. Como destaca Visca (2013, p. 21), os “vínculos que um sujeito pode estabelecer em três grandes domínios: o escolar, o familiar e consigo mesmo” são importantes e interferem na aprendizagem de forma negativa ou positiva. Visca, (2013, p. 21-22) acrescenta que:

Desta maneira os três domínios – escolar, familiar e consigo mesmo – possuem três níveis – inconsciente, [onde não é conhecido,] pré-consciente, [onde pode vir a ser de acesso ao pensamento,] e consciente, [onde o sujeito repre-

senta] pensamentos, palavras, desenhos, etc. [Esses três níveis] permitem investigar nove setores da dimensão afetiva do sujeito que aprende.

Em relação aos vínculos de aprendizagem, Visca (2013) começa sua análise pela posição do desenho na folha, onde cada espaço pode representar de maneira positiva ou negativa o vínculo que a criança tem com a aprendizagem. Diante das posições do desenho na folha e os setores da dimensão afetiva que serão abordados mais adiante, é preciso ter claro que cada psicopedagogo pode escolher não todas as dimensões e setores, mas as que mais lhe ajudará a prevenir ou intervir na dificuldade de aprendizagem da criança. Lembra ainda Visca (2013, p. 33), que a observação dos desenhos não é “uma questão exaustiva e fechada que não dê lugar a dúvidas”. O desenho conduz a uma possível hipótese do que pode estar prejudicando a aprendizagem da criança e não uma verdade absoluta.

Vínculos escolares

Os vínculos escolares podem ser representados por três diferentes tipos de desenhos que serão solicitados conforme a idade da criança e a necessidade da realização, ficando a critério de cada profissional (no caso, um psicopedagogo institucional), dependendo da dificuldade de aprendizagem da criança. Os três vínculos escolares, já apresentados aqui, são pares educativos - eu com meus colegas e a planta de sala de aula.

No vínculo escolar, o desenho é realizado pela criança representando ela mesma e a pessoa que a ensina com o objetivo de verificar os vínculos de aprendizagem entre ambas. Ao fazer o desenho, é solicitado à criança um título e o relato do que está acontecendo no mesmo. Para Visca (2013, p. 38), o tempo durante a realização do desenho e o seu relato devem ser analisados, verificando também aspectos importantes como “distâncias, tamanhos, posições, barreiras, etc., que na maioria dos casos falam por si só”. Ou seja, pode-se analisar este tipo de desenho observando os aspectos “tamanho total” dos desenhos, onde “desenhos pequenos parecem indicar um vínculo negativo, assim como os exagera-

damente grandes”, sendo os desenhos com um tamanho adequado “indicam uma relação equilibrada”.

Outros aspectos importantes a serem considerados no desenho são o título e o relato que o aluno atribui ao mesmo. Segundo Visca (2013, p. 41), o título do desenho “pode ser que resuma em poucas palavras as características do vínculo de aprendizagem, como também que o negue”. O relato do aluno poderá facilitar “a interpretação de atitudes, movimentos, sentimentos, etc.” (*Ibidem*, p. 41), presentes no desenho.

Outro vínculo escolar a ser observado no desenho é o aluno e a relação com seus colegas, pois a aprendizagem depende também de como o aluno se vê dentro do grupo que está inserido. Quando o tamanho do desenho é grande, pode significar que existe um vínculo de aprendizagem bom, sendo este ruim quando o tamanho é pequeno. Já em relação ao tamanho do aluno comparado aos seus colegas, pode-se indicar, de acordo com Visca (2013, p. 73), que “tamanho grande” pode ter “uma relação de liderança ou certa incapacidade para descentrar-se, aceitando os pontos de vista dos outros”, o “tamanho pequeno” pode indicar “submissão” em relação ao grupo, e o “tamanho igual”, que o aluno se encontra de forma igualitária com seus colegas.

A posição dos personagens no desenho é analisada por duas vertentes que verificam a comunicação do aluno dentro do grupo. Se a posição for “lado a lado”, o aluno mantém “uma comunicação superficial” e se for “concêntrica, com diferentes graus de comunicação”, tem-se “uma comunicação profunda: reflexiva e sensível” (VISCA, 2013, p. 74). Ainda, Visca, (2013, p. 85-86) direciona o olhar para:

O tamanho da sala de aula costuma ser indicativo, quando é pequeno, da restrição egóica que se apresenta como uma inibição, ou quando é de um tamanho desmedido, de um descontrole que implica uma falta de limites adequados. [...] O tamanho dos elementos implica uma maximização do valor atribuído, embora em algumas situações, o tamanho do objeto seja usado para criar uma barreira que divide partes da sala de aula. As pessoas [...] representadas no desenho, tanto podem significar uma concretização como uma necessidade geral ou bem como uma expressão de aceitação ou rejeição.

Com relação à localização do aluno na sala de aula, a avaliação vai depender se foi ele mesmo quem escolheu, se foi o professor ou seus colegas. Para Visca (2013, p. 86), se o aluno está na “frente [...] pode indicar uma conexão adequada e participação ativa. [...] No fundo e nas laterais quase sempre sugere retração e desestímulo com tendência a não participar ativamente. [...] No meio indica regularmente um vínculo mediano”. Visca, (2013 p.95) acrescenta que acontece também quando no desenho o aluno não está presente, o que indica um “vínculo negativo com o espaço geográfico na sala de aula”. Todos os indicativos aqui apresentados podem ser compreendidos melhor.

Vínculos familiares

O vínculo afetivo vivenciado pela criança tem muita importância para a aprendizagem. A criança leva para a escola o que está vivenciando em casa e isso pode comprometer sua aprendizagem ou ter aspectos positivos se a família procura, com uma boa estrutura, manter um relacionamento afetivo que favoreça ainda mais essa aprendizagem.

Para entender o que acontece nesse ambiente, com o qual o psicopedagogo não tem contato, é sugerido que se peça à criança que desenhe a planta da sua casa, a distribuição das quatro partes de um dia e a família educativa que, segundo Visca (2013, p. 139), “consiste em descobrir a representação que o entrevistado faz do que os membros do grupo familiar sabem e do modelo de aprendizagem que os mesmos possuem e transmitem”.

Em relação às possíveis interpretações do desenho da planta da casa do aluno que mostra o vínculo de aprendizagem com o espaço físico, Visca (2013, p. 113-114) enfatiza que:

O tamanho da planta da casa ou apartamento em relação à folha utilizada é revelador do sentimento básico com o qual o entrevistado se vincula com o meio geográfico no qual habita. São três as respostas mais típicas a este respeito: a) o

desenho é pequeno e ocupa um espaço reduzido da folha; b) o desenho ocupa toda a folha e c) o desenho não pode ser realizado em uma única folha e o entrevistado necessita estender-se em outra ou outras folhas. O primeiro caso geralmente corresponde à uma inibição para com o uso do espaço, ao qual pode acompanhar uma diminuição no uso do potencial emocional com que investe os cenários, situações e objetos com os quais aprende. [...].

Ao desenhar a planta da casa, algumas crianças a representam no seu interior, onde este se sente parte da constituição dos membros da casa. Outros desenharam a casa por fora como se não estivessem incluídos na família, só admirando a casa. Para Visca (2013), se a criança só desenha a parte interna da casa, sua aprendizagem é mais formal, e se desenha espaços do lado de fora da casa, como hortas e jardins, é uma aprendizagem voltada à natureza.

Para representar os quatro momentos de um dia, a criança primeiramente vai escolher os quatro momentos que mais têm significado afetivo no seu cotidiano e depois distribuí-los de acordo com o tempo que estão acontecendo, mas que nem sempre seguem uma sequência de manhã, tarde e noite. Já foi abordado anteriormente que a família constitui um lugar de aprendizagens de princípios e valores que vão intervir na formação da identidade da criança, por isso a necessidade de observar como a criança representa o vínculo que tem com o par educativo. Além disso, Visca (2013, p. 140) coloca que “estes vínculos vão exercer uma notável influência sobre o estilo de adquirir conhecimentos e destrezas, assim como também, para que alguns conteúdos e destrezas sejam hierarquizados e outros não”. Então, o aluno irá priorizar aspectos em suas aprendizagens de acordo com que sua família valoriza.

Vínculos consigo mesmo

Segundo Visca (2013, p. 158), “o desenho em episódios é um excelente teste para avaliar o vínculo de aprendizagem que o sujeito possui consigo mesmo e nele pode-se observar alguns indicadores gráficos vinculados ao tempo, ao espaço e à causalidade”. Porém, Visca (2013, p.

158), não pretende esclarecer os significados das posições, tamanhos, objetos evidenciados, etc., por serem “difíceis de conceitualizar em função de certa regularidade que os torna significativos”. O dia do aniversário da criança também pode ser representado em forma de desenho, indicando o vínculo de aprendizagem que a criança tem com ela mesma. Para Visca, (2013, p. 161-162):

O tamanho e posição dos personagens regularmente mostram a importância e o vínculo positivo (de frente) ou negativo (de costas, etc.) que existe entre quem faz aniversário e os convidados. [...]O tamanho dos objetos diretamente vinculados ao aniversário [...] assumem uma destacada importância na medida em que particularizam a reunião e devem ser chão, janelas, móveis – e parcial de cada objeto – detalhes dos personagens, presentes, enfeites – tanto indicam o vínculo com o objeto em questão, como pode indicar certa aprendizagem em termos do conhecimento que se possui do objeto.

Esses indicadores devem ser considerados levando-se em conta a situação econômica da criança que representa o dia de seu aniversário, além de tomar conhecimento sobre condições sociais e culturais que está inserida. Visca (2013, p. 167) enfatiza que “costuma ocorrer que alguns grupos não comemoram o aniversário ou o fazem de forma muito particular”. Não se pode negar que em algumas famílias com condições econômicas baixas não é possibilitado à criança ter uma festa de aniversário, assim como em outros casos ligados à religião, por exemplo. Tem-se também as festas de aniversários substituídas por viagens, passeios em parques, etc., o que poderá ocasionar uma análise diferente para cada ambiente representado e relatado pela criança.

Outro desenho a ser analisado por Visca (2013) diz respeito às férias da criança, onde verificará o que ela faz durante suas férias, ou seja a autora (2013, p. 174), destaca que:

A adequação à ordem e a não adequação têm um alto valor demonstrativo do vínculo que o sujeito possui consigo [...] a não adequação diz respeito a um vínculo negativo [...]. A atividade representada é uma tela de deposição dos desejos mais íntimos, enquanto as capacidades que desejam desenvolver po-

dem significar uma antecipação da escolha vocacional e geralmente deixam claras futuras inclinações profissionais que eram totalmente ignoradas pelo sujeito.

No último desenho deste vínculo, o psicopedagogo observará o que a criança mais gosta. Visca (2013, p. 185) sinaliza três aspectos que convém serem analisados enquanto a criança desenha: “a indecisão na escolha do tema”, que pode ser “uma forte proibição do meio” ou “uma personalidade confusa ou indecisa”; a criança apaga “com mudança de tema” por estar indecisa quanto ao tema; e “o ato de apagar objetos sem mudar o tema” pode estar associado a uma “consolidação de uma escolha” e ainda para acrescentar “objetos e detalhes ao desenho”.

A partir das considerações acerca da análise teórica dos desenhos segundo os estudos de Visca (2013), fica claro que a análise do desenho pode ajudar a encontrar possíveis causas das dificuldades dos alunos, sendo instrumento relevante na prática do professor.

Considerações finais

Ao estudar os desenhos infantis, verificamos um tema de grande abrangência que abre espaço a várias outras questões que necessitam outras pesquisas, isto é, novos olhares colaborando ainda mais para a prevenção e intervenção das dificuldades de aprendizagem. As leituras realizadas nos levaram a elencar o desenho como um instrumento fundamental no processo ensino- aprendizagem não apenas por se tratar da primeira escrita da criança, mas por oferecer a ela um desenvolvimento físico, emocional e cognitivo, envolvendo movimentos e saberes de maneira prazerosa.

Ao analisar a obra de Visca (2013), reflete-se bastante sobre o uso do desenho na avaliação psicopedagógica, pois essa técnica analisa o aprendente como um todo através da leitura do desenho, observando os mais diferentes ângulos de abrangência do aprendente. As análises de desenho proporcionaram um emaranhado de reflexões acerca dos elementos conti-

dos no desenho e suas posições, deixando nossos olhares mais sensíveis e detalhistas na hora de olhar o desenho produzido pela criança.

Enquanto educadores, precisamos olhar a criança nos seus variados aspectos e possibilidades, sendo o desenho uma possibilidades de identificarmos os avanços, paradas e dificuldades no seu desenvolvimento e aprendizagem, viabilizando um espaço de intervenção.

Referências

- BARBOSA, Laura Monte Serrat. **Psicopedagogia: um diálogo entre a psicopedagogia e a educação**. 2. ed. Curitiba: Bolsa Nacional do Livro, 2006.
- COX, Maureen. **Desenho da Criança**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- FERREIRA, Aurora. **A criança e a Arte: no dia-a-dia na sala de aula**. Rio de Janeiro: Wak, 2005.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed. Goiânia: MFLivros, 2008.
- LUQUET, Georges Henri. **Arte Infantil**. Lisboa: Companhia Editora do Minho, 1969.
- MOREIRA, Ana Angélica Albano. **O Espaço do desenho: a educação do educador**. 12. ed. São Paulo: Loyola, 2008.
- OLIVEIRA, Vera Barros; BOSSA Nádía Aparecida. (org.). **Avaliação psicopedagógica da criança de zero a seis anos**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.
- PIAGET, Jean. **Seis Estudos de Psicologia**. 24. ed. Editora Forense Universitária, 2006.
- SCOZ, Beatriz. A identidade do psicopedagogo: formação e atuação profissional. *In*. SCOZ, Beatriz *et al.* (org.). **Psicopedagogia: contextualização, formação e atuação profissional**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.
- VYGOTSKY, Levi Smienovit. **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- VISCA, Jorge. **Técnicas Projetivas Psicopedagógicas e Pautas Gráficas para sua Interpretação**. 4. ed. Buenos Aires: Visca&Visca, 2013.

A Editora Fi é especializada na editoração, publicação e divulgação de pesquisa acadêmica/científica das humanidades, sob acesso aberto, produzida em parceria das mais diversas instituições de ensino superior no Brasil. Conheça nosso catálogo e siga as páginas oficiais nas principais redes sociais para acompanhar novos lançamentos e eventos.



www.editorafi.org
contato@editorafi.org