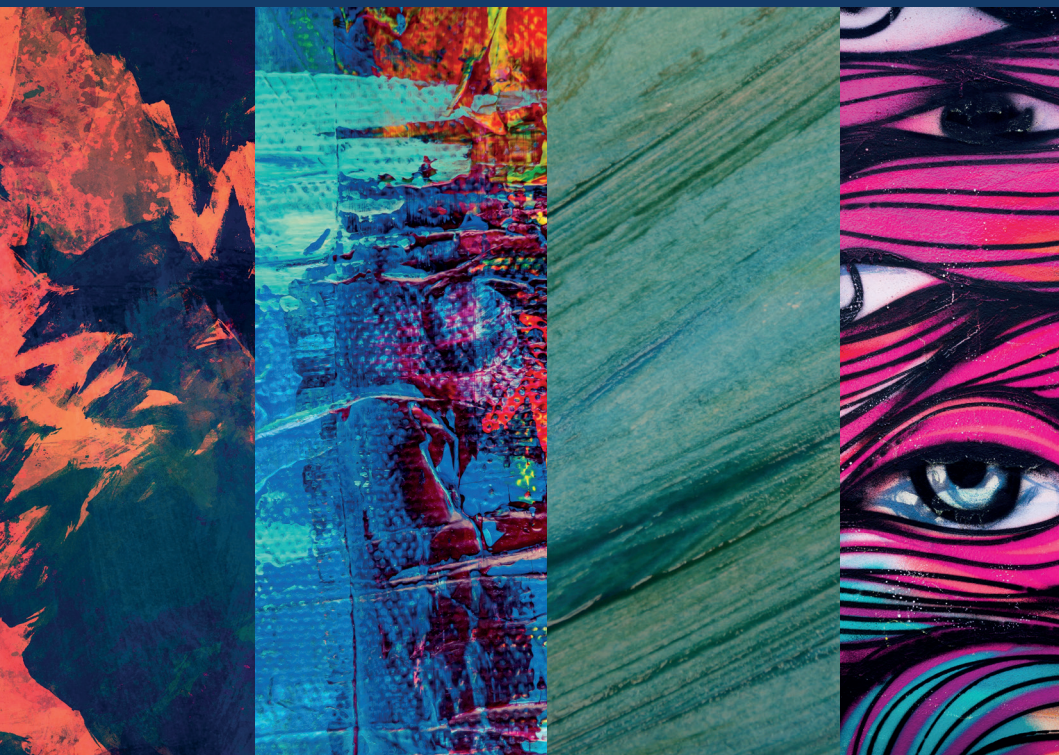


DIDÁTICA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

desafios e perspectivas da articulação entre
teoria e prática – Volume I



ORGANIZADORAS

Andressa Grazielle Brandt

Nadja Regina Sousa Magalhães

Filomena Lucia Gossler Rodrigues da Silva





PARECER E REVISÃO POR PARES

Os textos que compõem esta obra foram avaliados por membro(s) participante(s) do Conselho Editorial da Editora **BAGAI**, bem como revisados por pares, sendo indicados para publicação.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Bibliotecária responsável: Aline Grazielle Benitez CRB-1/3129

D551 Didática e formação de professores: desafios e perspectivas da articulação
1.ed entre teoria e prática: volume 1 [livro eletrônico] / organização
 Andressa Grazielle Brandt, Nadja Regina Sousa Magalhães,
 Filomena Lucia Gossler Rodrigues da Silva. – 1.ed. – Curitiba-PR:
 Editora Bagai, 2021. 360p.
 E-Book.

Bibliografia.

ISBN: 978-65-81368-14-2

1. Aprendizagem. 2. Didática - Teoria e prática. 3. Ensino –
Metodologia. 4. Professores – Formação profissional. I. Brandt,
Andressa Grazielle. II. Magalhães, Nadja Regina Sousa. III. Silva,
Filomena Lucia Gossler Rodrigues da.

07-2021/08

CDD 370.1

Índice para catálogo sistemático:

1. Educação: Didática: Professores 370.1



<https://doi.org/10.37008/978-65-81368-14-2.04.07.21>

ISBN 978-65-81368-14-2



9 786581 368142 >

Este livro foi composto pela Editora Bagai.



www.editorabagai.com.br



[/editorabagai](https://www.instagram.com/editorabagai)



[/editorabagai](https://www.facebook.com/editorabagai)



contato@editorabagai.com.br

**ANDRESSA GRAZIELE BRANDT
NADJA REGINA SOUSA MAGALHÃES
FILOMENA LUCIA GOSSLER RODRIGUES DA SILVA**
(organizadoras)

DIDÁTICA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:

desafios e perspectivas da articulação entre teoria e prática

Volume I



1.^a Edição - *Copyright*© 2021 dos autores
Direitos de Edição Reservados à Editora Bagai.

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

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

SUMÁRIO

PREFÁCIO	8
APRESENTAÇÃO	12
DIDÁTICA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: CONTRIBUTOS PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE NO CONTEXTO DAS DCNS – RETOMANDO A QUESTÃO	22
Márcia de Souza Hobold Isabel Maria Sabino Farias	
DIDÁTICA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: APROXIMAÇÕES A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA	46
Lenilda Rego Albuquerque de Faria	
A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL E A PEDAGOGIA HISTÓRICO- CRÍTICA: CONTRIBUIÇÕES PARA PENSAR O CURRÍCULO ESCOLAR.....	60
Solange Zotti	
INSERÇÃO PROFISSIONAL E CARREIRA DOCENTE: REFLETINDO SOBRE O PRINCÍPIO DO TORNAR-SE PROFESSOR	73
Antonia Dalva França-Carvalho Jucyelle da Silva Sousa Andrezza Maria Batista do Nascimento Tavares	
OS SUJEITOS E ATORES DA E NA DIDÁTICA: SIGNIFICADOS E SIGNIFICÂNCIAS	86
Márcia Alexandra Leardine Hugo Leonardo Coutinho Dantas Tomásia Mataruca Nhazilo	
A RELEVÂNCIA DO ESTUDO DA DIDÁTICA PARA A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO NO CONTEXTO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ	97
Reijane Maria de Freitas Soares Norma Patrícia Lopes Soares	
CONTRIBUIÇÕES DA MONITORIA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NA DISCIPLINA DE DIDÁTICA	110
Gabriela Agapito Gonçalves Carolina Ribeiro Cardoso da Silva	
O DIÁRIO DE APRENDIZAGEM COMO ESTRATÉGIA PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR REFLEXIVO	123
Juliana Pedroso Bruns Rita Buzzi Rausch	

PRÁTICA FORMATIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PLANEJAMENTO DIDÁTICO DA AÇÃO PEDAGÓGICA NA PANDEMIA..... 137

Maria Divina Ferreira Lima

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM A LÍNGUA ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL 151

Eliana Cláudia Graciliano | Estela Maris Guimarães | Jaqueline Machado Garcia

O MOVIMENTO CORPORAL DOS BEBÊS E DAS CRIANÇAS BEM PEQUENAS NAS PRESCRIÇÕES CURRICULARES BRASILEIRAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: APONTAMENTOS CRÍTICOS PARA PENSAR A PRÁTICA DOCENTE 162

Odimar Lorenset | Lourival José Martins Filho

A ESCOLA DA PONTE E OS PROCESSOS PEDAGÓGICOS INOVADORES..... 177

Stéfany Karolyn da Silva | Idorlene da Silva Hoepers

METODOLOGIAS ATIVAS E OS PROCESSOS DIDÁTICOS: POTENCIALIDADES PEDAGÓGICAS EM QUESTÃO 191

Sônia Regina de Souza Fernandes | Thiago Jovane Nascimento | Filomena Lucia Gossler Rodrigues da Silva

JOVENS UNIVERSITÁRIOS (AS) E TRAJETÓRIAS INCERTAS: EXPECTATIVAS SOBRE A ESCOLHA E INSERÇÃO PROFISSIONAL NA ATUALIDADE 201

Tânia Regina Raitz | Alexandra Tagata Zatti | Márcia Rodecz | Ana Cláudia Delfini

A RELAÇÃO TRABALHO E EDUCAÇÃO NO PROEJA: ENTRE A QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL E A FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL 215

Romario Ribeiro dos Praseres | José Elielton Mendes Moraes | Denise Rodrigues Wanzeler

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UMA ANÁLISE DOS SEUS SIGNIFICADOS, PERCEPÇÕES E DESAFIOS NA VIDA DO ESTUDANTE..... 228

Ana Lucy da Silva | Gean Carlos de Souza Albuquerque | Érica Jaqueline Pizapio Teixeira

O ENSINO DE MATEMÁTICA FINANCEIRA E EDUCAÇÃO ESTATÍSTICA COMO UM PROMOTOR DE EDUCAÇÃO FINANCEIRA PARA ESTUDANTES DA MODALIDADE EJA 236

Tarcila Oliveira Matos Muniz | Ciro Campos Chaves | Gabriel de Mello Loureiro

A DISCIPLINA DE HISTÓRIA NOS PROCESSOS FORMATIVOS DA ESCOLA/GINÁSIO AGRÍCOLA SENADOR GOMES DE OLIVEIRA – ARAQUARI/SC (1959-1967)..... 247

Marilândes Mól Ribeiro de Melo | Gisele Gutstein Gutschow

AS TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO DE ARTE E A FORMAÇÃO DE PROFESSOR 259

Sérgio Naghettini | Valeska Guimarães Rezende da Cunha

PRÁTICA DOCENTE NA PERSPECTIVA DO ENSINO EM GENÉTICA: DESAFIOS E VIVÊNCIAS 271

Najla Cristina Sousa Magalhães | Nadja Regina Sousa Magalhães

FORMAÇÃO CONTINUADA AOS PROFESSORES DOS INSTITUTOS FEDERAIS: UMA ABORDAGEM PARA O DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA DOS ESTUDANTES 283

Rosângela de Amorim Teixeira de Oliveira | Andressa Grazielle Brandt | Lucas Martini | Maria Carolina Zimperl

QUESTÕES PRÁTICAS: UM *PÓS-FACTO* DA APLICAÇÃO DO MÉTODO PBL NO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA... 296

Leonides Pereira de Souza Guimarães

AS INFLUÊNCIAS DA RELAÇÃO ESCOLA E FAMÍLIA NA CONSTITUIÇÃO DO INDIVÍDUO DE 4 A 6 ANOS 305

Maria Eduarda Gasperi | Zemilda do Carmo Weber do Nascimento dos Santos

DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM QUANTO À ESCRITA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS NO CONTEXTO DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL..... 317

Mauri de Abreu Severo | Bianka de Abreu Severo | Maristela Silveira Pujol

MINISHOPPING: BRINCADEIRA DIRIGIDA PARA APRENDIZAGEM DE PROBLEMAS MATEMÁTICOS..... 329

Marcia Vidal Candido Frozza | Beatris Peres Torres | Katia Hardt Siewert | José Isaías Alves

USE OF VIRTUAL LABORATORIES AS A DIDACTIC ALTERNATIVE IN THE TEACHING-LEARNING PROCESS OF PHYSICS: REALITY OF MOZAMBIKAN SCHOOLS 342

Manuel Joaquim Silva de Oliveira | José Valdeni de Lima

SOBRE AS ORGANIZADORAS..... 356

ÍNDICE REMISSIVO 357

PREFÁCIO

O livro “Didática e formação de professores: desafios e perspectivas da articulação entre teoria e prática”, dividido em dois volumes, organizados pelas Professoras Doutoras Andressa Grazielle Brandt (Instituto Federal Catarinense - IFC), Nadja Regina Sousa Magalhães (Rede Municipal de Ensino de Biguaçu) e Filomena Rodrigues da Silva (Instituto Federal Catarinense - IFC), traz uma importante contribuição para os campos da Didática e da Formação de Professores. Mostra o compromisso das organizadoras e dos autores e autoras, por meio do investimento acadêmico e pessoal, que perpassa suas trajetórias de vida, com os estudos e pesquisas voltadas às áreas mencionadas.

Vale ressaltar que a Didática e a Formação de Professores são dois campos de conhecimento que têm objetos de estudos diferenciados, mas, que se interrelacionam profundamente. Hobold e Farias (2020, p. 8), defendem “a necessidade de mais pesquisas que integrem as questões concernentes entre a Didática (processo de ensino e aprendizagem) e a Formação de Professores (aprendizagem da docência), objetos de estudos diferenciados, visando contribuir mais especificamente para o desenvolvimento profissional dos professores”. Esta obra é um movimento nesse sentido, uma vez que articula saberes e fazeres pedagógicos desses dois campos do conhecimento.

Trata-se de uma iniciativa de publicização de pesquisas e estudos, de diferentes autores e autoras nacionais e internacionais, que amplia um debate cada vez mais necessário e emergente. Ao percorrer a obra, o(a) leitor(a) encontrará uma variedade de textos, tais como análises de políticas públicas, balanços de produções, narrativas autobiográficas, relatos de experiências etc., relativos a diferentes níveis e modalidades de ensino e versando sobre múltiplas temáticas.

Proporcionar espaços de divulgação de pesquisas e práticas docentes afetas aos campos da Didática e da Formação de Professores é essencial, ainda mais neste contexto de “ataques” à educação crítica e transformadora. As atuais políticas públicas que versam sobre o trabalho e a formação docente têm pautado aspectos como a defesa de um ensino essencialmente técnico e instrumental e a privatização dos modos de formação (inicial ou continuada).

Basta atentarmos para o apelo às padronizações, às avaliações em larga escala e às “brechas” presentes em documentos legais para que os recursos públicos sejam destinados aos empresários de educação, por meio de institutos e fundações. Não podemos deixar de mencionar a imposição de uma “formação formatada e alinhada” à Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica e às Bases Nacional Comum (BNC) da Formação Inicial (Resolução CNE/CP 02/2019) e Continuada (Resolução CNE/CP 01/2020) que, sem diálogo consistente e interessado, ferem princípios construídos democraticamente, como a autonomia universitária, instituída pela Constituição Federal de 1988.

Considera-se, assim, que a retirada da possibilidade de forjar um currículo de formação de professores, por meio de projetos institucionais que articulem formação inicial, formação continuada e valorização do magistério, prevista na Resolução CNE/CP 02/2015, elaborada por meio de diálogos democráticos com pesquisadores(as), professores(as) da Educação Básica e do Ensino Superior, associações acadêmicas e científicas, tais como: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED, Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação - ANFOPE, Associação Nacional de Política e Administração da Educação - ANPAE etc., mostra que estamos vivenciando um grande retrocesso dos processos educativos e formativos no Brasil. Pode-se perceber a riqueza da resolução, infelizmente revogada (02/2015), quando compreende a “docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na construção e apropriação dos valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento inerentes à sólida formação científica e cultural do ensinar/aprender, à socialização e construção de conhecimentos e sua inovação, em diálogo constante entre diferentes visões de mundo” (BRASIL, 2015, artigo 2, inciso 1).

Dessa forma, entende-se que há um projeto de diminuição da autonomia docente e de fragilização da formação de professores no Brasil, visando à preparação de outros e novos trabalhadores, que atendam aos ditames neoliberais, sendo a educação a mola propulsora utilizada pelo sistema ideológico para “formar pessoas resilientes e com competências socioemociais” adequadas para não questionar as estratégias de exploração, expropriação e apropriação de

recursos naturais e econômicos, que deveriam ser igualitários, para promover a justiça social e o viver digno.

Assim, discutir diferentes projetos de ensino e de formação de professores dando ênfase aos compromissos éticos e políticos do fazer pedagógico e denunciar os retrocessos nas políticas educacionais de formação e desenvolvimento profissional docente, como se vê nesta obra, é premente diante deste cenário de ataques ao ensino crítico, à formação inicial e continuada de professores, à valorização do magistério e às condições de trabalho dos profissionais da educação.

O livro que ora prefaciamos ainda favorece a reflexão sobre a Didática, no sentido de pensar os processos de ensino (LIBÂNEO, 2013), neste contexto pandêmico, ocasionado pelo novo coronavírus (SARS-CoV), causador da COVID 19, que altera e compromete os fazeres pedagógicos realizados na atualidade. Situação preocupante, pois as condições objetivas e subjetivas de trabalho estão fragilizadas e não se tem percebido investimentos necessários para que as ferramentas tecnológicas cheguem aos professores e às professoras, assim como aos e às estudantes. A intensificação e a fragilização do trabalho docente têm se alastrado e, não por caso, o adoecimento tem emergido sistematicamente neste contexto que estamos vivenciando.

Neste sentido, mais do que nunca, os estudos e as pesquisas apresentadas nos 51 capítulos que constituem estes dois volumes, são necessários e imprescindíveis, considerando que a Didática e a Formação de Professores possibilitam (re)pensar os saberes e fazeres pedagógicos e convidam à luta e defesa por melhores condições de ensinar e aprender. Não podemos deixar de mencionar a necessidade de que práticas educativas, realizadas em diferentes contextos sociais, sejam problematizadas, intencionando a realização do trabalho docente que se ancore no conceito de multidimensionalidade (CANDAU, 1983), levando em consideração os aspectos técnicos, humanos e sociopolíticos indissociáveis para o processo de ensino e aprendizagem. Processo este que visa a emancipação humana, a compreensão e a crítica da realidade social, leitura de mundo como nos ensinou Freire (1996) e que leve em consideração aspectos contributivos para o fortalecimento da justiça social e de educação plural, inclusiva, laica e democrática.

Dessa forma, os dois volumes que compõem esta obra certamente contribuirão para as discussões e estudos das duas temáticas centrais: Didática e

Formação de Professores, subsidiando os espaços de formação e desenvolvimento profissionais das professoras e dos professores, pesquisadoras e pesquisadores que se interessam por esses campos de conhecimento.

Desejamos uma boa leitura!

Márcia de Souza Hobold

Carolina Ribeiro Cardoso da Silva

Professoras da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC

REFERÊNCIAS

BRASIL, **Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial, em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF, 2015.

CANDAU, Vera Maria (Org.). **A Didática em questão**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1983.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. Pedagogia da autonomia. São Paulo, Paz e Terra, 1996.

HOBOLD, Márcia de Souza Hobold; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. Didática e formação de professores: contributos para o desenvolvimento profissional docente no contexto das DCNs. **Revista Cocar**. Edição Especial N.8. Jan./Abr./2020 p.102-125.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2013.

APRESENTAÇÃO

[...] brota a compreensão de que é pela pesquisa, pelo estudo permanente e pela elaboração teórica dos problemas e desafios vivenciados pela/na prática educativa que se pode avançar na produção do conhecimento no campo da didática, no esclarecimento dos problemas que envolvem o ensino de nossas escolas. (FARIA, 2015, p. 79).

Esta obra, organizada em dois volumes, com um total de 51 capítulos, tem como foco a didática e a formação de professores, os desafios e as perspectivas da articulação entre teoria e prática. Ancora-se em uma concepção crítica e emancipadora, na qual o objeto da didática abrange os processos de ensino e, conseqüentemente, as relações estabelecidas entre professor(es) e estudante(s), permeadas pela indissociabilidade entre a teoria, a prática e a pesquisa. Em conseqüência, compreende-se o ensino como mediação cultural para a aprendizagem dos conteúdos científicos e dos conhecimentos construídos historicamente pela humanidade, que têm como propósito o desenvolvimento integral dos estudantes, em todas as dimensões da vida humana.

A partir disso, corrobora-se o entendimento de Libâneo (2015, p.39-40), ao expressar que a didática articula a lógica dos saberes a ensinar, a lógica dos modos de aprender e a lógica das relações entre práticas socioculturais e ensino, “[...] por onde se requer sua dependência da epistemologia das disciplinas, da relação conteúdos/métodos/metodologias de ensino, dos processos de aprendizagem e desenvolvimento, das interfaces com as práticas socioculturais”.

Tendo presente essa conceituação de didática, defende-se uma formação de professores fundamentada na concepção do(a) professor(a) pesquisador(a), que vai se orientar para compreender as teorias implícitas na ação da mediação pedagógica entre professor(a) e estudantes, fundamentá-las, revisá-las e reconstruí-las por meio de uma leitura crítica da *práxis* pedagógica, com vistas ao seu desenvolvimento profissional (ANDRÉ, 2016).

Na organização da presente obra, objetiva-se compartilhar os resultados de estudos e pesquisas realizadas nos campos da didática e da formação de professores. Os capítulos resultam de produções de professores e pesquisadores de instituições

de ensino nacionais e internacionais, convidados para compor os dois volumes desta obra, na qual se apresentam os resultados das pesquisas desenvolvidas por integrantes de quatro grupos de pesquisa: Grupo de Estudos e Pesquisas Formação de Professores e Práticas de Ensino (Foppe/UFSC/CNPq); Grupo de Pesquisas Interdisciplinares: Educação, Saúde e Sociedade (Uema/CNPq); Grupo de Estudos em Educação Integral (Geei-SC), e Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação, Formação de Professores e Processos Educativos (Gepefoppe/PPGE/IFC).

Os autores dos capítulos desta obra vinculam-se a grupos de pesquisas das seguintes instituições de ensino brasileiras e estrangeiras: Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG); Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc); Universidade do Estado de Mato Grosso Carlos Alberto Reyes Maldonado (Unemat), Universidade Estadual do Ceará (Uece); Universidade Estadual do Maranhão (Uema), Universidade Estadual de Maringá (UEM); Universidade Estadual de Campinas (Unicamp); Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS); Universidade do Estado da Bahia (Uneb); Universidade Federal do Piauí (UFPI); Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN); Universidade Federal do Pará (UFPA); Universidade Federal da Bahia (UFBA); Universidade Federal de Lavras (Ufla); Universidade Federal de Rondonópolis (UFR); Universidade Federal do Acre (Ufac); Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); Universidade Federal do Paraná (UFPR); Universidade Federal de Pelotas (UFPeI); Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); Universidade Federal de Roraima (UFRR); Universidade Federal de São Carlos (UFSCar); Universidade Estadual Paulista (Unesp); Universidade Federal do Maranhão (UFMA); Universidade Federal do Pará (UFPA); Universidade Federal do Ceará (UFC); Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); Universidade de Uberaba (Uniube); Universidade do Vale do Itajaí (Univali); Universidade da Região de Joinville (Univille); Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos); Universidade do Sul de Santa Catarina (Unisul); Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-RS); Universidade Federal de Rondônia (Unir); Universidade de Cuiabá (Unic); Faculdade Educacional da Lapa (Fael); Universidade Regional de Blumenau (Furb); Universidade Federal de Uberlândia (UFU); Universidade Estadual de Santa Cruz (Uesc); Universidade Federal de Itajubá (Unifei); Universidade Federal de Alfenas (Unifal); Universidade Estadual do Centro Oeste (Unicentro); Instituto Federal Catarinense (IFC);

Instituto Federal de São Paulo (IFSP); Instituto Federal de Rondônia (Ifro); Instituto Federal do Maranhão (IFMA); Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN); Université Joseph Fourier, França; Universidade de Aveiro, Portugal; Universidade Católica Santa Teresa de Ávila, Espanha; Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Portugal; Universidad Columbia, Assunção, PY; Secretaria de Estado da Educação de Goiás (Seduc/GO), Secretaria de Estado da Educação do Maranhão (Seduc/MA); Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia (Semect) de Caxias, MA; Rede Municipal de Ensino de São José, SC; Secretaria Municipal de Educação (SED) de Florianópolis, SC; Secretaria Municipal de Educação (SME) de Fortaleza, CE; Colégio Marista, Maringá, PR; Rede Municipal de Ensino de Camboriú, SC; Rede de Ensino de Balneário Camboriú, SC; Rede Municipal de Ensino de Biguaçu, SC; Rede Alfa de Ensino, Chapecó, SC; Rede Municipal de Ensino de Júlio de Castilhos, RS; Rede Municipal de Ensino de Santa Maria, RS; Rede Municipal de Ensino de Fortaleza, CE; e Rede de Municipal de Ensino de Vilhena, RO.

O **volume I** reúne 26 capítulos, que discutem a didática, os processos de ensino e as práticas educativas e pedagógicas das diferentes etapas e modalidades da Educação Básica e também do Ensino Superior.

No capítulo 1, intitulado Didática e Formação de Professores: contributos para o desenvolvimento profissional docente no contexto das DCNS – retomando a questão, as autoras Márcia de Souza Hobold e Isabel Maria Sabino Farias, discutem a importância da Didática para a formação e o desenvolvimento profissional dos professores, defendem a ideia da Didática trabalhar conteúdos que propiciem subsídios teóricos e metodológicos sobre o ensino, os quais contribuam para a identidade dos professores e adotam uma abordagem crítica, reconhecem o conhecimento didático como primordial à formação de professores e tecem considerações sobre os conteúdos da Didática e sua perspectiva de orientação nas diretrizes curriculares nacionais que têm regulado a formação de professores nas últimas décadas no Brasil.

No capítulo 2, intitulado Didática e Formação de Professores: Aproximações a Pedagogia Histórico-Crítica, a autora Lenilda Rego Albuquerque de Faria, apresenta que a didática é a ciência que estuda e investiga os processos de ensinar e aprender com o objetivo de indicar caminhos para a mobilização das condições

propiciadoras e imprescindíveis a apropriação da cultura pelas novas gerações, pela mediação docente e parte do entendimento segundo o qual a didática da pedagogia histórico-crítica a partir de suas bases ontológicas e gnosiológicas, oferece as possibilidades e os instrumentos heurísticos mais eficazes para a compreensão da educação escolar, da aprendizagem, do ensino, da docência na contemporaneidade, notadamente porque, nas proposições de uma didática de perspectiva teórica marxista.

No capítulo 3, intitulado A Psicologia Histórico-cultural e a Pedagogia Histórico-crítica: contribuições para pensar o currículo escolar, a autora Solange Zotti, objetiva discutir as contribuições da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica para pensar um currículo escolar onde toda proposta educativa ou ação pedagógica dos professores é perpassada consciente ou inconscientemente, explícita ou implicitamente, por uma concepção de homem/ser humano e de aprendizagem.

No capítulo 4, intitulado Inserção profissional e carreira docente: refletindo sobre o princípio do tornar-se professor, as autoras Antonia Dalva França-Carvalho, Jucyelle da Silva Sousa, Andrezza Maria Batista do Nascimento Tavares, tem como intencionalidade refletir sobre a inserção profissional de professores iniciantes, a luz da teoria crítica da educação cuja centralidade é estudar como a teoria e a prática se constituem e se determinam mutuamente.

No capítulo 5, intitulado Os sujeitos e atores da e na Didática: Significados e Significâncias, os autores Márcia Alexandra Leardine, Hugo Leonardo Coutinho Dantas, Tomásia Mataruca Nhazilo, apresentam uma investigação que busca compreender qual a concepção de didática dos professores e dos alunos universitários em diferentes contextos: por que, como e para quê e relacionar as perspectivas, dos diferentes contextos apresentadas com o percurso da Didática como área científica nos 4 países: Angola, Brasil, Moçambique e Portugal.

No capítulo 6, intitulado A relevância do estudo da didática para a formação do pedagogo no contexto do curso de pedagogia da Universidade Federal do Piauí, das autoras Reijane Maria de Freitas Soares e Norma Patrícia Lopes Soares, procura-se traçar breves recortes teóricos que favoreçam a compreensão acerca da relação do Ensino com a Didática como necessidade de se conhecer a relevância que ambos apresentam para a formação do Pedagogo, Professor e Pesquisador.

No capítulo 7, intitulado Contribuições da monitoria na formação inicial de professores: um relato de experiência na disciplina de Didática, das autoras Gabriela Agapito Gonçalves e Carolina Ribeiro Cardoso da Silva, trata da experiência de monitoria realizada no período de agosto a dezembro de 2020 na disciplina Didática I: Fundamentos da teoria pedagógica para o ensino, ofertada para a 3ª fase do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), apresentando uma reflexão sobre as contribuições da monitoria para a formação inicial de professores e apresentam as práticas desenvolvidas no contexto do ensino remoto emergencial.

No capítulo 8, intitulado O diário de aprendizagem como estratégia para a formação do professor reflexivo, as autoras Juliana Pedroso Bruns e Rita Buzzi Rausch, desenvolvem uma reflexão sobre a utilização do “Diário de Aprendizagem” enquanto instrumento de reflexão e formação docente, na disciplina intitulada “Formação e Atuação Docente: tendências e desafios contemporâneos”, trabalhada em um programa de Pós-Graduação em Educação, em uma universidade localizada no Vale do Itajaí (SC).

No capítulo 9, intitulado Prática formativa na educação infantil: planejamento didático da ação pedagógica na pandemia, a autora Maria Divina Ferreira Lima, busca compreender como o processo de planejamento didático contribui para a potencialização das aprendizagens e a construção do conhecimento pelos estudantes e também objetiva discutir as contribuições das práticas reflexivas mobilizadas na formação inicial na construção do ser professora no exercício da profissão docente na Educação Infantil.

No capítulo 10, intitulado Práticas pedagógicas com a língua escrita na educação infantil: uma abordagem Histórico-cultural, as autoras Eliana Cláudia Graciliano, Estela Maris Guimarães e Jaqueline Machado Garcia, objetivam refletir acerca da prática pedagógica com a língua escrita na educação infantil, a partir dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, a qual compreende o processo de desenvolvimento humano como resultado das experiências e condições práticas de vida, afirmando que o indivíduo apenas torna-se humano ao apropriar-se do patrimônio cultural construído pela humanidade.

No capítulo 11, intitulado O movimento corporal dos bebês e das crianças bem pequenas nas prescrições curriculares brasileiras para a educação infantil:

apontamentos críticos para pensar a prática docente, os autores Odimar Lorenset e Lourival José Martins Filho, objetivam refletir sobre a abordagem do “movimento corporal dos bebês e das crianças bem pequenas” presentes em prescrições oficiais nacionais para a Educação Infantil, os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - RCNEI (1998) e a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2017), pois na análise das prescrições encontram-se importantes indicativos para pensar as práticas docentes direcionadas ao movimento corporal dos bebês e crianças bem pequenas no espaço da creche.

No capítulo 12, intitulado A Escola da Ponte e os processos pedagógicos inovadores, as autoras Stéfany Karolyny da Silva e Idorlene da Silva Hoepers, apresentam uma pesquisa que objetivou investigar como a Escola da Ponte organiza o currículo para propiciar uma educação diferenciada aos seus alunos, pois que ao longo dos anos, a Escola da Ponte tem sido objeto de pesquisa nos distintos níveis de ensino, especialmente porque conta com organização curricular diferenciada.

No capítulo 13, intitulado metodologias ativas e os processos didáticos: potencialidades pedagógicas em questão, os autores Sônia Regina de Souza Fernandes, Thiago Jovane Nascimento e Filomena Lucia Gossler Rodrigues da Silva, tem como propósito, a partir de um estudo bibliográfico, refletir sobre as metodologias ativas como um processo didático potencialmente capaz de contribuir para a formação crítico-reflexiva dos estudantes.

No capítulo 14, intitulado Jovens universitários (as) e trajetórias incertas: expectativas sobre a escolha e inserção profissional na atualidade, as autoras Tânia Regina Raitz, Alexandra Tagata Zatti, Márcia Rodecz e Ana Cláudia Delfini, apresentam uma pesquisa que objetivou analisar as expectativas que os jovens formandos(as) dos cursos de Pedagogia e Psicologia de uma Universidade no Sul do Brasil têm sobre sua inserção profissional na área de atuação e os fatores que motivaram a escolha por esta profissão.

No capítulo 15, intitulado A relação trabalho e educação no PROEJA: entre a qualificação profissional e a formação humana integral, os autores Romario Ribeiro dos Praseres, José Elielton Mendes Moraes e Denise Rodrigues Wanzeler, apresentam uma pesquisa cujo objetivo foi analisar a perspectiva educacional e profissional do PROEJA, destacando a dualidade

existente entre a qualificação profissional e a formação humana integral, com ênfase em um dos seus eixos norteadores: o trabalho como princípio educativo. Além disso, demonstram as perspectivas de formação para o seu público-alvo, além de analisar como esse currículo integrado se configura na realidade do Centro Integrado de Educação do Biáxio Tocantins – CIEBT/Cametá.

No capítulo 16, intitulado Educação de Jovens e Adultos: uma análise dos seus significados, percepções e desafios na vida do estudante, os autores Ana Lucy da Silva, Gean Carlos de Souza Albuquerque e Érica Jaqueline Pizapio Teixeira, tecem um breve histórico da EJA no Brasil e as análises de uma pesquisa que objetivou compreender e perceber a pluralidade da Educação de Jovens e Adultos e de que forma se espera que ela contribua para a formação do ser humano sendo jovem ou adulto.

No capítulo 17, intitulado O ensino de matemática financeira e educação estatística como um promotor de educação financeira para estudantes da modalidade EJA, dos autores Tarcila Oliveira Matos Muniz, Ciro Campos Chaves e Gabriel de Mello Loureiro, tecem reflexões sobre um estudo que buscou compreender como o ensino da matemática financeira e educação estatística pode facilitar a promoção de educação financeira para estudantes da EJA.

No capítulo 18, intitulado A disciplina de história nos processos formativos da Escola/Ginásio Agrícola Senador Gomes de Oliveira – Araquari/SC(1959-1967), as autoras Marilândes Mól Ribeiro de Melo e Gisele Gutstein Guttschow, apresentam uma pesquisa que objetivou analisar a disciplina de História e seus devidos assuntos ministrados durante o período de 1959 a 1967 nos processos formativos dos cursos Iniciação Agrícola e Mestria Agrícola na Escola/Ginásio Senador Gomes de Oliveira nos cursos de formação para o trabalho agrícola, faz-se necessário discorrer sobre os movimentos iniciais para a sua estruturação tanto física, quanto humana.

No capítulo 19, intitulado As tendências pedagógicas no ensino de arte e a formação de professor, dos autores Sérgio Naghettini e Valeska Guimarães Rezende da Cunha, é apresentado um estudo que consiste em um exercício de análise e reflexão a respeito da trajetória teórica das tendências pedagógicas e os movimentos sociopolíticos e filosóficos que influenciaram o ensino de Arte e a formação dos professores no Brasil.

No capítulo 20, intitulado *Prática docente na perspectiva do ensino em genética: desafios e vivências*, as autoras Najla Cristina Sousa Magalhães e Nadja Regina Sousa Magalhães, apresentam um estudo que teve como objetivo analisar como ocorre a prática de ensino em Genética em uma escola de Ensino Médio em Caxias-MA para pensar em que maneira os professores desenvolveram os conteúdos para que estudantes possam entendê-los e perceber a sua importância no contexto na realidade cotidiana que vivem.

No capítulo 21, intitulado *Formação continuada aos professores dos institutos federais: uma abordagem para o desenvolvimento da autonomia dos estudantes*, os autores Rosângela de Amorim Teixeira de Oliveira, Andressa Grazielle Brandt, Lucas Martini e Maria Carolina Zimmerl, desenvolveram um relato de experiência de uma formação continuada que teve como temática principal a obra *Pedagogia da Autonomia* de Paulo Freire, a qual foi ofertada para professores e acadêmicos dos cursos de licenciatura de duas instituições públicas de ensino superior de Santa Catarina.

No capítulo 22, intitulado *Questões práticas: um pós-facto da aplicação do método PBL no curso de Licenciatura em Pedagogia*, a autora Leonides Pereira de Souza Guimarães, visa apresentar uma pesquisa que teve como objetivo central analisar até que ponto e em que sentido o método PBL - Problem Basic Learning minimiza as dificuldades conceituais e formais presentes nas produções acadêmicas dos estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás - Unidade Uruaçu.

No capítulo 23, intitulado *As influências da relação escola e família na constituição do indivíduo de 4 a 6 anos*, as autoras Maria Eduarda Gasperi e Zemilda do Carmo Weber do Nascimento dos Santos, apresentam um estudo que aborda a temática: “As influências da relação escola e família na constituição do indivíduo de 4 a 6 anos”, onde se analisou as relações entre a família e escola, verificando o processo existente, tanto na instituição família, como na instituição escola e como estas contribuem para a constituição da criança como indivíduo sócio-histórico, tomando-a como centro deste contexto.

No capítulo 24, intitulado *Dificuldades de aprendizagem quanto à escrita: desafios e perspectivas no contexto dos anos iniciais do ensino fundamental*, os autores Mauri de Abreu Severo, Bianka de Abreu Severo e Maristela Silveira

Pujol, apresentam uma pesquisa que teve por objetivo evidenciar as causas das principais dificuldades relacionadas à escrita no processo de alfabetização e letramento das crianças.

No capítulo 25, intitulado Minishopping: brincadeira dirigida para aprendizagem de problemas matemáticos, os autores Marcia Vidal Candido Frozza, Beatris Peres Torres, Katia Hardt Siewert, José Isaías Alves, realizam um relato de experiência de uma atividade pedagógica desenvolvida com o objetivo de desenvolver o raciocínio lógico para a resolução de problemas matemáticos a partir de uma atividade lúdica interdisciplinar.

No capítulo 26, intitulado Use of virtual laboratories as a didactic alternative in the teaching-learning process of physics: reality of mozambican schools, os autores Manuel Joaquim Silva de Oliveira e José Valdeni de Lima, apresentam uma pesquisa acerca do ensino de Física, mediado pelas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), nas escolas de Moçambique

Dessa forma, esperamos que os dois volumes desta obra possam contribuir para a análise crítica dos processos de formação de professores e para a compreensão de uma didática que propicie a instituição de processos políticos e pedagógicos emancipadores no chão da vida escolar. Concordamos com Saviani (2015) a respeito do fato de que a vida escolar é um campo de conhecimento que contribui para a efetivação da função social da escola pública e de qualidade, pois instrumentaliza o professor no ofício de ensinar, na organização das condições, dos meios, das situações e das atividades didáticas, as quais são potencializadas da mediação entre o conhecimento espontâneo dos indivíduos e as formas elaboradas da cultura historicamente produzida pela humanidade.

Andressa Grazielle Brandt (Foppe-UFSC/IFC)
Nadja Regina Sousa Magalhães (Foppe-UFSC /Semed-Biguaçu)
Filomena Lucia Gossler Rodrigues da Silva (PPGE/IFC)

Inverno, julho de 2021.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. Formar o professor pesquisador para um novo desenvolvimento profissional. *In*: ANDRÉ, Marli (org.). **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas: Papirus, 2016. p. 17-34.

FARIA, Lenilda Rêgo Albuquerque de. As orientações educativas contra-hegemônicas em face dos questionamentos pós-modernos. E a didática com isso? *In*: MARIN, Alda Junqueira; PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Didática: teoria e pesquisa**. São Paulo: Junqueira & Marin, 2015. p. 39-65.

LIBÂNEO, José Carlos. Antinomias da formação de professores e a busca de integração entre o conhecimento pedagógico-didático e o conhecimento disciplinar. *In*: MARIN, Alda Junqueira; PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Didática: teoria e pesquisa**. São Paulo: Junqueira & Marin, 2015. p. 39-65.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 9. ed. São Paulo: Autores Associados, 2005.

DIDÁTICA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: CONTRIBUTOS PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE NO CONTEXTO DAS DCNS – RETOMANDO A QUESTÃO

Márcia de Souza Hobold¹
Isabel Maria Sabino Farias²

INTRODUÇÃO

Este capítulo – publicado originalmente pela Revista Cocar (2020), e retomado neste livro – discute a importância da Didática, na perspectiva crítica, para a formação e o desenvolvimento profissional de professores. O convite para republicá-lo relaciona-se a centralidade da temática na agenda da política educacional brasileira contemporânea, fortemente mobilizada pelo debate em torno das diretrizes curriculares nacionais e suas implicações para a formação docente e o campo da Didática, razão que nos levou a acolher a proposta de disseminação desse escrito na presente coletânea, nele mantendo sua formulação original, com poucas alterações.

Defende-se, em uma perspectiva crítica, que a Didática trabalhe conteúdos que propiciem subsídios teóricos e metodológicos sobre o ensino, os quais, pela articulação entre seus pressupostos, determinantes sociais e modos de realização, contribuam para a identidade dos futuros professores, no sentido

¹ Pós-Doutoramento em Educação, com bolsa do CNPq-PDJ. Doutora em Educação (PUCSP). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE e do Departamento de Metodologia de Ensino – MEN, do Centro de Ciências da Educação (MEN/CED - UFSC). É líder do Grupo de Estudos e Pesquisas: Formação de Professores e Práticas de Ensino – FOPPE; pesquisadora vinculada ao Grupo de Trabalho (GT 8) de Formação de Professores da ANPEd Nacional; e, membro da Rede Interinstitucional de Pesquisas sobre a Formação e as Práticas Docentes – RIPEFOR. Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq - Nível 2. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4179-608X>

² Pós-Doutoramento em Educação (UnB). Doutora em Educação Brasileira (UFC). Professora do Centro de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação (UECE). Líder do grupo de pesquisa Educação, Cultura Escolar e Sociedade (EDUCAS/CNPq); pesquisadora vinculada ao Grupo de Trabalho (GT 8) Formação de Professores da ANPEd Nacional; Coordenadora do Observatório Desenvolvimento Profissional Docente e Inovação Pedagógica. Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq - Nível 2. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1799-0963>

de levá-los a (re)pensar as crenças e as representações que os constituem, por meio das vivências familiares, escolares e profissionais. Recorre-se a autores que adotam uma abordagem crítica, tais como Martins (2008), Martins e Romanowski (2010), Libâneo (2010), Candau (1997, 2000 e 2012), Pimenta (1997), Farias et al. (2014), dentre outros, para defender um ensino da Didática nos cursos de Licenciatura que efetive uma práxis pedagógica não reduzida ao desenvolvimento da racionalidade instrumental/técnica.

Nessa perspectiva, credita-se à Didática debates inerentes à função social da escola voltados para a aprendizagem do estudante e sua emancipação por meio da apreensão dos conteúdos/conhecimentos. Como menciona Martins (2008, p. 586), “a Didática não se traduz como guia da ação prática como pretendem os manuais, mas, ao contrário, é entendida como expressão de uma prática determinada, num momento histórico determinado”.

Agrega-se a essa reflexão a análise dos contributos das Resoluções do CNE nº 01/2002, nº 02/2015 e nº 02/2019 referente aos aspectos concernentes aos conteúdos da Didática e sua perspectiva de orientação em relação à formação de professores na atualidade, ou seja, uma análise consubstanciada pelo reconhecimento da Didática como fundamental à formação de professores.

O capítulo está assim estruturado: a) a presente introdução; b) breve discussão sobre o conceito e objeto de estudo da Didática; c) apontamentos acerca da relação Didática, formação e desenvolvimento profissional dos professores; d) Resoluções do CNE nº 01/2002, nº 02/2015 e nº 02/2019 e os aspectos concernentes aos conteúdos da Didática e sua perspectiva de orientação em relação à formação de professores; e, por último, as considerações sínteses da análise da temática.

DIDÁTICA: BREVE HISTÓRICO, CONCEITO E OBJETO DE ESTUDO

André e Oliveira (1997), no livro “Alternativas no Ensino de Didática”, afirmam que a Didática se constitui um campo de conhecimento no Brasil. Já no início do século passado, pelo Decreto-lei nº 1190/39, a Didática aparece como complementação pedagógica obrigatória para aqueles que cursavam as licenciaturas e, ao mesmo tempo, como curso e como disciplina. Destacam que, desde o século XVII, com a Didática Magna de Comênio, até início do século

XIX, “[...] as preocupações principais da área da Didática eram as finalidades da educação e do ensino e os conteúdos culturais a serem dominados pelo homem” (ANDRÉ; OLIVEIRA, 2000, p. 8).

Para as autoras brasileiras, do século XIX até meados do século XX, a preocupação da Didática muda seu foco para os estudos sobre métodos e técnicas para ensinar. Sinalizam que, no Brasil, até 1950, o ensino da Didática nos meios acadêmicos privilegiava objetivos, temas e procedimentos técnico-metodológicos inspirados no ideário escolanovista. Acrescentam, ainda, que é justamente a partir deste período que são feitas críticas a essa Didática e tecidas novas alternativas, as quais demarcam três momentos decisivos na sua constituição como campo de conhecimento no Brasil: “[...] o da construção da Didática na perspectiva do liberalismo; o da negação dessa Didática e o da sua reconstrução na perspectiva progressista” (Ibidem, 2000, p. 8).

O primeiro momento, ainda de acordo com as duas autoras, chega, ao final da década de 1970, com uma Didática que tem como foco central os procedimentos e as técnicas de ensino que garantissem a eficácia da aprendizagem dos alunos. Subjacente a esta perspectiva tinha-se a ideia de defesa de certa concepção de neutralidade científica e pedagógica. Predomina a dimensão técnica em detrimento da dimensão política do ensino, traduzida na ênfase no ‘como ensinar’ por meio da padronização das ações didáticas no contexto da sala de aula e da inculcação da lógica que preside o pensamento liberal sobre a sociedade, a educação escolar, o professor e a aprendizagem discente (FARIAS et al., 2014).

Nesse sentido, o compromisso da disciplina da Didática, para André e Oliveira (2000, p. 9), era de ensinar “[...] os futuros professores técnicas para formular objetivos, elaborar planos e provas, dar uma aula expositiva, conduzir um trabalho de grupo entre outras. O seu objetivo era é o de fornecer subsídios metodológicos para *ensinar bem*, sem se perguntar a serviço do que e de quem se ensina”, configurando, em uma linguagem metafórica, uma didática da catequese. Essa concepção de ensino da Didática estava bem atrelada ao modelo da racionalidade técnica que perpassava o processo de formação de professores na época.

O momento seguinte – de negação dessa Didática, tem como marco temporal o final da década de 1970 até a segunda metade de 1980. Com efeito, a reunião da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência – SBPC, realizada em 1976,

em Belo Horizonte, pode ser considerada um marco importante para os debates sobre a Didática nesse segundo momento. Nesta reunião se discutiu a perspectiva comprometedora da Didática, sendo realizadas críticas ao seu caráter ideológico e a sua funcionalidade em relação ao ensino e a escola, bem como a sua função de reprodutora das desigualdades sociais. Esta centralidade no ideário da Didática, à época, correspondia a um modelo descritivo e explicativo da realidade do ensino.

Um dos marcos da ruptura com essa concepção da Didática ocorreu no ano de 1982, com o Seminário “A Didática em Questão” (1982), que resultou no livro com o nome do evento, organizado por Vera Candau (1983), no qual se discutiu a necessidade de mudança na direção do que a autora designou de uma Didática Instrumental para a Didática Fundamental. Contestava-se, naquela ocasião, a impossibilidade de conceber a prática educativa e, por conseguinte, a ação pedagógica do professor, como neutra, ao mesmo tempo em que se reafirmava seu caráter político e contextualizado. Ruptura, portanto, instaurada pela denúncia e contestação do caráter alienador que a didática instrumental conota a prática pedagógica; momento identificado como de negação, mas basilar para que compreensões na contramão dos princípios e ideias até então prevalecente se insurjam, abrindo espaço para a propositura de uma Didática Fundamental.

Nesta perspectiva, o cenário para a área da Didática dá-se por uma formação mais voltada para a multidimensionalidade do processo de ensino-aprendizagem, de forma a integrar as seguintes dimensões: humana, técnica e sociopolítica, cuja práxis tem como ponto de partida a análise da problemática educacional concreta, visando à contextualização da prática pedagógica de modo situado, tendo a reflexão didática sobre experiências concretas como ponto de chegada. Didática Fundamental porque sustentada pelo entendimento da ação pedagógica como prática social comprometida com um projeto de sociedade democrática e, por conseguinte, com a emancipação humana (FARIAS et al., 2014).

Este é, portanto, um momento em que uma nova e outra racionalidade começam a ser tecida pelos pesquisadores do campo da Didática. O ensino, objeto central da Didática, é problematizado e pensado a partir da necessidade de atentar para outros fatores determinantes, tais como: os aspectos que envolvem as relações em sala de aula entre professor e estudantes; questões éticas e morais que perpassam os processos educacionais, a importância de desenvolver

instâncias do pensar que analisassem os aspectos sociais e políticos do cotidiano; ou seja, que a educação promovesse o desenvolvimento cognitivo, político e social do indivíduo, incluindo uma ampliação dos aspectos culturais da sociedade.

Nessa direção, nos anos da década de 1990, Vera Candau chama atenção para aspectos até então secundarizados no campo de conhecimento da Didática, esclarecendo que:

[...] emerge progressivamente outro cenário: globalização, hegemonia neoliberal, ideologia do ‘fim da história’ e do pensamento único, deterioração dos processos democráticos, desenvolvimento de novas formas de exclusão e desigualdade, Estado mínino, crescente violência urbana, transformação dos processos produtivos, desemprego, afirmação da sociedade da informação, são estes apenas alguns elementos configuradores deste novo cenário. [...] Certamente os anos 90 também estão marcados por uma forte valorização da educação, por mais contraditórios que sejam os discursos configuradores das políticas educacionais, e por um esforço sistemático de reformas, de modo especial de reformas curriculares nos diferentes países latino-americanos (2000, p. 150-151).

Para a autora, todos esses elementos configuradores dos anos 1990 alteraram o ensino, requerendo práticas diferenciadas para se trabalhar com os estudantes que chegam à escola, bem como para entender as reverberações das alterações no contexto social nos processos educativos. Uma evidência nessa direção nesse decênio é a imersão do conceito de competência no âmbito da Educação, invadida por termos como conhecimento, habilidade e atitude, o famoso CHA, exigindo práticas de ensino pragmáticas, o que requereu uma formação consubstanciada pelos ditames empresariais, tanto na escola quanto nos processos dirigidos aos professores. Algumas iniciativas de política desse período, a exemplo dos PCNs e dos Parâmetros em Ação, expressam a imersão conceitual mencionada, fortemente marcada pela reafirmação da Didática instrumental. Esta orientação, contudo, não se firma como referencial pedagógico na prática educacional nesse momento.

Com efeito, a disseminação do conceito de competência no modo de pensar a educação, decorrente do avanço do neoliberalismo, é puxada pelas exigências de organismos internacionais. Para atender ao processo de globalização/mundialização, adentraram também no campo da formação de professores e,

para tal discussão Freitas (2002) e Maués (2003) contribuem fortemente com o desvelamento dos interesses subjacentes ao capital econômico.

Nos anos finais da década de 1990, Vera Candau amplia suas análises e sugere que a Didática volte seus estudos e pesquisas para a compreensão do cotidiano escolar, nas questões pertinentes ao saber docente e na interligação entre escola e cultura. Para essa reconhecida pesquisadora da Didática “[...] torna-se imprescindível hoje, além do conceito objetivo e normativo de cultura, incorporar as contribuições da perspectiva sociológica e, principalmente, etnológica na abordagem das questões culturais e, especificamente, das relações entre escola e cultura (CANDAU, 1997, p. 88). Sobre este último ponto, a autora (1997, 2012) ressalta e discute aspectos que não podem faltar nos estudos e pesquisas da área da Didática, tais como: globalização, multiculturalismo, questões de gênero e de raça, novas formas de comunicação, manifestações culturais de adolescentes e jovens, expressões de diferentes classes, movimentos culturais e religiosos, diversas formas de violência e exclusão social etc. Afirma que a teoria educacional e a Didática não podem ignorar esta realidade, destacando alguns temas mobilizadores importantes para a reflexão em Didática, tais como: cotidiano escolar; saber docente; escola e cultura.

São formulações marcadas por essa compreensão que, aliás, sedimentam, nas décadas subsequentes, a base epistemológica para uma Didática crítica e contextualizada. No campo da formação de professores esta perspectiva firma o entendimento de que se trata de um conhecimento pedagógico fundante da ação do professor e que excede o caráter instrumental. Nesses termos, abrange desde a problematização, o entendimento e a sistematização de questões ligadas “à docência, articulando objetivos, conteúdos, metodologias e avaliação do ensino à reflexão sobre a identidade profissional, a dimensão ética do trabalho do professor, aos conhecimentos necessários à prática educativa” (FARIAS et al., 2014, p. 18), entre outras pautas tecidas a partir das relações entre escola e cultura.

É no decurso desse percurso histórico, entre embates e avanços, que o objeto de estudo da Didática se firma. Alguns autores clássicos ajudam a dimensionar a centralidade do estudo desse campo de conhecimento. Para Oliveira (1997) o objeto de estudo da Didática é o ensino e os assuntos que os circunscreve. Já Pimenta (1997, p. 63) contribui com essa discussão acrescentando que seu objeto “é o estudo do ensino em situação, em que a aprendizagem é a intencionalidade

almejada [...]”. Não se pode deixar de fazer referência a contribuição de Libâneo (2010, p. 46) na discussão sobre o objeto de estudo da Didática, para quem o foco da Didática é “o estudo científico dos elementos constitutivos e das condições do ato de ensinar em suas relações com o ato de aprender [...]”.

Importa realçar que o reconhecimento do ensino como objeto de estudo da Didática, tanto para os autores supracitados quanto para outros que também a investigam, aparece na literatura pertinente como um dos consensos constituídos no decorrer da emergência e consolidação deste campo de conhecimento. Consenso que o reconhece como uma prática educativa intencional, estruturada, multidimensional e dirigida a outros.

Sobre os desafios contemporâneos do campo da Didática pode-se considerar ainda vigente a questão apontada por Vera Candau, no Seminário de 1982, sobre a superação de uma didática instrumental para a consolidação de uma didática fundamental nos processos educativos, questão recolocada na atualidade voltada para os aspectos que contemplem a multidimensionalidade do processo ensino-aprendizagem de forma que articule as dimensões humana, técnica e sócio-política. Segundo Cruz (2012), a autora não nega a dimensão técnica, porém a ressitua do ponto de vista político. Este é um desafio, aliás, agravado e premente em face do contexto de contrarreforma da educação em curso no Brasil desde o golpe de 2016 (AGUIAR, 2018), em particular pela instituição de um currículo nacional comum – configurado na BNCC da Educação Básica, bem como na BNC-Formação, aprovada em 07 de novembro de 2019 – que, pela via da competência, retoma a racionalidade técnica nos processos educacionais, acontecimentos recentes e que reforçam a advertência de Candau.

Vale lembrar que esta autora, no livro a “Didática em Questão” (1983), lembra que o ensino da Didática não pode contemplar apenas os aspectos ligados a dimensão humana, pois, neste caso, a relação interpessoal seria o centro do processo, o que pode desencadear uma orientação eminentemente subjetiva, individualista e afetiva do processo de ensino e aprendizagem. A dimensão técnica, por sua vez, está direcionada para os aspectos mais racionais e objetivos do processo de ensino e aprendizagem que vislumbra determinar as estratégias de ensino, avaliação, metodologias etc., ou seja, os aspectos que envolvem a intencionalidade e o processo efetivo do ensino, as situações que envolvem as condições para a aprendizagem. A

autora critica esta compreensão da Didática e, consequentemente, do ensino, pois a dissocia das questões político-sociais e ideológicas, tendo como prerrogativa certa neutralidade na prática pedagógica e uma racionalidade instrumental exacerbada.

A centralização do processo didático em uma dessas dimensões ou apenas nessas duas dimensões despreza os aspectos sociais que envolvem a educação e o contexto em que estudantes e professores estão inseridos. O processo de ensino e aprendizagem é “situado”, o que significa que ocorre em um determinado contexto social e político. Candau (2012, 2000, 1997, 1983) lembra que a dimensão político-social impregna toda a prática pedagógica, que querendo ou não está presente nos processos de escolarização. É sob essa ótica que as dimensões humanas, técnica e político-social compõem a tríade virtuosa que caracteriza a multidimensionalidade do processo ensino-aprendizagem, inerente ao campo de conhecimento da Didática.

O resgate histórico do processo de desenvolvimento da Didática, mostrando nuances de sua reivindicação a partir de elementos conceituais que marcam diferentes momentos de sua trajetória e da explicitação do seu objeto de estudo, evidencia que ainda há muito que se fazer em relação aos estudos da Didática. As pesquisas de Cruz (2017), André e Cruz (2013), Pimenta (1997, 2000), Oliveira e André (1997), Candau (1983, 1997, 2000, 2012, 2018), Oliveira (1997, 2000), Soares (2000), Monteiro (2000), dentre outras tantas referências, ajudam a perceber os embates, avanços e dificuldade de implementação de uma “uma agenda de trabalho” (CANDAU, 2000) que situe a importância da Didática na formação dos professores, sobretudo em uma perspectiva crítica e contextualizada.

DIDÁTICA, FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES

Defende-se nesse capítulo a necessidade de mais pesquisas que integrem as questões concernentes entre a Didática (processo de ensino e aprendizagem) e a Formação de Professores (aprendizagem da docência), objetos de estudos diferenciados, visando contribuir mais especificamente para o desenvolvimento profissional dos professores. Após explicitar os objetos de estudo da Didática e da formação de professores, considera-se necessário elucidar a compreensão que aqui se assume sobre desenvolvimento profissional docente.

Este conceito é um dos mais significativos no campo da formação de professores. Referências importantes sobre o desenvolvimento profissional docente são Imbernón (2004, 2009), Nóvoa (1991, 2009), Garcia (1999) e Formosinho (2009), apenas para citar alguns, uma vez que abordar o tema no contexto brasileiro da pesquisa em Educação implica “se deparar com a injunção de consultar autores ibéricos, nossos principais alvítrios teóricos externos, desde alguns anos antes das reformas educacionais iniciadas nos anos de 1990” (FARIAS; ROCHA, 2016, p. 124). Nesse capítulo o desenvolvimento profissional docente é compreendido:

[...] como **continuidade** da formação inicial, levando em consideração as variadas e as diversas **experiências que os professores vivenciam na profissão**, com seus alunos, colegas professores, equipe diretiva, cursos de formação, momentos de estudos, situações que vivenciam no percurso da vida, seus relacionamentos, suas crenças, suas representações - uma infinidade de acontecimentos inerentes à vida do professor. Nesse sentido, precisamos pensar o professor como **um sujeito vivente que agrega, interfere, aprende, convive e caminha pelos diferentes espaços que a vida o conduz**. Assim, são essas experiências e vivências que contribuem efetivamente para que o professor se desenvolva nesse espaço territorial e, consequentemente, profissional (HOBOLD, 2018, p. 4 – *grifos nossos*).

Um dos autores referência para o conceito de desenvolvimento profissional docente que embasou os escritos de Hobold, no artigo “Desenvolvimento profissional: aspectos teóricos e práticos” (2018) é Marcelo Garcia (1999), pesquisador espanhol e um dos pioneiros nessa discussão no Brasil.

Os grifos na definição da autora brasileira evidenciam a “conotação de evolução e continuidade” destacadas por Vaillant e Marcelo (2012, p. 167) para justificar a formulação do conceito de desenvolvimento profissional docente, pensado como construto “que supera a tradicional justaposição entre formação inicial e aperfeiçoamento docente”. Nesses termos, o desenvolvimento profissional docente ao se apresentar como um processo que ocorre ao longo da carreira docente, pode ser facilitado ou inibido (IMBERNÓN, 2004), a depender das características do contexto em que o professor se insere não se reduzindo às possibilidades desencadeadas pelos processos formativos institucionais pelos quais passam os professores. Sob essa ótica, compreende-se que “a formação é

um elemento importante no desenvolvimento profissional, mas não é o único e talvez não seja o decisivo” (IMBERNÓN, 2004, p. 44), porque o desenvolvimento profissional docente “é um processo mais vivencial e integrador do que a formação contínua” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009). Enfim, o construto desenvolvimento profissional do professor se reporta ao aperfeiçoamento do aprendizado da docência por meio de múltiplas oportunidades de formação, formais e não formais, individuais e coletivas, institucionais ou não.

O desenvolvimento profissional docente, nesses termos, é algo dinâmico, contínuo, que evolui, que ocorre desde a inserção inicial do professor no seu contexto de trabalho e vai se ampliando no decorrer da carreira docente e, por não ser um processo natural e, sim, intencional, vai depender da forma como a instituição em que atua se organiza, como os pares se relacionam, como o sistema valoriza e dá suporte ao professor, como as suas condições de trabalho se apresentam e se impõem no cotidiano (FARIAS; JARDILINO; SILVESTRE, 2017). Processo que não se desvincula do caráter multidimensional do ensinar e do aprender, pois implica modificar o conhecimento do professor e sua compreensão de si mesmo, seu desenvolvimento cognitivo e o desenvolvimento teórico, sempre se baseando na sua prática cotidiana, no próprio desenvolvimento profissional e na carreira. Considera-se, a partir desse entendimento, que o desenvolvimento profissional docente encontra-se no cerne das questões que movem os estudos no campo da formação de professores.

Em relação aos estudos sobre a formação de professores e sua articulação com a Didática, salienta-se a diferenciação dos objetos de estudos entre os dois campos de conhecimento e, ao mesmo tempo, a imbricação da Didática para a formação dos futuros professores. Os espaços de formação, seja na formação inicial ou na formação continuada, precisam considerar as práticas de ensino, que perpassam centralmente os estudos da Didática. Contudo, é uma das preocupações a reduzida ênfase e contribuição das práticas de ensino desenvolvidas nas escolas na formação de professores (MARTINS; ROMANOWSKI, 2010).

Nesse aspecto concorda-se com os estudos de Silva (2019), quando a pesquisadora defende a práxis reflexiva na formação dos professores, explicando que:

[...] o que se defende, nessa perspectiva, é a concepção de que a formação de professores aspira uma formação do sujeito histórico baseada em uma relação indissolúvel

entre a teoria e a prática, e também a ciência e a técnica. Essa formação, constituída no trabalho, garantirá que esses sujeitos compreendam as realidades socioeconômicas e política, sendo capazes de orientar e transformar as condições que lhes são impostas (2019, p. 42).

Acredita-se que para realizar uma formação mais abrangente, de interação entre teoria e prática, não se pode reduzir os conteúdos da Didática a uma racionalidade instrumental, do como fazer. Os conteúdos da Didática, assumidos na perspectiva de uma Didática crítica, são essenciais para que instrumentalizem os futuros professores, em se tratando de formação inicial, para o desenvolvimento de uma epistemologia da práxis na direção defendida por Silva (2019). Para a pesquisadora:

[...] a práxis é uma caminhada para se conhecer a si mesmo, produto do processo histórico até hoje desenvolvido que deixou marcas e que só pode iniciar e acontecer na prática, no dia a dia. Desta forma, uma práxis emancipadora só pode ser construída se a atividade for modificada em sua forma (aparência) e em seu conteúdo (essência). É uma atividade humana e somente neste âmbito se manifesta. Na formação de professores, necessita ser um projeto coletivo institucional e individual (2019, p. 44).

Desse modo, não se pode desprezar a contribuição da Didática geral, para que se possa analisar o contexto da escola e suas interfaces com o trabalho docente. Martin e Romanowski (2010) revelam a preocupação de que a Didática geral está cada vez mais ofuscada em relação a disciplinas específicas voltadas para as metodologias das áreas do conhecimento, o que evidencia uma didática atravessada pelos aportes da racionalidade técnica/instrumental. Pode-se considerar esta uma formação muito esvaziada, cabendo perguntar se os conteúdos das metodologias de ensino e das práticas de estágio têm uma preocupação voltada para a formação crítica, no sentido de instrumentalizar o futuro professor a uma leitura do contexto social e sua influência sobre as práticas de ensino, que estão vinculadas diretamente às condições objetivas e subjetivas de trabalho do professor. Para Martins e Romanowski (2010, p. 210):

[...] o que se observa é que a formação de professores está centrada no *aprender a aprender*, habilidades específicas que garantam competência no *fazer*. Há uma valorização da

prática, não mais como campo de problematização, explicação e compreensão dos processos de ensinar e aprender, tendo em vista a sua transformação, mas sim como espaço de demonstração de habilidades e competências técnicas no exercício profissional. Isso implica valorização de procedimentos específicos, vinculados às áreas de conteúdo e trabalhadas nas metodologias e didáticas específicas. Verifica-se que a didática geral, enquanto área do conhecimento que tem como objeto de estudo o processo de ensino numa dimensão de totalidade, buscando compreendê-lo em suas múltiplas determinações para intervir nele e reorientá-lo na direção pretendida vem perdendo espaço.

As autoras concluem seu capítulo lembrando que o modelo capitalista de sociedade exige um trabalhador mais flexível, adaptado ao contexto de trabalho, ou seja, no caso do professor, que responda rapidamente as situações demandadas em sala de aula, sem necessariamente realizar uma análise crítica dos fatores intervenientes para determinados acontecimentos do cotidiano escolar. Neste caso, o futuro professor, perpassando por uma formação pragmática, não necessitaria de aportes teóricos consistentes que promovessem a aprendizagem da docência a partir de questionamentos e exigências que melhorassem as condições de trabalho e, conseqüentemente, a aprendizagem dos estudantes. Este modelo de formação contrapõe-se a epistemologia da práxis, a qual reconhece o professor como um sujeito histórico-social (SILVA, 2019).

Dessa maneira, ao se argumentar em favor da importância da Didática geral para a formação do professor, objetivando contribuir para o desenvolvimento da autonomia dos professores em relação as suas práticas de ensino e a análise de contexto, explicitamos a necessidade de mais estudos e pesquisas voltados para a Didática e suas imbricações na formação de professores.

Para corroborar esta defesa, destaca-se a discussão realizada por André e Cruz (2013, p. 169) sobre um estudo de meta-análise de 118 pesquisas apresentadas do Grupo de Trabalho (GT-4) de Didática da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd Nacional, entre os anos de 2003 e 2011. Para as pesquisadoras “[...] o maior número de estudos tinha como tema as concepções, os saberes e as representações dos professores ou as práticas de formação dos docentes” (2013, p. 171). Nesse sentido, mostram preocupação diante desse dado, pois evidencia um enfraquecimento do objeto

de estudo da Didática, em parte decorrente da focalização desse conhecimento nas didáticas específicas.

Diante dessa breve discussão sobre a interrelação entre a Didática e a Formação de Professores, destaca-se que não se pode pensar nos espaços de aprendizagem da docência, concernentes à formação de professores, sem considerar que a Didática é um dos campos centrais de conhecimento para o exercício da docência. Um professor, além de precisar dominar saberes ligados a um campo disciplinar específico, precisa saber ensinar, o que situa os conhecimentos da Didática como basilares e necessários à aprendizagem da docência. Esta compreensão, por conseguinte, é também indicativa de que não se pode pensar nos conhecimentos da Didática sem perpassar pelas questões que permeiam a aprendizagem da docência.

Em sendo assim, Didática e Formação de Professores são campos de conhecimento interligados e que demandam pesquisas para que possam apontar direcionamentos cada vez mais pertinentes ao desenvolvimento profissional dos professores, incluindo a imersão nos estudos dos aspectos teóricos e práticos do exercício docente. Essa defesa é corroborada por André e Cruz (2013, p. 172), quando afirmam que “[...] o conhecimento didático é um dos determinantes no processo de formação de professores, visto que ele se ocupa e se preocupa com o processo de ensino e aprendizagem, que constituem a função docente ao longo dos tempos”. É esta imbricação orgânica que ancora os apontamentos que seguem, os quais abordam os conteúdos da Didática e sua perspectiva de orientação nas diretrizes curriculares nacionais que tem regulado a formação de professores nas últimas décadas no Brasil.

RESOLUÇÕES DO CNE Nº 01/2002, Nº 02/2015 E Nº 02/2019 REFERENTE AOS ASPECTOS CONCERNENTES AOS CONTEÚDOS DA DIDÁTICA E SUA PERSPECTIVA DE ORIENTAÇÃO EM RELAÇÃO À FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A disputa curricular na educação brasileira, em particular na formação de professores, acentuou-se no final do século passado, quando se delineia progressivamente uma política educacional pela via das diretrizes curriculares. As Resoluções do CNE/CP nº 01/2002, 02/2015 e 02/2019, todas estabelecendo

orientações sobre o currículo destinado a formação inicial dos professores da Educação Básica em nível superior, expressam esse movimento. O que tais diretrizes evidenciam sobre os conteúdos da Didática? E que orientação elas expressam para a formação desses profissionais?

A princípio é necessário anotar que não se desconhece que esses dispositivos legais são fruto de correlações de forças peculiares a momentos históricos distintos. Embora não seja intenção dessa análise situar tais embates, é primordial partir do reconhecimento dos componentes político e contextual que atravessam a elaboração dos textos curriculares, pois essa compreensão possibilita não perder de vista que eles se vinculam a transformações na base dos sistemas de regulação da sociedade capitalista, que tem na produção e reprodução do conhecimento seu elemento basilar de manutenção e renovação (POPKEWITZ, 1997). É este propósito que tem movido as políticas públicas no cenário internacional, mais precisamente o discurso político educacional nas últimas décadas, o que no Brasil se intensifica a partir dos anos de 1990, e, como já sinalizado, marca a imersão da lógica empresarial e do conceito de competências como orientação na agenda contemporânea da educação. O exame das três resoluções supracitadas ilustra exemplarmente esse movimento.

A Resolução do CNE/CP nº 01/2002 (BRASIL, 2002), de primeiro de fevereiro, é instituída sob a égide da reforma curricular dos cursos de formação de professores para a Educação Básica empreendida a partir da promulgação da LDB nº 9.394/96 e que, conforme o Parecer CNE /CP 09/2001, teve como objetivo “apresentar uma base comum de formação docente expressa em diretrizes”, capaz de alterar os modelos até então em vigor (SCHEIBE; BAZZO, 2013, p. 21). Essa DCN é fortemente atravessada pelas orientações em textos curriculares instituídos a época, a exemplo dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental (1998), dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (2000) e dos Referenciais para a Formação de Professores (1999), os quais adotavam a perspectiva do currículo por competência.

A incorporação dessa orientação na Resolução do CNE/CP nº 01/2002 está literalmente explicitada nos seus princípios norteadores (Art. 3º); na concepção, desenvolvimento e abrangência dos cursos de formação (Art. 4º); nas indicações sobre o projeto pedagógico dos cursos (Arts. 5º e 6º); na definição da organização institucional da formação de professores (Art 7º); nos indicativos relacionados

às formas de avaliação das competências profissionais a serem constituídas pelos professores em formação (Art. 8); na previsão de organização, em regime de colaboração, de um sistema federativo de certificação de competências dos professores da educação básica (Art. 16º). Enfim, a noção de competência, assim como o substrato teórico que sustenta esse construto, é textualmente assumida como fundante “do que”, “para que” e “como” formar professores nas DCNs de 2002.

Nessa orientação o que se evidencia em relação aos conteúdos da Didática se explicita, sobretudo, nas referências sobre o rumo da formação (para que), nos conteúdos a serem trabalhados (o que), nas estratégias didáticas a serem privilegiadas (como) e na avaliação das competências constituídas (resultados do processo formativo).

Quanto ao “para que” formar professores, é contundente a indicação do substrato conceitual nuclear ao desenvolvimento da formação de professores, sintetizado no conceito de competência. Este é assumido como princípio estruturante das orientações sobre a formação de professores, centralidade que, por exemplo, reduz o foco da pesquisa como princípio formativo ao processo de ensino e de aprendizagem (Art.3º, alínea III) tendo em vista o aprimoramento da prática pedagógica (Art. 6º, alínea V). A ideia subliminarmente manifesta neste texto curricular é de que, de um lado, os professores não são tão competentes quanto deveriam e, de outro, que este construto é asséptico, com significado único e consensual.

Chama atenção a ênfase nos conteúdos a serem trabalhados (o que), alçado a “meio e suporte para a constituição das competências” (Art. 3º, alínea II, letra c). Nesse sentido, a Resolução centra suas indicações nos conhecimentos a serem contemplados nos projetos pedagógico dos cursos, realçando a necessidade de articular tais conteúdos a constituição das competências profissionais, reforçando sua imbricação com “os conteúdos das áreas de ensino da educação básica” e suas respectivas “didáticas específicas” (Art. 5º, alíneas 4 e 5). A preocupação com “o que” deve ser trabalhado na formação inicial dos professores da Educação Básica (conteúdo da formação) ganha maior detalhamento no Art. 6º, quando define que os “conhecimentos exigidos” para a constituição das competências profissionais devem contemplar a cultura geral e profissional; conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas;

conhecimento sobre a dimensão cultural, social, política e econômica da educação; conteúdos das áreas de conhecimento que serão objeto de ensino; conhecimento pedagógico e conhecimento advindo da experiência (§ 3º).

O rol de conhecimentos é descrito em grandes linhas temáticas, embora registre expressivo realce em sua “transposição didática” (Art. 10), além de ressaltar a dimensão prática da formação (Art. 12). Articulação, vale lembrar, voltada para o desenvolvimento das competências profissionais necessárias a atuação docente.

A “observação e reflexão, visando à atuação em situações contextualizadas, com o registro dessas observações realizadas e a resolução de situações-problema” (Art. 13, § 1º), assim como o uso das tecnologias, de narrativas orais e escritas de professores, de produções de alunos, situações simuladoras e estudo de casos (§ 2º), são recomendados como procedimentos didáticos (como) a serem priorizados. O indicativo da ação-reflexão-ação como princípio metodológico (Art. 5º, parágrafo único) destoa do direcionamento pragmático assumido pelas DCNs 01/2002, que adota as competências como referência conceitual nuclear. Tal como alinhado neste texto curricular, depreende-se uma ação-reflexão-ação restrita a prática de sala de aula, a resolução de situações problemas do cotidiano do fazer docente.

A avaliação das competências profissionais constituídas durante a formação (resultados do processo formativo) é outro aspecto concernente ao conteúdo da Didática claramente evidenciado nesta Resolução. Ele aparece nos princípios (Art. 3º, alínea II, letra d), nas orientações sobre os projetos pedagógicos dos cursos (Art. 5º, alínea V) e nos formatos que deve assumir a prática avaliativa (Art. 8º). O foco da avaliação recai tanto sobre a dimensão da aprendizagem, precisamente no que se refere ao desenvolvimento ou não das competências profissionais previstas; quanto sobre o processo de formação (Art. 8º).

O exame da Resolução do CNE/CP nº 01/2002, considerando os aspectos relacionados aos conteúdos da Didática, denota o alinhamento dessas diretrizes curriculares a uma perspectiva de formação de professores para a Educação Básica centrada em uma racionalidade de matiz pragmático. Embora essa DCN tenha procurado “estabelecer uma configuração específica aos cursos de Licenciatura” (SCHEIBE; BAZZO, 2013, p. 25), o que pode ser vislumbrado como um avanço no marco regulatório da formação docente, as manifestações de desacordo com seus delineamentos não foram inexpressivas. Esta insatisfação

foi movida, principalmente, por contestações acerca da orientação epistemológica adotada, que enfatizava “a formação na *prática*” a partir do aporte pedagógico do conceito de competência (SCHEIBE; BAZZO, 2013).

Decerto que tais questionamentos responderam pelo fato das orientações dessa DCN não obterem a ressonância projetada pelo governo brasileiro no pensamento e na prática pedagógica docente, confirmando a reduzida efetividade de reformas educativas ‘de cima para baixo’. Ou, como adverte Farias (2006, p. 60), “uma reforma educativa incide de maneira direta sobre a concepção e a estrutura do sistema educacional, atuando de modo indireto sobre a prática pedagógica”, pois nessa esfera a incorporação das mudanças projetadas é determinada pela dialética cotidiana entre as práticas educativas e a realidade social exterior.

Diferente dessa orientação, a Resolução do CNE/CP nº 02/2015, aprovada em primeiro de julho, resultou da ampla participação da sociedade civil, entidades classistas e científicas (DOURADO, 2015; FARIAS, 2019; ANPED, 2019). As análises acerca do processo de construção dessas diretrizes e de suas conquistas, resultado de mais de uma década de discussão, apontam esta orientação como marco importante para a organização e gestão da formação de professores no país por expressar

[...] a articulação entre Sistema Nacional de Educação, as políticas e a valorização dos profissionais da educação, bem como ao reafirmar uma base comum nacional para a formação inicial e continuada cujos princípios devem ser considerados na formulação dos projetos institucionais de formação inicial e continuada – incluindo a licenciatura – por meio da garantia de concepção de formação pautada tanto pelo desenvolvimento de sólida formação teórica e interdisciplinar em educação de crianças, adolescentes, jovens e adultos(as) e nas áreas específicas de conhecimento científico quanto pela unidade entre teoria e prática e pela centralidade do trabalho como princípio educativo na formação profissional, como também pelo entendimento de que a pesquisa se constitui em princípio cognitivo e formativo e, portanto, eixo nucleador dessa formação. (DOURADO, 2015, p. 3001).

O excerto, embora longo, explicita as ideias centrais que permeiam a DCN 2/2015, que logo nas disposições gerais (Capítulo I) trata de definir sua abrangência – a

quem se destina (Art. 2º); a concepção de docência (§1º do Art. 2º) e as dimensões constitutivas da ação docente (§2º do Art. 2º); a compreensão do que é formação inicial e formação continuada para o professor da Educação Básica, situada a partir de uma compreensão ampla e contextualizada de educação e educação escolar e na perspectiva de garantir os direitos e objetivos de aprendizagem (Art. 3º). Essas definições, por assim dizer, constituem a base de sustentação dessa orientação, sendo notório seu alinhamento a referenciais progressistas, de teor crítico e emancipatório.

Escrutinou-se os conteúdos da Didática considerando os aspectos indiciais do “para que”, “o que”, “como” e resultados da formação de professores.

Sobre o primeiro elemento – *para que*, o que se sobrepõe é a ideia da formação docente como compromisso público do estado com o direito a educação, associado a um projeto de sociedade democrática, justa, inclusiva e voltada para a emancipação humana. Este indicativo sintetiza os princípios que devem nortear a formação de professores para a Educação Básica e, por conseguinte, os rumos que ela deve assumir. O caráter político e contextualizado da formação denota uma ruptura radical com o referencial das competências, prevalecente nas diretrizes de 2002. Nesse sentido, reconhece que o fazer do professor não é meramente técnico, identificando-o como “agentes formativos de cultura” e que precisa se desenvolver permanentemente (Art. 3º, § 5º, alínea XI).

Importa salientar que esse texto curricular evidencia uma orientação não prescritiva e sustentada pela noção de “base comum nacional” (Capítulo II, Art. 5º), a qual, como esclarecido por Alves (2017), é um construto do movimento dos educadores desde a década de 1980 marcado pela ideia do que é comum no diverso. Nesse sentido, nas DCNs 2/2015 prevalecem orientações voltadas para assegurar unidade aos desenhos pedagógicos de cada curso, sem prejuízo da base diversificada, como denota, por exemplo, os indicativos relacionados aos conteúdos da formação profissional para a docência na Educação Básica (*o que*). Nela se estabelece que os currículos dos cursos de formação garantam tanto “conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias”, quanto conteúdos mais amplos, como se pode depreender da indicação dos três núcleos temáticos constituidores dos currículos dos cursos de formação inicial de professores: o núcleo de estudos de formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares, e do campo educacional e das

diversas realidades educacionais; o núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional, contemplando conteúdos específicos e pedagógicos, conforme o projeto pedagógico institucional e considerando demandas dos sistemas de ensino; o núcleo de estudos integradores para enriquecimento curricular (Art. 12, alíneas I, II e III).

No detalhamento dos conteúdos que integram esses núcleos articuladores mantém-se uma indicação temática abrangente de matiz contextualizada e crítica (Art. 13, § 2º). A perspectiva que a pesquisa assume na formação de profissionais docentes, ao contrário do previsto na DCN 01/2002, a projeta como um princípio pedagógico fundamental ao exercício e aperfeiçoamento da prática educativa, assim como a extensão (Art. 5º, alínea II). Esta e as demais sinalizações em torno do “o que” deve ser ensinado aos professores revelam consonância com a expectativa de que os egressos dessa formação profissional para a docência na Educação Básica possuam “repertório de informações e habilidades composto pela pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, resultado do projeto pedagógico e do percurso formativo vivenciado” (Capítulo III, Art. 7º).

Três princípios encontram-se na base da orientação acerca de “como” a formação deve ser desenvolvida pelas instituições formadoras, são eles: a articulação entre a teoria e a prática; as escolas de Educação Básica como espaços necessários à formação; e, um projeto formativo institucional ancorado em uma sólida base teórica e interdisciplinar (Art. 3º, §5º, alíneas V, VI e VII). Referências a promoção do exercício do pensamento crítico, do trabalho coletivo e interdisciplinar, do uso das tecnologias da informação e comunicação, da reflexão sobre as diferentes linguagens e seus processos de construção e disseminação, bem como da compreensão e adoção de diferentes recursos e estratégias didático-pedagógicas, marcam as indicações relativas a este conteúdo da Didática ao longo da 02/2015.

A avaliação é abordada como um conteúdo a ser ensinado aos professores, perspectiva sinalizada em várias passagens das diretrizes, tais como na “avaliação de projetos educacionais” (Art. 7ª, alínea VIII e); na “observação, análise, planejamento, desenvolvimento e avaliação de processos educativos e de experiências educacionais” (Art. 12, alínea I, letra d); na “avaliação, criação e uso de textos, materiais didáticos, procedimentos e processos de aprendizagem que contemplem a diversidade social e cultural da sociedade brasileira” (Art. 12,

alínea II, letra b). O foco na avaliação institucional, nos projetos pedagógicos, também recebe atenção, sendo abordada no Art. 6º. A perspectiva conotada a esse conteúdo da Didática na DCN 02/2015 se distingue epistêmica e metodologicamente daquele adotado pela 01/2002, que o associava diretamente a aferição das competências constituídas no decorrer da formação.

As pistas sobre os conteúdos da Didática na Resolução do CNE/CP 02/2015 revelam que as diretrizes dela emanada romperam com o “*script* fechado” instituído pela “lógica homogeneizante e focada nos resultados” advindos com o referencial das competências (FARIAS, 2019, p. 163). Trata-se de um texto curricular que pensa a “formação para a docência em uma perspectiva larga” e que considera “a complexidade do ensinar, a diversidade dos contextos de trabalho, a pluralidade social dos discentes com os quais o professor lida” (IBIDEM) e, principalmente, uma perspectiva de desenvolvimento docente que efetivamente valorizou o professor como profissional do ensino.

A Resolução do CNE/CP nº 02/2015 é massivamente reconhecida, por educadores e entidades científicas da área, a exemplo da Anfope, Anped, ABdC, Anpae, Cedes e Forumdir, como uma diretriz curricular que trouxe avanços para a formação de professores para a Educação Básica. Entretanto, acontecimentos recentes no cenário político no Brasil, acirrados, sobretudo, com o golpe de 2016, têm solapado em todos os setores sociais, conquistas democraticamente tecidas, entre elas a perspectiva crítica e emancipatória assumida como modelo de formação desejável para uma sociedade justa, inclusiva, laica, de qualidade e democrática.

É assim que, entre embate acalorado, o atual governo, por meio do MEC e do CNE, revogou as DCNs de 2015, impingindo o retorno de “uma formação formatada” (ANPED, 2019a) ao publicar, em 20 de dezembro, a Resolução CNE/CP nº 2/2019. Esta DCN, na esteira da implantação da BNCC da Educação Básica, retoma o arcabouço conceitual das competências e escancara, escandalosamente, a tendência da educação enquanto política pública moldar-se à lógica privatista e mercadológica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O regaste histórico da Didática e sua implicação na formação e no desenvolvimento profissional dos professores é essencial para quem atua nos

processos formativos dos docentes. Essa discussão não pode estar dissociada da compreensão de como as diretrizes curriculares nacionais atuam e tencionam os espaços de formação inicial de professores, apresentando-se como fundamental para conhecer os interesses e as ideologias concernentes e invasivas que direcionam a formação dos professores.

Nesse capítulo, foi discutido como os conhecimentos da multidimensionalidade da Didática, concernentes aos aspectos humanos, técnicos e sociopolíticos, tão defendidos pelos pesquisadores desta área de conhecimento e fundantes para a formação e o desenvolvimento profissional docente, tendem a ficar “desprezados” pelos aspectos emblemáticos da racionalidade técnica, destituindo quase que inteiramente o trabalho dos professores do desenvolvimento de práticas que contribuam para uma leitura crítica de mundo e, por conseguinte, para uma epistemologia da práxis orientada para o desenvolvimento humano-político.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcia Ângela da Silva. Relato da resistência à instituição da BNCC pelo Conselho Nacional de Educação mediante pedido de vista e declarações de votos. In: _____; DOURADO, Luiz Fernandes. (Orgs.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018, p. 8-22.

ALVES, Nilda Guimarães. Formação de docentes e currículos para além da resistência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 71, p. 147-227, 2017.

ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso de; CRUZ, Giseli Barreto da. A produção do conhecimento didático e a formação de professores no Brasil. In: OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales; PACHECO, José Augusto. **Currículo, Didática e formação de professores**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2013 (Série Prática Pedagógica).

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales (Orgs.). **Alternativas no Ensino de Didática**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1997.

ANPED. **Posição da ANPED sobre a questão da Formação Inicial e Continuada de Professores e seu marco legal**. Resolução CNE/CP nº 2, de 1 de julho de 2015. 2019. Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/images/cne_06maio_posicionamento_anped.pdf. Acessado em 18/01/2020.

ANPED. **Uma formação formatada**. Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/posicao-da-anped-sobre-texto-referencia-dcn-e-bncc-para-formacao-inicial-e-continuada-de>. Acessado em 15/01/2020.

BRASIL. **Resolução do CNE/CP nº 01/2002** - Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acessado em 15/01/2020.

BRASIL. **Parecer CNE /CP 09/2001** - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>. Acessado em 15/01/2020.

CANDAU, Vera Maria (Org.). **A Didática em questão**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1983.

CANDAU, Vera Maria. Da didática fundamental ao fundamental da Didática. In: ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de; OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales (Orgs.). **Alternativas no Ensino de Didática**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1997.

CANDAU, Vera Maria. A Didática hoje: uma agenda de trabalho. In: _____ (Org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

CANDAU, Vera Maria (Org.). **Didática crítica intercultural**: aproximações. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

CANDAU, Vera Maria (Org.). **Didática**: tecendo/reinventando saberes e práticas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2018.

CRUZ, Giseli Barreto da; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. O ensino de didática e o aprendizado da docência na visão de professores formadores. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 12, n. 35, p. 79-101, jan./abr. 2012.

CRUZ, Giseli Barreto; OLIVEIRA, Ana Teresa de Carvalho Correa de; NASCIMENTO, Maria das Graças Chagas de Arruda. **Ensino de Didática**: entre ressignificações e possibilidades. Curitiba: CRV, 2017. 276p.

DOURADO, Luiz Fernandes. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica: concepções e desafios. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 36, nº. 131, p. 299-324, abr.-jun., 2015.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de. O discurso curricular da proposta para BNC da formação de professores da educação básica. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 155-168, jan./mai. 2019. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de. **Inovação, Mudança e Cultura Docente**. Brasília: Liber Livros, 2006.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de; JARDILINO, José Rubens; SILVESTRE, Magali Aparecida. Desenvolvimento Profissional Docente e Inovação Pedagógica: estudo exploratório sobre contribuições do PIBID. Relatório Final de Pesquisa. Fortaleza: UECE/EDUCAS, 2017, 236p.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de; ROCHA, Cláudio César Torquato. Desenvolvimento profissional de professores da Educação Básica: reflexões a partir da experiência no PIBID. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 24, n. 3, p.123 - 140, Set./Dez. 2016.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de; SALES, Josete de Oliveira Castelo Branco; BRAGA, Maria Margarete Sampaio de Carvalho; FRANÇA, Maria do Socorro Lima Marques. **Didática e docência**: aprendendo a profissão. 4ª ed. Brasília: Liber Livro, 2014.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 136-167, set. 2002.

FORMOSINHO, João. **Formação de Professores**: aprendizagem profissional e ação docente. Portugal. Porto Editora, 2009.

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

HOBOLD, Márcia de Souza. Desenvolvimento Profissional dos Professores: aspectos conceituais e práticos. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 13, n. 2, p. 425-442, maio/ago. 2018.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Docente e Profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática: embates contemporâneos**. São Paulo: Loyola, 2010.

MARTIN, Pura Lúcia O. O campo da didática: expressão das contradições da prática. In: EGGERT, Edla et al. (Org.). **Trajetórias e processos de ensinar e aprender**: didática e formação de professores. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p. 585-601.

MARTIN, Pura Lúcia Oliver; ROMANOWSKI, Joana Paulin. A didática na formação pedagógica de professores. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 205-212, set./dez. 2010.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. Reformas internacionais da educação e formação de professores. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 118, p. 89-118, mar. 2003.

MONTEIRO, Aínda Maria. Da Didática em questões às questões da Didática. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

NÓVOA, António. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. **Teoria e Educação**, n. 4, 1991.

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

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de (Orgs.). A prática do Ensino de Didática no Brasil: introduzindo a temática. In: **Alternativas no Ensino de Didática**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1997.

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. 20 anos de ENDIPE. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia Desenvolvimento Profissional dos Professores. In: FORMOSINHO, João. *Formação de Professores: aprendizagem profissional e ação docente*. Portugal. Porto Editora, 2009, p. 221-284.

PIMENTA, Selma Garrido. A Didática como mediação na construção da identidade do professor – uma experiência de ensino e pesquisa na licenciatura. In: ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales (Orgs.). **Alternativas no Ensino de Didática**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1997.

PIMENTA, Selma Garrido. A pesquisa em didática – 1996-1999. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SANTOS, Odeir José. **Fundamentos sociológicos da educação**. Dissertação (Pós-graduação *lato sensu* em Psicopedagogia) – Faculdade de Ciências Humanas, Universidade FUMEC, Belo Horizonte, 2005.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1983. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

SCHEIBE, Leda; BAZZO, Vera Lúcia. Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Licenciatura no Brasil: da regulamentação aos Projetos Institucionais. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v.4, n.1, p. 15-36, jan./jun., 2013.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. **Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítico-emancipadora**. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2019.

SOARES, Magda. 20 anos de ENDIPE: uma tentativa de compreensão do campo. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

VAILLANT, D.; CARLOS MARCELO, G. **Ensinando a ensinar**: as quatro etapas de uma aprendizagem. Curitiba, Ed. UTFPR, 2.

Nota: ressalvadas algumas alterações de estilo, o conteúdo deste capítulo foi publicado na **Revista Cocar**, Edição Especial N.8. Jan./Abr./2020 p. 102-125.

DIDÁTICA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: APROXIMAÇÕES A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Lenilda Rego Albuquerque de Faria³

INTRODUÇÃO

As análises, reflexões e posições que trazemos aqui, são em parte, resultantes de movimentos formativos, realizados a partir de meu ingresso como docente no ensino superior, das inquietações brotadas desta condição, dos meus estudos de doutorados⁴, assim como da continuidade dos estudos, pesquisas e publicações da autora Faria (2011).

Pensar a didática é pensar o processo ensino-aprendizagem, (objeto da didática), a formação de professores, a organização do espaço e do tempo escolar e sua relação com a sociedade, a sala de aula, o conhecimento científico, o trabalho do professor e dos estudantes com os conteúdos, tendo como ponto de partida e ponto de chegada.

Com efeito, não é qualquer modo de pensar que revela o que é o processo ensino-aprendizagem na sua concretude real. Para compreendê-lo assim é necessário recorrermos às ferramentas heurísticas do modo próprio de conhecer da dialética marxiana. No entanto, o que significa pensar assim? a problematização dessa pergunta é o sentido que pretendemos imprimir neste espaço ao nos determos sobre a concepção de didática que assumimos e sua contribuição para a formação de professores

Entendemos que estas questões estão intrínseca e organicamente vinculadas às temáticas clássicas do campo da didática E, por estas indicações, entendemos que a reflexão didática é convocada para estudar, pesquisar e sistematizar às questões de seu objeto a partir da dialética marxiana.

³ Doutora em Educação (USP). Pós-doutoranda (UNICAMP – supervisão de Dermeval Saviani). Professora Associada (UFAC). Membro da ANDIPE - GT 04 DIDÁTICA/ANPED. CV: <http://lattes.cnpq.br/1440104715603783>

⁴ De 2007 a 2011 realizei meus estudos de doutorado, na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FEUSP, na Área temática: Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares. A tese defendida tem como título *As orientações educativas contra-hegemônicas das décadas de 1980 e 1990 e os debates pós-modernos na didática a partir da visão de estudiosos*.

TEORIA E MÉTODO NO MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO: PRIMEIRAS ANOTAÇÕES

Assumimos o entendimento de que a didática, notadamente, a didática de inspiração marxista, de perspectiva histórico-crítica, situada em especial, no interior de uma orientação educativa contrahegemônica que foi lançada no Brasil na década de 1980, e que continua válida e pertinente, pois foram,

estudos que procuram compreender o ensino para além de seu caráter imediato e aparente, na medida em que se buscou explicitá-lo como uma totalidade concreta, pois é produzido socialmente como práxis, articulado às bases materiais da sociedade que se pretende transformar e que tem a sala de aula como sua expressão molecular, que entende o fenômeno do ensino como uma prática social/histórica, no cotidiano da escola, e procura esclarecer a especificidade das contradições internas do ensino a partir dos conteúdos e método, da relação professor e aluno, do planejamento e execução, dos fins e controle (OLIVEIRA, 1992). (FARIA, 2011, p. 302)

Entendemos que a didática é a ciência que estuda e investiga os processos de ensinar e aprender com o objetivo de indicar caminhos para a mobilização das condições propiciadoras e imprescindíveis a apropriação da cultura pelas novas gerações, pela mediação docente. Partimos do entendimento segundo o qual a didática da pedagogia histórico-crítica a partir de suas bases ontológicas e gnosiológicas, nos oferece as possibilidades e os instrumentos heurísticos mais eficazes para a compreensão da educação escolar, da aprendizagem, do ensino, da docência na contemporaneidade, notadamente porque, nas proposições de uma didática de perspectiva teórica marxista.

Assim, pensar a problemática do processo de ensino-aprendizagem de modo a compreendê-lo na sua forma de ser - como real concreto - como já observado no início desta reflexão, impõe-se a necessidade de lançarmos mão das categorias da dialética marxiana, pois a teoria do *ser social* e o seu método, ajudam o pesquisador a compreender os fenômenos humano-sociais a partir de sua íntima vinculação com o conjunto das esferas da totalidade social. Muitas são as portas e janelas das quais dispomos para problematizarmos as questões que ora nos fazemos, e algumas, já bem conhecidas daqueles que se ocupam do objeto da didática.

Suspeito que o que está por trás dessas posturas relaciona-se com a velha e renovada ideia da neutralidade científica e, por isso mesmo, é possível, para alguns, o tratamento de problemas – no caso, pedagógico-didáticos – sem que se explicitie às diferenças epistemológicas. Sinalizando, assim, o desconhecimento de outro grave problema – para a produção de um conhecimento racional, esclarecedor, portanto, objetivo – a saber: o ecletismo epistemológico. Frigotto (2006) já apontava essa preocupação quando dizia:

[...] um dos problemas cruciais que enfrentamos hoje na pesquisa educacional, e que merece um esforço sistemático, é superar a confusão bastante generalizada entre a necessária liberdade de pensamento, convívio de posturas divergentes e pluralismo formal ou o ecletismo. (FRIGOTTO, 2006, p. 86).

O cuidado com o ecletismo epistemológico também é preocupação em nossos estudos, pois o combate crítico às posturas dogmáticas e à defesa do livre debate e confronto das ideias não se traduzem no conformismo de tomar um pouco de uma e de outra teoria. Lefebvre (1975), discutindo o movimento da superação dos momentos contraditórios do conceito, adverte que:

[...] passa-se do dogmatismo a um erro talvez ainda pior: ao ecletismo. Mistura-se doutrinas, pontos de vistas [...] faz-se uma “salada”. Resíduos e fragmentos de cada doutrina são lançados no mesmo pote, para serem cozinhados na mesma “sopa eclética”. (p. 229).

Para ele, ao assumir essas posturas, presta-se um desserviço à prática política e científica, pois não se realiza o movimento profundo da superação e aí permanecemos no plano da unilateralidade: “a verdadeira superação é obtida não através de uma amortização das diferenças (entre as doutrinas e as ideias), mas, ao contrário, *aguçando* essas diferenças” (1975, p. 229). Por essa razão, é imprescindível que saibamos qual é o método da análise, a concepção de educação que melhor explica e consegue, por aproximações, esclarecer a realidade com a qual nos defrontamos imediata e mediatamente, para que, ao conhecer os problemas, os limites e as potencialidades, possamos ter instrumentais teórico-práticos que, pela práxis humana e educativa, contribuirão para que não apenas se manifeste *como ela é*, mas que venha *deixar de ser como é*.

No entanto, em que consiste o método de investigação? Não raro vemos este ser confundido com técnicas e procedimentos metodológicos!?! Entendemos a expressão método de análise como autoexplicativa. O método é um *metho* – fim, *hodos* – caminho, ou seja, o caminho por meio do qual se chega ao objetivo da análise. Trabalhamos com a concepção de método como trajetória teórica que expressa uma visão de mundo, de homem, de ciência e de conhecimento. Depreendemos que, na atividade de pesquisa, o modo como o pesquisador se posiciona diante do fenômeno está ligado à sua experiência social, à sua trajetória teórica. Com isso estamos dizendo que a concepção de método com a qual trabalhamos se distancia das concepções de método como conjunto de técnicas e procedimentos operacionais.

O método implica, pois, para Marx, uma determinada posição (perspectiva) do sujeito que pesquisa: aquela em que se põe o pesquisador para, na sua relação com o objeto, extrair dele as suas múltiplas determinações. (PAULO NETTO, 2009, p. 689)

Sobre o método de Marx, Paulo Netto (1992), ao discutir *marxismo e questões de método nas ciências sociais*, esclarece que ser ortodoxo não significa adesão acrítica aos resultados da pesquisa de Marx nem fé nas teses desse pensador ou a exegese de um texto sagrado. Para ele, a ortodoxia

[...] refere-se, ao contrário e exclusivamente, ao método. Ela implica a convicção científica de que, com o marxismo dialético, encontrou-se o método correto de investigação e de que o método só pode ser desenvolvido, aperfeiçoado e aprofundado no sentido indicado por seus fundadores; [...] implica na convicção de que todas as tentativas de “superar” ou “melhorar” este método conduziram – e necessariamente deveriam fazê-lo – à sua trivialização, transformando-o num ecletismo. (p. 60)

Com o entendimento de que o método dialético pode ajudar a produzir análises fecundas a respeito da problemática pedagógico-didática, vemos como premente a necessidade de discutirmos alguns equívocos que, historicamente, têm distanciado e distorcido, o modo como seus fundadores o apresentaram, e com isto precarizando o seu valor como uma teoria potente para o conhecimento da realidade e para a intervenção nesta dos sujeitos sociais. O legado de Marx está para além da riqueza cultural de sua produção. Ao se colocar o desafio de estudar o funcionamento da ordem burguesa, ele acabou construindo uma teoria – a teoria do *SER SOCIAL*

– e com esta um verdadeiro arsenal categorial heurístico constituinte do método dialético que não pode ser desconsiderado no esclarecimento dos fenômenos sociais de nossa contemporaneidade. Nesse sentido, Frigotto (2006) diz:

Na perspectiva materialista histórica, o método está vinculado a uma concepção de realidade, de mundo e de vida no seu conjunto. A questão da postura, nesse sentido, antecede ao método. Este se constitui numa espécie de mediação no processo de apreender, revelar e expor a estruturação, o desenvolvimento e transformação dos fenômenos sociais. (FRIGOTTO, 2006, p. 77).

Dessa forma, se entendemos que é pela via do método dialético que se apresentam as possibilidades de elucidações teóricas dos fenômenos investigados, as categorias que fazem parte desse método como prática social, totalidade, contradição, negação, movimento, quantidade-qualidade, mediação e concreto são essenciais na compreensão objetiva e fecunda. Essas são entendidas como “formas de modos de ser, determinações de existência” (MARX, 1978, p. 121), devendo ser interpretadas na objetividade do movimento incessante e contraditório do real social.

Na pesquisa, parte-se dos fatos empíricos postos pela realidade dos homens na sua imediatez para, em seguida, depois de exaustiva, rigorosa e pormenorizada incursão analítico-crítica, superada a sua abstratividade, apreender a sua concretude, as leis e regularidades fundamentais que dão a forma de ser do fenômeno. Para Marx (1978), o conhecimento da realidade não se faz de modo imediato. A reprodução ideal se faz a partir da ascensão do abstrato ao concreto. No dizer dele, o método cientificamente exato:

O concreto é concreto porque é a síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso. Por isso o concreto aparece no pensamento como o processo da síntese, como resultado, não como ponto de partida, ainda que seja o ponto de partida efetivo e, portanto, o ponto de partida também da intuição e da representação [...] o método que consiste de elevar-se do abstrato ao concreto não é se não a maneira de proceder do pensamento para se apropriar do concreto, para reproduzi-lo como concreto pensado. (p. 116-117).

A teoria para Marx é uma modalidade de conhecimento. Pode-se dizer que a arte, o conhecimento da vida cotidiano, o conhecimento mágico-religioso são modalidades, formas de conhecer. Entretanto, a teoria se distingue de todas essas

modalidades e tem especificidade: “o conhecimento teórico é *o conhecimento do objeto tal como ele é em si mesmo*, na sua existência real e efetiva, independentemente dos desejos, das aspirações e das representações do pesquisador” (PAULO NETTO, 2009, p. 673). Para este, “a *teoria é, para Marx, a reprodução ideal do movimento real do objeto pelo sujeito que pesquisa*: pela teoria, o sujeito reproduz em seu pensamento a estrutura e a dinâmica do objeto que pesquisa” (PAULO NETTO, 2009, p. 673). Aqui se constitui o conhecimento teórico e, por assim ser, é conhecimento científico, pois tem a prática como seu fundamento e finalidade.

Nesse entendimento não há lugar para interpretações e argumentos, segundo os quais, ensinamos na academia teorias e teorias que não contribuem para a prática pedagógica dos professores, pois se de fato ensinarmos teoria, estaremos tomando a prática educativa como ponto central de nossas reflexões e compreendendo-a no seu modo de *ser*, a partir do amplo movimento das mediações (política, econômica, ideológicas e institucionais) da prática social que é histórica e cultural, e, portanto, carrega no seu seio, tanto os limites postos pela ordem social capitalista, como os germens da construção de uma nova sociedade. Assim, toda atenção é pouca com àqueles entendimentos segundo os quais a teoria não responde aos desafios da prática educativa realizada nas escolas. É preciso não confundir as finalidades de uma teoria que tem como tarefa contribuir com o pleno desenvolvimento humano pela apropriação crítica, ativa da cultura, com os anseios e necessidades das relações capitalistas de produção na sua forma neoliberal – que pelo grande embate da luta de classes –, chegam através das políticas institucionais e curriculares desejosas por uma hegemonia (de)formativa que atenda aos seus interesses mercadológicos, pela formação da mão de obra, requerida pelos interesses do lucro, da acumulação e da perpetuação da ordem social vigente.

Para Marx, o papel do sujeito é essencialmente *ativo*: precisamente para apreender não a aparência ou a forma dada do objeto, mas a sua essência, estrutura e dinâmica mais exatamente: para apreendê-lo como um *processo*, o sujeito deve ser capaz de mobilizar um máximo de conhecimentos, criticá-los, revisá-los e deve ser dotado de criatividade e imaginação. Inclusive para Marx (*apud* PAULO NETTO, 2009), o papel do sujeito é fundamental no processo de pesquisa, pois este “tem de apoderar-se da matéria, em seus pormenores, de analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e de perquirir a conexão que há entre elas” (p. 675).

A visão de Marx sobre como chegamos ao conhecimento está aqui em oposição direta às posições empiristas e pragmatistas para as quais o empírico é o concreto, que caminha do concreto ao abstrato ou do simples ao complexo. Na concepção dialética, empírico refere-se ao fato dado na sua existência aparente e imediata, portanto, é ponto de partida. Sua superação e elevação ao concreto pensado ou ao pensamento teórico é resultado do trabalho do pensamento. Kosik (1995) assevera que o “método da ascensão do abstrato ao concreto é o método do pensamento [...]. A ascensão do abstrato ao concreto não é uma passagem de um plano (sensível) para outro plano (racional); é um movimento no pensamento e do pensamento”. (p. 36).

A importância da pesquisa dialética reside no fato de o REAL não se mostrar ao homem de modo direto. Desse modo, o trabalho do pesquisador consiste na superação da abstratividade, do imediato, do claro-escuro do objeto de investigação. Entretanto, o caminho do abstrato à totalidade concreta, em geral, é sempre:

[...] movimento da parte para o todo e do todo para a parte; do fenômeno para a essência e da essência para o fenômeno; da totalidade para a contradição e da contradição para a totalidade; do objeto para o sujeito e do sujeito para o objeto. (KOSIK, 1995, p. 37).

Marx entende que só é possível o conhecimento do objeto no sentido de objetivação. “O homem só conhece a realidade na medida em que ele cria a realidade humana e se comporta antes de tudo como ser prático” (KOSIK, 1995, p. 28). Entende-se a tese da dialética de que o homem, para conhecer as coisas em si, deve primeiro transformá-las em coisas para si, ou seja, tem de entrar em contato com elas. Nesse entendimento, a realidade é movimento e sua objetividade não é absoluta, pois aquela é processo incessante, transformação, vir-a-ser, portanto, relativa. Assim também o é seu conhecimento, tendo em vista, a sua historicidade e provisoriade. A objetividade do conhecimento não é absoluta. O homem, na sua historicidade, ao criar e recriar a realidade e o conhecimento desta, na satisfação de suas necessidades, engendra o movimento e sempre acrescenta algo de si, de pessoal, no conhecimento.

A tarefa da concepção dialética do conhecimento consiste em saber como se produz concretamente um determinado fenômeno social e como se modifica. Localizamos, com Frigotto (2006), a dialética materialista, simultaneamente

como uma postura, um método de investigação e uma práxis, constituindo-se, desse modo, de um tríplice movimento, a saber: de crítica; de construção de um conhecimento novo; e da nova síntese no plano do conhecimento e da ação.

Para a teoria dialética do conhecimento, na análise, temos que atravessar, perfurar, penetrar na camada opaca da realidade, fazendo o caminho da aparência à essência, para só depois, passada a fase da análise, o pensamento fazer o caminho da volta. Essa seria a síntese que não é uma justaposição mecânica de elementos da análise, mas uma rica totalidade de determinações e relações diversas, ou seja, a síntese é o concreto pensado, o real concreto, o conceito: “o concreto é concreto porque é a síntese de múltiplas determinações, logo, unidade na diversidade” (MARX, 1983, p. 218).

Kosik (1995) assim descreve esse processo unitário de espiral do pensamento entre a análise e a síntese, entre o ponto de partida e o ponto de chegada:

[...] da vital, caótica, imediata representação do todo, o pensamento chega aos conceitos, às abstratas determinações conceituais, mediante cuja formação se opera o retorno ao ponto de partida; desta vez, porém, não mais como ao vivo, mas incompreendido todo da percepção imediata, mas ao conceito do todo ricamente articulado e compreendido. O caminho entre a ‘caótica representação do todo’ e a ‘rica totalidade da multiplicidade das determinações e das relações’ coincide com a compreensão da realidade. (p. 36).

Para o pensamento marxiano o método que consiste em elevar-se do abstrato ao concreto não é senão a maneira de proceder do pensamento para se apropriar do concreto, para reproduzi-lo como concreto pensado. A pesquisa, no entendimento de Marx (1988) tem de captar detalhadamente os fenômenos sociais, analisar suas várias formas de evolução e tendências historicamente situadas. Rastrear sua conexão íntima com as relações políticas, econômicas e institucionais.

A DIDÁTICA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: CONTRIBUIÇÕES A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Nesse estudo entendemos a didática como disciplina e área central na formação de professores. Nesse sentido, a didática tem muito a dizer, notada-

mente, a didática da pedagogia histórico-crítica, de inspiração marxista, situada no interior de uma orientação educativa contrahegemônica que foi lançada no Brasil na década de 1980 e que continua válida e pertinente, pois foram,

estudos que procuram compreender o ensino para além de seu caráter imediato e aparente, na medida em que se buscou explicitá-lo como uma totalidade concreta, pois é produzido socialmente como práxis, articulado às bases materiais da sociedade que se pretende transformar e que tem a sala de aula como sua expressão molecular, que entende o fenômeno do ensino como uma prática social/histórica, no cotidiano da escola, e procura esclarecer a especificidade das contradições internas do ensino a partir dos conteúdos e método, da relação professor e aluno, do planejamento e execução, dos fins e controle (OLIVEIRA, 1992).

Entendemos que a didática é a ciência que estuda e investiga os processos de ensinar e aprender com o objetivo de indicar caminhos para a mobilização das condições propiciadoras e imprescindíveis a apropriação da cultura pelas novas gerações, pela mediação docente. Assim a didática da pedagogia histórico-crítica, a partir de suas bases ontológicas e gnosiológicas, nos oferece as possibilidades e os instrumentos heurísticos mais eficazes para a compreensão da educação escolar, da aprendizagem, do ensino, da docência na contemporaneidade, notadamente porque, nas proposições de uma didática de perspectiva teórica marxista, a pedagogia é assumida como a ciência *da e para* a prática educativa, portanto, parte-se dela, de suas indicações, desafios e problemas concretos e à ela se volta, nos termos de uma reflexão radical, rigorosa e de conjunto, assim como proposto por Saviani (1991).

Nessa perspectiva, estudar o processo de ensino-aprendizagem, *seu modo de ser* na contemporaneidade, exige dos pesquisadores uma incursão nas questões da teoria do conhecimento, e no estudo de como é produzida a realidade com a qual nos defrontamos para que se possa não apenas localizar, explicitar os limites, às dificuldades da prática educativa, como também sua positividade, sua potência criadora. A finalidade do ensino é a aprendizagem dos educandos, portanto, é razoável que a didática se atenha ao entendimento de quem é o aluno; que se volte para conhecê-lo na sua constituição histórico-social; para saber como este aprende, como acontece a formação dos conceitos, quais são os seus reais interesses e necessidades; o que pensa, o que sente, como age-reage;

o que sabe, o que o mobiliza para a aprendizagem, o que precisa saber, como se relaciona consigo mesmo e com os outros.

A necessidade da compreensão dessas questões se coloca, uma vez que “o educador, o professor, defronta-se com o educando, com um aluno concreto, e não simplesmente com um aluno empírico. Isto significa “que o aluno, isto é, o indivíduo que lhe cabe educar, sintetiza em si as relações sociais próprias da sociedade em que vive e em que se dá o processo de sua educação” (SAVIANI, 2004, p. 47). Um dos desafios vividos pelo professor na sala de aula reside no fato de que “o aluno depara-se diante dele vivo, inteiro, concreto. E é em relação a esse aluno que ele tem de agir. É esse aluno que ele tem de educar” (SAVIANI, 2004, p. 47). A superação de boa parte dos problemas enfrentados pelo professor em situação de ensino pode estar em uma didática “que leve em conta o indivíduo concreto e não apenas o indivíduo empírico” (SAVIANI, 2004, p. 47).

Desse modo, notadamente quando nos referimos aos interesses dos estudantes, é central que nos perguntemos de qual aluno estamos tratando. Com apoio em Saviani (2004), cabe-nos indagar: Do aluno empírico ou do aluno concreto? Essa consciência é decisiva para a organização do trabalho pedagógico, uma vez que, como sabemos, é a sociedade quem nos educa, em especial, a partir dos interesses hegemônicos. E o educando tomado na sua individualidade imediata e abstrata “tem determinadas sensações, desejos e aspirações que correspondem à sua situação empírica imediata”. É preciso, no entanto, atentar para o fato de que “esses desejos e aspirações, esses seus interesses, não correspondem necessariamente aos seus interesses reais, definidos pelas condições sociais que o situam enquanto indivíduo concreto” (SAVIANI, 2004, p. 47).

A apropriação dos conhecimentos pelos estudantes se faz pela mediação dos adultos. Na educação escolar essa tarefa corresponde centralmente ao professor e, conforme já observado, ele precisa ter uma consciência avançada, crítica. Sabemos, também, que não se nasce professor; para nos tornarmos professor, precisamos de formação teórico-prática, sólida e consistente. A contribuição da didática na formação do professor será, portanto, efetiva na medida em que oportunize a elevação de seu pensar empírico, abstrato da docência, ao pensamento teórico desta, caracterizado pelo exame rigoroso das condições e circunstâncias nas e com as quais se realiza. Somente o desenvolvimento do pensamento

teórico permitirá ao professor – por uma visão relacional, orgânica e crítica de seu trabalho – colaborar de modo significativo com a aprendizagem dos alunos.

A consciência livre, autônoma do educador o ajudará a não cair nos modismos pedagógicos, como também a agir de modo intencional por meios que viabilizem o alcance dos objetivos de formação desejados. Com o propósito de evitar mal-entendidos, recorremos a Saviani (2005) na sua distinção entre o que é tradicional e o que é clássico:

Tradicional é o que se refere ao passado, ao arcaico, ultrapassado, o que nos leva a combater a pedagogia tradicional e reconhecer a validade de algumas das críticas que a Escola Nova formulou à pedagogia tradicional. No entanto, isso não pode diminuir a importância do elemento clássico na educação, pois este não se confunde com o tradicional. Clássico é aquilo que resistiu ao tempo, logo sua validade extrapola o momento em que ele foi proposto. É por isso que a cultura Greco-romana é considerada clássica; embora tenha sido produzida na Antiguidade, mantém-se válida, mesmo para as épocas posteriores. (SAVIANI, 2005, p. 101)

Assim, “os cursos de formação de professores devem garantir uma sólida cultura que lhes permita atingir uma aguda consciência da realidade em que vão atuar, associada a um consistente preparo teórico-científico que os capacite à realização de uma prática pedagógica coerente e eficaz” (SAVIANI, 2010, p. 209). A consciência avançada e aguda sobre a realidade, assim como o preparo teórico-científico do professor, por sua vez, implica outra política de formação, bem diferente daquela defendida hoje – traduzidas nos cursos de curta duração e fora das universidades públicas.

Isso significa, portanto, que os cursos de preparação de professores devem visar à formação de seres humanos plenamente cultos, profundos conhecedores da história concreta dos homens, em lugar da formação de indivíduos “curtos”, preconizada pela atual política de formação de professores que vem incentivando os cursos de curta duração dos institutos superiores de educação e suas escolas normais superiores. (SAVIANI, 2004, p. 49)

A formação teórico-científica deverá colocar os professores em condições de refletir; de se questionar sobre questões vitais do e para o exercício crítico da atividade

docente. O educador deverá se perguntar sobre em que consiste a sua atividade; qual é o sentido dela; questionar-se sobre *qual a finalidade de ensinar*, *o que ensinar*, *como ensinar*, *a quem ensinar*; para quê ensinar o que precisa saber para realizar com coerência e eficácia a sua prática pedagógica; conhece, tem domínio satisfatório dos conhecimentos de sua área de atuação e dos conhecimentos didático-pedagógicos; como aprende a ser professor; como age e reage nas situações de ensino;

Os fundamentos pedagógicos de onde partem esses questionamentos não se confundem, no entanto, com as pedagogias que preconizam a reflexão-na-ação; muito ao contrário, as possibilidades da reflexão crítica demandam, como já observamos, uma consistente formação teórica. Essa possibilidade só é garantida “pela apropriação das objetivações humanas, isto é, o conjunto dos instrumentos materiais e culturais produzidos pela humanidade e incorporados à forma social de que [...] participa” (SAVIANI, 2004, p. 49).

O trabalho do professor é organizar as ações didático-pedagógicas mais potentes e mobilizadoras da aprendizagem daqueles conhecimentos que permitem o desenvolvimento das qualidades, faculdades e sentidos humanos, de maneira que os indivíduos possam se relacionar de modo ativo, transformador, na vida social, em face dos desafios individuais e coletivos de sua emancipação. Com isso, estamos afirmando que é preciso ter claro “que é o fim a atingir que determina os métodos e processos de ensino-aprendizagem” (SAVIANI, 2005, p. 18) e que imprime direções para os estudos na área. A contribuição da didática, das pesquisas poderá ser tanto mais potente quanto mais tiverem clareza de seu objeto e da tarefa deste.

No que tange a contribuição da didática para a formação de professores, entendemos que sua tarefa consiste em se comprometer com o processo de desenvolvimento da consciência pedagógica dos professores. Com efeito, na esteira de Saviani (2010), entendemos que a formação do pensamento teórico do professor supõe três requisitos:

- a) uma boa formação inicial provida nas universidades em cursos de longa duração; b) condições adequadas de trabalho que lhes permitam atualização constante, preparação consistente de suas atividades curriculares e atendimento às necessidades pedagógicas dos alunos, revendo e reelaborando os conteúdos e os métodos do ensino ministrado; c) participação na organização sindical dos docentes de modo que potencializem as lutas

coletivas em torno dos aspectos envolvidos nos itens anteriores. (SAVIANI, 2010, p. 209).

A sólida formação inicial, as condições de trabalho e a participação sindical como condição de potencialização das duas anteriores são imprescindíveis para o desenvolvimento de uma prática docente criativa, pois deixa o professor em condições de ensinar, — mas não de qualquer modo, — mas, sim, de ensinar de maneira intencional, com objetivos claros, definidos no curto, médio e longo prazos; de mobilizar os alunos para a aprendizagem significativa; de organizar situações e procedimentos propiciadores de uma postura ativa do educando; de repensar, selecionar e sequenciar os conteúdos relevantes; de definir métodos de ensino coerentes; de avaliar e reavaliar todos os elementos do processo com vistas ao crescimento do aluno — tudo isso requer condições para uma formação comprometida com a consciência pedagógica do professor.

CONCLUSÃO (SEMPRE PROVISÓRIA)

A didática como teoria do ensino, enquanto totalidade concreta organiza e sistematiza as condições didático-pedagógicas potencializadoras e mobilizadoras da apropriação ativa dos instrumentos teórico-científicos pelos estudantes, resultando que sua tarefa consiste em organizá-lo de modo sistemático, eficaz e coerente, de formas a operar a passagem, a elevação de uma visão sincrética do educando para uma visão sintética da prática social.

Em particular a formação de professores, deverá zelar por uma formação culta e plena dos educadores seja nos cursos de graduação para àqueles que vão atuar nas modalidades de ensino fundamental e médio, seja no interior dos cursos de pós-graduação para àqueles que vão ensinar a ensinar, possibilitando o desenvolvimento de uma aguda consciência das finalidades da educação e da prática pedagógica na escola; e, ainda, dotando-os de uma formação teórico-científica, potente, capaz de emancipá-lo, uma vez que o deixa em condições de compreender o processo ensino-aprendizagem a partir de seus múltiplos condicionalismos, localizando — na trama das relações sociais e políticas públicas, notadamente, nas políticas educacionais e institucionais — os rebatimentos teórico-políticos na formação de professores, na prática docente, na escola e na sala de aula.

REFERÊNCIAS

- DUARTE, Newton; SAVIANI, Demerval. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. *Revista Brasileira de Educação*, v. 15, n. 45. Campinas: Autores Associados. set./dez. 2010.
- FARIA, L. R. A. As orientações educativas contra-hegemônicas das décadas de 1980 a 1990 e os rebatimentos pós-modernos na didática a partir da visão de estudiosos. 2011. f. 342. Tese (doutorado em educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FEUSP. São Paulo, SP, 2011.
- FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. (Org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 70-90.
- KOSIK, K. *Dialética do concreto*. Trad. Célia Neves, Alderico Toríbio. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- LEFEBVRE, H. *Lógica formal, lógica dialética*. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975.
- MARX, Karl. *Manuscritos econômicos: filosóficos e outros textos escolhidos*. Seleção: José Arthur Giannotti; trad. José Carlos Bruni *et al.* 2. ed. São Paulo: Abril, 1978. (Os pensadores)
- _____. *Contribuição à crítica da economia política*. Trad. Maria Helena Barreiro Alves. Revisão: Carlos Roberto F. Nogueira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1983.
- OLIVEIRA, M. R. N. S. *A reconstrução da didática: elementos teórico-metodológicos*. Campinas: Papirus, 1992.
- SAVIANI, Dermeval. Perspectiva marxiana do problema: subjetividade-intersubjetividade. In: DUARTE, Newton (Org.). *Crítica ao fetichismo da individualidade*. Campinas: Autores Associados, 2004, p. 21-52.
- _____. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 9. ed. São Paulo: Autores Associados, 2005.
- SAVIANI, D. Instituições escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica. In: NASCIMENTO, M. I. M. et al. (Orgs.). *Instituições escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica*. Campinas: Autores Associados; HISTEDBR; Sorocaba: UNISO; Ponta Grossa: UEPG, 2007. (Coleção memória da educação). p. 3-27.
- _____. *Interlocuções pedagógicas: conversa com Paulo Freire e Adriano Nogueira e 30 entrevistas sobre educação*. Campinas: Autores Associados, 2010. (Coleção Memória da educação).
- PAULO NETTO, José Paulo. *Lukács*. Trad. José Paulo Netto e Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: Ática, 1992.
- _____. *Introdução ao método na teoria social*. Serviço social: direitos sociais e competências profissionais. V. 1. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009. p. 667-700.

A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL E A PEDAGOGIA HISTÓRICO- CRÍTICA: CONTRIBUIÇÕES PARA PENSAR O CURRÍCULO ESCOLAR

Solange Zotti⁵

INTRODUÇÃO

Toda proposta educativa ou ação pedagógica dos professores é perpassada consciente ou inconscientemente, explícita ou implicitamente, por uma concepção de homem/ser humano e de aprendizagem. Isso significa posicionar-se sobre que ser humano se quer formar e para que sociedade construir; e ainda compreender a relação deste com o conhecimento (aprendizagem), e, nesse sentido, definir os processos de ensino.

Diversos caminhos e concepções podem conduzir a resposta a essas questões. Neste capítulo, discutiremos as contribuições da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica para pensar o currículo escolar, e o fazemos a partir do entendimento, de acordo com Martins (2013), de que há uma unidade teórico-metodológica entre ambas.

Pensar as contribuições de Vygotsky para a ação pedagógica e para a organização do currículo escolar não significa entender a teoria como prescrição, mas compreender que seus elementos podem subsidiar a educação escolar, de forma coerente, através da mediação da teoria pedagógica histórico-crítica. Assim, entendemos que a transposição da teoria histórico-cultural para a educação, especificamente a educação escolar, exige a mediação de uma teoria pedagógica coerente com sua essência teórica, ou seja: “o desenvolvimento do psiquismo humano resulta da internalização dos signos da cultura, de sorte que o universo de significações disponibilizado aos indivíduos se impõe como esteira para sua efetivação” (MARTINS, 2013, p. 142).

A psicologia histórico-cultural estuda a conduta do homem tomando por base os princípios e métodos do materialismo histórico dialético. De acordo com

⁵ Doutora em Educação (UNICAMP). Pós-doutorado em Educação (UNICAMP). Professora (IFC). CV: <http://lattes.cnpq.br/4307985504045376>

Cole e Scribner (1991, p. 10), que escrevem a introdução da obra de Vygotsky - “A formação social da mente” -, materialismo dialético porque “todos os fenômenos são estudados como processos em movimento e em mudança”. Sendo assim, Vygotsky realizou seus estudos com o objetivo de reconstituir a “origem e o curso do desenvolvimento do comportamento e da consciência”. E, a concepção materialista da história, núcleo central da teoria marxista, fundamentou seu pensamento a medida que as mudanças históricas na sociedade e na vida material produzem mudanças na natureza humana (consciência e comportamento). “O modo de produção da vida material condiciona o processo da vida social, política e espiritual. Não é a consciência do homem que determina o seu ser, mas pelo contrário, o seu ser social é que determina a sua consciência” (MARX, 1961, p. 301).

Tendo em vista esses fundamentos, a teoria histórico-cultural afirma que a “constituição psíquica do homem não se situa na ordem biológica, mas na ordem cultural” (PINO, 1993, p. 16), o que nos leva a afirmar que a escola tem papel fundamental no desenvolvimento psíquico, a depender das condições sob as quais o processo de ensino ocorre para que a aprendizagem de fato seja promotora do desenvolvimento. Esses fundamentos ancoram a pedagogia histórico-crítica, para a qual o trabalho educativo corresponde ao “[...] ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 1997, p. 17).

Diante do exposto e considerando os limites deste capítulo, no primeiro momento, analisamos o que nos constitui como sujeitos histórico-sociais tendo por orientação a teoria histórico-cultural e as contribuições da pedagogia histórico-crítica. No segundo momento, abordamos algumas das contribuições de Vygotsky ao estudo do desenvolvimento do psiquismo humano e discutimos o papel mediador da educação escolar, central à psicologia histórico-cultural e à pedagogia histórico-crítica, no processo de desenvolvimento dos conceitos científicos e, nesse sentido, as contribuições para pensar o currículo escolar.

A CONSTITUIÇÃO DO SER HUMANO COMO SUJEITO HISTÓRICO-SOCIAL

Para compreender as características psicológicas humanas, Vygotsky e seus colaboradores (especialmente Lúria) estudaram por comparação os processos

mentais do ser humano e dos animais, destacando três diferenças fundamentais (LÚRIA, 1979; REGO, 1995).

A primeira diz respeito ao fato de que o ser humano, assim como o animal, tem necessidades biológicas. Contudo, o comportamento animal é determinado pelo biológico, enquanto que a atividade consciente do ser humano é impulsionada por um conjunto de outras necessidades, ditas “superiores” ou “intelectuais” (necessidades cognitivas, de comunicação, de ser útil à sociedade, etc). A segunda diferença é que o comportamento humano é livre e independente das condições do momento e do espaço presente: o ser humano é capaz de refletir e fazer opções, pois dispõe de um universo de conceitos abstratos, além do sensorial. Em terceiro lugar, enquanto o comportamento animal tem duas fontes – herança biológica e experiência individual –, a atividade consciente do ser humano apresenta uma terceira fonte, a herança cultural, inter-relacionada com as demais. Conforme Leontiev (1978, p. 272), “cada indivíduo aprende a ser homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. Ainda lhe é preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana”.

Este é o grande diferencial postulado por Vygotsky: a origem da complexa atividade do ser humano é encontrada na relação do indivíduo como o contexto social e como sujeito ativo na criação desse contexto, a partir do trabalho social, da construção e do emprego de instrumentos e do surgimento da linguagem. Esses elementos se constituem nas raízes histórico-sociais da complexa atividade consciente do ser humano.

Assim, as relações dos homens entre si e com a natureza são mediadas pelo trabalho. Para Vygotsky (1991), a formação da sociedade humana, baseada no trabalho, é o processo básico que diferencia o homem das outras espécies. O ser humano tanto emprega os instrumentos de trabalho quanto prepara esses instrumentos, além de ter a capacidade de conservação para uso posterior e transmitir, não só através da ação, mas também da linguagem, sua função aos membros do grupo, aperfeiçoando-os e criando novos, conforme suas necessidades, deliberadamente. O trabalho, a produção e o uso de instrumentos permitem ao ser humano uma ação planejada, não dirigida diretamente por motivos biológicos, mas “dirigida pelo objetivo consciente, que adquire sentido apenas na comparação dessas ações como o resultado final (LÚRIA, 1979, p. 77).

Enquanto o uso de instrumentos permite a transformação deliberada da realidade, a utilização de signos – especialmente a linguagem – é que organiza e desenvolve as funções tipicamente humanas, as chamadas funções superiores da consciência. Logo, os signos são meios auxiliares para a solução de tarefas psicológicas e, nesse sentido assumem a função instrumental, constituindo-se, nas “ideias, representações abstratas que refratam, na palavra, a realidade para além de sua captação sensorial empírica, conferindo-lhe significação” (MARTINS, 2013, p. 133).

A linguagem permite que a atividade associada aconteça e não se restringe especificamente à fala. Segundo Luria (1979, p. 78), a linguagem é “um sistema de códigos por meio dos quais são designados os objetos do mundo exterior, suas ações, qualidades, relações entre eles, etc.”. E ainda ressalta que “as palavras, unidas em frases, são os principais meios de comunicação mediante os quais o homem conserva e transmite informações e assim assimila a experiência acumulada por gerações inteiras de outras pessoas”.

Luria (1979) designa que a linguagem acarreta pelo menos três mudanças fundamentais à atividade consciente do homem: a primeira, que a linguagem permite lidar com os objetos mesmo quando estão ausentes, cria um mundo de imagens interiores; a segunda função essencial se refere ao processo de abstração e generalização: não só designamos os objetos através da linguagem, mas analisamos, abstraímos, classificamos e generalizamos características; a terceira função garante a transmissão, a preservação e a assimilação das informações e das experiências acumuladas pela humanidade: só o homem pode ensinar pela linguagem, sem necessariamente utilizar-se da ação.

A linguagem é de fundamental importância para a formação dos processos psíquicos humanos, pois, indiscutivelmente, está presente em todas as atividades conscientes do ser humano; permite à memória humana selecionar o que lembrar com a ajuda de signos; permite ao homem a imaginação, desligando-se, então, da experiência imediata para o pensamento abstrato e generalizado; enfim, dispensa qualquer reforço incondicional – com uma instrução discursiva o homem executa determinada ação (LÚRIA, 1979; VYGOTSKY, 1991).

Essas questões tratadas dão conta de uma visão de homem/ser humano “produzido nas relações sociais, situado histórica e culturalmente, definido pela emergência do signo e por uma consciência que se caracteriza pela natureza

semiótica, forjada necessariamente na e pela linguagem” (SMOLKA, 1997, p. 36). A compreensão do processo de formação das características tipicamente humanas, a partir de Vygotsky, nos permite identificar uma concepção de ser humano como “produção social’ na qual participa na condição de sujeito” (PINO, 1993, p. 17), o que, decisivamente, pode fazer diferença no contexto educacional.

No trabalho pedagógico, a concepção de aluno como sujeito histórico, que se constitui nas interações sociais, mediado pela linguagem e pelo outro, evidencia o processo de apropriação do conhecimento a partir da atividade do homem (trabalho social), através da mediação dos outros e dos signos, tendo domínio da linguagem (falada, escrita), a fim de que possa desenvolver a capacidade de pensar e apropriar-se desse conhecimento individualmente (internalização). Por conseguinte, a pedagogia histórico-crítica alinha-se a estes princípios, no sentido de que à educação, mas especificamente a educação escolar, pertencentes a categoria do trabalho não-material (no qual o ato de produção e de consumo não se separam, mas se imbricam), cabe oportunizar a apropriação do conhecimento histórica e socialmente construído às gerações, de forma direta e intencional, para que em cada indivíduo singular se produza a humanidade (SAVIANI, 1997).

A partir da concepção de homem/ser humano como sujeito histórico-social, passamos a apresentação e discussão das contribuições da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica, para pensar o currículo escolar e o papel mediador da educação escolar no seu desenvolvimento psíquico.

A EDUCAÇÃO ESCOLAR E O DESENVOLVIMENTO DOS CONCEITOS CIENTÍFICOS: INDICAÇÕES PARA PENSAR O CURRÍCULO ESCOLAR

Associar a educação escolar com a difusão e a apropriação do conhecimento é algo corriqueiro na linguagem pedagógico-didática. Quando nos referimos à escola, desde as mais simples visões do senso-comum até as formulações teórico-científicas concebem-na como espaço de ensinar e aprender algum tipo de conhecimento. Mas qual conhecimento deve a escola ensinar? Como ensinar? O que levar em conta na seleção desse saber?

O processo de desenvolvimento de conceitos e o papel do ensino escolar é um dos temas fundamentais das proposições de Vygotsky. Da mesma forma,

a pedagogia histórico-crítica faz uma ampla defesa da escola como espaço privilegiado para a transmissão dos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos: “a escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado” (SAVIANI, 1997, p. 18), como direito das novas gerações a uma formação ancorada nos conhecimentos mais complexos e avançados que a humanidade produziu histórica e socialmente.

De acordo com Vygotsky (1991), desenvolvimento e aprendizagem estão inter-relacionados, o que o faz questionar: qual é o papel das experiências de aprendizagem no desenvolvimento? Quais as relações reais entre o processo de desenvolvimento e a capacidade de aprendizagem? A ideia que Vygotsky nos passa sobre a sua concepção da interação entre aprendizagem e desenvolvimento, é que a aprendizagem “puxa” o desenvolvimento e vice-versa, ou seja, o desenvolvimento propicia aprendizagem e a aprendizagem incide sobre o desenvolvimento.

Há que se destacar que não é qualquer aprendizagem que propicia desenvolvimento, depende da qualidade da mesma para elevar o nível de generalidade do pensamento. Então, em que sentido o ensino deve incidir para propiciar uma aprendizagem de fato significativa, que introduza elementos novos para o desenvolvimento do sujeito/aluno? Para responder a essa questão, Vygotsky apresenta o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) que está intimamente relacionada com a defesa de que é o ensino que promove o desenvolvimento, que a qualidade do primeiro condiciona o segundo (MARTINS, 2013).

Vygotsky (1991) parte do fato de que a aprendizagem das crianças é um processo anterior à sua entrada na escola. Antes desse momento, a criança já construiu, na sua experiência individual, uma série de conhecimentos sobre o mundo que a cerca. Porém, acredita que a aprendizagem escolar introduz elementos novos, identificando, por essa razão, pelo menos dois níveis de desenvolvimento.

O nível de desenvolvimento relacionado às conquistas já efetivadas, às funções ou às capacidades que o sujeito/aluno domina de forma independente, constitui-se no nível ou zona de desenvolvimento real (ZDR). Vygotsky (1991, p. 57) chama a atenção para o fato de que “nos estudos do desenvolvimento mental das crianças, geralmente admite-se que só é indicativo da capacidade mental aquilo que elas conseguem fazer por si mesmas”. Esse aspecto será tratado criticamente por Vygotsky (1991) para introduzir o conceito de ZDP como a distância entre o nível de desenvolvimento

real e o nível de desenvolvimento potencial, o qual será conquistado sob a orientação de um adulto ou na interação com companheiros mais capazes.

Esse conceito é um importante indicador do papel do professor na mediação aluno/currículo/conhecimento. As experiências de desenvolvimento real têm que ser desafiadas constantemente. O professor tem o papel de ver o que o sujeito/aluno já sabe e “mirar” seus objetivos num futuro próximo, num espaço proximal, num espaço de possibilidade de crescimento, “propiciando acesso não somente ao que já foi atingido através do desenvolvimento, como também àquilo que está em processo de maturação” (VYGOTSKY, 1991, p. 58).

O ensino, então, não deve apenas contemplar o desenvolvimento atingido, mas precisa dirigir suas ações para as funções psicológicas em via de desenvolvimento. Se o conceito de ZDP é considerado, o professor não verá o sujeito/aluno como não capaz ou com limites determinados, mas sim o desafiará para que possa fazer tarefas mais complexas, com a ajuda do outro num primeiro momento para, posteriormente, fazer sozinho. Aquilo que o sujeito/aluno pode fazer hoje com assistência (ZDP), dependendo da qualidade do ensino do sujeito mais experiente, poderá ser capaz de fazer sozinho amanhã (ZDR). Segundo Góes (1997, p. 26), o conceito de ZDP “[...] faz parte de um esforço para explicar a tese da constituição social dos processos individuais”.

Tendo em vista a função da escola na socialização do conhecimento sistematizado, Vygotsky (2001) atribui ao ensino escolar o importante papel no desenvolvimento dos conceitos, de modo geral, e dos científicos, em particular. A escola cabe possibilitar uma reflexão sistemática dos conceitos espontâneos/cotidianos e, por outro lado, o acesso ao conhecimento construído e acumulado pela humanidade. Pela mediação da escola/professor ocorre a passagem do saber espontâneo ao saber sistematizado.

Uma vez sendo o papel da escola um ponto central da abordagem histórico-cultural de desenvolvimento cognitivo, Vygotsky (2001) alerta para a necessidade de buscar métodos eficientes para o ensino, bem como compreender como ocorre o desenvolvimento dos conceitos científicos nos sujeitos/alunos em idade escolar. Então: Qual a relação entre assimilação das informações das diversas disciplinas escolares e o desenvolvimento de um conceito científico na consciência do sujeito/aluno?

Se acreditarmos ser o papel da escola, mais especificamente do currículo escolar, o desenvolvimento (construção, assimilação, compreensão) dos conceitos científicos faz-se necessário compreender como o sujeito/aluno internaliza esses conceitos. Isso porque “trata-se [...] de uma operação complexa de re-constituição (reprodução-criação) em e pela criança de algo já constituído pelo gênero humano e que define a história dos homens” (PINO, 1993, p. 22).

Para melhor compreensão desse processo de desenvolvimento do indivíduo, Vygotsky (2001) faz uma distinção entre os conceitos cotidianos e os conceitos científicos. Os cotidianos são aqueles conceitos construídos na experiência pessoal, no decorrer da atividade prática da criança, de suas interações sociais imediatas. Já os conceitos científicos são elaborados na sala de aula, adquiridos através do ensino sistemático, em que a relação como o objeto de conhecimento é mediada por um sujeito mais experiente e por outros conceitos já adquiridos. Conforme Góes (1997, p. 20), os processos de constituição dos conceitos cotidianos e científicos “diferem entre si, mas mantêm uma relação de alimentação recíproca – os conceitos cotidianos fundamentam, dão base vivencial aos científicos/escolares, e estes podem trazer sistematização e elevação de níveis de generalidade aos cotidianos”.

Vygotsky (2001, p. 51) salienta que o processo de formação de conceitos é perpassado e efetivamente construído através da mediação, visto que “todas as funções psíquicas de grau mais elevado são processos mediados e os signos são os meios fundamentais utilizados para os dominar e orientar”. Assim, no conceito cotidiano, a palavra vai mediar a interação como o objeto; já no conceito científico vai possibilitar a interação com outros conceitos, a partir de palavras já significadas, ou seja, a partir de uma aproximação com outros conceitos já conhecidos, já elaborados e internalizados, tornando-se o símbolo para expressão do conceito desenvolvido, mas não só isso. A linguagem também passa a representar e designar categorias culturalmente organizadas e funcionar como instrumento de organização do conhecimento (GÓES, 1997).

O processo de desenvolvimento dos conceitos, especificamente os científicos, é complexo, envolvendo operações intelectuais dirigidas pelo uso da palavra, que exige uma intensa atividade mental do sujeito/aluno, além das informações recebidas do meio e do outro. Por isso, Vygotsky (2001) alerta que os conceitos não podem ser apreendidos através de “treinamento mecânico”. A organização

dos conteúdos escolares deve levar em conta as características do pensamento do sujeito/aluno em cada nível do desenvolvimento, pois o aprendizado é a “poderosa força que direciona o seu desenvolvimento, determinando o destino de todo o seu desenvolvimento mental” (VYGOTSKY, 2001, p. 74).

Frente às questões apontadas, verificamos o quão desafiante e comprometedor é o processo de ensino, pois o desenvolvimento do pensamento científico não depende apenas do esforço individual, mas dos processos de interação social. O meio deve ser desafiador para estimular o desenvolvimento intelectual do indivíduo, que caminha a partir de um processo de construção social (mediado pelo outro e pela palavra) para um processo individual de apropriação do conhecimento (internalização).

Os conceitos científicos, embora transmitidos em situações formais de ensino, não são apreendidos de forma definitiva, mas passam também por um processo de desenvolvimento. Isso exige do professor um olhar mais atento na organização dos conteúdos escolares. Se num dado momento ocorre a aprendizagem de um conceito, não significa que este está superado. Por exemplo, a construção de um conceito em história não se fará somente com as contribuições específicas dessa disciplina.

Em face disso, Vygotsky (2001, p. 87) situa importantes questões da relação entre as matérias escolares e o desenvolvimento intelectual do sujeito/aluno, o qual “não se encontra compartimentado segundo os temas do ensino. A sua evolução é muito mais unitária, e as diferentes matérias escolares influenciam-se mutuamente ao impulsionarem o seu desenvolvimento”. Para o autor, as condições para o ensino das diferentes matérias escolares são semelhantes e o ensino de cada uma influencia o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, mobilizadas de forma interdependente. Cada uma das matérias contribui para a aprendizagem das outras, enquanto “as funções psicológicas por elas estimuladas desenvolvem-se num único processo complexo” (VYGOTSKY, 2001, p. 88)

Isso posto, resta afirmar que, na mente do sujeito/aluno, não há gavetas, compartimentos, mas uma inter-relação de experiências e conceitos aprendidos dos diversos componentes curriculares e de sua atuação no cotidiano, que possibilitam a compreensão e a autonomia do pensamento. A seleção de conteúdos e a forma de organizar a aprendizagem são fatores essenciais tanto para a psicologia histórico-cultural como para a pedagogia histórico-crítica, sendo imprescindível

identificar quais as condições adequadas para que a aprendizagem impulse o desenvolvimento dos indivíduos.

Para Saviani (1997), dois aspectos são centrais à educação escolar: o primeiro refere-se à identificação dos elementos culturais a serem assimilados pelos indivíduos, o clássico como “aquilo que se firmou como essencial” (1997, p. 18). Aqui reside o papel central da escola: possibilitar o acesso aos conhecimentos historicamente sistematizados que são organizados no currículo escolar. O segundo aspecto diz respeito aos meios mais adequados para a concretização do trabalho pedagógico (conteúdo, espaço, tempo e procedimentos), a fim de que, progressivamente, cada indivíduo singular realize a humanidade produzida historicamente.

A escola diz respeito ao conhecimento elaborado e sistematizado, como meio de superar o conhecimento espontâneo e fragmentado; a escola é o espaço para propiciar as novas gerações os instrumentos que lhes possibilitem o acesso a ciência (SAVIANI, 1997). Portanto, o saber sistematizado, o conhecimento histórico e socialmente produzido é que deve estruturar o currículo, entendido como o “conjunto das atividades nucleares desenvolvidas na escola”, voltadas a “propiciar aos alunos o ingresso na cultura letrada assegurando-lhes a aquisição dos instrumentos de acesso ao saber elaborado” (SAVIANI, 2020, p. 9).

Diante das considerações feitas e da afirmação de Vygotsky (1991) de que o bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento, destacamos a estreita vinculação entre o conceito de desenvolvimento proximal e o desenvolvimento dos conceitos científicos. O professor, como mediador do processo de ensino e aprendizagem, precisa estar atento ao que o sujeito/aluno já construiu de conhecimento (cotidiano ou científico) sobre o mundo que o cerca e deve atuar de forma desafiadora no espaço da possibilidade, do vir a ser, do processo em construção, a ZDP. Essa postura mediadora do professor – entre o sujeito/aluno e os conteúdos escolares (científicos, filosóficos e artísticos) – aposta no educando como sujeito histórico, ativo e interativo no seu processo de assimilação dos conhecimentos sistematizados. Nessa lógica, o aluno é considerado sujeito que “realiza uma atividade organizadora na sua interação com o mundo, capaz inclusive de renovar a própria cultura. [...] É, portanto na relação dialética com o mundo que o sujeito se constitui e se liberta” (REGO, 1995, p. 94).

Cabe à escola, portanto, através do currículo escolar, tornar pessoal aquilo que já é de domínio social, possibilitando ao sujeito estabelecer relações de significação no processo de desenvolvimento dos conceitos científicos. Para isso é fundamental o desenvolvimento da capacidade de pensar, para que o sujeito/aluno tenha acesso ao conhecimento socialmente produzido enquanto sujeito desse saber.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não é demais afirmar, em tempos de políticas curriculares baseadas em habilidades e competências, conforme proposta da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), que temos uma “base sem base”. Ao contrário da BNCC, a pedagogia histórico-crítica reafirma a defesa da escola pública como espaço privilegiado para a democratização do conhecimento historicamente produzido pela humanidade através dos conteúdos escolares (SANTOS; ORSO, 2020). Ainda, é primordial retomar, nas palavras de Saviani (1997, p. 23) que o “clássico na escola é a transmissão-assimilação do saber sistematizado. Este é o fim a atingir. É aí que cabe encontrar a fonte natural para elaborar os métodos e as formas de organização do conjunto de atividades da escola, isto é, do currículo”.

E aqui finalizamos, nos limites deste capítulo, retomando a relação fundamental entre a psicologia histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica para educação escolar. O desenvolvimento dos conceitos científicos é a base sobre a qual o psiquismo se desenvolve e a educação escolar deve incidir. Por isso, os conceitos cotidianos (senso comum) e os conceitos científicos incidem de maneiras diferentes sobre o desenvolvimento psíquico. O desenvolvimento dos conceitos científicos exige e se articula a uma série de funções psíquicas superiores, especificamente humanas (síntese, comparação, generalização e abstração) e, diante de processos tão complexos, Vygotsky destacou que a educação escolar/ensino, é que promove o desenvolvimento (MARTINS, 2013).

Diante de tais questões, para a pedagogia histórico-crítica, a atividade educativa escolar é caracterizada pela dialética entre a forma e o conteúdo, ou seja, não basta a existência do conhecimento sistematizado, é preciso que a escola, e especificamente o professor, como o sujeito do ensino e mediador do processo de aprendizagem, viabilize as condições de transmissão e assimilação,

para que os estudantes, seja qual for o nível de ensino, passem do não-domínio ao domínio do conhecimento produzido pela humanidade nas suas formas superiores (ciência, filosofia e artes) (SAVIANI, 1997; 2008). Esta é a condição fundamentalmente necessária para a retomada do papel social e político da educação escolar como referência para a emancipação humana.

REFERÊNCIAS

COLE, Michael; SCRIBNER, Sylvia. Introdução. In: VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 4. ed. Brasileira. São Paulo: Martins Fontes, 1991. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3317710/mod_resource/content/2/A%20formacao%20social%20da%20mente.pdf>.

GÓES, Maria Cecília R., SMOLKA, Ana Luíza B. (Orgs.). **A significação nos espaços educacionais**: interação social e subjetivação. Campinas: Papirus, 1997.

LEONTIEV, A. **O Desenvolvimento do Psiquismo**. Lisboa: Livros Horizontes, 1978.

LURIA, A. R. **Curso de psicologia geral**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

MARTINS, Lígia Marcia. Os fundamentos psicológicos da pedagogia histórico-crítica e os fundamentos pedagógicos da psicologia histórico-cultural. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 130-143, dez. 2013. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.9771/gmed.v5i2.9705>>.

MARX, Karl. Prefácio à “Contribuição á crítica da Economia Política” (1859). In: MARX, K.; ENGELS, F. **Obras escolhidas**. Rio de Janeiro: Vitória, 1961. v. I.

PINO, Angel L. B. Processos de significação e constituição do sujeito. **Temas em Psicologia**, n. 1, 1993.

REGO, Tereza Cristina. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico cultural. 8.ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

SANTOS, Silvia Alves dos; ORSO, Paulino José. Base nacional Comum Curricular – uma base sem base: o ataque à escola pública. In: MALACHEN, Julia; MATOS, Neide da Silveira Duarte de; ORSO, Paulino José (Orgs.). **A Pedagogia Histórico-Crítica, as políticas Educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas: Autores Associados, 2020. p. 161-178.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 1997.

_____. **Escola e democracia**. 40. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

_____. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. In: MALACHEN, Julia; MATOS, Neide da Silveira Duarte de; ORSO,

Paulino José (Orgs.). **A Pedagogia Histórico-Crítica, as políticas Educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas: Autores Associados, 2020. p. 07-30.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3317710/mod_resource/content/2/A%20formacao%20social%20da%20mente.pdf>.

_____. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Ed. Ridendo Castigat Mores, 2001.
Disponível em: <http://www2.uefs.br/filosofia-bv/pdfs/vygotsky_01.pdf>.

Nota: capítulo ampliado a partir da publicação “Contribuições de Vigotsky para a organização do currículo escolar”, Revista Agora (UNC), v. 13, 2006 (versão impressa).

INSERÇÃO PROFISSIONAL E CARREIRA DOCENTE: REFLETINDO SOBRE O PRINCÍPIO DO TORNAR-SE PROFESSOR

Antonia Dalva França-Carvalho⁶

Jucyelle da Silva Sousa⁷

Andrezza Maria Batista do Nascimento Tavares⁸

INTRODUÇÃO

Pensar sobre a formação de professores como um processo contínuo de desenvolvimento na contemporaneidade, implica reconhecer as possibilidades de aprendizagem em todas as etapas da vida profissional. Uma destas etapas, a das mais conflituosas, é o início da carreira, caracterizada como momento de adaptação do sujeito à profissão docente e, sobretudo, por ser uma fase marcada por incertezas e desafios. Trata-se, portanto, de um período relevante, de grandes aprendizagens. Decisivo, inclusive, para permanência do professor na profissão. Por esta razão as pesquisas estão se expandindo com frequência acerca deste objeto, incorporando-o ao campo científico da formação inicial. Isso significa que lançar luz sobre o processo de inserção de docentes em início da carreira, é dar visibilidade e importância a este profissional que está aprendendo a ser professor, no exercício da sua profissão. Portanto, este capítulo tem esta intencionalidade, ou seja, refletir sobre a inserção profissional de professores iniciantes, a luz da teoria crítica da educação cuja centralidade é estudar como a teoria e a prática se constituem e se determinam mutuamente. Isso significa que a ação pedagógica é entendida como *práxis criativa e situada*, que implica competências como a reflexividade e dialogicidade, através do qual seus sujeitos se constroem, se fazem e (re) fazem; constituem saberes, produzem cultura. (CARVALHO, 2007).

Efetivamente o início na carreira docente, apesar de ser um momento de alegria e repleto de novidades, é caracterizado como desafiador, no qual o professor enfrenta as adversidades da profissão ao responder aos problemas e necessidades do contexto escolar. Contudo, é uma fase de complexas aprendizagens, daí ter

⁶ Doutora em Educação (UFPI). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9827-061X>

⁷ Doutoranda em Educação (UFPI). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5455-1719>

⁸ Doutora em Educação (IFRN). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6857-7947>

um lugar de destaque no processo de formação do professor. É nesse início que o docente irá descobrir habilidades pessoais para se tornar professor, delineando um perfil que poderá acompanhá-lo por toda sua vida profissional. É, portanto, uma fase que, além de alicerçar a construção da sua identidade docente, concorre para seu conhecimento profissional. (NONO, 2011).

De fato, na acepção de Lima (2007), é nos primeiros anos de prática profissional que o professor desenvolve o seu estilo pessoal de trabalho, pois é no período da inserção profissional na docência que os professores iniciantes enfrentarão a realidade cotidiana de uma atividade de trabalho na qualidade de docentes qualificados. Porém, o rótulo potencialmente problemático da fase é atribuído pela literatura (TARDIF, 2014) (GARCIA, 1999); (CAVACO, 1995) em razão de suas implicações para o futuro profissional do professor em termos de autoconfiança, experiência e identidade profissional.

Diante do exposto o presente estudo traz para discussão um olhar sobre a inserção profissional de professores iniciantes na carreira docente, considerando, sobretudo, os estudos acerca da formação e do desenvolvimento profissional desta categoria em início da carreira. Nesse aspecto o levantamento bibliográfico aqui exposto foi conduzido a partir de um questionamento, a saber: como os teóricos dialogam acerca da inserção profissional dos professores em início da carreira docente? Nossa ideia é, portanto, promover uma reflexão acerca da inserção profissional de professores iniciantes na carreira docente e está organizado em cinco seções, sendo a primeira esta, que apresenta esta introdução.

Nossa abordagem é, portanto, teórica e a metodologia ancorada na pesquisa bibliográfica uma vez que esse tipo de pesquisa decorre do registro disponível, ancorando-se em pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses entre outras. Nesse caso, o pesquisador manipula categorias teóricas já evidenciados por outros pesquisadores e devidamente registrados, isto é, a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constates dos textos. (SEVERINO, 2017). Nesta perspectiva, o uso dessa pesquisa vem colaborar na construção de ideias e trazer reflexões, fornecendo instrumentos para nossa investigação permitindo a obtenção de conhecimentos acerca da nossa temática. Segundo Herivelto e Moreira (2008) ao realizar uma pesquisa bibliográfica devemos seguir alguns passos na construção do estudo, a saber: é necessário antes de tudo determinar os objetivos

que serão estudados e elaborar um plano de trabalho. Posteriormente identificar as fontes, localizá-las e obter o material para que você possa iniciar a leitura, e assim, fazer os apontamentos necessários para redigir o trabalho.

Nesta perspectiva no que tange à categoria inserção profissional na docência realizamos um diálogo com Imbernón, (2011), Nóvoa (2009), Gonçalves (2007), Guarnieri (2005), Feiman (2001), Garcia (1999), dentre outros. Para tratarmos do ciclo de vida profissional dos professores tomamos como base o estudo de Huberman (2007), fazendo um paralelo com as ideias de Tradif (2014). Acerca dos traços do percurso profissional da carreira dos professores dialogamos com Gonçalves (2006, 2007), Libâneo (2004) e França-Carvalho e Roazzi (2011).

Nossa conversa guiou-se pelos princípios da ação comunicativa (Habermas, 2003) e nossa interpretação procurou encontrar cada teórico para construir um entendimento acerca dos encaminhamentos para se alcançar determinados fins no processo de inserção profissional de docentes, ampliando, assim, o debate. Destacamos que a intenção de pesquisar a temática em questão colabora para ampliar a compreensão sobre o processo de inserção profissional dos professores em início da carreira e a configuração deste processo que sendo dinamicamente formativo, (re) significa à docência de muitas formas, nos oferecendo reflexões acerca da realidade deste profissional que se deparando com tensões frustrações encontra estratégias que muitas vezes garantem sua sobrevivência e superação.

INÍCIO DA CARREIRA: FORMAÇÃO E SIGNIFICAÇÃO DA DOCÊNCIA

Nos últimos anos os estudos na área da formação e principalmente acerca do desenvolvimento profissional de professores é crescente. Muitos destes estudos estão direcionados à inserção do professor na carreira docente, levantando importantes discussões e contribuições para o debate científico dessa temática. Podemos citar, nesta esteira, Marcelo Garcia (1999, 2010), Huberman (2007), Guarnieri (2005), Gonçalves (2006; 2007), Tardif (2014), Feiman (2001), Imbernón (2011) os quais mostram os primeiros anos da iniciação na docência como etapa representativamente importante para a construção do formar-se professor.

Uma das referências mais elucidativas nas pesquisas ao tratar da carreira docente é estudo sobre o ciclo de vida profissional dos professores de Huberman

(2007), que a categorizou em fases distintas. A teorização do autor colabora de forma significativa para aprofundar o significado de docência enquanto carreira profissional admitindo que esse processo da carreira para alguns pode parecer linear. No entanto,

[...] para outros, há patamares, regressões, becos sem saídas, momentos de arranque, descontinuidades. O fato de encontrarmos sequências-tipo não impede que muitas pessoas nunca deixem de praticar a exploração, ou que nunca estabilizem ou que desestabilizem por razões de ordem psicológica (tomada de consciência, mudança de interesses ou de valores) ou exteriores (acidentes, alterações políticas, crise econômica). (HUBERMAN, 2007, p. 38)

O autor desenha uma sequência normativa no ciclo de vida profissional dos professores do ensino secundário, considerando-o como um caminho trilhado por fases, transições, dilemas, crises e problemas. A primeira das fases descrita é como a “entrada na carreira”, que ocorre entre o 1º e 3º anos de ensino; a segunda das fases descritas é a da “estabilização”, que ocorre entre o 4º e o 6º ano de carreira, caracterizada como um período de libertação, independência e de emancipação; a terceira fase, a da “diversificação”, que ocorre entre os 7º e 25º anos de carreira, marcada por motivação; a quarta fase é a da “Serenidade e distanciamento afetivo, conservantismo” que ocorre entre os 25º e 35º anos de carreira, refere-se ao momento de serenidade dos professores; a quinta e última das fases, a do “Desinvestimento”, que ocorre entre os 35º e 40º anos, na qual é atribuído a existência da fase marcada por pontos negativos, positivos e pelo desencantamento.

Observe que a fase que corresponde ao início de carreira descrita por Huberman (2007), é a “entrada na carreira” esta é marcada por dois estágios, o de sobrevivência e o da descoberta. A princípio, o professor iniciante depara-se com um choque de realidade, com a complexidade que caracteriza a sala de aula e a sua realidade, a fragmentação do trabalho docente, os inúmeros embates educacionais, as dificuldades com alunos, com os materiais didáticos, entre outros aspectos, que fazem parte desse estágio de sobrevivência do iniciante. O estágio da descoberta é evidenciado pelo entusiasmo inicial, da responsabilidade e do orgulho de ter a sua própria turma, seus alunos e está incluso em um corpo de docentes. Essas duas fases estão interligadas no período de entrada na carreira, sendo que o da descoberta é o que permite suportar o da sobrevivência. O autor afirma que o início da docência é um momento em que o docente irá sentir falta

de confiança em si mesmo e na sua prática, como também, insegurança no exercício da profissão. É uma fase caracterizado pelo processo de sobrevivência e por um predomínio de valores práticos, sendo um intenso período de aprendizagem.

Porém, Garcia realça (1999), que alguns docentes, no início na docência consideram-na como um período fácil devido ao entusiasmo em relação à profissão, para outros os problemas vivenciados no cotidiano da sala de aula tornam o início extremamente difícil, podendo comprometer, inclusive o processo formativo.

É relevante destacarmos um estudo complementar que colabora na compreensão da natureza do início da carreira vinculando esta fase a outras fases do processo formativo. Trata-se da abordagem de Feiman (2001), a formação de professores como um processo configurado em quatro diferentes etapas ou níveis, sendo que cada uma representa uma problemática diferenciada em relação aos objetivos, conteúdos, metodologia, entre outros a serem aplicados na formação de professores. A primeira fase do início da docência é caracterizada como Pré – formação, marcada pelas experiências e aprendizagens acumuladas pelos docentes no ambiente da escola enquanto estudantes. A segunda e mais importante ao nosso entendimento é a fase da formação inicial específica dos docentes, conhecida também como a formação inicial. É nesse momento que os professores experimentarão uma preparação formal, devendo estabelecer as bases teórico-metodológico e legais para se construir um conhecimento pedagógico especializado (IMBERNÓN, 2011).

Neste aspecto, Gonçalves (2007), acrescenta que a formação inicial deverá ser pensada no sentido de que o futuro docente construa uma relação dialética com o meio em que vive, permitindo o desenvolvimento da sua carreira, onde se estabeleça um processo de equilíbrio e promova uma articulação entre o saber e o saber-fazer. De fato, é a fase em que se estruturam os saberes teóricos e práticos da profissão e formando os modelos didáticos de ensino, isto é, a construção de uma primeira visão sobre o meio profissional docente. Seguindo esta mesma racionalidade D'Ávila (2009), afirma que é um período importante na construção da identidade docente, uma vez que os sujeitos se transformam nas relações que estabelecem com o meio social. Neste diálogo Tardif (2014, p. 38), esclarece que na formação inicial o futuro docente vai se deparar com os chamados conhecimentos teóricos ou saberes curriculares acadêmicos, “estes saberes correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos

quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais”. Portanto, no decorrer de sua formação os professores entram em contato com as ciências da educação, internalizando seus princípios epistemológicos.

Porém, as críticas sobre a eficiência da formação inicial no que tange a preparação para a docência são recorrentes na literatura. Imbernón (2011), por exemplo, é enfático ao afirmar que a formação inicial não prepara os professores de forma suficiente para enfrentar os desafios vividos nos anos iniciais da profissão. E, se esta etapa apresenta problemas, as demais sofrem podem ser comprometidas e sofrer frustrações.

Na terceira etapa formativa compreende a inserção profissional ou início da docência, esta corresponde aos primeiros anos da carreira profissional (FEIMAN, 2001; GARCIA, 1999). Trata-se de um período que se estende ao longo de sua jornada de trabalho e já permite o seu desenvolvimento profissional, pois é uma etapa em que os docentes aprendem na prática, em geral, por meio de estratégias de sobrevivência. Na literatura esta etapa varia de zero a seis anos. Depois deste período se instala a quarta etapa que é a formação permanente, marcada pelas atividades de formação desenvolvidas pelos docentes e pelas instituições ao longo da carreira que permitem o seu constante desenvolvimento profissional ao longo da sua profissão.

Na perspectiva da inserção profissional como fase da carreira, Akkari e Tardif (2001), descrevem-na a partir de uma tradição mais antiga no campo investigativo como sendo um processo de “indução” do iniciante à profissão, o que Nóvoa (2009, p. 38), determina como “momento particularmente sensível na formação dos professores, isto é, os primeiros anos do exercício docente”. Notadamente, o início da carreira é um período vivido de forma intensa e quase sempre marcado por momentos de desconfortos e limitações teóricas e práticas que se misturam às aprendizagens sobre o aprender a ensinar, como salientam Araújo e França-Carvalho (2020). Muitas vezes, os professores iniciantes são submetidos a situações desfavoráveis ao processo de aprendizagem e experimentam grandes conflitos, o que explica o dilema que caracteriza essa etapa como um período contraditório:

[...] se, por um lado, o ter encontrado um lugar, um espaço na vida ativa, corresponde à confirmação da idade adulta, ao reconhecimento do valor da participação pessoal no universo do trabalho, à perspectiva da construção da autonomia, por outro, as estruturas ocupacionais raramente

correspondem à identidade vocacional definida nos bancos da escola, assim, é no jogo de procura de conciliação, entre aspirações e projetos e as estruturas profissionais, que o jovem professor tem de procurar o seu próprio equilíbrio dinâmico, reajustar, mantendo o sonho que dá sentido aos seus esforços. (CAVACO, 1995, p. 162)

Neste contexto, Alves (2005) reitera que é uma etapa específica de cada docente, marcada por inúmeras mudanças que afetam o sujeito, tanto no campo profissional como na vida pessoal, pois caracteriza a entrada na vida adulta, já que o indivíduo está ingressando no mundo do trabalho. Seu entendimento é que a entrada na docência não se limita apenas ao contato do sujeito com o contexto escolar, mas se aprofunda na medida em que transforma a identidade docente. Seguindo esta mesma racionalidade, Nono (2011, p. 21) lembra que “cada professor vivencia esse momento de forma particular, a partir dos conhecimentos que possui sobre a profissão, das relações que estabelece com colegas de trabalho, pais de alunos, da maneira como ingressa na primeira escola”. Para ampliar este diálogo Guarnieri (2005) enfatiza que é no exercício da profissão que o professor realiza o processo de tornar-se efetivamente docente, ou seja, o exercício da profissão a partir de seu aprendizado permite configurar como será construído o seu papel docente. Essa construção ocorre na medida em que o professor vai concretizando a articulação entre os conhecimentos teórico-acadêmicos e o contexto da realidade escolar com a prática docente.

Ao pesquisar a carreira docente sob a perspectiva do percurso profissional, especificamente do ensino primário, Gonçalves (2006) identifica os aspectos temáticos ou “traços” caracterizadores da carreira e estabelece um “modelo” de desenvolvimento dessa mesma carreira como fez. O autor admite que um dos traços que caracteriza a carreira “são os melhores anos da carreira”, marcados por fatores endógenos e exógenos à profissão e ao próprio indivíduo. Os melhores anos se definem pela estada na escola e se fundamentam em quatro ordens: a motivação profissional, entendida como um aspecto de ter segurança nas atividades desenvolvidas e por obter bons resultados no desenvolvimento de sua carreira; a formação, percebida como uma circunstância que pesa, uma vez que a aprendizagem com os colegas proporciona para os melhores anos da profissão; os bons alunos, que tem comportamento e aproveitamento se caracterizam também, e a colaboração escola/família, que é de fundamental importância, caracterizada

pelo interesse das famílias pela vida escolar dos alunos, como também, pelas boas relações estabelecidas entre a escola/família/pais. Estas ordens são responsáveis para os melhores anos da carreira que ocorrem nos últimos anos (GONÇALVES, 2007). Contudo, Gonçalves (2007), também, no início da vida profissional do professor outro traço: “os piores anos da carreira”. Eles são determinados por sentimentos de angústia e frustração comuns no meio dos docentes iniciantes, face, ao problema do domínio da disciplina, o cansaço, o sentimento de rotina, os alunos desinteressados indisciplinados. Também decorrem de razões institucionais como, conflitos com os colegas e as condições do trabalho, apontado por muitas vezes como deprimente. Portanto, o início da carreira vive os antagonismos entre ser “mar de rosas” e simultaneamente como um tempo difícil, marcado por muitas dificuldades, como identificaram Araújo e França-Carvalho (2020) ao pesquisarem sobre o início da docência em egressos do curso de Pedagogia realizado a distância por razões similares às encontradas por Gonçalves (2007).

A carreira é marcada negativamente pelos piores anos pela inadequação da escola aos tempos atuais, a falta de condições do espaço físico da escola, bem como a falta de material, a formação, a falta de apoio dos outros professores, a organização do ensino e a falta de consciência profissional são as categorias de problemas que marcam a carreira, segundo Gonçalves (2007) que revelam condições de trabalho inadequadas e desvalorização profissional.

Neste sentido, Libâneo (2004) afirma que as condições de trabalho e a desvalorização social da profissão do docente, pode prejudicar a construção da identidade dos futuros professores, pois compromete os conteúdos e as competências que caracterizam o ser professor. De fato, os enfrentamentos de condições de trabalho adversos podem comprometer o significado pessoal e social que o professor tem para cada pessoa, ou seja, tanto a identidade como a profissão.

Estes enfrentamentos provocam a existência de outro traço que marca a carreira profissional que são “as crises da carreira docente” uma vez que ocorrem em épocas e momentos variáveis da carreira, mas, principalmente, no início e no fim da carreira. Geralmente decorrentes de elementos do contexto do ensino como alunos difíceis o desinteresse no ensino, à atitude pessoal dos docentes em relação à rotina, a desmotivação, os problemas familiares e os de saúde, algumas delas causadas por atitudes negativas dos companheiros de trabalho, a saturação, o cansaço e a desmo-

tivação que definem também essas crises, são fatores ou circunstâncias específicas de cada professor. Neste contexto, “Os momentos de ruptura profissional” traço que, também, marca a carreira profissional. É entendida como o corte com a profissão, traduzido no abandono ou no desejo de se realizar, mesmo que não concretizado, por razões diversas, a falta de uma alternativa profissional (GONÇALVES, 2007).

Os docentes marcados pelos sentimentos de desconforto profissional, como tensão, frustração, ansiedade, raiva e depressão, que prolongam o tempo e podem ocasionar uma síndrome caracterizada pela exaustão física, emocional ou de determinadas atitudes. Esses sentimentos são identificados por França-Carvalho e Roazzi (2011) como Stress⁹ e Burnout¹⁰ e que podem desencadear uma situação de mal-estar profissional e o consequente abandono da profissão. Ora, se Gonçalves (2007) identifica “a motivação para a carreira” como um dos traços que caracterizam o percurso profissional da carreira dos professores, sendo a vocação, o gosto pela profissão e, muitas vezes, o sonho, o amor e admiração pela docência, a satisfação do ego, indicadores deste traço, como justificar este abandono?

Libâneo (2004), explica que este conjunto de sentimentos que geram o mal-estar, a frustração e a baixa autoestima podem levar o docente à perda de identidade profissional, sendo necessário a construção e o fortalecimento da identidade do professor dentro dos currículos e nas práticas de formação inicial e continuada.

Isso quer dizer que o professor, ao ingressar na carreira docente, necessita de uma formação contínua que possa permitir um desenvolvimento harmonioso da carreira, onde ele irá atualizar-se e atender as necessidades de inovação. Nesta formação está incluída a autoformação, principalmente a aprendizagem com os colegas, como também as iniciativas de trabalhos coletivos de professores, (GONÇALVES, 2007).

Afinal, é na formação continuada que a identidade profissional se consolida e pode se desenvolver no próprio ambiente de trabalho, “[...] visa o desenvolvimento pessoal e profissional mediante práticas de envolvimento dos professores

⁹ Conjunto de sinais produzidos pela causa configura-se em uma síndrome. Compreende um conjunto de reações gerado pelo organismo quando exposto a uma situação que exige esforço e adaptação do indivíduo França-Carvalho e Roazzi (2011).

¹⁰ Reação de stress crônico, uma condição de mal-estar psicológico, indisposição que decorre de uma situação de trabalho vivenciada como estressante. Podendo ser observada quando as expectativas individuais numa determinada situação de trabalho são frustradas França-Carvalho e Roazzi (2011).

na organização da escola, na organização e articulação do currículo, nas atividades de assistência pedagógica.” (LIBÂNEO, 2004, p. 78). Assim, o docente deixa de realizar apenas as atividades da sua rotina e executando as suas tarefas.

Apesar de seus conflitos, contradições e relevância para a formação permanente, o desenvolvimento da carreira profissional deve ser compreendido como um processo e, portanto, deve ser considerado como uma série de acontecimentos vividos em um determinado período, afinal, trata-se de exercício profissional fornece pistas fundamentais para a construção da função docente, para a consolidação do processo de tornar-se professor como assevera Guarnieri (2005).

Diante destas considerações acerca das peculiaridades do início da carreira docente e da inserção profissional há um entendimento de que esta fase não necessita ser traumática e realizada em solilóquio como vem ocorrendo. Isso quer dizer que não é possível olhar para essa condição dos professores iniciantes e deixar que resolvam sozinhos os dilemas e desafios que são proporcionados pela docência. “Geralmente, enfrentam sozinhos a tarefa de ensinar. Somente os alunos são testemunhas da atuação profissional dos docentes”. (GARCIA 2010, p. 5), Ou seja, é no exercício da sua profissão, que o docente além de consolidar o processo de tornar-se professor irá, também, aprender a ensinar, a qualquer custo. Esta constatação levou Simon (2013) recomendar que uma forma de enfrentar essa condição de isolamento, é que os docentes necessitam fazer parte de uma rede ou comunidade de aprendizagem, em que possam aprender a ensinar, ter domínio da classe, resolver os problemas e, principalmente, refletir sobre sua prática. Esta recomendação, apesar de ser relevante, negligencia o papel da escola e do governo no acolhimento deste professor que, certamente necessita vivenciar um trabalho colaborativo, preferencialmente com o auxílio de alguém mais experiente, de um tutor ou um mentor, nos primeiros anos para aprender a profissão. No entanto, há uma evidente ausência de políticas públicas nesta direção e até mesmo das próprias escolas.

Neste marco epistemológico Papi e Martins (2010) concluem que, apesar do início da docência ser marcado por momentos de insegurança e incertezas, o é, também, por descobertas e aprendizagens que direcionam os iniciantes a compor sua carreira, permitindo que se adaptem às condições de trabalho, ainda que de forma sofrida, cada um no seu tempo vai superar as situações cotidianas do fazer docente e, com isso constituindo se *ethos* profissional no decorrer de seu percurso profissional.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

As reflexões construídas ao longo deste diálogo favorecem o consenso de que a carreira docente se constitui de marcas e características oriundas de fracassos e sucessos, limites e possibilidades, naturais do processo de construção de estratégias para sobrevivência e manutenção do exercício da docência. E que, neste processo, o docente vivencia diferentes fases, enfrentando desafios e dilemas na superação das crises de identidade experienciadas.

Nossa conversa incidiu sobre os princípios da docência, isto é, o início do processo de inserção profissional. Notadamente, muitos docentes iniciantes sofrem o impacto das contradições que se manifestam entre a realidade escolar, a prática do que foi aprendido no decorrer da sua formação, além gerando sentimentos que frustram as expectativas desses professores iniciantes no exercício do seu fazer pedagógico. Esta fenomenologia define a entrada na carreira como um dos períodos mais críticos e desafiadores, configurado pelo tautocronismo dos sentidos da profissão docente. Ou seja, ao tempo em que é um período irrigado pelo deslumbramento da profissão e de toda sua beleza teórica, por outro o é pela descoberta de sua dimensão árdua manifesta por medos, inseguranças e incertezas. E, na intersecção destes fenômenos conflitivos, o professor iniciante (re) significa a profissão agregando-lhe, também, o sofrimento, o desespero, a angústia de modo a considerá-la como uma das mais difíceis, dado sua complexidade.

Efetivamente, o início da carreira docente corresponde a fase de adaptação ao cenário da docência, e isso gera um certo *stress* natural. Porém, se intensificado, provoca, dentre outros aspectos, ruptura na carreira docente. E se há evidências que os professores no início da carreira sofrem pelo abandono da escola de forma monóloga, significa que as políticas educacionais que olhem para estes profissionais que escolheram ser professores e os ampare neste processo de aprendizagem da docência estão longe de se concretizar. Então, é preciso que este campo desperte interesse. Daí a relevância de se investir nesta fase inicial de forma contígua, pelo menos sob duas perspectivas. A primeira no sentido de estimular pesquisas na área, levantando, por exemplo, questões que ultrapassem as discussões acerca da identidade dos professores, sua profissionalização, bem como, aos ciclos de vida destes profissionais e alcance entendimentos de que a vulnerabilidade que assola o início da docência dos professores necessita ser

superada. A segunda na implementação de políticas públicas robustas que podem ser reivindicadas pelos docentes e sociedade organizados que possam mobilizar forças tarefas que induzam ações em âmbito federal, estadual e municipal e escolar, capazes de amenizar o sofrimento experimentado na entrada na carreira profissional para transformá-la em uma fase motivadora, reflexiva, criadora e situada do “tornar-se e ser professor” e como uma fase terrível a ser vencida.

E nisso incide o desafio de todos que se implicam com uma problemática que afeta alunos e, sobretudo, os professores nas escolas, impactando negativamente a qualidade da educação de modo geral.

REFERÊNCIAS

ALVES, Mariana Gaio. **A inserção profissional de diplomados de ensino superior numa perspectiva educativa**. Revista Europeia de Formação Profissional, n. 34, p. 31-44, 2005.

AKKARI, Abdejalil.; TARDIF, Maurice. A inserção profissional no ensino: alguns pontos de referência sobre uma realidade complexa. In: GUIMARÃES, C. M. et al. **Formação e profissão docente**. Araraquara, São Paulo: Junqueira&Marin, 2011.

ARAÚJO, Zilda Tizzinana Santos; FRANÇA-CARVALHO. Antonia Dalva. **Formação de professores a distância e início de carreira**: Significando as aprendizagens da docência. Belos Horizonte: Brazil Publishing, 2002.

CARVALHO, A. D. **A racionalidade pedagógica da ação dos formadores de professores**: um estudo sobre a epistemologia da prática docente nos cursos de licenciatura da Universidade Federal do Piauí. 239f. Tese de Doutorado. Faculdade de educação. Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2007.

CAVACO, M. H. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. In: Nóvoa, A. **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995, p. 155-189.

D’AVILA, C. M. A construção da identidade profissional docente e o papel das disciplinas didático-pedagógicas na formação inicial de professores. In: DIAS, A. M. I.; RAMALHO, B. L.; VEIGA, I. P. A.; FERNANDES, Z. B. (organizadores). **Desenvolvimento profissional docente na educação superior: entre redes e sentidos**. Fortaleza: Edições UFC, 2009. 452p.

FEIMAN-NEMSER, S. **From preparation to practice**: designing a continuum to strengthen and sustain teaching. Teachers College Record, New York, Teachers College, Columbia University, v. 103, n.6, 2001.

FRANÇA-CARVALHO, A. D. F.; ROAZZI, A. **Stress e burnout em professores**. Teresina: EDUFPI, 2011.

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

GONÇALVES, Antonio Sérgio. **Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral**. Cadernos Cenpec, São Paulo, n.2, p. 129-135, ago./dez. 2006.

GONÇALVES, J. A. A carreira dos professores do ensino primário. In: NÓVOA, A. **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 2007.

GUARNIERI, M. R. **Aprendendo a ensinar**: o caminho nada suave da docência. 2. ed. Campinas, São Paulo, 2005.

HABERMAS, Jürgen. **Teoría de la acción comunicativa**. Racionalidad de la acción y la racionalización social. 4. ed. Tradução Manuel Jimenez Redondo. Buenos Aires: Taurus, 2003.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional de professores, In: Nóvoa, A (Org). **Vida de professores**. 2. ed. Portugal: Porto Editora, 2007.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 5. ed. Revista e ampliada – Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

LIMA, Emília Freitas de; CORSI, Adriana Maria; MARIANO, André Luiz Sena; MONTEIRO, Hilda Maria; PIZZO, Silvia Vilhena; ROCHA, Gisele Antunes; SILVEIRA, Maria de Fátima Lopes. **Sobrevivendo ao início da carreira docente e permanecendo nela**. Como? Por quê? O que dizem alguns estudos. Revista Educação e Linguagem, n. 15, p. 138-160, 2007.

MOREIRA, Herivelto.; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

NONO, M. A. **Professores iniciantes**: o papel da escola em sua formação. Porto alegre: Mediação, 2011.

NÓVOA, A. **Professores imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

PAPI, S. de O. G.; MARTINS, P. L. O. **As pesquisas sobre professores iniciantes**: algumas aproximações. Educação em Revista, Belo Horizonte, v.26, n. 03, p. 39-56, dez. 2010.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 24 ed. São Paulo: Cortez, 2017.

SIMON, M. S. **Inserção de professores iniciantes no campo profissional**: um estudo de caso na escola básica. 2013. 211f. Tese (Doutorado) – Pontifica Universidade Católica do rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Porto Alegre.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

OS SUJEITOS E ATORES DA E NA DIDÁTICA: SIGNIFICADOS E SIGNIFICÂNCIAS

Márcia Alexandra Leardine¹¹

Hugo Leonardo Coutinho Dantas¹²

Tomásia Mataruca Nhazilo¹³

INTRODUÇÃO

Esta investigação em Didática apresenta como principal finalidade a nossa preocupação e necessidade de melhor compreensão da conceitualização de Didática e como decorre a aplicação deste conceito no processo de ensino aprendizagem, de forma a percebermos como alunos e professores compreendam e colocam em prática os conteúdos abordados em diferentes contextos, por esta área do conhecimento. Nesse sentido, nosso objetivo era identificar qual a *concepção de Didática e como se ensina* e poder contribuir para o avanço nas reflexões e práticas neste campo científico, o que resultou na seguinte problematização.

“Quais significâncias e significados são atribuídos à Didática?” Qual a Didática que se pratica? Qual a que se ensina? Como o conhecimento científico é contemplado? Como se apresenta a *Dimensão Política* da Didática, para os sujeitos da nossa pesquisa?

É nesse contexto que está inserido o presente estudo, através do qual se pretende compreender qual a concepção de didática dos professores e dos alunos universitários em diferentes contextos: por que, como e para quê e relacionar as perspectivas, dos diferentes contextos apresentadas com o percurso da Didática como área científica nos 4 países: Angola, Brasil, Moçambique e Portugal.

Cientes da importância e complexidade do tema, o assunto não se esgota por aqui, portanto apontamos alguns desafios e também possibilidades, para futuras pesquisas que envolvam a mesma temática.

¹¹ Doutoranda em Educação/ Universidade de Aveiro/DEP/ Didática e Desenvolvimento Curricular. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2341-2134>

¹² Doutorando em Educação/ Universidade de Aveiro/ DEP/ Didática e Desenvolvimento Curricular. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8928-0544>

¹³ Doutoranda em Educação/ Universidade de Aveiro/ DEP/ Didática e Desenvolvimento Curricular. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5776-3509>

PONTO DE PARTIDA

O nosso estudo o primeiro passo consistiu no levantamento do problema e na definição dos objetivos. O enquadramento teórico foi o segundo passo e teve como objetivo principal, conceder um rigor científico à investigação a partir das opiniões de vários investigadores deste domínio do estudo, que nos auxiliaram nas interpretações e discussões dos dados recolhidos por meio das entrevistas realizadas.

Tendo em vista conhecer o pensamento dos professores e alunos sobre a temática, na atuação da escola e dos professores face à mesma e sobre a sua opinião a respeito acerca da didática e do currículo escolar, optou-se na investigação por um estudo de caso de tipo descritivo, este, pelo carácter intensivo que apresenta, viabiliza, segundo diversos autores (PARDAL & LOPES, 2011; CARMO & FERREIRA, 2008; SAMPIERI, COLLADO & LUCIO, 2006) meios adequados para o conhecimento de um objeto de estudo. Por outro lado, admite, em claro benefício da investigação, o recurso ao paradigma qualitativo, viabilizando o cruzamento de informação.

Foram entrevistados um total de 16 pessoas, sendo 8 professores que lecionam ou já lecionaram alguma disciplina de Didática e 8 alunos próximos a conclusão do curso ou com curso recém-concluído. O fato ter estado em contato ou estar atualmente em contato com alguma disciplina de Didática foi determinante na escolha dos informantes desta pesquisa. Assim, para conhecermos as concepções da Didática nas perspectivas dos sujeitos atores nos quatro países, fizemos uma análise sobre o conteúdo das intervenções dos informantes ao longo das entrevistas e inquéritos.

Trabalhamos com um grupo de 8 professores, 2 de cada país: Angola, Brasil, Moçambique e Portugal, com idades variando no intervalo de 40 a 64 anos, sendo dois mestres e seis doutores, um deles com o título de livre docência e as suas experiências de ensino variam entre 21 e 44 anos. Um dos entrevistados é reformado como docente e atualmente coordenador no curso de Pedagogia, enquanto os restantes, além de outras funções pedagógicas e/ou administrativas, estão atuando na docência em vários níveis de graduação ao doutoramento nas instituições Universidade de Aveiro (UA), Escola Superior Politécnica de Namibe (ESP de Namibe), Universidade Pedagógica de Moçambique (UP), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e Universidade Estadual de São Paulo (UNESP).

Os alunos entrevistados têm as mesmas nacionalidades descritas no caso dos professores e que as suas idades variam no intervalo de 20 a 32 anos. Os entrevistados tiveram contato com a Didática em diferentes disciplinas dos seus cursos de Licenciaturas, tais como, Didática Geral, Metodologia do Ensino, Práticas de Ensino, Teoria e Desenvolvimento Curricular e outras, nas instituições UA, ESP de Namibe, UP (Moçambique), UNICAMP e PUC – Campinas.

Em relação à experiência profissional, cinco dos alunos entrevistados afirmaram já ter tido experiência com a docência e, entre estes, dois continuam ministrando aulas. O tempo de experiência com a docência situa-se no intervalo de dois meses a dois anos, com destaque para dois entrevistados que participaram de um programa de iniciação a docência, o PIBID.

EM BUSCA DOS SIGNIFICADOS E DAS SIGNIFICÂNCIAS

A primeira pergunta que lhes foram feitas, visava explorar as concepções individuais de didática de cada um dos entrevistados, com enfoque para ‘*O que ensinar?*’, ‘*Por que?*’, ‘*Como?*’ e ‘*Para que?*’. Destacamos que o fato pergunta ter sido comum tanto para as entrevistas dos alunos como para as dos professores, objetiva identificar qual a concepção de Didática e como se ensina didática, para podermos contribuir com o avanço nas reflexões e práticas neste campo científico, no cruzamento das percepções de alunos e de professores.

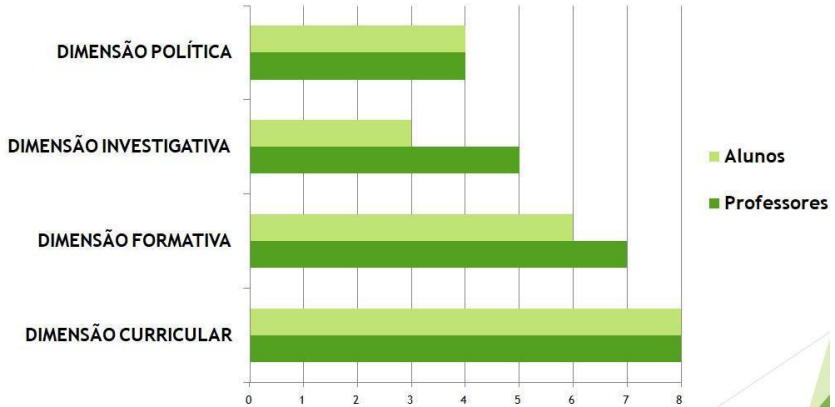
De acordo com as respostas dadas, foi realizado um trabalho conjunto e sistemático de identificar quais dimensões da Didática no contexto do tríptico didático proposto por Alarcão (1994) – intimamente ligada a prática do professor em aula; a didática investigativa, que se propõe a investigar e buscar alternativas aos problemas ligados ao ensino e aprendizagem e a curricular, que se baseia na preocupação do que é ensinado nos cursos de formação de professores, que interligadas e contextualizadas entre si, possibilitaram a compreensão das interfaces de conceituação e ação dos nossos entrevistados, acrescido a dimensão proposta por Canha (2013) – a dimensão *Curricular, Formativa, Investigativa e Política*.

Apesar de todas as dimensões acima mencionadas, terem sido identificadas, ficou perceptível que as definições dadas por ambos os grupos, professores e

alunos, foram bastante diversificadas, com algumas das opiniões ficando restritas à uma ou outra dimensão apenas.

A tabela 1 enumera em quantas respostas as dimensões da Didática foram identificadas nas respostas dos professores e nas respostas dos alunos.

Tabela 1: Dimensões da Didática presentes nas entrevistas



Diante do que é apresentado no gráfico acima, concluímos que a *Dimensão Curricular* é a mais presente, quer na percepção de todos os alunos quer na percepção de todos os professores. Outra dimensão fortemente presente no discurso da maior parte dos entrevistados foi a *Dimensão Formativa*, perspectivando a Didática como aquela que se ensina.

A identificação das Dimensões *Curricular* e *Formativa* constitui-se como a satisfação das expectativas dos pesquisadores, na medida em que estas dimensões refletem a evolução desta área científica desde o seu surgimento. Ambas estão inter-relacionadas e colocam o aluno como o centro da aprendizagem, sendo que uma na perspectiva de intervenção na sala de aula – a curricular – e outra na perspectiva de formação para futura intervenção em sala de aulas – a formativa.

Foi, igualmente, interessante perceber que a identificação destas dimensões pelos nossos entrevistados (ainda que se coloque pertinente o alargamento da amostra em pesquisas futuras) permite mostrar uma dialética de continuidade entre o que é dito pelos alunos e o que é dito pelos professores ao nível dos diferentes países e continentes, neste caso África, Europa e América.

Sem ter seguido a mesma linearidade de percepções das dimensões anteriormente focadas, constatou-se que os alunos e os professores também identificaram a Didática como uma área de conhecimento científico. Entretanto, a presença da *Dimensão Investigativa* consubstanciou-se no meio de um desvio maior entre as respostas ao nível dos grupos.

Se por um lado os professores, na sua maior parte identificaram a *Dimensão Investigativa* como uma dimensão muito importante para o desenvolvimento da sua ação profissional e docente, por outro lado e no sentido inverso, a minoria dos alunos conseguiu identificar esta dimensão como algo importante para a sua formação e futura ação como um profissional docente.

Consideramos que isso, pode se dar ao fato de que enquanto os alunos estão começando sua vida nas graduações, tendo pouco contato com os níveis de investigação de uma instituição acadêmica, os professores que são, em sua maioria, doutores, já estiveram envolvidos com processos de pesquisas e estavam com vários projetos de investigação, alguns na área de conhecimento da didática.

Assim inferimos que a importância deste tipo de pesquisa também contribui para evidenciar a importância da formação inicial e continuada, numa perspectiva reflexiva, nesse olhar que se volta para si mesmo e auxilia o sujeito a compreender seus processos de formação e a influência do contexto e do outro em sua própria constituição. Torna-se urgente e cada vez mais necessário a integração da vertente investigativa no processo de formação destes profissionais.

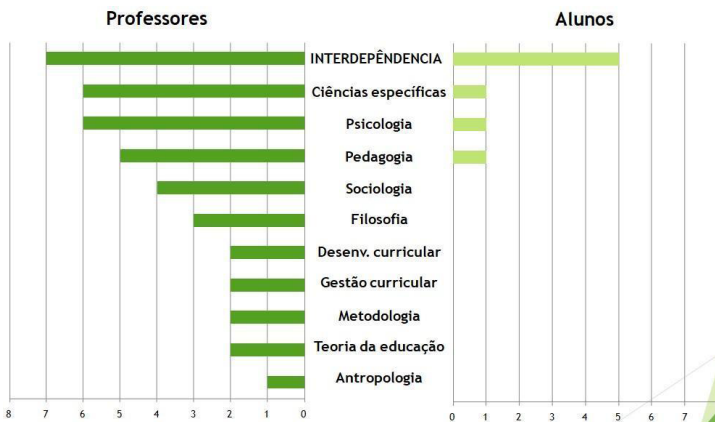
Nessa dimensão, assumimos o posicionamento de pesquisadores como Sá Chaves (2000, 2005, 2009, 2018), Isabel Alarcão (2005, 2013, 2015, 2018), Schön (2000), os quais têm apresentado trabalhos bastante significativos nessa área, que versam desde a constituição do educador reflexivo na formação inicial e continuada dos profissionais da Educação.

Por último, esteve também presente nos discursos dos nossos entrevistados, a *Dimensão Política*. No entanto, apenas metade tanto dos alunos como dos professores, é que identificou abordou a importância desta dimensão. Pressupõe-se que os contextos socioculturais dos países e das instituições onde lecionam ou lecionaram ou, ainda, estudam ou estudaram teve um impacto direto na formulação desta concepção de Didática.

A segunda pergunta do questionário estava dividida em duas partes, a primeira investigando se existe alguma relação entre a Didática e outras áreas de conhecimento, e em caso afirmativo, que relação se estabelece, trazendo o contexto para a Dimensão Curricular.

Os sujeitos e atores atribuíram uma relação de interdependência entre a Didática e demais áreas, conforme o gráfico da tabela 2.

Tabela 2: Relação da Didática com outras disciplinas



Além de visualizar essa relação de interdependência, a grande maioria dos professores citaram várias disciplinas onde conseguem visualizar essa associação, com destaque para as Ciências Específicas (Matemática, Línguas, Biologia, etc), Psicologia, Pedagogia, Sociologia e Filosofia, entre outras.

No grupo dos alunos essa interdependência também foi citada pela maioria, porém apenas um especificou áreas, todas também citadas pelos professores, onde visualiza ocorrer essa relação.

Na sequência da questão dois, levamos o contexto para a *Dimensão Política* e interrogamos os entrevistados a respeito de qual seria a relação da Didática com a sociedade.

Dentre as várias intervenções houve incidência para “Necessidades educativas da sociedade”, “Diversidade cultural” e “Contextos sócio-econômicos”. Em particular, os entrevistados de Angola que anteriormente não conseguimos identificar a *Dimensão Política* em seus discursos, agora têm a relação com a sociedade bem percebida em três dos quatro entrevistados, com destaque para

a fala do professor P3: “...dar um contributo prático na solução de problemas que a educação enfrenta, bem como criar estratégias que contribuem para a aquisição de hábitos e valores para a vida social.”

A *Dimensão Política* aqui evidente a partir da diversidade cultural, contextos socioeconómicos e necessidades educativas favoreceu a identificação de uma abordagem comum para os nossos sujeitos atores sobre como é que o processo de ensino e aprendizagem deve ser orientado.

Os nossos sujeitos atores, de forma unânime, evidenciaram a importância da abordagem construtivista, humanista e sócio-interacionista na construção da aprendizagem. Neste tipo de abordagem, a aprendizagem é vista como produto da interação entre o aluno e o professor, quer nos contextos formais quer nos contextos informais de ensino e aprendizagem.

Para tal, segundo os nossos sujeitos atores, o professor define-se como sujeito mediador, com atitudes conscientes e reflexivas, capaz de “reencontrar espaços de integração entre as dimensões pessoais e profissionais (...) e dar-lhes sentido no quadro das histórias de vida (...) investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência, mediante uma reflexão crítica sobre a prática”. (NÓVOA, 1992, p. 28)

Portanto, apesar de não ter sido notória a presença da *Dimensão Investigativa* de forma generalizada em todos os nossos informantes, sujeitos atores desta investigação, eles mostraram ter conhecimento sobre a importância desta dimensão a partir da abordagem identificada que pressupõe a ação do professor como um ator reflexivo.

Um professor reflexivo procura sempre novas formas de ensinar e interagir com o aluno e isso não se alcança, somente, a partir de uma boa formação teórico metodológica. Isso alcança-se a partir de uma boa planificação, aceitando a complexidade do ato de ensinar, e o valor da investigação nesse percurso.

Finalizando o questionário, perguntamos a respeito dos principais teóricos que professores e alunos tinham sobre a área de conhecimento, Didática.

A tabela 5 mostra na folha em verde claro os autores recordados pelos alunos e na folha em verde escuro os autores citados pelos professores, na coluna do centro, na interseção entre ambas as folhas, temos a lista de autores citados pelos dois grupos.

Tabela 5: Autores de Referência

As portuguesas Emília Amor e Isabel Alarcão tiveram mais incidências nas respostas dos alunos e professores, respectivamente. Na interseção das falas dos dois grupos identificamos nomes como Comenius, o norte-americano John Dewey e os brasileiros, Paulo Freire, Claudino Piletti e o com maior incidência, José Carlos Libâneo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As significâncias e significados atribuídos a Didática por nossos sujeitos atores, nos levam a concluir que a Didática pode ser definida como um ramo da ciência pedagógica voltada para formação do aluno em função de finalidades educativas e que tem como objeto de estudo os processos de ensino e aprendizagem e as relações entre o ato de ensinar e o ato de aprender.

As dimensões de *como*, *para que*, e *por que* foram explicitadas de forma a compreendermos que para eles a Didática é um campo reconhecido como conhecimento científico, que fornece subsídios para potencializar as práticas de ensino e aprendizagens.

O *como* se apresentou numa proposta construtivista, de intensa preocupação com a interação entre os sujeitos que estão inseridos neste processo, sejam eles professores ou alunos, valorização dos contextos e busca de alternativas para os possíveis problemas e ou desafios que este contexto possa vir apresentar. *Por que*

acreditam ser necessário conhecer e estarem preparados ou ao menos mobilizados e atentos para possibilitar o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem de forma adequada. *Para quê* – para otimizar a formação dos professores e otimizar a aprendizagem dos estudantes, das crianças que estivemos a falar. *Para quem*, não deixaram dúvidas que o principal sujeito é o aluno e o principal ator é o professor.

Todas estas concepções foram referenciadas como positivas, no entanto, percebemos que somente em Portugal a Didática é concebida como área do conhecimento, em Angola, Brasil e Moçambique ela se apresenta apenas como uma das disciplinas que compõem o Ensino, um meio utilizado para que haja o desenvolvimento do ensino e a aprendizagem.

Nos 4 países há uma convergência de perspectivas e concepções entre alunos e professores, principalmente ao que se refere a Didática Curricular, voltadas para uma perspectiva construtivista valorizando sujeitos atores ativos, participativos, centrados na escola.

Não foi possível identificar a concepção de didática, para além dos muros escolares e ao que se refere a aplicação da Didática “...em cenários múltiplos de co-construção do conhecimento, ou de interação com outros espaços, em particular os das práticas educativas, e com outros agentes, em particular os sujeitos que constituem e regulam esses mesmos espaços” (ARAÚJO e SÁ, 2018, p. 1). Consideremos ser este, um desafio a ser posteriormente pesquisado.

Nossos sujeitos apresentaram a *Dimensão Profissional* da didática, não só como a ação dos professores em contexto de ensino- aprendizagem, como também percebemos às preocupações dos professores e dos alunos em saber como: orientar e motivar os alunos, selecionar os conteúdos que deverá lecionar, escolher o método de ensino e a avaliação, mostrando a presença do exercício de reflexão de ambas as partes.

Este estudo vem reforçar a importância da realização de investigações em didática e as suas concepções e ações em contextos educativos, quer formais quer não-formais, bem como nos instiga a ampliar as perspectivas de pesquisa apresentadas como desafios e possibilidades a seguir.

Visando o aprofundamento, contextualização e sistematização do conhecimento sobre o objeto de estudo, a terceira dimensão, a *Didática Investigativa*, apresentou-se como um desafio a ser superado como objeto de estudo e necessidade de ampliação em Angola, Moçambique e Brasil.

Outro desafio que se apresentou refere-se a *Dimensão Política* da didática. Sendo que a mesma só apareceu quando direcionamos uma das questões com a sociedade, cujas respostas evidenciaram que há uma correlação entre sociedade e escola, ao que se refere ao ensino e aprendizagem, remetendo-se as necessidades educativas dos educandos, as questões sociais e económicas e a diversidade cultural, apenas pelos professores, cujas motivações e finalidades evidenciaram um foco na formação do aluno, centrada na escola, na qual a sociedade é vista como fornecedora de informações para esta formação.

A continuidade desta investigação no que diz respeito ao papel da didática no processo ensino e aprendizagem e sua relação com a sociedade, para além dos muros escolares.

Concordamos com Araújo e Sá, e assumimos que a Didática é uma disciplina de interface que visa compreender e intervir sobre o seu objeto de estudo, configurado pelos processos e práticas de ensino/aprendizagem, em situações formais e não formais, de uma dada área do saber, tendo em conta as condições e fatores que os influenciam, isto são as circunstâncias contextuais em que ocorrem. (2018)¹⁴

Portanto, podemos afirmar que o espaço científico da disciplina nos possibilitou a constituição desta pesquisa em cenários múltiplos de coconstrução do conhecimento, em interação com outros espaços, em particular os das práticas educativas em 4 diferentes países e com outros agentes, em particular os sujeitos que constituem e regulam estes mesmos espaços, no nosso caso, professores e alunos em ação no âmbito universitário em contato com a Didática, em situações formais.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. **A Didáctica Curricular na formação de professores**. IN Estrela, A. & Ferreira, J. (org.), **Desenvolvimento Curricular e Didáctica das Disciplinas**. Actas do IV Colóquio Nacional da Secção Portuguesa da Association Francophone Internationale de Recherche en Sciences de l'Education AFIRSE/AIPELF, 1994

ALARCÃO, Isabel., **Reflectindo sobre a avaliação do desempenho dos professores do ensino superior no contexto de Bolonha**. In J.M.B. Dias, & L. Sebastião. **Da Filosofia**,

¹⁴ Informação contida no PROGRAMA DOUTORAL EM EDUCAÇÃO- Ramo Didática e Desenvolvimento Curricular UC: Didática e Desenvolvimento Curricular I- entregue em outubro de 2018.

da Pedagogia, da Escola. Liber Amicorum Manuel Ferreira Patrício, Évora: Universidade de Évora, p. 407-414, 2008.

CANHA, M. B. Q. & ALARCÃO, I. **Investigação em Didáctica e prática docente em busca de diálogos de coerência.** Actas do I Congresso Internacional Luso-Brasileiro, II Congresso CIDInE, **Produção sobre Conhecimento Profissional e Docência nos Sistemas educativos Português e Brasileiro: Dinâmicas e Tendências.** Florianópolis, Brasil, 5-7 de abril de 2004, CD-ROM. 2005.

CARMO, H. & FERREIRA, M. M. **Metodologia da Investigação.** Guia para auto-aprendizagem (2ª Ed.). Lisboa: Universidade Aberta, 2008.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação.** Dom Quixote. 1992.

PARDAL, L. & LOPES, E. **Métodos e técnicas de investigação social.** Porto: Areal Editores, 2011.

SAMPIERI, R. H., COLLADO, C. F. & LUCIO, P. B. **Metodologia de Pesquisa** (3ª Ed.). São Paulo: McGraw-Hill, 2006.

SÁ-CHAVES, Idália. **Percursos de formação e desenvolvimento profissional.** Portugal: Porto Editora. 1997.

SÁ-CHAVES, I. **Formação, Complexidade e investigação: a tripla hélice.** In T. Ambrósio (org.) **Formação e Desenvolvimento Humano: Inteligibilidade das suas Relações Complexas.** Lisboa: edição MCX/APC-Atelier 34, p. 159-180, 2004.

SÁ-CHAVES, I. (Org.) **Os “portfólios” reflexivos (também) trazem gente dentro:** reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos formativos. Porto: Porto Editora, 2005.

SÁ-CHAVES, I. **A interligação dos conceitos de Didáctica, Avaliação e Supervisão na acção pedagógica. Uma perspectiva de (re)configuração epistemológica.** In A. Lopes. **De uma Escola a Outra – Temas para pensar a formação inicial de professores.** Porto: Edições Afrontamento/CIEE, p. 51-62, 2007.

SÁ-CHAVES, I. **Criar a Escola e o Saber Estar: Razões de uma Atitude.** In H. Cidade Moura *et. al.* **Literacia em português Lisboa: Acontecimento-Estudos e Edições Lda** (ISBN 978-972-8011-53-6), pp.99-105, 2008.

SÁ-CHAVES, I. **Portfolios reflexivos. Estratégia de formação e de supervisão.** Aveiro: Universidade de Aveiro, Cadernos Didácticos. Supervisão, 4ª edição, (ISBN: 978-972-789-294-5), 2009.

SCHON, Donald. **Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e aprendizagem.** Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

A RELEVÂNCIA DO ESTUDO DA DIDÁTICA PARA A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO NO CONTEXTO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ

Rejjane Maria de Freitas Soares¹⁵

Norma Patrícia Lopes Soares¹⁶

INTRODUÇÃO

Propor a abordagem sobre “FORMAÇÃO DO PEDAGOGO e suas reflexões sobre a relevância do estudo da Didática requer um regresso à história que descreve as diferentes configurações norteadoras do ensino, demarcadas dos primórdios à contemporaneidade. Nesse enfoque textual, procura-se traçar breves recortes teóricos que favoreçam a compreensão acerca da relação do Ensino com a Didática como necessidade de se conhecer a relevância que ambos apresentam para a formação do Pedagogo.

Nesse sentido, este estudo centra-se na seguinte questão problema: Qual a concepção dos licenciandos do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí – UFPI, acerca do estudo da Didática na formação do Professor dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental? A partir dessa indagação, intenciona-se a realização da pesquisa, objetivando, de forma geral, analisar as concepções dos licenciandos do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí – UFPI, acerca da Didática na formação do professor para atuar nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Além disso, de modo específico, compreender a Didática como componente curricular relevante para a formação do professor; descrever as diferentes atividades metodológicas utilizadas no componente curricular Didática no processo de formação do professor e caracterizar os conteúdos estudados na “Didática”, no processo de formação do professor, para atuar nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Para o alcance desses objetivos, fez-se a opção de desenvolver uma metodologia guiada pela pesquisa narrativa, de natureza qualitativa, articulando-se

¹⁵ Doutora em Educação (UFPI). Professora Assistente (UFPI).
CV: <http://lattes.cnpq.br/7901675951032647>

¹⁶ Doutora em Educação (UFRN). Professora Associada (UFPI).
CV: <http://lattes.cnpq.br/8518077692261699>

com as ideias de Souza (2006) e outros. Participaram do estudo 06 licenciandos do Curso de Pedagogia do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal do Piauí, Campus Ministro Petrônio Portela na cidade de Teresina-PI. Ter cursado o componente curricular “Didática” foi o critério adotado para a participação dos licenciandos. Portanto, todos encontram-se entre o quarto (4º) e o nono (9º) período do curso de Pedagogia. Receberam, desse modo, os seguintes codinomes: Ana, Quitéria, Márcia, Mauro, Arlete e Viriato.

Os dados foram produzidos por meio da aplicação de tópicos narrativos, que posteriormente foram agrupados em categorias de estudo e analisados conforme orienta a técnica de análise de conteúdo, proposta por Bardin (1997) e Franco (2008). Mediante esse processo, definiu-se a estrutura textual, mantendo a seguinte organização: título, introdução, desenvolvimento, considerações e referências.

DESENVOLVIMENTO

Diante das leituras preliminares, concebeu-se o ensino como um ato assistemático, informal, que se realizava por pessoas leigas e influentes de um determinado contexto social. Com a evolução temporal, o ensino que se guiava por uma Didática empírica, passa por performances diferentes, pautado, em novo conceito e abordagem. É nesse contexto de mudanças, que o ensino alcança um novo sentido, ancorado na Didática Instrumental pensada e criada por João Amós Comênio, em meados do século XVII, em sua obra literária “Didática Magna”, com o caráter de ensinar ou instruir tudo a todos.

Nessa obra, Comênio (2006) propõe dentre outras ideias: a organização da Pedagogia e da Didática, como forma de promover o conhecimento teórico articulado com a natureza. Com isso, o autor declarava alguns princípios básicos que a Didática deveria seguir como campo da Pedagogia e responsável pela orientação do ensino. Para se compreender, epistemologicamente, o sentido o significado da Didática, Cordeiro, (2007, p. 18), explica,

[...] a palavra *dídá//ca* tem sua origem no verbo grego *í/ííáséo*,: que significava ensinar ou instruir. Como nome de uma disciplina autônoma ou como parte de uma disciplina mais ampla (a Pedagogia), *dícZãrica*, desde Comenius, significa o tratamento dos “preceitos científicos que orientam a atividade educativa de modo a torná-la eficiente”. De

maneira mais abreviada, “arte de transmitir conhecimentos técnica de ensinar. (CORDEIRO, 2007, p. 18).

Apesar de Comênio defender princípios didáticos modernos e considerados favoráveis a um ensino significativo para aprendizagem de sujeitos aprendizes, os estudos realizados sobre o percurso da Didática revelam que, nos diferentes contextos mundiais, sua natureza foi, historicamente, desenhada por duas vertentes. A **primeira** é traçada pela concepção Instrumental, que se vinculou à corrente conservadora/progressista e que traz na sua composição os paradigmas: tradicional, escolanovista e tecnicista.

Assim como essa corrente, a Didática Instrumental perdurou por longo período temporal, mantendo seu regime, no contexto brasileiro, até meados da década de 1980, quando ainda vigorava a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB Nº 5.692/71. Dessa forma, a Didática filiada à corrente conservadora/progressista segue o pensamento positivista e a teoria behaviorista, que limita a ação dos componentes educativos, para impor ditames das classes majoritárias, ditas como sociedade elitizada.

A **segunda** corrente, denominada Inovadora, surge com o descontentamento do regime da educação brasileira. Posto isso, surge, outrossim, movimentos de profissionais e de pesquisadores da área da educação em busca da mudança de um sistema fragmentado. Em meio a lutas e aos movimentos, é elaborada a atual LDB Nº 9.394/96, estabelecendo novas formas de organização e funcionamento da educação brasileira. (BEHRENS, 2011).

Nesse horizonte, emerge a perspectiva da superação da Didática Instrumental por uma Didática Fundamental, a qual se torna o caminho para o desenvolvimento de um novo paradigma educacional, denominado Inovador, que propõe práticas antagônicas, impostas pelo paradigma conservador/progressista.

Nessa nova dinâmica, verificam-se que as mudanças ocorridas no mundo contemporâneo imprimem a necessidade dos Cursos de formação de professores e pedagogos que superem a proposta curricular que fomenta a Didática Instrumental. Sobretudo, por uma Didática, que busca se renovar com a complexidade da realidade atual, a diversidade, e adotar uma abordagem multidimensional, compreendida por Candau, (2005); Piauí, (2018), que se entrelaça pelas dimensões técnica, política, social e humana.

Essa nova Didática, conforme Veiga, (1989), Candau, (2005), Pimenta, (2011) e Bahrens, (2011), busca a transformação da escola, do perfil do professor como mediador do ensino contextualizado, alunos interativos, participativos, pesquisadores, que ocupem seu lugar como críticos, questionadores e debatedores.

A partir da compreensão de que a Didática deve exercer um novo papel na sociedade contemporânea, orientada pela vertente Fundamental, é que se propõe investigar e discutir as questões fundamentais que norteiam a presente investigação, analisando as narrativas dos sujeitos participantes da pesquisa nas categorias consecutivas de estudo, elaboradas e abordadas no desenvolvimento do texto.

AS CONCEPÇÕES DOS LICENCIANDOS DO CURSO DE PEDAGOGIA/UFPI ACERCA DA RELEVÂNCIA DO ESTUDO DA DIDÁTICA PARA A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO

Aprofundar discussões acerca da Didática como componente curricular torna-se importante para compreender, enquanto pesquisadoras e professoras do Curso de Pedagogia da UFPI, que, no exercício da profissão, assume-se o manejo da docência na área da Didática. Assim, torna-se crucial o conhecimento sobre sua ação e efeito no processo de formação docente dos licenciando e ainda a real configuração paradigmática que se desenha no Projeto Político do Curso (PPC) de Pedagogia desta Instituição de Ensino Superior pesquisada.

Com esse intuito, entender a concepção do licenciando, definiu-se como aspecto fundamental. Mediante questionamentos apresentados, obtiveram-se as diferentes manifestações:

A Didática proporciona ao pedagogo a possibilidade de planejar de forma prática os meios de ensino, tornando a capacidade de aprendizagem dos alunos mais efetiva. (ANA, 2021).

O estudo é fundamental para os discentes do curso se apropriarem de conhecimentos teóricos e práticos acerca da didática e sua relação com a prática no magistério. Sem o ensino da didática os pedagogos possuíram conhecimentos básicos sobre a práxis educativa de forma muito fragilizada. (QUITÉRIA, 2021).

O estudo da didática se faz relevante para a formação do Pedagogo por representar o meio pelo qual o pedagogo em processo de formação experimenta atividades de planejamento, elaboração e contextualização das práticas de ensino que regulam os processos educativos escolares. E se faz necessário estudá-lo por serem esses os conhecimentos que irão acompanhá-lo em diferentes momentos da sua formação, como nas disciplinas de fundamentos da educação, metodológicas, nos estágios Supervisionados e posteriormente, na sua atuação profissional. (MÁRCIA, 2021).

A didática é uma das disciplinas mais importantes do curso, visto que ela introduz o discente na vivência e aprendizado de normas básicas do processo ensino-aprendizado, servindo em certos pontos com uma espécie de “manual” do pedagogo. Ela é responsável por guiar o futuro pedagogo, apontando os melhores caminhos metodológicos, sendo responsável por dar um ponto de partida geral para as disciplinas metodológicas, acredito que seja o ponto de entrada para a prática no curso, visto que antes de didática as disciplinas são basicamente teóricas. (MAURO, 2021).

A didática é uma abordagem fundamental para a pedagogia, já que a mesma estuda a ciência da educação e como ela ocorre, a disciplina aliada as outras abordagens, por exemplo, psicologia da educação que identifica as formas de aprendizagens do ser humano, se torna uma ferramenta que embasa a organização de conteúdo, e as metodologias tanto de ensino quanto avaliativas. (ARLETE, 2021).

As falas de Ana, de Quitéria, de Márcia, de Mauro e de Arlete tecem a narrativa de uma concepção do estudo da Didática, no Curso de Pedagogia, que vem apresentando características evolutivas tanto no que diz respeito ao conteúdo como forma, proposta do PPC do Curso. De forma explícita, a Didática desenvolve estudos relevantes sobre diferentes conteúdos, como a área de fundamentos da educação em que é destacada a Psicologia da Educação, por Arlete. Assim, como destaca Quitéria os conhecimentos teóricos e práticos que a Didática faz a mediação para tornar a sua relação com a prática mais significativa para o ensino aprendizagem.

Com isso, a Didática se torna um componente curricular mais consistente e efetivo na formação do licenciando. Para desenvolver seu papel na formação, requer afinar uma boa relação com as demais áreas do conhecimento. Segundo Libâneo

(2013), essas áreas, além de estabelecerem o processo de relação aluno-professor, constituem-se como a primeira dimensão da formação profissional do professor para o trabalho didático em sala de aula. Nesse âmbito, Viriato esclarece que o aprendizado construído pelo licenciando, no curso de Didática, torna-se essencial para a sustentação de uma prática docente orientada e organizada, como essa visão narra:

Considero essencial o aprendizado da Didática dentro do processo de graduação e formação do Pedagogo. Pois, o futuro pedagogo deve levar em consideração que seu trabalho será eficiente diariamente, e eficaz dentro do contexto geral, quando seu aluno consegue compreender e aprender o conteúdo que ele está ensinando. Um bom estudo da Didática dentro do espaço da graduação facilita essa relação de ensino-aprendizagem entre pedagogo/aluno ao permitir que sejam ampliados conceitos, conhecimentos e práticas de ensino ao estudante que será um futuro pedagogo. (VIRIATO, 2021).

A narrativa de Viriato evidencia a necessidade de a Didática estabelecer a relação com o ensino das metodologias, estágio supervisionado, pesquisa e outros componentes curriculares que alicerçam a formação e as práticas do trabalho do futuro pedagogo. Essa concepção encontra nexo no pensamento de Libâneo (2013), ao definir a segunda dimensão da Didática, como técnico-prática.

CONTEÚDOS DE DIDÁTICA ESTUDADOS NO CURSO DE PEDAGOGIA NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DO PEDAGOGO

A análise das narrativas de Ana, de Quitéria, de Márcia, de Mauro e de Arlete, acerca dessa categoria, requer breve descrição do componente Curricular enquanto elementos que caracterizam sua natureza definida no PPC de Pedagogia da UFPI. Diante disso, encontra-se registrado que o curso será ofertado no quarto bloco, com carga horária de sessenta (60) horas, desenvolvendo a Ementa contendo: Fundamentos epistemológicos da Didática; a Didática e a formação do professor; O planejamento didático e a organização do trabalho docente. (PIAUÍ, 2018). O estudo desse componente se ancora em bibliografias básicas e complementares de diferentes autores como: Behrens (2011), Candau (2012), Cordeiro, (2007), Libâneo (2013), Pimenta e Anastasiou (2010), dentre outros.

Esses referenciais teóricos possibilitam, em âmbito geral, analisar a Didática na formação de professores como disciplina teórico-prática que favorece o desenvolvimento da práxis educativa visando refletir os fundamentos epistemológicos da Didática; compreender a importância da Didática na formação de professores; reconhecer a contribuição do planejamento didático na organização do trabalho docente; vivenciar situações de elaboração de planos de ensino, projetos didáticos e realização de micro aulas.

Nas narrativas dos participantes desta pesquisa, estão explícitas ou implícitas as abordagens desses conteúdos com os fundamentos teóricos mencionados como destacam:

Lembro bem que estudamos sobre Libâneo, sobre as didáticas no sentido de organização e coordenação e diante dos objetivos propostos, quanto a sua revisão e adequação no decorrer do processo de ensino. (ANA, 2021).

Os conteúdos ministrados em Didática me preparam para participar de outras disciplinas do curso como metodologias e estágios supervisionados, por exemplo, e foram importantes para o desenvolvimento da minha concepção de prática educativa durante a formação. (QUITÉRIA, 2021).

Os diferentes modelos educacionais: Escola Tradicional, escola Tecnicista, escola Nova, Construtivismo e Educação transformadora em que cada um compõe-se de diferentes conceitos de ensino, aprendizagem, professor, aluno, relação professor/aluno, e escola. E é a partir dessas concepções concebidas no Projeto Político Pedagógico da instituição escolar, é que se é realizado o planejamento das práticas a serem realizada nas aulas. (MÁRCIA, 2021).

Os conteúdos da disciplina de didática são do meu ponto de vista fundamentais para a construção da imagem do pedagogo, durante o cursar da disciplina somos apresentados a conteúdos e metodologias que guiaram nossa prática e principalmente irão servir para construir a nossa imagem de futuro pedagogo. (MAURO, 2021)

A abordagem dos paradigmas agrega as bases da formação didática, o planejamento e suas fases demonstraram uma importância e organização educacional, e os objetivos do planejamento demonstraram clareza e objetividade, traçando um foco preciso para obtenção de resultados. (ARLETE, 2021)

A relação é enorme, analisando do ponto de vista de que os conhecimentos que trazemos conosco dentro da nossa formação de ensino em todos os níveis juntos com os conteúdos aprendidos dentro de disciplinas de formação em Pedagogia pela universidade. Os conteúdos têm caráter epistemológicos, disciplinar e práticos, o que comprova ainda mais a grande relação dos conteúdos e o processo de formação do Pedagogo. (VIRIATO, 2021)

Dessas narrativas, extraem-se os fragmentos da fala de Viriato, ao elucidar a reflexões de conteúdos referentes ao campo epistemológicos da Didática, e que encontra fundamentos nos escritos de Comênio (2006) e Candau, (2012); as citações de Ana, Quitéria, Mauro e Arlete, quando se referem às abordagens na área de planejamento e outras discussões estão alicerçadas na contribuição dos estudos de Libâneo (2013); e a narrativa de Márcia ao enfatizar o estudo dos paradigmas educacionais, se apoia em Behrens, (2011), como pesquisadora nesta área de investigação.

Nesse contexto de estudo, verifica-se que a Didática, abrange uma ampla abordagem de conteúdo a partir de ações educativas desenvolvidas ao longo do curso, visando à construção de conhecimentos teórico-metodológicos. Com isso, concorda-se com Libâneo (2013), ao pontuar que a Didática se firma como mediadora entre as dimensões teórica científica e a prática docente.

DIFERENTES ATIVIDADES METODOLÓGICAS UTILIZADAS NO COMPONENTE CURRICULAR DA DIDÁTICA NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DO PEDAGOGO

Sabe-se que, no estudo da Didática, entre as questões mais tecidas destacam-se os conteúdos e formas de abordagens que, historicamente, foram se situando conforme pensamentos ideológicos traçados por ditames que preservavam um modelo de ensino mecanicista, já discutido neste texto.

Esse modelo marcou o empobrecimento e a fragmentação da formação de profissionais docentes ou pedagogos que não se construíram em seu processo de formação. Essa realidade embora passada demonstra ser presente nas manifestações de estudantes que cumpriram e ainda cumprem seu ciclo de estudo.

Toda essa realidade tende a recair sobre o professor de Didática e as IEs formadoras são as responsáveis majoritárias de um processo de formação falho e

fragmentado. Isso tem provocado a necessidade de superação de velhas práticas, por práticas mais atuais, com estudos, pesquisas e adoção de metodologias que se associam as ideias com paradigma emergente, conforme expõe Behrens (2011).

As narrativas pesquisadas podem traçar um retrato dos modos paradigmáticos que se encontram subjacentes, e orientam o ensino e prática de professores de Didática da UFPI, na formação de licenciandos do Curso de Pedagogia, a partir das falas seguintes:

Aulas eram misturadas em rodas de conversas, apresentações de seminários, oficinas, pesquisas, etc. (ANA, 2021).

Foram estudados e analisados textos, realizados debates, pesquisa de campo, discutidos conteúdos relacionados aos fundamentos da didática, planejamento e organização didática; foi realizada pesquisa, a construção de Planos de aulas, oficinas com micro aulas e a visita em uma escola de ensino fundamental. (QUITÉRIA, 2021).

Leituras e discussões a respeito dos diferentes modelos educacionais destacando suas principais características. Estudo dos elementos que compõe um plano de aula e os aspectos que devem ser levados em conta ao realizá-lo, como o conteúdo a ser trabalhado e a faixa etária dos alunos. Por fim, pesquisas, oficinas para produção de um plano de aula com base no que foi discutido e micro aulas. (MÁRCIA, 2021).

Durante o estudo de didática fomos apresentados a várias atividades e conteúdos metodológicos dos quais eu destaco, a confecção de planos de aula seguindo todas as normas e diretrizes, assim como nos foi apresentado a evolução da didática em si desde da didática Magda até a atual, os paradigmas da ciência assim como a importância do planejamento e organização didática e a importância da formação do professor e a interdisciplinaridade na educação. (MAURO, 2021).

Estudo e discussões sobre os paradigmas, tradicional, escolanovista, holístico, planejamento didático, objetivos do ensino, procedimentos metodológicos, elaboração de plano de aula e micro aula. (ARLETE, 2021).

Atividades de trabalho em grupo, de trabalhos independentes, de seminário, de planejamento educacional e debates. (VIRIATO, 2021).

Ao trabalhar o componente curricular “Didática” no Curso de Pedagogia da UFPI, realizam-se reuniões com o coletivo de professores lotados nessa área de ensino, para desenvolver estudos, pesquisas, socialização de propostas metodológicas que melhor orientem o desenvolvimento do plano de curso. Opta-se, desse modo, pelo uso de várias vias metodológicas.

A partir das propostas que se busca desenvolver com os licenciandos, encontram-se indicativos de confirmação nas falas apresentadas nesta pesquisa, reveladoras de um contingente de ações metodológicas, as quais extrapolam as mencionadas no plano de curso como: rodas de conversas citadas por (Ana). Verifica-se também que os participantes da pesquisa, embora tenham cursado Didática em períodos e com professores diferentes, há uma correlação e coerência entre suas narrativas. Isso revela a sintonia do trabalho metodológico do coletivo de professores.

O PPC de Pedagogia da UFPI, (PIAUÍ, 2018), assume uma proposta de formação no campo da Didática em que a ênfase no trabalho docente, como base da formação, é fonte dessa unidade teoria-prática e, assim, deve assumir também o estudo das didáticas para o ensino dos conteúdos curriculares que são próprios da escola básica e, ainda, o uso da pesquisa como meio de produção do conhecimento e intervenção na prática social.

A DIDÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR RELEVANTE PARA A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO

O conhecimento acadêmico científico sobre os assuntos relacionados à prática pedagógica são essenciais para o professor que, usando dos seus muitos métodos, norteará a sua didática pedagógica, tendo em vista as necessidades específicas em cada contexto, em cada turma e em cada aluno. Todavia, ao se pensar na didática, surgem certas dificuldades ao longo do planejamento. Nessa perspectiva, encontram-se ancoradas as narrativas de Ana, de Quitéria e de Márcia:

A oportunidade de otimizar o tempo e aprimorar o processo de ensino e aprendizagem, conhecer sobre interdisciplinaridade na prática pedagógica. Para mim a Didática clareia o caminho da aprendizagem. (ANA, 2021).

Possibilita conhecimentos acerca da prática docente dentro e fora da sala de aula, permite a aprendizagem sobre elementos essenciais de planos de ensino, desenvolve a

habilidade de elaboração e execução de planos de aulas. É um conteúdo essencial para o curso. (QUITÉRIA, 2021).
Torna-se relevante na medida em que a atuação do Pedagogo abrange todo e qualquer espaço em que se trabalhe a prática educativa o que exige dele o conhecimento teórico dos diferentes modelos educacionais e de suas principais características, além de habilidade de elaborar documentos como, planos de curso; plano de aula e projetos, que vão regular as práticas realizadas nesses diferentes contextos. Dessa forma, o estudo da didática se faz necessário por permitir ao pedagogo do Curso de Pedagogia os conhecimentos teórico-práticos e habilidade técnica para planejar sua prática com autonomia com base nas suas convicções ideais de educação. (MARCIA, 2021).

Os depoimentos se apoiam em Libâneo (2013), ao afirmar que os profissionais da educação precisam ter um pleno domínio das bases teóricas científicas e tecnológicas, e sua articulação com as exigências concretas do ensino, pois é através desse domínio que ele poderá estar revendo, analisando e aprimorando sua prática educativa.

Outra perspectiva abordada na narrativa dos alunos investigados é a relação direta entre a Didática e a identidade do profissional pedagogo, como sinaliza Mauro e Viriato:

Como já foi citado nos pontos acima, destaco que a didática é importante na construção da identidade do pedagogo, assim como na transmissão dos conceitos e conteúdos chaves para a construção de um processo de ensino aprendizado competente e realmente eficiente na realidade. (MAURO, 2021).

De uma forma que a didática seja analisada como algo mais amplo e específico para determinado fim. O que quero dizer é que ela deve ser vista de forma mais ampla ao pensar no futuro papel desempenhado pelo pedagogo com seu aluno, para que não ocorra uma limitação momentânea de futuras metodologias possíveis de serem aplicadas pelos graduandos por não estarem ainda em seus espaços de trabalho. E mais específica ao se levar em consideração a importância do conhecimento da Didática para o melhor exercício docente que favoreça o diálogo e a relação pedagogo/aluno com os conheci-

mentos que serão ensinados e que deverão ser aprendidos. (VIRIATO, 2021).

Dessa maneira, constata-se que a didática opera na capacidade crítica e desenvolvimentista dos docentes para que eles analisem, explicitamente, a realidade do ensino, refletindo-o como ensinar, para que ensinar, o que ensinar Libâneo (2013) e, conseqüentemente, na sua identidade enquanto profissional da Pedagogia crítico e reflexivo.

CONSIDERAÇÕES

No decurso do estudo da Didática, espera-se enquanto docente desta área de ensino que o licenciando do Curso de Pedagogia da UFPI compreenda que, longe de ser uma disciplina com aspecto meramente instrumental, a Didática afirma-se como uma disciplina crítica e reflexiva na formação de professores, na qual se produz conhecimentos acerca da atividade docente como produção técnica, política, social, humana, ética e estética, que concretiza a práxis educativa.

Conclui-se, a partir dos relatos, que a Didática é a disciplina que fundamenta a prática docente, pois, através dela, a teoria e a prática são indissociáveis e se consolidam, porque ela investiga, orienta e proporciona a realização da formação do indivíduo, construindo e reconstruindo conhecimentos evoluindo para o novo, porquanto a Didática oferece um suporte seguro para a realização de estratégias, que visam possibilidades para uma nova reflexão na ação, interferindo na formação da identidade profissional do pedagogo dado sua extrema importância no seu processo ensino-aprendizagem construído ao longo do curso de graduação, em especial da UFPI.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1997.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BRASIL/MEC/CNE. **Lei n.º 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1994, Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Ministério da Educação, 1996.

_____. **Lei n.º 5.692/71**, de 11 de agosto de 1971, Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Ministério da Educação, 1996.

CANDAU, Vera Maria. **A didática e a formação de educadores** – Da exaltação à negação: a busca da relevância. In: A didática em questão. 33 ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

_____. CANDAU, Vera Maria Ferrão. **A Didática em questão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. 128p.

COMÊNIO, João Amós. **Didática Magna**. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

CORDEIRO, Jaime. **Didática**. São Paulo, SP: Contexto, 2007, 189p.

CUNHA, M. I. A docência como ação complexa: o papel da didática na formação de professores. In: ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L. O.; JUNQUEIRA, S. R. A. **Conhecimento local e conhecimento universal**: pesquisa, didática e ação docente. Curitiba: Champagnat, 2004. cap. 2, p. 31-42.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Brasília: Liber Livro, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2013. 288p.

PIAUÍ, Universidade Federal do. **Proposta curricular do curso de Pedagogia**. Teresina: UFPI, 2018.

PIMENTA, Selma Garrido. Para uma ressignificação da didática. In: **Didática e Formação de Professores**: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. 2. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2010. 279p.

SOUZA, Elizeu Clementino. Pesquisa narrativa e escrita (auto) biográfica: interfaces metodológicas e formativas. In: SOUZA, E. C. de; ABRAHÃO, M. H. B. **Tempos, narrativas e ficções**: a invenção de si. Porto Alegre: EDPUCRS, 2006. p.135-147.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A prática pedagógica do professor de Didática**. 5. ed. Campinas: Papirus, 1989, 192p.

CONTRIBUIÇÕES DA MONITORIA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NA DISCIPLINA DE DIDÁTICA

Gabriela Agapito Gonçalves¹⁷
Carolina Ribeiro Cardoso da Silva¹⁸

INTRODUÇÃO

O presente texto trata da experiência de monitoria realizada no período de agosto a dezembro de 2020 na disciplina *Didática I: Fundamentos da teoria pedagógica para o ensino*, ofertada para a 3ª fase do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Busca-se, por meio deste relato, refletir sobre contribuições da monitoria para a formação inicial de professores e apresentar práticas desenvolvidas no contexto do ensino remoto emergencial.

A Universidade Federal de Santa Catarina, Instituição de Ensino Superior pública fundada na capital catarinense em dezembro de 1960, tem como missão:

[...] produzir, sistematizar e socializar o saber filosófico, científico, artístico e tecnológico, ampliando e aprofundando a formação do ser humano para o exercício profissional, a reflexão crítica, solidariedade nacional e internacional, na perspectiva da construção de uma sociedade justa e democrática e na defesa da qualidade de vida. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, Missão aprovada pela Assembleia Estatuinte em 04 de junho de 1993).

O Programa de monitoria na UFSC é uma das ações que visam contribuir com a formação humana para o exercício profissional expressa na missão da instituição. Tal programa está em conformidade com o Decreto federal n.º 85.862 de 31 de março de 1981, que atribui competência às Instituições de Ensino Superior para fixar as condições necessárias ao exercício das funções de monitoria, e com o Art. 84 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

¹⁷ Estudante do Curso de Licenciatura em Pedagogia (UFSC).
CV: <http://lattes.cnpq.br/9706876598791961>

¹⁸ Doutora em Educação (UDESC). Professora (UFSC).
CV: <http://lattes.cnpq.br/1007042424241782>

que dispõe que “os discentes da educação superior poderão ser aproveitados em tarefas de ensino e pesquisa pelas respectivas instituições, exercendo funções de monitoria, de acordo com seu rendimento e seu plano de estudos” (BRASIL, Lei Federal n.º 9.394, de 23 de dezembro de 1996).

Sobre as contribuições da monitoria nos cursos de graduação, de modo geral, compartilhamos com Barbosa; Azevedo; Oliveira (2014) a compreensão de que:

[...] a monitoria acadêmica proporciona ao educando subsídios para que se obtenha êxito na futura atuação docente. Uma vez que o monitor, unindo teoria e prática, pode tornar-se autocrítico, um investigador da própria prática docente e responsável pelas demandas que possam surgir em sua área de atuação, observando suas limitações e habilidades. Com isso, o exercício da monitoria contribui não somente para uma boa formação acadêmica, mais para formar futuramente profissionais preparados e qualificados para atuar em situações sociais mais complexas. Dessa forma, há inúmeros benefícios, que vão além da atribuição de um título adquirido no ensino superior. O monitor que atingiu todos os requisitos durante a seleção para a vaga, tem a possibilidade, pelo fato de já ter cursado a disciplina, de auxiliar outros graduandos no processo de ensino aprendizagem (BARBOSA; AZEVEDO; OLIVEIRA, 2014, p. 5474).

No âmbito da UFSC, o Programa de Monitoria vinculado à Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) é regulamentado pela Resolução Normativa nº 53/CUn/2015, de 23 de junho de 2015. De acordo com o Art. 2 do referido documento, a monitoria é considerada:

[...] ação pedagógica e didática atribuída ao estudante de Graduação, supervisionada pelo professor responsável da disciplina de qualquer natureza constante do currículo vigente, que requer planejamento, desenvolvimento e avaliação de modo a atingir, simultaneamente, a formação profissional do próprio discente que se habilita ao papel de monitor e dos demais estudantes legalmente matriculados tanto na disciplina à qual se vincula o monitor, quanto nas disciplinas com ementas semelhantes, respeitado o grau de conhecimento e de experiência

deste. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, Resolução Normativa nº 53/CUn/2015¹⁹).

Um dos principais objetivos do Programa de Monitoria da UFSC é proporcionar aos estudantes de graduação experiências relacionadas à docência, no que tange à ação pedagógica e didática, por meio da mediação entre o professor responsável pela disciplina e o estudante que exerce a monitoria. No caso da experiência que estamos relatando, a monitoria foi exercida pela acadêmica Gabriela Agapito Gonçalves, estudante do Curso de Pedagogia, sob supervisão e orientação da professora Carolina Ribeiro Cardoso da Silva, docente da área de Didática do Departamento de Metodologia de Ensino da UFSC. Ao longo deste relato, buscaremos apresentar algumas práticas vinculadas à experiência de monitoria que contribuíram para a formação inicial tanto da estudante monitora quanto da turma atendida.

O texto que segue foi organizado em quatro itens: 1) monitoria no contexto do ensino remoto emergencial; 2) planejamento compartilhado; 3) elaboração de materiais de apoio; 4) diálogo com os estudantes e espaço de partilha. Por fim, são tecidas considerações sobre contribuições da monitoria para a formação inicial de professores.

MONITORIA NO CONTEXTO DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

Antes de relatar as atividades formativas desenvolvidas durante a monitoria, consideramos relevante registrar que há duas modalidades de monitoria na UFSC: I – Remunerada por bolsa e outros auxílios; II – Voluntária. A monitoria que aqui relatamos se enquadra na segunda modalidade, ou seja, a remunerada por bolsa, mais especificamente por meio do Programa Institucional de Apoio Pedagógico aos Estudantes (PIAPE). Num momento em que o projeto societário de democratização do ensino, sobretudo de nível superior, tem sofrido tantos ataques e cortes orçamentários, enfatizar a importância de investimento público em bolsas que favoreçam a permanência de estudantes advindos das classes trabalhadoras na universidade se torna ainda mais necessário.

¹⁹ A Resolução Normativa Nº 53/CUn/2015 foi republicada com alterações promovidas pela Resolução Normativa Nº 85/CUn/2016, de 30 de agosto de 2016. A atual redação do artigo 2 da Resolução Nº 53/CUn/2015, apresentada na citação, corresponde àquela dada pela Resolução Nº 85/CUn/2016.

Cabe, ainda, uma breve contextualização histórica. Em 16 de março de 2020 a UFSC precisou suspender excepcionalmente as atividades acadêmicas presenciais em função do isolamento social imposto pela pandemia de COVID-19, bem como fechar temporariamente os Restaurantes Universitários (RUs) e a Biblioteca Universitária (BU). A restrição ocorreria por tempo indeterminado. Com a permanência e agravamento da pandemia, as aulas na universidade precisaram permanecer suspensas até que novas medidas pudessem ser adotadas. Em 24 de julho de 2020, o presidente do Conselho Universitário da UFSC, Reitor Ubaldo Cesar Balthazar, por meio da Resolução nº 140/CUn/2020, dispôs sobre o redimensionamento de atividades acadêmicas e sobre o Calendário Suplementar, autorizando, em caráter excepcional e durante o período da crise sanitária, a retomada não presencial das atividades pedagógicas.

Por meio da Resolução nº 12/CUn/2020, de 18 de agosto, foi aprovado o Calendário Acadêmico Suplementar Excepcional dos Cursos de Graduação na UFSC, referente ao primeiro semestre letivo de 2020, sendo indicada a retomada das aulas em 31 de agosto. O Termo de Compromisso da monitora foi assinado em 31 de julho, ou seja, um mês antes do retorno do semestre letivo. Assim, a experiência aqui relatada corresponde ao período de agosto a dezembro de 2020, no contexto de Ensino Remoto Emergencial (doravante denominado ERE).

PLANEJAMENTO COMPARTILHADO

Desde o início da monitoria, foram realizadas reuniões online da professora com a monitora para discutir possibilidades de minimizar os inúmeros impactos do formato remoto e oferecer, tanto quanto possível, um ensino que levasse em consideração o compromisso ético e político com a formação de futuros/as professores/as, mormente no que tange ao campo da Didática. Nesses momentos de planejamento inicial, se foi construindo uma relação de compromisso, confiança, diálogo, respeito e afeto. Diante de um cenário político-sanitário tão desanimador, a troca entre professora e monitora foi fundamental para nos fazer acreditar que “o entusiasmo é gerado pelo esforço coletivo” (BELL HOOKS, 2014, p. 18).

Conforme a Resolução 140/CUn/2020 da UFSC, os planos de ensino deveriam manter as mesmas características dos componentes curriculares oferecidos

presencialmente (código, ementa, objetivo, carga horária total semestral, conteúdo programático e bibliografia), sendo redefinidos o cronograma, a metodologia, as formas de avaliação e de registro da frequência. Possivelmente para a maioria das disciplinas o aspecto a sofrer mais modificações foi o metodológico. Não seria possível nem desejável - seja do ponto de vista pedagógico, tecnológico ou humano (é inegável o impacto emocional, físico, econômico, político etc. da pandemia na vida cotidiana) - fazer a mera transposição do ensino presencial para o virtual.

No caso da disciplina de Didática I, na qual a experiência de monitoria foi realizada, optou-se pela alternância entre atividades síncronas e assíncronas, e, no caso das primeiras, por encontros virtuais que não ultrapassassem duas horas, devido ao cansaço causado pelo tempo de exposição frente à tela, fator que já provocava, naquele momento, uma série de problemas à saúde.

O contato com estudantes, que antes ocorria majoritariamente de forma presencial, agora teria que ser mediado por Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs). A esse respeito, a Resolução nº 140/CUn/2020 deixou explícita em seu artigo 3º:

[...] consideram-se atividades pedagógicas não presenciais um conjunto de atividades disponibilizadas aos estudantes no Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem Moodle, síncronas e assíncronas, utilizando tecnologias de informação e comunicação, a critério dos docentes e dos colegiados dos departamentos e dos cursos. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, Resolução Normativa nº 140/CUn/2020)

A UFSC, a exemplo de outras universidades brasileiras e estrangeiras, já utilizava a plataforma Moodle²⁰ antes mesmo do ERE como ferramenta para cursos online, ensino a distância (EAD) e apoio a cursos presenciais. Na disciplina de Didática I, a plataforma costumava servir como uma espécie de repositório online, onde a professora disponibilizava referências bibliográficas e materiais complementares sobre as temáticas das unidades de ensino, e suporte de comunicação, para avisos e orientações sobre as aulas, utilização de recursos de interação online como fóruns e envio de produções e *feedbacks*. No ERE, contudo, o que

²⁰ Acrônimo de *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*, ou, em tradução livre, Ambiente de Aprendizado Modular Orientado ao Objeto. Trata-se de um software livre de sistema de código aberto para a construção de cursos online, também chamado de Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA)

antes era um espaço virtual de apoio ao ensino presencial se tornou a “sala de aula”, sendo praticamente o único meio de interação entre professora e estudantes. As perspectivas de tempo e espaço foram alteradas significativamente, provocando inúmeros impactos no processo de ensino e aprendizagem²¹.

Apesar do Moodle não ser uma plataforma desconhecida, o ERE exigiu a redefinição de seu uso e a realização de cursos de aperfeiçoamento pela docente. Com o ingresso da monitora, o planejamento das aulas e do espaço virtual da disciplina pôde ser compartilhado e aperfeiçoado; para tanto, uma das primeiras atividades da monitora consistiu na participação nos cursos “Aperfeiçoamento sobre o Espaço de Formação e Inovação Moodle”, “Moodle Básico Lin Digital” e “Ações Básicas no Moodle”, ofertados gratuitamente no âmbito da UFSC. A realização desses cursos foi muito importante para que a estudante pudesse conhecer aspectos de ordem técnica sobre a utilização do Ambiente Virtual de Aprendizagem. Mas foi sobretudo nos momentos de orientação com a professora supervisora que questões pedagógicas puderam ser pensadas, levando-se em consideração a intencionalidade das ações didáticas.

Quanto ao aspecto estético do ambiente virtual, optamos²² por utilizar uma plataforma de design gráfico de acesso gratuito para criar um *layout* mais acolhedor do que o que comumente se encontra na versão padrão do Moodle. Selecionamos as imagens que consideramos mais apropriadas, definimos a paleta de cores e os tipos de letras que utilizaríamos. Na tela principal, apresentamos uma mensagem de boas vindas seguida de nossas fotos, na tentativa de humanizar um espaço que costuma ser bastante impessoal e convidamos os estudantes a fazerem o mesmo: atualizarem a imagem de seus perfis, dando rostos aos nomes.

Informamos que aquele espaço estava sendo adaptado, em caráter excepcional e transitório, para realizarmos atividades pedagógicas não presenciais em atenção à Resolução 140/CUn/2020. E que, embora o formato remoto não fosse o desejável

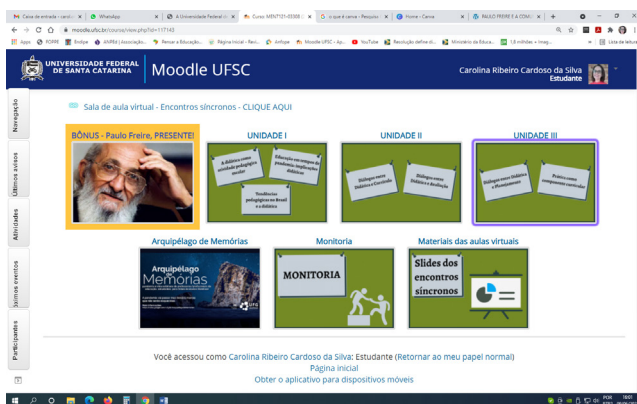
²¹ Em virtude dos objetivos desse relato de experiência, não discutiremos de forma aprofundada sobre os impactos do ERE. Ressaltamos, contudo, nosso entendimento de que os princípios formativos da universidade, dos cursos e das disciplinas regulares ficam comprometidos na forma não presencial, sobretudo considerando a volta de condições objetivas para sua realização. O planejamento realizado foi o excepcionalmente possível diante da situação de pandemia e das decisões tomadas nas diversas instâncias universitárias, embora não seja o desejável do ponto de vista do compromisso político, ético e pedagógico com a formação docente.

²² Daqui para frente utilizaremos a primeira pessoa do plural, de modo a enfatizar a parceria do trabalho realizado por professora e monitora.

do ponto de vista da formação docente, esperávamos (e esperançávamos) construir coletivamente espaços-tempos de reflexão, debate e produção de conhecimento. Certamente, este foi um dos grandes desafios enfrentados; em meio à situação pandêmica e diante dos inúmeros prejuízos causados, nos restava a construção coletiva de um semestre letivo mais acolhedor quanto possível, de ajuda mútua, de escuta e fala, de partilha de experiências, de aprendizagem em comunhão, no sentido freiriano do termo. A complexidade do momento histórico exigia de nós, uma vez mais, coragem, amorosidade, compromisso ético e luta política.

Organizamos o ambiente virtual em 07 (sete) tópicos: um para cada uma das três unidades de ensino, um para divulgação do Projeto de Extensão “Arquipélago de memórias”²³, um para informações sobre horários e formas de atendimento da monitoria, um para disponibilização dos slides de referência dos encontros síncronos e, finalmente, um que chamamos “Bônus – Paulo Freire, presente!”, onde disponibilizamos uma série de obras e vídeos deste importante educador e Patrono da Educação brasileira. Ao clicar no tópico desejado, o estudante era direcionado para uma página com o respectivo conteúdo.

Imagem 1 – Organização dos tópicos no Moodle/UFSC



Fonte: Moodle/UFSC. Acervo pessoal das autoras.

²³ Trata-se do Projeto de extensão Arquipélago de Memórias: pandemia e vida cotidiana de professores/profissionais da educação, estudantes, pais/mães de alunos (famílias), que tem como objetivo coletar relatos orais para uma cápsula do tempo sobre os impactos da pandemia de Covid-19 na vida cotidiana e na Educação. Idealizado pela Universidade Federal de Goiás e coordenado pela Profa. Dra. Valdeniza Maria Lopes da Barra (FE-UFG), o projeto estabelece uma ampla rede de colaboradores pelo Brasil. A Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) é parceira do projeto. Página do projeto: <https://sites.google.com/ufg.br/arquipelagodememorias/>

O Plano de Ensino e o cronograma detalhado dos encontros foram construídos inicialmente pela professora e compartilhados com a monitora para que a mesma pudesse sugerir possíveis alterações. Nesses momentos de trocas, ideias surgiram ou foram aprimoradas, qualificando o planejamento. Na primeira semana de aula, as propostas de organização da disciplina foram apresentadas à turma para os estudantes também pudessem opinar.

Uma das propostas criadas no planejamento inicial foi a inclusão de um encontro para dialogarmos sobre o que chamamos de “Educação em tempos de pandemia: implicações didáticas”. Certamente as implicações didáticas de ensinar e aprender remotamente foram objeto de reflexão ao longo de toda a disciplina, mas reservamos, logo na primeira unidade, um encontro para conversarmos especificamente sobre esse tema. Para tanto, convidamos com antecedência professoras Marília Gabriela Petry e Elisangela Melnik Trombetta, ambas docentes dos anos iniciais do Colégio de Aplicação da UFSC, para participarem virtualmente relatando suas experiências.

Antes do encontro, elaboramos um formulário online para que os estudantes pudessem – a partir das discussões iniciais sobre o objeto de estudo da Didática, componentes didáticos e múltiplas dimensões do processo educativo – registrar perguntas sobre o tema em questão às convidadas. Ancoradas nos seus fazeres docentes, as professoras trouxeram importantes reflexões sobre as implicações do ensino remoto, dificuldades de ensinar e aprender, medos, estratégias de enfrentamento dos desafios, importância da escuta, da sensibilidade etc., contemplando em suas falas as principais dúvidas dos estudantes e tornando o diálogo entre escola e universidade ainda mais profícuo.

A troca entre professora e monitora nos momentos de planejamento foi uma valiosa experiência formativa para a acadêmica, uma vez que pode perceber, na prática, a importância da organização prévia das ações e as finalidades político-pedagógicas do ato de planejar. Ou seja, a experiência favoreceu a compreensão de que o planejamento é, como indicado por José Carlos Libâneo (2013, p. 245), “uma tarefa docente que inclui tanto a previsão das atividades didáticas em termos de sua organização e coordenação em face dos objetivos propostos, quanto a sua revisão e adequação no decorrer do processo de ensino”.

ELABORAÇÃO DE MATERIAIS DE APOIO

A elaboração de materiais de apoio aos estudantes estava prevista no Plano de Trabalho da monitoria, considerando-se um dos objetivos do Programa de Monitoria da UFSC indicados no artigo 3º da Resolução nº 53/CUn/2015, qual seja, o de “contribuir para a melhoria do ensino na graduação, colaborando para o desenvolvimento de ações didáticas [...] e para o desenvolvimento de materiais de apoio que aprimorem o processo de ensino-aprendizagem dos discentes”.

Uma das primeiras ações da monitora, nesse sentido, foi pesquisar e disponibilizar aos estudantes charges e tirinhas que problematizassem as condições objetivas de ensinar e aprender no contexto da pandemia, condições estas profundamente marcadas por um corte de classe. Outra importante contribuição foi a pesquisa e elaboração de materiais sobre vida e obra de autores/as presentes nas referências bibliográficas básicas das unidades didáticas, tarefa que já havia sido iniciada pela monitora que a antecedeu. Foram confeccionados slides sobre os/as autores/as Luiz Carlos de Freitas, Vera Maria Candau e Daniela Karine Ramos e Cláudia de Oliveira Fernandes e os materiais foram disponibilizados aos estudantes na medida em que os textos desses/as autores/as foram sendo indicados para leitura. A experiência de pesquisa e elaboração dos materiais proporcionou à monitora a oportunidade de conhecer mais sobre a trajetória acadêmica de referências da área da Didática, além de desenvolver habilidades relacionadas à produção de materiais didáticos, trabalho comumente desenvolvido por docentes no exercício da profissão.

A monitora também realizou algumas atividades previstas no Plano de Ensino da disciplina antes de serem solicitadas aos estudantes, com o objetivo de como exercitar a capacidade de reflexão e produção textual. A título de exemplo, citamos a atividade produzida pela monitora na ocasião do estudo do tema “avaliação”. Utilizamos o recurso de Fórum para compartilhamento de comentários crítico-reflexivos acerca de documentos de avaliação, tais como boletins, relatórios, provas, diplomas, históricos escolares, entre outros. No fórum denominado “Registros de Avaliação: o que dizem os documentos escolares?”, os estudantes deveriam analisar um documento de cunho avaliativo, em diálogo com a bibliografia básica previamente disponibilizada. Considerando a proposta da atividade, a monitora optou por analisar o histórico escolar de seu pai referente às quatro primeiras séries do 1º grau, vivenciadas numa escola pública de Florianópolis entre os anos de

1969 e 1972. O comentário produzido foi inicialmente compartilhado e discutido com a professora num dos encontros de orientação; depois, o mesmo foi disponibilizado aos estudantes, servindo de exemplo para a atividade que iriam realizar.

Para a monitora, o processo de produção dessa atividade foi enriquecedor, pois possibilitou conhecer um pouco mais sobre a história da avaliação a partir de um documento com valor afetivo, uma vez que se tratava de um registro que testemunhava parte da escolarização de seu pai. A realização da atividade a fez melhor compreender a necessidade do processo de avaliar, o qual exige, entre outras coisas, cuidado, conhecimento técnico e consciência sobre suas finalidades políticas e pedagógicas. Além disso, permitiu melhor compreender a urgência da necessidade indicada na bibliografia de referência: “instaurar uma cultura avaliativa, no sentido de uma avaliação entendida como parte inerente do processo e não marcada apenas por uma atribuição de nota” (FERNANDES; FREITAS, 2007, p. 22).

DIÁLOGO COM OS ESTUDANTES E CONSTRUÇÃO DE ESPAÇOS DE PARTILHA

Outro importante objetivo do Programa de Monitoria da UFSC previsto no artigo 3º da Resolução nº 53/CUn/2015, é dar suporte pedagógico aos estudantes que apresentem dificuldades nos seus processos de aprendizagem, contribuindo para a redução dos índices de retenção e de evasão e melhorando o desempenho acadêmico discente. Para facilitar o diálogo da turma com a monitora, criamos um tópico específico no ambiente virtual da disciplina com as informações sobre os horários de monitoria e formas de atendimento (email, chat, videochamada). Além disso, por iniciativa da monitora e em acordo com a turma, optou-se pela criação de um grupo pelo aplicativo WhatsApp, visando facilitar a comunicação. Por meio dessa ferramenta, administrada pela monitora, foram feitos envios de materiais já disponibilizados no Moodle, repassados lembretes das atividades síncronas e assíncronas e sanadas dúvidas pontuais.

Os atendimentos individuais, contudo, eram feitos via plataforma Moodle. Nesses momentos, a monitora prestava auxílio aos estudantes e realizava uma escuta atenta, buscando atender as demandas relacionadas à disciplina. Contudo, ficou evidente que muitos estudantes apresentavam dificuldades que não tinham relação direta com os conteúdos de ensino, mas como situações de vulnerabilidade

social e econômica, adoecimento, falta de conectividade e de acesso a aparelhos eletrônicos necessários para o acompanhamento das aulas. Por isso, mesmo com apoio da monitora e acompanhamento pedagógico da professora, alguns estudantes não puderam dar continuidade aos estudos e solicitaram a exclusão ou trancamento da disciplina, evidenciando a dimensão político-social da escolarização.

Ao longo da disciplina, o diálogo da monitora com a turma foi potencializado pelo Fórum “Espaço de Partilha”, criado no Moodle pela professora antes mesmo do ERE. Por meio desse recurso, a turma era incentivada a compartilhar textos, sites, músicas, poemas, vídeos, eventos culturais etc., extrapolando a troca de materiais relacionados diretamente aos conteúdos de ensino. Periodicamente a monitora realizava uma curadoria de materiais didáticos e culturais e postava no Fórum. Foram compartilhados neste espaço, por exemplo, eventos online, sugestão de filmes e documentários, letras de músicas, imagens e poesias. No início de alguns encontros síncronos, a monitora apresentava a síntese dos materiais compartilhados, realizava a leitura de um poema e/ou convidava os estudantes a contribuírem com o espaço de partilha. Desse modo, também exercitava a capacidade de expor ideias oralmente, fundamental no trabalho docente, e aprofundava o vínculo com a turma por meio de uma prática dialogal.

À GUISA DE CONCLUSÃO: CONTRIBUIÇÕES DA MONITORIA PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

Ao longo deste relato buscamos apresentar algumas contribuições da monitoria para a formação inicial de professores, tanto para o/a estudante que exerce a monitoria quanto para os que são por ela beneficiados. Destaca-se o desenvolvimento de habilidades importantes para o exercício profissional docente, como a capacidade de dialogar, de ouvir e falar, de pesquisar, de planejar, de elaborar materiais didáticos etc., e a consciência da necessidade de se lutar por uma educação democrática e libertadora. Destaca-se, ainda, que, além de possibilitar um olhar mais sensível para as aprendizagens dos alunos, a experiência sensibiliza o olhar do/a monitor/a para as reais condições do trabalho do/a professor/a, pois participa tanto das aulas quanto dos “bastidores” do fazer docente.

No caso deste relato, consideramos a noção de experiência na esteira do pensamento de Jorge Larrosa (2002, p. 21), como “aquilo que ‘nos passa’, ou o

que nos toca, ou o que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma”. Nesse sentido, podemos afirmar que a experiência vivenciada entre agosto e dezembro de 2020 na disciplina *Didática I: Fundamentos da teoria pedagógica para o ensino* foi, a um só tempo, formadora e transformadora, tanto para a monitora quanto para a professora supervisora.

O fato de se tratar de uma monitoria vinculada ao campo da Didática contribuiu ainda mais para a formação da estudante que aspira o magistério como profissão, uma vez que foram abordados temas diretamente relacionados ao processo de ensino e aprendizagem, tais como: relação entre professor/a e aluno/a, currículo, avaliação, planejamento, espaços e tempos de aprendizagem, condições objetivas de ensino, recursos e materiais didáticos, tendências pedagógicas, entre outros. Além disso, a experiência proporcionou o aprofundamento teórico e prático dos conhecimentos relacionados à disciplina, bem como o desenvolvimento de habilidades relacionadas à prática didática e pedagógica. Por fim, registramos o interesse da estudante em seguir pesquisando sobre as contribuições na monitoria na formação inicial de professores em seu Trabalho de Conclusão de Curso.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, M. G; AZEVEDO, M. E. O; OLIVEIRA, M. C. A. Contribuições da monitoria acadêmica para o processo de formação inicial docente de licenciandas do curso de Ciências Biológicas da FACEDI/UECE. **Revista da SBEnBio**, n. 7, out. 2014.
- hooks, bell. A língua: ensinando novos mundos/novas palavras. In: _____. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: editora WMF Martins Fontes, 2017.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Lei Federal n.º 9.394, de 23 de dezembro de 1996.
- BRASIL. **Decreto Nº 85.862**, de 31 de março de 1981.
- FERNANDES, Claudia de Oliveira; FREITAS, Luiz Carlos de. Currículo e Avaliação. In: _____. **Indagações sobre currículo**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, 2007.
- LARROSA, B. Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação** [online]. Jan/Fev/Mar/Abr. 2002 n. 19. Tradução de João Wanderley Geraldi.
- LIBÂNEO, José Carlos. **O planejamento escolar**. In: _____. Didática. 2a. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA (UFSC). **Missão aprovada pela Assembleia Estatuinte em 04 de junho de 1993.** UFSC, 1993.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA (UFSC). **Resolução Normativa nº 53/CUn/2015**, de 23 de junho de 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA (UFSC). **Resolução nº 140/CUn/2020**, de 21 de julho de 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA (UFSC). **Resolução nº 12/CUn/2020**, de 18 de agosto de 2020.

O DIÁRIO DE APRENDIZAGEM COMO ESTRATÉGIA PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR REFLEXIVO

Juliana Pedroso Bruns²⁴

Rita Buzzi Rausch²⁵

INTRODUÇÃO

Até pouco tempo, Prado e Soligo (2007) narram que os relatos, histórias e reflexões de educadores eram feitos por outros autores, que não eles próprios, pesquisadores em sua maioria. Contudo, isso vem se revertendo, pois, ao narrar experiências “podemos produzir no outro a compreensão daquilo que estamos fazendo e do que pensamos sobre o que fazemos” (PRADO; SOLIGO, 2007, p. 54). Nesse processo de narrar e/ou escrever sobre a própria experiência, os autores supracitados mencionam que pode ser um desafio para muitos educadores, “nesse caso, ter um tema central, predeterminado, às vezes pode facilitar – cada um terá de encontrar a melhor forma de dizer o que considera que vale a pena ser dito” (PRADO; SOLIGO, 2007, p. 54).

Destacamos ao leitor que foi justamente o que aconteceu na disciplina intitulada: Formação e Atuação Docente: tendências e desafios contemporâneos, no primeiro semestre de 2020, no programa de Pós-Graduação em Educação em uma universidade localizada no Vale do Itajaí (SC). As aulas ocorreram quinzenalmente no período vespertino, somando ao todo oito encontros, mediados por tecnologias digitais, pois, por conta da pandemia provocada pelo coronavírus, no Brasil, foi decretado estado de calamidade pública nos termos da solicitação do Presidente da República encaminhada por meio da Mensagem nº 93, de 18 de março de 2020 (BRASIL, 2020a). De acordo com o decreto citado, as aulas presenciais foram suspensas por meio da Portaria nº 343, de 17 de março de 2020, publicada igualmente em 18 de março, em caráter excepcional, por aulas

²⁴ Doutoranda em Educação (FURB). Bolsista CAPES.
CV: <http://lattes.cnpq.br/0150356078086113>

²⁵ Doutora em Educação (UNICAMP). Pós-doutorado em Educação (UFSC). Professora visitante (FURB e UNIVILLE). CV: <http://lattes.cnpq.br/1747568551264254>

que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação, nos limites estabelecidos pela legislação em vigor (BRASIL, 2020b).

Na disciplina em questão a professora solicitou a realização de um “Diário de Aprendizagem” a ser entregue ao final do semestre, tendo como objetivo propiciar uma reflexão crítica sobre os conceitos abordados na disciplina. A organização do diário ficava a critério de cada estudante, podendo incluir impressões; pontos que mais chamaram a sua atenção durante a aula; narrativas derivadas dos diálogos com outros colegas educadores; conceitos teóricos, sempre em um movimento reflexivo, relacionando-os às próprias experiências pessoais e profissionais.

Neste percurso, refletimos que ao relacionar nossa experiência pessoal e profissional, encontramos respaldo em Nóvoa (2009, p. 30, grifo do autor), pois ele destaca a necessidade da construção de uma “*profissionalidade docente* que não pode deixar de se construir no interior de uma *personalidade do professor*”, ao expor que “é impossível separar as dimensões pessoais e profissionais. Que ensinamos aquilo que somos e que, naquilo que somos, se encontra muito daquilo que ensinamos” (NÓVOA, 2009, p. 38). Ao mesmo tempo, o autor observa que a formação não se constrói por acumulação de cursos ou técnicas, mas, sim, por meio de um trabalho reflexivo e crítico sobre a prática e de uma (re)construção permanente de uma identidade pessoal.

Desse modo, na escrita do “Diário de Aprendizagem”, cada estudante ficava livre para escrever “o que considera que vale a pena ser dito” (PRADO; SOLIGO, 2007, p. 54), relacionando sua experiência pessoal com a profissional, por compreender que ambas estão interligadas.

Zabalza (1994, p. 24), nessa perspectiva, reflete que na utilização de “Diários de Aprendizagem” em salas de aula, comumente pede-se aos estudantes

que pensem em seu diário a elaboração pessoal que vão fazendo do que é tratado em aula. Dessa maneira, os docentes cumprem o duplo objetivo de evitar que as aulas se tornem meros processos de recepção passiva de informações e/ou noções conceituais e de garantir que os alunos e as alunas reelaborem pessoalmente as questões tratadas e debatidas em aula. Em alguns casos, os professores utilizam esse diário como expressão do trabalho pessoal de cada aluno, avaliando-o em sua matéria sobre a base do diário de aula.

Sendo assim, o “Diário de Aprendizagem”, corroborando com Zabalza (1994, p. 24), “aparece como um recurso privilegiado para refletir como cada aluno vai construindo seu conhecimento disciplinar, tanto em sua dimensão conceitual como no que se refere à dimensão atitudinal e à “visão” geral dos temas que acaba configurando em sua mente”.

Assim elucidado o contexto, anunciamos que o objetivo desta pesquisa é refletir sobre a utilização do “Diário de Aprendizagem” enquanto instrumento de reflexão e formação docente. Para atender o objetivo proposto, destacamos que a pesquisa caracteriza-se como de abordagem qualitativa pelo fato de privilegiar narrativas.

Bogdan e Biklen (1994, p. 48), observam que a pesquisa qualitativa é descritiva, pois “os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números”, os investigadores qualitativos buscam analisar os dados em toda a sua riqueza, respeitando a forma em que estes foram registrados ou escritos. Nessa direção, refletimos que foi justamente isso que os estudantes realizaram ao final de cada encontro da disciplina, pois foram desafiados pela professora a registrar no “Diário de Aprendizagem”, suas impressões e reflexões acerca dos conceitos teóricos abordados, o que propiciou uma constante reflexão na tentativa de relacioná-los com suas próprias experiências pessoal e profissional.

Para dar continuidade ao diálogo, na sequência, compartilhamos com o leitor uma breve reflexão acerca de uma formação que possibilite formar o professor na perspectiva reflexiva. Para tal, utilizamos as contribuições de Rausch (2008, 2012, 2013) e Schön (2000). Em seguida, refletimos teoricamente sobre o percurso formativo de uma das autoras, revisitando o seu “Diário de Aprendizagem”. Neste movimento reflexivo e formativo, dialogamos com Vaillant e Marcelo (2015), Imbernón (2010, 2011), Prado e Soligo (2007), Huberman (2000) Nóvoa (2009), Rausch (2008, 2012), Schön (2000) e Zabalza (1994), seguida das considerações finais.

FORMANDO O PROFESSOR REFLEXIVO

Na década de 1980, Kreuzberg e Rausch (2013) observaram que ocorreu o movimento em benefício do professor reflexivo, motivado, principalmente, pelas ideias de Dewey e Donald Schön, que atribuíram à reflexão uma prática social.

Nessa perspectiva, Rausch (2008, p. 23) narra que “o professor assume um novo papel e passa a ser visto como um profissional que enfrenta situações complexas, mutantes, incertas e conflituosas”. Tal vertente reflexiva, para a autora, vem em prol da perspectiva de se compreender o trabalho do professor e possui, em comum a crítica à racionalidade técnica, colocando o professor no centro das discussões educacionais. O professor, nesse viés, é visto como sujeito ativo no processo pedagógico e tem a possibilidade de guiar suas práticas e ter seus saberes reconhecidos.

Para a formação docente reflexiva, faz-se necessário, portanto,

romper com a racionalidade técnica dominante e desencadear um processo de reflexividade que garanta a sua emancipação, contribuindo no desenvolvimento de sua dimensão política, epistemológica e ética. Entendemos, em síntese, que a formação em uma dimensão reflexiva é fundamental para que os professores assumam sua autonomia no processo educacional, promovendo a qualidade de ensino na escola em uma perspectiva emancipatória (RAUSCH, 2008, p. 31).

Conforme observa Rausch (2008), cabe destacar que Schön, em seus estudos, partiu das ideias de John Dewey (1953) que apresentou a definição de ação reflexiva como sendo uma ação que sugere uma consideração ativa daquilo em que se acredita ou que se pratica à luz dos motivos que o justificam e das consequências a que conduz. Na perspectiva do ensino reflexivo, igualmente critica a racionalidade técnica e defende a formação do docente como profissional reflexivo. Rausch (2008) observa que Schön contribuiu com compreensões acerca do que seria uma ação reflexiva, afirmando que essa ação gera conhecimentos e possibilita solucionar problemas complexos. Embora reconheça que seus estudos não se voltaram para a formação de professores, eles impulsionaram diversas produções sobre a necessidade de o professor refletir sobre sua prática.

Conforme Schön (2000), a reflexividade pode ser denominada pela “praxiologia para a reflexão”, em que existe o conhecimento na ação (o conhecimento na execução da ação); a reflexão na ação (pensar sobre o que se faz no momento em que se está realizando determinada ação); reflexão sobre a ação (reconstrução da ação mentalmente para analisá-la posteriormente); e a reflexão sobre a reflexão na ação (reflexão crítica após a realização da ação). Desta

forma, Rausch (2008, p. 25) elucida que “os profissionais reflexivos, para Schön, refletem “na”, “sobre” e “para a ação”.

Indo na contramão da racionalidade técnica, no ensino reflexivo, “o professor, a partir da reflexão sobre sua própria prática, estabelece novas possibilidades de ação sobre sua docência [...]” (RAUSCH, 2012, p. 703).

Sob à luz dessas breves reflexões, consideramos, portanto, que a escrita do “Diário de Aprendizagem” pode contribuir para propiciar uma prática docente que tenha como premissa o refletir “na”, “sobre” e “para a ação”.

Rausch (2008) observa que o primordial é fazer com que a reflexividade conduza o professor a uma ação transformadora, que o comprometa com seus desejos e opções teóricas, éticas, políticas e sociais. Tal reflexão, é possibilitada na medida em que se relaciona a prática com a teoria por meio de uma investigação reflexiva e crítica do professor. Contudo, a autora pondera que “merece ser problematizada a tendência que afirma que qualquer pensamento sobre a prática basta ao professor reflexivo” (RAUSCH, 2008, p. 22-23).

Frente a isso, se faz necessário que o termo “professor reflexivo” não seja absorvido ou declinado, mas discutido e clarificado, pois “quando falamos em professor reflexivo, não estamos nos referindo ao professor que informalmente pensa sobre sua prática, mas é indispensável que essa reflexão seja permeada pela teoria” (RAUSCH, 2008, p. 25).

Neste capítulo, compreendemos que os registros realizados no “Diário de Aprendizagem”, contribuíram para promover uma “reflexão permeada pela teoria”, retomando os dizeres de Rausch (2008, p. 25).

Para dar continuidade nesta narrativa, na sequência apresentaremos as reflexões provenientes dos registros realizados no “Diário de Aprendizagem” de uma das autoras.

REGISTROS NO “DIÁRIO DE APRENDIZAGEM”: INSTRUMENTO DE REFLEXÃO E FORMAÇÃO DOCENTE

Em seu primeiro registro no “Diário de Aprendizagem”, a autora reflete sobre a apresentação desse instrumento formativo pelas professoras e de um outro instrumento formativo, denominado de “técnica de complemento”, quando escreve:

confesso a vocês, que quando li na ementa da disciplina que seria proposto o “Diário de Aprendizagem” eu já fiquei muito entusiasmada, pois no livro “Escrever é fazer História” organizado pelo Guilherme do Val Toledo Prado e Rosaura Soligo, eles trazem muitos capítulos com experiências diversas sobre a escrita enquanto instrumento/recurso de formação docente [...]. Achei interessante que a professora tenha nos enviado uma “técnica de complemento” para responder sem consulta em 45 minutos. Quando me deparei com os conceitos, fui buscando em minhas memórias, e percebi que sim, eu já havia evoluído muito desde o ingresso neste grupo de pesquisa²⁶, é claro que alguns conceitos ainda não estavam bem claros (pois, alguns já utilizei na Dissertação e outros não) e que, por vezes, um parecia complementar o outro. Um fato que me chamou a atenção nesta atividade é justamente sobre a importância de ter clareza sobre os conceitos, e uma clareza mais objetiva. Além disso, também tem a questão de que alguns conceitos não possuem apenas uma definição e corre-se o risco de confundir-se um pouco no momento de tentar defini-los. No entanto, há que se ter clareza, e é aí que vem a outra proposta que a professora propôs: “o glossário da disciplina”. Achei fantástico! Confesso que em apenas uma única aula e uma aula on-line eu já aprendi muito [...], e quando eu for professora universitária com certeza utilizarei, quando possível, o glossário e o diário de aprendizagem, porque assim como o Prado e a Soligo (2007), eu acredito que “escrever é fazer história” (Diário de aprendizagem, 2020, p. 3-4).

²⁶ Grupo de pesquisa que discute acerca da formação de professores, no Programa de Pós-Graduação em Educação de uma Universidade localizada no Vale do Itajaí (SC).

Agora, relendo sua escrita, consideramos que a ideia de escrever para outra pessoa (professora) favoreceu ainda mais o seu exercício de reflexão. Reconhecemos o que os encontros e as discussões em grupo provocavam a partir da sua reflexão pessoal. Ao mesmo tempo, observamos que o ato de escrever implicou em dialogar com um interlocutor por meio da escrita. Zabalza (1994, p. 16), nesse sentido, reflete que “o bom de um diário, o que o torna um importante documento para o desenvolvimento pessoal, é que nele se possa contrastar tanto o objetivo-descritivo, como o reflexivo pessoal”.

Ao mesmo tempo, parafraseando Prado e Soligo (2007), refletimos que em cada registro buscava encontrar a melhor forma de dizer o que considerava que valia a pena ser dito, ou melhor, escrito. Nesse diálogo, registrava as questões que mais chamavam sua atenção na aula e que considerava importante “destacar” no diário, seja para concordar, sugerir, interrogar ou duvidar.

Tal constatação, igualmente, poderá ser analisada na narrativa a seguir, quando no dia 26 de março, refletiu-se sobre a leitura e discussão do artigo de António Nóvoa, um dos teóricos que muito tem contribuído no âmbito da formação de professores. O artigo intitulava-se “Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola”. E, por falar em metamorfose

estamos passando por um momento assim. Em tempos de isolamento social, as aulas tornaram-se virtuais, os professores estão se reinventando e tudo está mudando [...]. Fico principalmente preocupada com as crianças em processo de alfabetização, pois, se com o computador já é difícil, imagina para as crianças que não os possuem! Por certo, gostei desse instrumento de avaliação, gosto de escrever e é uma forma de amenizar as dificuldades vivenciadas nesse período [...] (Diário de aprendizagem, 2020, p. 5-6).

Agora, relendo seu “Diário de Aprendizagem”, rememoramos os dizeres de Nóvoa (2009, p. 38), quando observa que “o professor é a pessoa, e que a pessoa é o professor”, pois escrever foi (e tem sido) uma forma de ‘amenizar’ as dificuldades vivenciadas durante a pandemia.

Dando continuidade em nossas reflexões, destacamos que o registro da terceira aula, no dia 16 de abril, contribuiu para que a autora refletisse sobre

o seu percurso enquanto professora-pesquisadora²⁷. Durante a aula, foi proposto que os estudantes escrevessem relacionando seu percurso identitário e de desenvolvimento profissional docente, em consonância com as contribuições dos teóricos abordados no dia, Carlos Marcelo García e Michael Huberman.

Carlos Marcelo García contribui amplamente com reflexões que perpassam a formação docente. O autor observa que é necessário ligar o desenvolvimento profissional dos professores às fases da carreira docente, conforme pode ser observado mais detalhadamente por Vaillant e Marcelo (2015) no livro “El ABC, y D de LA Formación Docente”.

Huberman (2000) também traz significativas contribuições acerca da profissionalidade docente e destaca que esse tempo na profissão pode ser considerado como o “ciclo de vida profissional dos professores”, caracterizado por diferentes etapas a serem vivenciadas durante a vida do professor.

Nesse sentido, no “Diário de Aprendizagem” consta a seguinte reflexão:

Nas etapas do desenvolvimento profissional docente, como professora regente²⁸ estou no C – de Começo, mas, contando todos os anos na profissão, me encontro na fase D – de Desenvolvimento. Hoje, ainda mais reflexiva, eu fico me questionando e vejo o quanto eu cresci como professora. Isso é maravilhoso! E, vejo o quando ainda almejo crescer, vivenciar e experienciar na profissão docente! Talvez, o começo seja ainda cada vez que o professor se depara com um novo desafio... por exemplo, eu almejo futuramente também ser professora universitária, mas não tenho experiência como professora universitária, então, ao ingressar na formação de adultos, posso dizer que estarei vivenciando o “começo” dessa etapa. Já, com relação ao ciclo de vida profissional exposto por Michael Huberman, novamente, contando os anos como professora regente (1-3 anos) eu estaria na fase de entrada na carreira. Já, contando os sete anos, eu me enquadrado na fase de “Diversificação

²⁷ Pois, ao rememorar o passado, observa que ser bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID durante toda a graduação em Pedagogia, possibilitou que ela lhe constituísse como uma professora-pesquisadora desde o início da graduação, ou seja, desde o início do seu percurso formativo.

²⁸ Nome utilizado no município em que reside (Brusque-SC) para referir-se à professora responsável pela turma. Antes de ser “professora regente”, trabalhou como auxiliar de professora durante quatro anos, até concluir a licenciatura em Pedagogia.

– ativismo – questionamento” (7-25 anos). Ou, talvez eu possa dizer, que estou no meio dessas fases, no período de “estabilização – consolidação de um repertório pedagógico (4-6 anos). E vocês, contariam todos os anos? [...] (Diário de aprendizagem, 2020, p. 14-15).

Ao revisitar a narrativa apresentada anteriormente, escrita no “Diário de Aprendizagem”, e deparar-nos com a reflexão realizada, novamente questionamo-nos se “deveria contar todos os anos?” E nessa ‘reflexão sobre a reflexão na ação’ (SCHÖN, 2000), observa que é uma professora regente iniciante e encontra-se na fase C – de começo (VAILLANT; MARCELO, 2015).

Os autores supracitados observam que essa etapa é caracterizada pelos primeiros anos de vida profissional do professor, fase em que os docentes formados ingressam nas escolas como profissionais iniciantes. Comumente, esse é um período marcado por dúvidas, insegurança e ansiedade por introduzir-se na prática.

Huberman (2000) também contribuiu com esta reflexão e observa que a entrada na carreira (1-3 anos) caracteriza-se como a primeira etapa do ciclo de vida profissional docente e é a confrontação inicial com a complexidade da profissão. Em compensação, o aspecto da “descoberta” traduz a euforia inicial, a experimentação por estar, finalmente, em situação de responsabilidade (ter a sua sala de aula, os seus alunos), por se sentir pertencente a um determinado grupo profissional.

Corroboramos com os autores já mencionados, pois nos primeiros anos, exercendo a docência como professora regente, a autora reconhece que as dúvidas e a insegurança eram recorrentes, mas, em contrapartida, havia uma grande ansiedade por introduzir-se na prática e estar finalmente, tendo “a sua sala de aula, os seus alunos”.

Enquanto professora-pesquisadora iniciante, constantemente busca refletir sobre a sua prática docente. Inclusive, o registro da quarta aula, no dia 30 de abril, justamente a fez refletir sobre ‘o conhecimento na ação’ (SCHÖN, 2000) e formular os seguintes questionamentos: “o que ensinar, por que ensinar e como ensinar”, determinadas atividades em sala de aula? E como ocorre a mediação dessas atividades nos processos de ensino e aprendizagem? Qual a escola que almejamos para nossas crianças e jovens? Pois, “para que se tenha realmente uma construção positiva, uma construção eficaz do processo de ensino e aprendizagem é necessário que se tenha em sala de aula professores mediadores” (DIÁRIO DE APRENDIZAGEM, 2020, p. 16), ou seja, professores

que refletem cotidianamente sobre sua prática pedagógica. Tal preocupação é presente no registro realizado na quinta aula, ocorrida no dia 14 de maio, no qual apresenta sobre a necessidade de

formar o professor na perspectiva crítica, para conseguir promover isso no estudante. Essa aprendizagem e autonomia deve ser presente e guiada no professor, e o professor precisa refletir sobre sua prática, pois ela se faz e se refaz no cotidiano. É preciso que, enquanto educadores, compreendamos a prática pedagógica e conheçamos como se dá o processo de aprender, pois, afinal de contas, qual é a escola que queremos? Ela deve começar por cada um de nós! [...] (DIÁRIO DE APRENDIZAGEM, 2020, p. 19-20).

Ao refletir sobre a prática docente, Rausch (2008) observa que o primordial é fazer com que a reflexividade conduza o professor à uma ação transformadora, essa só é possibilitada na medida em que se relaciona a prática com a teoria por meio de uma investigação reflexiva e crítica do professor.

Compartilhamos com o leitor que o diálogo proporcionado no encontro do dia 14 de maio teve continuidade na aula realizada no dia 04 de junho, pois tal conceito foi percorrido, sob a luz de Marli André, uma estudiosa no campo da “formação de professores” e, ao refletir sobre as contribuições teóricas dessa autora, realizou-se o seguinte registro:

Para ela, isso implica que o professor que está na sala de aula deve assumir em sua prática cotidiana uma postura crítica e reflexiva de pesquisador. Inclusive, a professora complementou durante a aula, sinalizando para a diferença dos “professores pesquisadores na pós-graduação”, ao expor que, “no Mestrado, nos transformamos pesquisadores e que, uma coisa é fazer uma Tese ou Dissertação e outra coisa é ser professor pesquisador”. No entanto, há algumas especificidades, pois, na pesquisa do professor pesquisador também há elementos básicos e estudo teórico, o que lhe diferencia é o objeto de investigação, pois, na pesquisa da prática (no cotidiano da sala de aula) não é tanto sobre “produzir o conhecimento teórico” e sim, ressignificar a prática. Cabe ressaltar ainda que, sem rigor metodológico e teórico não há pesquisa de nenhuma natureza (DIÁRIO DE APRENDIZAGEM, 2020, p. 22).

A reflexão provocada durante a aula pela professora e registrada no “Diário de Aprendizagem”, possibilitou a ‘reflexão sobre a ação’ e vai ao encontro das contribuições de Rausch (2012, p. 707) ao expor que “diante das dificuldades do dia a dia, o professor que busca relacionar a prática com a teoria terá mais subsídios para solucionar as situações problemas que vierem a surgir no decorrer do processo ensino-aprendizagem”.

Enquanto professora-pesquisadora, reflete-se que estando na sala de aula quando surgia alguma situação problemática, buscava justamente encontrar subsídios em teóricos que dialogavam sobre o assunto em questão. Essa reflexão faz lembrar as contribuições de Francisco Imbernón, um dos teóricos abordados na aula do dia 18 de junho. Em um dos registros realizados no “Diário de Aprendizagem”, reflete-se sobre a pertinência de uma formação docente “centrada na escola” que, para o autor, configura-se como o

niche ecológico para o desenvolvimento e a formação docente. Do mesmo modo, o autor defende uma prática docente compartilhada, que supere a cultura do isolamento comumente presente nas escolas [...]. Sendo assim, para o autor, a formação continuada dos professores deveria possibilitar o desenvolvimento pessoal, profissional e institucional dos mesmos, potencializando um trabalho colaborativo para transformar a prática docente [...]. (DIÁRIO DE APRENDIZAGEM, 2020, p. 26).

Com relação à “cultura do isolamento” reportada por Imbernón e registrada no “Diário de Aprendizagem” no livro intitulado “Formação continuada de professores”, o autor reflete que isso fez com que aparecesse padrões de trabalho por vezes egoístas, gerando competição, compartimentação e realização das coisas “à minha maneira” (IMBERNÓN, 2010).

Contudo, os professores precisam firmar-se como protagonistas de sua profissão e romper com o caráter individualista da docência. Nesse viés, Imbernón (2010, 2011) reconhece a necessidade de os professores se assumirem como protagonistas de seu desenvolvimento profissional, superando, sobretudo, o caráter individualista da profissão.

Sem dúvida, compreendemos que uma das formas de propiciar o protagonismo do professor é possibilitando a sua visibilidade por meio de suas narrativas, sejam elas escritas ou narradas. Inclusive, no “Diário de Aprendizagem”, no dia

09 de julho, a autora realizou a seguinte reflexão: “juntos somos mais fortes e a valorização da nossa profissão começa por nós mesmos, pelo nosso coletivo docente, pelas nossas “vozes” que carecem de serem “ouvidas”. E serão. Utopia? Não, é acreditar na nossa profissão!” (DIÁRIO DE APRENDIZAGEM, 2020, p. 28-29).

Para finalizar esta breve análise reflexiva formativa, compreendemos que narrar é preciso. Continuaremos narrando com a certeza de que somos professoras-pesquisadoras e assumimo-nos protagonistas de nossa história, protagonistas do nosso desenvolvimento profissional docente.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao escrever sobre a utilização do “Diário de Aprendizagem” enquanto instrumento de reflexão e formação docente, revisitamos o passado em um movimento retrospectivo e pudemos ressignificar momentos no percurso formativo por meio de uma reflexividade narrativa, dialogando com teóricos que foram discutidos durante as oito aulas.

Tal reflexão só foi possível, pois a professora da disciplina promoveu por meio das discussões teóricas realizadas durante as aulas, um movimento constante de reflexão “na”, “sobre” e “para a ação” (RAUSCH, 2008, p. 25), instigando-nos a “refletir teoricamente” e, como instrumento de formação docente, orientou-nos que escrevêssemos essas reflexões em um “Diário de Aprendizagem”.

Assim, a autora reflete que, embora desde o início da graduação tenha tido a possibilidade de ser bolsista do PIBID e por meio deste Programa, refletir constantemente sobre cada ação realizada na sala de aula, em uma tentativa constante de “teorizar a prática” e vice-versa, reconhece aqui, que o papel do formador desde a graduação foi imprescindível para que isso fosse possível. A esse respeito, Rausch (2008, p. 38), alude que “o pensamento reflexivo não se desenvolve espontaneamente, mas é um processo aprendido, e o formador tem um papel fundamental na sua promoção”.

Nesse viés, observamos que na disciplina realizada, o papel da professora contribuiu para que o refletir teoricamente “na”, “sobre” e “para a ação” (RAUSCH, 2008, p. 25) fosse possível e, nessa possibilidade, por meio do registro escrito, desenvolveu um processo autoformativo assumindo-se como protagonista do seu próprio desenvolvimento profissional docente.

Por fim, considerando a experiência de formação e reflexão possibilitada pelos registros no “Diário de Aprendizagem”, parafraseamos os dizeres de Melo (2007), quando afirma que o registro escrito é um recurso importante para o desenvolvimento profissional e pessoal do docente e deveria ser considerado nos cursos de formação de professores.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Estado de calamidade pública 18 de março de 2020. *Diário Oficial da União*. Brasília, 20 mar. 2020b. Seção 1, p. 1.
- BRASIL. *Portaria nº 343, de 17 de março de 2020*. 2020a. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 21 maio. 2020.
- BOGDAN, Robert C; BIKLEN, Sari Knopp. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução a teoria aos métodos*. Porto: Porto Ed, 1994. 336 p.
- HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (org.). *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto, 2000. p. 31-62.
- IMBERNÓN, Francisco. *Formação continuada de professores*. Porto Alegre: Artmed, 2010. 120 p.
- IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 9.ed. São Paulo: Cortez, 2011. 127 p.
- KREUZBERG, Fernanda. RAUSCH, Rita Buzzi. Compreensões de professores que atuam na Pós-Graduação stricto-sensu sobre professor reflexivo e professor pesquisador. *Administração: Ensino e Pesquisa*, v. 14, n. 01, p. 99-121, jan./mar. 2013. Disponível em: <https://raep.emnuvens.com.br/raep/article/view/74>. Acesso em: 29 mar. 2021.
- MELO, Elisabete Carvalho de. Resistência, dificuldades e avanços: o registro escrito como estratégia de formação na universidade. In: PRADO, Guilherme do Val Toledo. SOLIGO, Rosaura (Orgs.). *Porque escrever é fazer história: revelações, subversões, superações*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007. p. 161-174.
- NÓVOA, António. *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa, 2009. 96 p.
- PRADO, Guilherme V. T. SOLIGO, Rosaura. Memorial de Formação – quando as memórias narram a história da formação. In: PRADO, Guilherme do Val Toledo. SOLIGO, Rosaura (Orgs.). *Porque escrever é fazer história: revelações, subversões, superações*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007. p. 45-60.
- RAUSCH, Rita Buzzi. *O processo de reflexividade promovido pela pesquisa na formação inicial de professores*. 2008. 328 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP, 2008.

RAUSCH, Rita Buzzi. Professor-pesquisador: concepções e práticas de mestres que atuam na educação básica. *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 12, n. 37, p. 701-717, set./dez. 2012. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/4693>. Acesso em 12 set. 2020.

SCHÖN, Donald A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000. 256 p.

VAILLANT, Denise. MARCELO, Carlos. *El ABC y D de La Formación Docente*. Madrid – Espanã. Narcea, S.A. de Ediciones, 2015. 174 p.

ZABALZA, M.A. *Diários de aula: contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores*. Porto: Porto Editora, 1994.

PRÁTICA FORMATIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PLANEJAMENTO DIDÁTICO DA AÇÃO PEDAGÓGICA NA PANDEMIA

Maria Divina Ferreira Lima²⁹

EXPERIÊNCIA FORMATIVA DO PLANEJAMENTO DA AÇÃO PEDAGÓGICA

No momento atual, os diversos países, vêm vivenciando na atual conjuntura mundial, diversos apertos sociais, econômicos, educacionais, em função das ações políticas implementadas neste cenário pandêmico pelos governos das diversas nações e de modo específico, a nação brasileira em nível federal, estadual e municipal, tem afetado a vida pessoal, profissional e familiar das pessoas.

Olhando para esse contexto cotidiano vivencial, focamos a discussão do tema em debate para a questão das práticas formativas de professores da Educação Infantil em relação ao planejamento didático da ação pedagógica em tempos de pandemia.

Como professora formadora em um curso de formação de professores, como ministrante da disciplina de Planejamento e Avaliação da Educação Infantil, mais precisamente no curso de Especialização em Educação Infantil, ofertado por uma Instituição Federal de Ensino, onde foi possível aliar diversas estratégias didáticas durante a implementação da disciplina como forma de potencializar o processo formativo da docência tendo como foco o processo de ensinar e aprender de modo significativo, inclusivo e em movimento, possibilitando o estabelecimento da relação entre a teoria e prática com entendimento da vida, da formação e apreensão do contexto da profissão professor, tendo em vista a significação da ação pedagógica por meio do planejamento didático participativo.

Entendemos o ensinar e aprender significativo, inclusivo e em movimento, não como pontos de chegada ou transmissão de conteúdo a ser absorvidos pelos discentes, mas como um processo de construção dinâmica e coletiva de conhecimentos que acontece dentro do processo histórico da sociedade,

²⁹ Doutora em Educação (UFRN). Pedagoga e Professora (UFPI).
CV: <http://lattes.cnpq.br/2559703142686341>

comunidade, bairro, em relação com os processos sociais, políticos e culturais, problematizando os diversos interesses em conflito, percebendo que a educação não é neutra, fazendo relação dela com as lutas sociais e políticas de emancipação protagonizadas pelas organizações das classes populares.

Aí sim, podendo acontecer uma maior imbricação entre a educação escolar com o território educacional do qual a escola e os pais e alunos fazem parte. Isso é possível se houver a combinação entre os interesses nacionais, municipais e populares em tempos de profundas transformações com os das escolas, enquanto agências educativas.

Compreendemos que a partir desse movimento pode-se promover a significação das ações pedagógicas, onde o planejamento precisa fazer parte do cotidiano da vida pessoal e profissional docente e ser uma ação contínua no contexto escolar como prática exitosa, sistemática, flexível e feita coletivamente, por meio do compartilhamento de experiências, vivenciadas dentro e fora do contexto escolar. Esta atividade, precisa ser valorizada pelos agentes educativos, contextualizada a partir do conhecimento da realidade territorial do entorno da escola.

Nesta perspectiva, torna-se possível educar, conhecer, aprender em movimento, dinamizando a construção de novos saberes, com novos sentidos e significados, permitindo transgredir, refletir, transcender o conhecimento já instituído, possibilitando a produção de conhecimento de forma coparticipada em parceria com os outros sujeitos que vivem no território onde se encontra a escola, uma vez que, o processo educativo não pode ser limitado, como ato de reprodução, mas como ação em movimento, que permite o entrelaçamento de conhecimentos e experiências vivenciadas que possam transgredir os saberes hegemônicos legitimados.

Por meio do conhecimento, pode-se conhecer o mundo, através de experiências diversas, dentro e fora de diferentes realidades. Portanto, a inclusão de projetos de intervenção didático-pedagógico na formação docente e discente, planejado, trabalhado de modo sistematizado, possibilita a aquisição e a produção de novos saberes. O conhecimento, “reclama a reflexão crítica de cada um sobre o próprio ato de conhecer, pelo qual se conhece conhecendo e, ao reconhecer-se a si, se percebe o ‘como’ de seu conhecer, e os condicionamentos aos que está submetido seu ato” (FREIRE, 1973, p. 28).

Assim, como considera Formosinho (2009) em *Formação de professores: aprendizagem profissional e ação docente*, ao tratar do estatuto da prática pedagógica como sendo:

[...] fortemente marcada pelo processo de academização que transformou a formação inicial de professores numa formação prevalentemente teórica e, por vezes, de aplicação atomizada dos resultados da investigação, mas quase sempre afastada das preocupações reais da atividade dos professores nas escolas e nos territórios educativos (FORMOSINHO, 2009, p. 128-129).

Em tais contextos de formação docente, na maioria das vezes são colocados obstáculos, difíceis de serem superados, durante o desenvolvimento da ação pedagógica, que se ligam às inúmeras preocupações que se conflitam, no dia-a-dia, pela hierarquização, bem como na territorialização disciplinar da organização escolar. A ação pedagógica docente, visa a aprendizagem das competências básicas para potencializar a aprendizagem docente, como a capacidade de mobilização de saberes voltados para a resolução de problemas no cotidiano da sala de aula.

Assim, neste texto, estou primando pelo uso de narrativas na forma de memoriais (auto)biográficos como dispositivo metodológico de aprendizagem, aquisição de conhecimento e da formação, bem como de projeto de intervenção didático na ação de professores que atuam na Educação Infantil, com centralidade na tessitura de narrativas escritas de estudantes do curso de Especialização em Educação Infantil durante o desenvolvimento da disciplina anteriormente citada, ministrada por mim no ano de 2020.2

A intensão com esse texto, é socializar a experiência com o uso do planejamento enquanto estratégia didática de intervenção e as narrativas na forma de memoriais (auto)biográficos como método avaliativo, bem como, processo formativo, de aprendizagens e principalmente, de construção de conhecimento pelos estudantes. Desse modo, uso as narrativas e os projetos de intervenção das estudantes do curso, elaboradas nesse período pandêmico, compartilhando as experiências educativas e pedagógicas.

Apresento como questão norteadora das ideias discutidas, a seguinte proposição: Como a prática formativa reflexiva pode potencializar o planejamento didático da ação pedagógica de forma remota na pandemia?

Visando um maior aprofundamento dessa problemática por meio da reflexão por intermédio dos seguintes objetivos: compreender como o processo de planejamento didático contribui para a potencialização das aprendizagens e a construção do conhecimento pelos estudantes e discutir as contribuições das práticas reflexivas mobilizadas na formação inicial na construção do ser professora no exercício da profissão docente na Educação Infantil.

Neste texto, faço uma reflexão a partir da abordagem narrativa (auto)biográfica, a qual tenho sido adepta desde minha formação doutoral na Universidade Federal do Rio grande do Norte (UFRN), com a contribuição dos estudos realizados no Núcleo de Pesquisa em Educação, Formação Docente, Ensino e Práticas Educativas – NUPEFORDEPE que coordeno, inserido no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí (UFPI) e também pelos importantes estudos online realizados através do CICLOPE³⁰ (UNICAMP) em tempos de pandemia.

Quanto à fundamentação teórica, nos pautamos nas discussões propostas por: Freire (1973), Formosinho (2009), Bertaux (2010), Ricouer, (2019; 2010) e outros/as.

As partes organizativas deste escrito, focalizam primeiro a: Experiência formativa: lições de planejamento da ação pedagógica, a segunda aborda os dispositivos metodológicos da pesquisa com professores da Educação Infantil, em terceiro, trata das contribuições do planejamento didático na potencialização das aprendizagens e a construção do conhecimento, a quarta parte discute as práticas formativas reflexivas mobilizadas na formação inicial na construção do ser professora no exercício da profissão docente na Educação Infantil, finalmente apresentamos as lições do planejamento da ação pedagógica.

³⁰ O **Ciclo de Estudos: *pesquisaformação narrativa (auto)biográfica em tempos de coronavírus (CICLOPE)***, que é um grupo de estudos que foi criado em 2020 e continua neste ano de 2021, é coordenado por um doutorando em educação pela Unicamp, Joelson de Sousa Moraes, também um dos autores de um texto nesse livro. Esse grupo realiza encontros quinzenalmente as quintas-feiras a tarde, com leituras de textos e elaborações de narrativas pelos participantes que são lidas nos encontros. O CICLOPE faz parte do Grupo Interinstitucional de *Pesquisaformação* Polifonia, inserido no Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada (GEPEC/UNICAMP).

DISPOSITIVOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA COM PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Nossas escolhas metodológicas são de suma importância para a efetivação de um estudo científico. Nesse sentido, a pesquisa possibilita que conhecimentos sejam ampliados, a compreensão e o entendimento de algo novo em maior profundidade. Com base neste pensamento temos em vista o alcance dos objetivos para apresentar possíveis respostas ao problema evidenciado, entendemos que a definição do percurso metodológico como algo fundamental para a evidenciação do objeto de estudo escolhido. Por essa razão, esta seção tem como intuito revelar a natureza da pesquisa, o referencial metodológico, o *lôcus*, as colaboradoras, os dispositivos de produção de dados, bem como os procedimentos de organização e análise dos dados.

Na perspectiva de Bertaux (2010, p. 47) concebemos “[...] algo de narrativa de vida a partir do momento que o sujeito conta a outra pessoa, pesquisador ou não, um episódio qualquer de sua experiência vivida”. Assim, as interlocutoras contaram suas histórias e seus relatos vividos, evocando aspectos de sua vida pessoal ou profissional. As narrativas de vida, conforme este mesmo autor, apresentam três funções que se complementam parcialmente e são de grande importância para o pesquisador conhecer o terreno que percorrerá.

A primeira função é fase exploratória, no início da pesquisa que serve para colocar o pesquisador em contato com o fenômeno a ser estudado. Esse momento é relevante, pois alguns “informantes” fornecem dados importantes, desconhecidos pelo pesquisador. Em seguida, vem a fase analítica, de escuta reflexiva das narrativas de vida para serem extraídas riquezas presentes nas histórias. Nesse processo, a análise das transcrições permite esboçar hipóteses, categorias e conservar as mais pertinentes ao objeto de estudo. Finalmente, a terceira fase denominada de *expressiva*, não se derivam da lógica das anteriores, tendo em vista que alguns pesquisadores, ao publicarem seus dados, desprovidos de comentários, abdicam de seu papel de analistas comprometendo o *status* científico do estudo.

Clandinin e Connelly (2015) apresentam alguns termos usados na pesquisa narrativa, tais como: a temporalidade, por entenderem que a experiência narrativa é temporal; pessoal e social, por indicar interação; passado, presente e futuro, para desenvolver a noção de continuidade; o lugar, por definir a situação e o contexto do ponto de vista narrativo é relevante, posto que as ações podem

variar em conformidade com o cenário. Esse tipo de pesquisa oportuniza entender a experiência dos sujeitos a partir de suas próprias narrativas.

Segundo Moraes (2000, p. 81), o uso da narrativa “permite a quem conta a sua história, refletir e avaliar um percurso compreendendo o sentido do, mesmo, entendendo as nuances desse caminho percorrido e reaprendendo com ele”. Desse modo, a pesquisa narrativa como procedimento metodológico permite trabalhar a dimensão subjetiva do sujeito, rememorando sua trajetória de vida permitindo que seja feita uma reflexão delas.

Através da narrativa, podemos tecer novas ideias, produzir novos saberes, favorecendo ao sujeito contar sua história gerando marcas que retratem o seu percurso de vida. Nesse sentido, as experiências vividas pelos sujeitos, no caso, as professoras, no contexto de suas ações pedagógicas, conhecer suas experiências educativas e o modo como são planejadas e como elas se desenvolvem, no contexto da sala de aula.

O crescente uso da pesquisa narrativa em educação busca evidenciar e aprofundar representações sobre as experiências educativas dos sujeitos “[...] permitem adentrar num campo subjetivo e concreto, através do texto narrativo, das representações de professores sobre a identidade profissional, os ciclos de vida e, por fim busca entender os sujeitos, os sentidos e as situações do contexto escolar” (SOUZA, 2006, p. 136).

Por intermédio das histórias de vida, é possível conhecer a subjetividade das colaboradoras do estudo, pois ao compartilharem seus relatos no planejamento didático interventivo e no Memorial de Formação e nos relatórios das ações pedagógicas, tais narrativas escritas – favorecem o conhecimento sobre o vivido por esses sujeitos, bem como abrem espaço para a sua autoformação. De acordo com Bertaux (2010), na autobiografia, a forma escrita e autorreflexiva permite ao sujeito lançar de forma retrospectiva um olhar sobre a totalidade de sua vida passada.

Neste estudo usamos o método (Auto)biográfico, utilizado pelas ciências da educação conforme Bueno (2002), nos anos de 1920 a 1930, foi usado pelos sociólogos da escola de Chicago, como possibilidade de mudança à sociologia positivista. Desse modo, Nóvoa (1995, p. 18) informa que as atuais “[...] abordagens (auto) biográficas são fruto de insatisfação das ciências sociais em relação ao tipo de saber produzido e da necessidade de uma renovação dos modos de conhecimento científico”. Em razão da necessidade de renovação científica e da

promoção do debate sobre o uso crescente do método biográfico nos últimos anos, Ferraroti (2010) apresenta duas razões que responde a essa exigência. A primeira deu-se em função da necessidade de renovação metodológica, em decorrência da crise generalizada dos instrumentos heurísticos da sociologia, e a segunda, da urgência de uma nova antropologia que proporcionasse um conhecimento mais acurado da vida e a resolução de conflitos.

Visando apresentar a especificidade do método biográfico, Ferrarotti (2010) mostra dois tipos de materiais que podem ser usados, os materiais biográficos primários, na forma de as narrativas ou os relatos autobiográficos e os materiais biográficos secundários, tais como correspondências, diários, narrativas diversas, documentos oficiais, fotografias etc. Diz ainda, que a subjetividade deve ocupar uma posição central no método biográfico, assim como a comunicação interpessoal entre o narrador e o observador.

De acordo com Bueno (2002, p. 17) “o método biográfico se apresenta como opção e alternativa para fazer a mediação entre as ações e a estrutura, ou seja, entre a história individual e a história social”.

Para Nóvoa (1995), as narrativas elaboradas por outras pessoas, na maioria das vezes ajudam a entender os fatos que estão ocorrendo e, sobretudo, o que nos ocorre, porque o relato de quem vivenciou a experiência pode, de fato, contribuir para o desenvolvimento de outras pessoas que exercem uma profissão e permitir que entendam a sua própria experiência.

Dessa forma, entendemos que narrativas das professoras podem revelar o entrecruzamento entre o pessoal e o profissional, sofrendo influências dos determinantes sociais e do contexto onde desenvolvem suas ações pedagógicas e em outros espaços, territórios educativos. Para Souza e Almeida (2013, p. 47) “[...] a abordagem (auto) biográfica ou as histórias de vida alimentam-se da memória [...] dos sujeitos individuais e/ ou coletivos”. Essas narrativas consideram tanto as singularidades dos sujeitos quanto a pluralidade de suas histórias, resultantes das interações sociais. Assim sendo, as narrativas (auto) biográficas possibilitaram que as professoras participantes desse estudo pudessem resgatar em suas histórias de vida os aspectos marcantes do percurso trilhado, durante a disciplina de planejamento e avaliação, conjugada com o exercício da profissão na Educação Infantil no decorrer do processo formativo do curso de Especialização em Educação Infantil.

O campo do estudo, foi uma instituição federal de ensino superior do município de Teresina, estado do Piauí. Este *lôcus* se justifica por sermos a ministrante da disciplina Planejamento e Avaliação na Educação Infantil e 40 professoras por serem alunas do curso já citado acima. Estas professoras são docentes da Rede Municipal de Ensino. Destas, apenas quatro fazem parte deste estudo, possuindo 10 anos de exercício da profissão docente, com idade entre 28 a 45 anos de idade. Para facilitar a identificação da professora no estudo, optamos pelo codinome “Rosa”.

No processo de formação da referida disciplina, foi solicitado que os/as professores/as, elaborassem um Portifólio com as atividades de planejamento desenvolvido durante o desenvolvimento da disciplina, contendo um plano de disciplina, um plano de unidade, um plano de aula, um projeto didático de intervenção (elaborados por sete professoras), um memorial de vida pessoal e profissional e também, quatro relatos de experiências do implemento do planejamento em suas salas de aula. Este planejamento foi feito de modo coletivo, sendo observadas as especificações e características do território educativo escolar e das necessidades formativas das crianças assistidas em sala de aula.

Para efeito de categorização e análise dos dados, optamos por analisar o projeto didático de intervenção, os memoriais de formação e os relatos de experiências elaborados a partir da implementação do projeto. Esta análise de dados foi feita com base nas formulações de Ricouer (2019) sobre a *Hermenêutica Interpretativa* e (2010) sobre *Tempo e narrativa*, e Bardin (2016).

CONTRIBUIÇÕES DO PLANEJAMENTO DIDÁTICO NA POTENCIALIZAÇÃO DAS APRENDIZAGENS E DA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

Entendemos que as ações pedagógicas no contexto das instituições de ensino, podem ser criativas e inovadoras valorizando o fazer e o pensar, para que seja desenvolvida em um trabalho sério, intelectual e ao mesmo tempo científico, propondo a articulação entre os saberes produzidos no cotidiano e os conhecimentos científicos. Esse tipo de ação pedagógica, exige um ato de planejar como ato que precisa ser refletido pelos professores de forma coletiva no contexto das instituições de ensino, em todos os níveis de ensino.

Segundo Melo; Urbanetz (2008, p. 75):

[...] o planejar, enquanto atividade intelectual, é uma atividade que a realidade exige e que, portanto, demanda pensar a totalidade em suas múltiplas relações e determinações já que a articulação entre a realidade e o que se pretende com a disciplina ou curso é fundamental para o processo pedagógico.

Partindo dessa concepção é que se faz necessário pensar as contribuições do planejamento didático na potencialização das aprendizagens e da construção do conhecimento pelas professoras que atuam na Educação Infantil.

O Plano de disciplina foi elaborado a partir de um roteiro envolvendo os seguintes aspectos: cabeçalho, justificativa, ementa, objetivos: geral e específicos, conteúdos programáticos, metodologia de ensino, recursos didáticos, avaliação da aprendizagem com três atividades avaliativas e carga horária de 90h. A partir desse plano, foram elaborados: o projeto didático de intervenção e os planos de aulas que seriam trabalhados pelas professoras. Os conteúdos constantes da ementa do plano de disciplina são: Identidade, o corpo, a família, a escola e as tradições juninas.

Os objetivos, no caso o geral: contribuir para o desenvolvimento de atitudes, visando a construção da identidade pessoal, social e psicológica, tendo em vista a exploração do contexto através de suas manifestações culturais. Os específicos são voltados para: caracterizar os elementos que constituem a identidade pessoal, social e psicológica; conhecer o corpo e os cuidados relacionados à manutenção da saúde de forma integral; reconhecer a família como elemento fundamental na construção inicial das relações sociais; identificar a escola como espaço de aprendizado e convivência com diferentes pessoas e finalmente, valorizar as tradições juninas.

Quanto aos conteúdos programáticos foram trabalhados: sobre a *identidade*: nome, características físicas e psicológicas, idade, sexo, preferências, relações interpessoais. Quanto ao *corpo*: fases do desenvolvimento do corpo humano, diferenças étnicas e físicas, as partes do corpo humano, noções sobre alguns órgãos do corpo humano como: coração, cérebro e pulmão, noções sobre os fenômenos de respiração e digestão, os sentidos, cuidados com os órgãos dos sentidos e utilidade dos sentidos na percepção do meio ambiente.

Em relação à *família* discutiram sobre: tipos de família, membros de uma família, função de cada membro da família, os nomes das pessoas da família e as atividades que a família realiza no cotidiano. No tocante à *residência*, carac-

terísticas de uma casa, tipos de casa e a localização da casa. Sobre a *escola*: o que é a escola? dependências, profissionais da escola e as atividades desenvolvidas pelos profissionais da escola. Sobre as tradições juninas: as festas juninas no Brasil, cardápio junino e as brincadeiras juninas.

Usaram para desenvolver os conteúdos as seguintes metodologias de ensino: aulas dialogadas, atividades em grupo e individual, projeção de vídeos, o registro, leitura individual e coletiva, construção de painel e mural, desenho, pintura, colagem, contação de histórias, dramatização, jogos, brincadeiras, cantigas de roda, passeio e realização de experiências.

Os recursos didáticos usados foram: histórias infantis; DVD, vídeos, caixa amplificadora, pincéis, quadro de acrílico, CD, cartazes, lápis de cores, tinta guache, cola, tesoura, revistas, jogo de sílabas e alfabeto móvel. A avaliação da aprendizagem foi feita por meio de observações, atividades orais, relacionamento com os colegas.

O Projeto Didático de Intervenção, versou sobre o tema: Identidade, sendo pensado a partir da necessidade levar as crianças a construir a percepção do nome, das características físicas, modo de pensar e agir, que possui uma história pessoal e familiar etc., para vivenciar situações significativas que proporcione o reconhecimento e construção da identidade, no campo pessoal e coletivo, na sociedade, na escola e na família.

Com base nessa temática proposta desenvolveram uma questão problema: Por que se faz necessário trabalhar a identidade na Educação Infantil? A resposta a essa proposição, aconteceu ao final da implementação do projeto em sala de aula. Definiram o objetivo geral: Desenvolver o reconhecimento do eu e do outro com ser social com características próprias. Os específicos: reconhecer as características pessoais relacionadas a gênero, etnia, peso, estruturas sociais e psicológicas; adotar postura de interação social, respeitando as singularidades e diferenças de cada um e finalmente, participar de situações que envolvam a escolha de parcerias, objetos, espaços durante as brincadeiras.

Para potencializar a operacionalização do projeto, elaboraram o referencial teórico, fundamentando-se em autores que discutem o processo de construção da identidade e da BNCC no tocante à Educação Infantil, como balizador das reflexões das aprendizagens, da produção e aquisição de novos conhecimentos pelas professoras e pelas crianças.

Os conteúdos versaram sobre: nome, características pessoais, idade, sexo, referências e relações interpessoais. Como estratégias metodológicas usaram: Caixa surpresa com espelho, desenho do autorretrato, música do nome, boneco de lata, poemas – nome da gente de Pedro Bandeira, Confecção de crachás, dança das cadeiras para a identificação do nome, chamadinha, quem somos e quantos somos? Recortes e colagens, painel com imagem e confecção de cartazes. Os recursos didáticos foram: caixa, espelho, papel ofício, lápis de cores, fiz de cera, som, CD, DVD, cartolinas, tesouras, cola, hidrocor, papel cartão, revistas e cadeiras. A avaliação da aprendizagem versou sobre a observação das formas de expressão das crianças e a capacidade de expressão e concentração quando da participação das atividades.

A operacionalização do projeto Didático de Intervenção, como foi relatado, nasceu do Plano de disciplina, especificamente da unidade que trata da *identidade*, sendo desenvolvido durante cinco dias, por uma professora.

AÇÕES PEDAGÓGICAS: REVELAÇÕES DAS NARRATIVAS DA PROFESSORA ROSA

No primeiro dia de intervenção didática, *Rosa*, fez a apresentação do projeto explicando sobre o significado da identidade de uma pessoa, para as crianças do 2º período, informando que este seria trabalhado durante a semana. Iniciou os trabalhos com a acolhida, chamadinha, calendário e apresentando quadro do tempo. As atividades do projeto iniciaram com o cântico da música “A canoa virou”, todos cantavam e diziam seu nome. Também cantou a história “Marcelo, marmelo, martelo” de Ruth Rocha. Fez questionamentos sobre a história: Quem você acha que escolheu seu nome? Você gosta do seu nome? Que outro nome você gostaria de ter? Prosseguiu com a entrega de crachás pedindo para cada criança observar seu nome e decorasse como preferisse. Deu um pedaço de lã para colocarem no crachá e colocá-lo no pescoço.

No segundo dia, a professora *Rosa*, fez a acolhida e as atividades de rotina. Retomou assuntos da aula anterior e pediu que as crianças observassem as fichas de nomes coladas no quadro e retirassem a ficha com seu nome. Após essa atividade, leu o texto: “Nome de gente” de Pedro Bandeira. Fez vários questionamentos acerca do conteúdo do texto. Realizou ainda a brincadeira, a “Dança das cadeiras”. Nesta atividade cada criança deveria adivinhar seu nome. Finalizou a aula propondo a realização de uma atividade escrita sobre a escrita do nome.

No quarto dia, *Rosa*, cantou com as crianças a música “Boneco de lata” e “Eu ponho”, que são músicas que falam sobre as partes do corpo. Falou sobre as partes do corpo, pedindo para cada criança tocar-se e dizer o nome da parte tocada. Depois foi feita a proposição para as crianças desenharem em um papel madeira, o corpo humano usando como molde o corpo de uma criança, sendo nomeada cada parte, indicada pela professora.

No quarto, a professora *Rosa*, desenvolveu a acolhida e as atividades de rotina. Levou as crianças ao pátio da escola, para observarem o cartaz de “Boas Vindas” da Escola. Discutiu com as crianças sobre o que viram. Fez as seguintes perguntas: como acham que foi feito esse cartaz? quem fez o cartaz? quais as cores usadas para fazer o cartaz? Depois que as crianças pensaram durante cinco minutos, responderam cada questionamento. Em seguida, as crianças carimbaram suas mãos em uma cartolina. De volta à sala de aula, organizou uma roda de conversa focando as preferências pessoais. A partir das discussões foi organizado o “Livro das Preferências”, que ilustrado com desenhos da comida, história, lugar e brinquedo preferido de cada criança.

A culminância do projeto, aconteceu com uma festa com a presença dos pais, das gestoras da escola e apresentação dos trabalhos produzidos pelas crianças durante a execução das atividades.

Mediante o exposto, reforço e comungo com Hattie (2017) acerca da aprendizagem visível para um ensino onde o professor precisa ser “motivado e apaixonado”. Nesta perspectiva O ensino e a aprendizagem visível, requer dos docentes e discentes o comprometimento na busca de alternativas de solução para as dificuldades de aprendizado focado no pensar e no argumentar a partir de discussões colaborativas.

LIÇÕES DO PLANEJAMENTO DA AÇÃO PEDAGÓGICA

Estas reflexões realizadas sobre o processo formativos desenvolvido na disciplina de planejamento e avaliação, promoveu diversas possibilidades acerca das ações pedagógicas que podem ser realizadas, provocando uma multiplicidade de vivências tanto em relação à aprendizagem visível da professora e dos alunos.

Ressaltamos, que as lições adquiridas por meio do planejamento da ação pedagógica, estão marcadas em princípio pela complexidade das situações vividas,

pelas diversas ações cognitivas, pelas reflexões permitidas, com as interações da professora *Rosa*, com as crianças, uma riqueza explicativa, que nos permitiu pensar como se estabeleceram as aprendizagens e o próprio ensino.

Fomos fazendo com que fosse aparecendo as manifestações presentes nas narrativas da professora, pautadas pela reflexão que pode abrir novas possibilidades para a inovação das práticas educativas, abrindo novos caminhos, para diversas vozes se fazer conhecer por si mesmas e pelos outros.

A experiência com projetos didáticos interventivos, tem se mostrado como um potente dispositivo, no desenvolvimento da capacidade reflexiva no desenvolvimento do currículo escolar. Uma inovação que surge no contexto escolar que significou em um processo de formação docente em serviço.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Portugal: Edições 70, 2016.
- BERTAUX, D. **Narrativas de vida**: a pesquisa e seus métodos. Natal: EDUFRN, 2010.
- BUENO, B. O. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, jan./jun. 2002.
- CONNELLY, M.; CLANDININ, J. Relatos de Experiencia e Investigacion Narrativa. In: LARROSA, Jorge. **Déjame que te cuente**: ensayos sobre narrativa y educación. Barcelona: Laertes, 1995. Disponível em: https://m.box.com/shared_item/https%3A%2F%2Fapp.box.com%2Fs%2F05kh26sf5ciscgtde4m5. Acesso em: 8 mai. 2019.
- CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Pesquisa narrativa**: experiências e história na pesquisa qualitativa. 2. ed. Uberlândia: EDUFU, 2015.
- FERRAROTTI, F. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (org.). **O método (auto) biográfico e a formação**. São Paulo: Paulus, 2010. p. 31-58.
- FORMOZINHO, J. **Formação de professores e ação docente**. (org.). Portugal, Porto Editora, 2009.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo Paz e Terra, 1993.
- HATTIE, J. Aprendizagem visível para professores: como maximizar o impacto da aprendizagem. Porto Alegre, Penso Editora Ltda, 2011.
- MELO, A. de.; URBANETZ, S. T. **Fundamentos de didática**. Curitiba: Ibipex, 2008.

MORAES, A. A. de A. **Histórias de leitura em narrativas de professoras**: alternativa de formação. Manaus: Univ. do Amazonas, 2000.

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

SOUZA, E. C. **O conhecimento de si**: estágio e narrativas de formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

_____; ALMEIDA, J. B. de. Memórias de educadores baianos: semelhanças e diferenças na constituição da vida na/ da escola. *In*: SOUZA, E. C.; PASSEGGI, M. da C. VICENTINI, P. P. (org.). **Pesquisa (auto) biográfica**: trajetórias de formação e profissionalização. 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2013. p. 41- 57.

RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa**. Tradução Claudia Berliner. Revisão da tradução Márcia Valéria Martinez de Aguiar. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

_____. Teoria da Interpretação. O discurso e o excesso de significação. Portugal. Edições 70, 2019.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM A LÍNGUA ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL

Eliana Cláudia Graciliano³¹

Estela Maris Guimarães³²

Jaqueline Machado Garcia³³

INTRODUÇÃO

A língua escrita é um conhecimento repleto de complexidades. Desta forma, sua apropriação exige intencionalidade pedagógica e um amplo conhecimento a respeito. Na educação infantil ainda há controvérsias sobre como abordar o trabalho com tal conhecimento. Tendo em vista isso, o presente texto objetiva refletir acerca da prática pedagógica com a língua escrita na educação infantil.

Para tanto, nossas argumentações fundamentam-se nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, a qual compreende o processo de desenvolvimento humano como resultado das experiências e condições práticas de vida, afirmando que o indivíduo apenas torna-se humano ao apropriar-se do patrimônio cultural construído pela humanidade. Assim, coadunamos com essa perspectiva ao considerar que o homem é um ser de natureza social e, que os elementos sociais e culturais contribuem de maneira significativa para seu processo de desenvolvimento. Nesse sentido, coloca-se o seguinte problema: como deve ser o trabalho com a língua escrita na educação infantil de forma a contribuir para o processo de humanização das crianças?

Justifica-se a temática em estudo, uma vez que, o processo de apropriação da linguagem escrita, sobretudo na idade pré-escolar, para que ocorra de modo satisfatório, faz-se necessário que o professor organize suas práticas pedagógicas de forma a favorecer e oportunizar experiências repletas de sentido e significado que, dentre outras coisas, respeite as especificidades das crianças.

³¹ Doutora em Educação (UFSCar). Professora (FAEL).
CV: <http://lattes.cnpq.br/0625010055861672>

³² Mestre em Educação (UEM). Professora (Colégio Marista – Maringá/PR).
CV: <http://lattes.cnpq.br/7765605452028917>

³³ Mestre em Educação (UEM). Professora (Colégio Marista – Maringá/PR).
CV: <http://lattes.cnpq.br/3355892682899533>

A fim de contribuir para as argumentações do presente capítulo, priorizamos as seguintes obras e expoentes: “O Desenvolvimento do Psiquismo” de Leontiev (2004); “Psicologia da idade pré-escolar” de Mukhina e “A pré-história da linguagem escrita” de Vigotski.

O trabalho encontra-se organizado em três momentos. Primeiramente tratamos sobre o desenvolvimento humano de acordo com a perspectiva que fundamenta esta pesquisa. Isto se faz necessário a fim de que se possa compreender de que forma a língua escrita impactua no processo de humanização. Na sequência, abordamos a questão da periodização do desenvolvimento infantil para compreender a maneira como o sujeito aprende e se desenvolve em diferentes momentos de sua vida. Nosso intuito com tal explanação é averiguar de que maneira a educação infantil necessita organizar as práticas pedagógicas com a língua escrita na educação infantil, no período que compreende a idade pré-escolar. Por fim, tratamos sobre a prática pedagógica com a língua escrita na pré-escola. Neste momento, apresentamos nossa defesa para esse trabalho e evidenciamos a forma que deve ser pensada a prática pedagógica com este conhecimento no trabalho com a criança em idade pré-escolar.

A prática pedagógica com a língua escrita na educação infantil não deve ocorrer de forma mecânica a fim de possibilitar a mera compreensão técnica da escrita. Deve, em contrapartida, partir do nível de desenvolvimento da criança, priorizar o trabalho com as funções simbólicas, pois serão estas que possibilitarão ao sujeito compreender o simbolismo que faz parte de nossa escrita para, mais adiante, apropriar-se de outras questões relacionadas a este conhecimento por meio de uma base sólida edificada na educação infantil. Pensando o trabalho pedagógico desta forma, entendemos que será possível, a este nível, desenvolver um trabalho com a língua escrita verdadeiramente humanizador, desde que considere o jogo de papéis como atividade integradora das aprendizagens e conquistas infantis.

TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E DESENVOLVIMENTO HUMANO

Conforme apresentadas na introdução deste texto, nossas argumentações e defesas encontram-se amparadas na Teoria Histórico-Cultural, perspectiva edificada nas primeiras décadas do século XX na União das

Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) pelos intelectuais Lev Semionovitch Vigotski (1986-1934), Alexis Nikolaevitch Leontiev (1903-1979) e Alexander Romanovitch Luria (1902-1977).

Ao propor as ideias que deram vida à chamada Teoria Histórico-Cultural, os referidos pesquisadores tinham como preocupação central realizar uma mudança no cenário educacional no país, defendendo uma Educação de qualidade para todos sob a perspectiva de humanização e emancipação do homem o que, por conseguinte, pensavam, culminaria na tão sonhada transformação social.

Devido à profundidade das análises histórico-culturais, as principais defesas realizadas no século XX pela chamada Troika- grupo composto por Vigotski, Leontiev e Luria - contribuem ainda hoje para pensarmos nos aspectos e características que compreendem o processo de desenvolvimento humano.

Nestas linhas, intencionamos apresentar, brevemente, alguns elementos e fatores essenciais que permeiam o desenvolvimento humano. Nosso objetivo a partir dessa apresentação é tomá-la como ponto de partida para as reflexões acerca da prática pedagógica com a língua escrita na educação infantil.

Diante disso, coadunamos com as concepções da Teoria Histórico-Cultural, ao afirmar que o desenvolvimento humano, compreende dois processos: o primeiro é a Hominização, o qual Leontiev (2004), afirma ser uma estrutura biológica e natural do homem, mas que, no decorrer da história humana, foi impulsionada pela experiência histórica e social, ou seja, a vida em sociedade fez com que surgissem necessidades que possibilitaram a constituição do homem. Em suas palavras:

[...] a hominização resultou da passagem à vida numa sociedade organizada na base do trabalho [...] esta passagem modificou a sua natureza e marcou o início de um desenvolvimento que, diferentemente do desenvolvimento dos animais, estava e está submetido não às leis biológicas, mas as leis sócio-históricas (LEONTIEV, 2004, p. 262).

Corroboramos com o autor ao compreender que a estrutura biológica oferece condições para o processo de humanização do homem. Leontiev (2004, p. 267), ainda afirma que “[...] O que a natureza lhe dá quando nasce não basta para viver em sociedade. É ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana”. Diante dessas assertivas, para o indivíduo tornar-se humano é necessário apropriar-se do patrimônio

cultural, construído historicamente pela humanidade. No que se refere ao segundo processo de desenvolvimento humano, a Humanização, temos que, Leontiev (2004, p. 266), afirma:

Cada geração começa [...] a sua vida num mundo de objetos e de fenômenos criado pelas gerações precedentes. Ela apropria-se das riquezas deste mundo participando [...] na produção e nas diversas formas de atividade social desenvolvendo assim as aptidões especificamente humanas que se cristalizam, encarnaram nesse mundo [...]. (LEONTIEV, 2004, p. 266),

Nessa perspectiva, podemos nos questionar: Como ocorre esse processo de apropriação da cultura humana? Leontiev (2004, p.266), afirma que o indivíduo “[...] apropria-se das riquezas deste mundo participando [...] na produção e nas diversas formas de atividade social desenvolvendo assim as aptidões especificamente humanas que se cristalizam [...]”. Por estas razões, compreendemos que somente as condições biológicas não nos tornam humano, é necessário é necessário que a natureza social advenha das de sua vida em sociedade.

Com isso, ao viver em uma sociedade, o homem é movido por um motivo, uma necessidade, realiza uma atividade de trabalho, a qual mobiliza-se sua capacidade criadora, transformando a natureza e os objetos para garantir sua sobrevivência,

Designamos pelo termo de atividade os processos que são psicologicamente determinados pelo fato de aquilo para que tendem no seu conjunto (o seu objeto) coincidir sempre com o elemento objetivo que incita o paciente a uma dada atividade, isto é, com o motivo. (LEONTIEV, 2004, p.315).

Com isso, materializa sua atividade psíquica, fazendo com que os instrumentos realizados, sejam transmitidos de geração em geração, favorecendo o avanço das capacidades humanas, de acordo com suas necessidades culturais e históricas.

[...] A questão da história humana, do processo de humanização, ganha destaque. Se as condições de vida não são simplesmente dadas, mas são social e historicamente construídas, impõe-se ao homem demandas de elaboração coletiva da consciência e de transformação e criação de condições apropriadas de humanização. O trabalho educativo é fundamental nesse processo. (VIGOTSKI, 2009, p. 39).

Em razão das questões apresentadas, podemos refletir sobre nossas concepções de infância, educação e desenvolvimento humano com o objetivo de avançar nossa prática pedagógica sob a perspectiva de emancipação e humanização. Diante dessas reflexões, temos o entendimento de que a idade cronológica das crianças não deve ser fator determinante para o desenvolvimento infantil, mas sim uma referência, variante. Como vimos, nosso desenvolvimento não se encontra relacionado apenas as questões biológicas, mas sim, aos fatores históricos, sociais e culturais, em que dependendo das experiências e condições objetivas de vida, dos estímulos é que iremos nos desenvolver enquanto indivíduos humanos.

Diante do exposto, é importante refletirmos sobre as questões essenciais que compõem o processo de humanização a fim de ressignificar as práticas pedagógicas com a língua escrita no âmbito da educação infantil, proporcionando às gerações vindouras situações de aprendizagem significativas com este conhecimento de forma a impactar, efetivamente, em seu desenvolvimento humano, porém para que a prática pedagógica com a língua escrita possa contribuir para o processo de desenvolvimento humano dos sujeitos na educação infantil, é necessário compreender a maneira específica de aprender das crianças.

PERIODIZAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL E AS ATIVIDADES DOMINANTES

O processo de desenvolvimento humano encontra-se intimamente relacionado às experiências e vivências oportunizadas ao sujeito. Esse pressuposto reafirma a importância das práticas educativas e pedagógicas desenvolvidas pelas instituições de ensino infantil pois, à medida que promove situações intencionais de aprendizagem, aprova o desenvolvimento psíquico das crianças, isto é, incita e qualifica por excelência o processo de humanização do qual há pouco explanamos [humanização].

Nesse âmbito, cabe aos professores, que atuam nesse segmento de ensino, conhecer os períodos do desenvolvimento infantil, bem como as atividades dominantes, para então encaminhar procedimentos didáticos relacionados à língua escrita que sejam significativos para as crianças.

Na primeira infância, por exemplo, a atividade dominante que se evidencia nos bebês é a de comunicação emocional, visto que eles buscam um envolvimento com o adulto, quer seja com balbúcios, choros, risos entre outras

expressões não-verbais. À medida em que a criança se comunica com os adultos, amplia suas necessidades de aprendizagens, condição que implica na sintetização ou reorganização, também, da atividade dominante.

Após a comunicação emocional do bebê com o adulto, ele passa a se interessar pelos objetos ao seu redor, nesse momento, a atividade dominante é a objetual-manipulatória. Esse estudo aprofundado da atividade objetual-manipulatória é realizado por Mukhina (1996, p. 109), para ela, esse período compreende três fases: “a primeira – o uso indiscriminado do objeto pela criança; a segunda – o uso do objeto apenas para sua função direta e a terceira – uso livre do objeto, mas consciente de sua missão específica”.

Os objetos da cultura humana, seu uso e exploração fascinam a criança, por isso, a sintetização da comunicação emocional, da objetual manipulatória, reverberam em outra atividade dominante: O jogo de papéis, típico do período da infância.

Elkonin (1987), explica que a criança nesse período de desenvolvimento deseja fazer parte do mundo do adulto e de maneira realista, quando uma criança brinca de ser agente de trânsito, por exemplo, reproduz a sequência real do que observou do personagem. Isso acontece porque não basta para a criança contemplar um carro em movimento ou mesmo sentar-se nele; ela precisa agir, guiá-lo, comandá-lo. Todavia, não consegue agir com esses objetos porque ainda não domina as operações exigidas para tal atitude. É nesse sentido que a criança, diariamente, emprega suas observações e aprende a se relacionar, frustrar-se, acordar, expor-se, impor-se e ter prazer com suas conquistas. Na representação da personagem presente na atividade jogo de papéis, a criança tem a possibilidade de expressar sua compreensão sobre as relações humanas na sociedade, de maneira consciente e voluntária.

Precisamos perceber que, no jogo de papéis, a criança representa e sistematiza a seu modo as regras sociais. Conforme explica Vygotsky (2016, p. 206), “*I think that wherever there is an imaginary situation in play, there are rules – not rules that are formulated in advance and change during the course of the game, but rules stemming from the imaginary situation*” e, nesse interim, as regras para a criança causam prazer e se tornam afeto. É a subordinação ao papel dos personagens que promove o desenvolvimento psíquico da criança e isso não ocorre isoladamente, pois o jogo permite mudanças estruturais, tanto na personalidade quanto na consciência da criança. Com isso, o papel é o aspecto característico central do

jogo, constituindo-se como possibilidade de inserção da criança nas atividades humanas e nas relações estabelecidas nessas atividades (ELKONIN, 1998).

Em consonância com as argumentações apresentadas, Vygotski (2006), afirma também que a atividade dominante do jogo de papéis, provoca mudanças significativas nas necessidades e consciência da criança, destacando-se como principal fonte para seu desenvolvimento nesse período. Portanto, é adequado que os professores considerem a atividade dominante de cada período e, as utilizem no cotidiano para atuar na Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP) das crianças, que são atividades as quais a criança consegue realizar de forma conjunta e compartilhada e, posteriormente, conseguirá fazer de forma própria/autônoma.

Vygotsky (2016), rebate a ideia de que a criança brinca porque lhe causa prazer. Para ele, existem outras atividades que causam a mesma sensação como, por exemplo, a sucção da chupeta. Há também os jogos de resultado que, ao contrário do prazer, causam descontentamento quando o resultado é desfavorável ao que a criança deseja. Nesse viés, o principal motivo do porquê a criança gosta de brincar é que por essa atividade consegue satisfazer seus desejos e corresponder com suas necessidades particulares, seus interesses e motivos. Nas palavras de Vygotsky (2016, p. 7), *“in answer to the question of why the child plays – must always be understood as the imaginary, illusory realization of unrealizable desires”*. Brincar é essencialmente realizar desejos – não, porém, desejos isolados, mas afetos generalizados.

Ouvir várias vezes a mesma história ou canção, brincar das mesmas coisas, são meios e formas saudáveis ao desenvolvimento da criança. Para ela, o que importa é o processo e não o produto, explicando melhor, a satisfação advém durante a realização do jogo e não em seu fim. Isso provoca a compreensão das condutas humanas como operar com sentido pessoal, de acordo com o significado social. O sentido objetivo da brincadeira para a criança está no processo de comunicação com o outro por meio da imitação das atividades do adulto.

A atividade dominante é, desse modo, “[...] aquela cujo desenvolvimento condiciona as principais mudanças nos processos psíquicos da criança e as particularidades psicológicas da sua personalidade num dado estágio do seu desenvolvimento” (LEONTIEV, 1978, p. 292-293). Pelos fatores descritos, urge que, o jogo de papéis para as crianças de 4 a 6 anos, esteja no dia a dia das escolas de Educação Infantil. Assim, é imprescindível que os professores organizem

atividades conjuntas e compartilhadas que façam sentido para a criança. Por isso, a compreensão das leis gerais do desenvolvimento psíquico (ou também intitulada por periodização do desenvolvimento humano) é essencial à função docente, visto que “o estudo da psicologia transforma o próprio educador em observador atento, disposto a entender a criança e a fomentar o desenvolvimento de suas melhores qualidades” (MUKHINA, 1996, p. 12).

Em linhas gerais, verificamos que tanto os períodos de desenvolvimento infantil, quanto o conhecimento dos professores, atuam como recursos para o processo de ensino e de aprendizagem. Por isso, a prática pedagógica com a língua escrita na pré-escola necessita considerar o jogo de papéis como atividade integradora das aprendizagens e conquistas infantis.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO EM IDADE PRÉ-ESCOLAR

O processo de desenvolvimento infantil é composto por diferentes estágios, ou seja, maneiras específicas por meio das quais as crianças se apropriam do mundo em determinadas etapas de suas vidas. Com isso, estamos a dizer que, em cada momento da vida do sujeito, algumas atividades exercem um domínio maior que outras e, é por meio destas que surgem necessidades que possibilitam a humanização.

Todas essas questões elucidadas, tanto no que diz respeito à humanização, quanto sobre a periodização do desenvolvimento infantil, contribuem para refletirmos acerca da prática pedagógica com a língua escrita no âmbito da educação infantil. Diante disso, lançamos os seguintes questionamentos: no que diz respeito ao trabalho com este conhecimento na etapa correspondente à pré-escola, qual seria a prática pedagógica mais adequada? Deveria a Educação Infantil eximir-se do trabalho com a língua escrita? Ou, então, deveria, exclusivamente, limitar-se a trabalhar a língua escrita de forma mecânica, promovendo apenas o conhecimento das letras do alfabeto e suas respectivas grafias? Quais práticas pedagógicas favorecem o processo de apropriação da língua escrita na educação infantil?

Com base no que fora discutido até o momento, é possível afirmar que sim: a língua escrita é um conhecimento que deve fazer parte da prática pedagógica desenvolvida na educação infantil, porém é necessário atentar-se à questão de que

a educação infantil não compete um trabalho mecânico com a escrita, mas sim, a promoção de situações de aprendizagem que levem em consideração a forma específica de ser e agir dos sujeitos que compõem este nível. Por isso, dos estágios elucidados na periodização, de acordo com os objetivos deste escrito, interessa-nos o que corresponde ao jogo de papéis. Isso porque este estágio contempla crianças da faixa etária que se pretende abordar nestas linhas: crianças pré-escolares.

O estágio referente aos jogos de papéis marca a vida da criança por volta dos três aos seis anos de idade. Conforme viu-se em outro momento, a característica marcante é o surgimento da capacidade de representar situações e papéis sociais observados nas vivências cotidianas. Assim, a criança pode, por exemplo, fazer uso de uma vassoura para simular ser seu cavaleiro ou utilizar-se de uma tampa para representar o volante de um carro e a ação observada acerca da conduta dos adultos ao dirigir. Nas palavras de Bissoli e Moraes (2020, p. 42):

Assim, uma caneta, para a criança que não está brincando, é apenas uma caneta. Na brincadeira, ela passa a representar um avião, por exemplo. Então, mesmo sabendo que se trata de uma caneta e agindo sobre ela segundo suas propriedades físicas, a criança atribui um sentido diverso ao objeto e o denomina, durante a ação lúdica, como avião.

Assim, o trabalho com a língua escrita na educação infantil de forma a contribuir para o processo de humanização das crianças deve considerar: a capacidade da criança em fazer uso de objetos a fim de representar coisas diversas [simbolismo]. Do ponto de vista da apropriação da língua escrita essa questão é importante pois ela, a escrita, é também uma forma de simbolismo. Os símbolos gráficos utilizados na escrita não representam a realidade de forma direta, mas sim, a oralidade. Dessa forma, para escrever, fazemos uso de grafemas e cada um possui uma representação sonora que pode ser semelhante ou não.

Neste sentido, a relação entre brincadeiras de papéis e língua escrita decorre do fato de que o simbolismo presente nestas prepara a criança para o processo no qual deverá utilizar-se de símbolos gráficos (grafemas ou letras) para representar a oralidade.

Considerando isso, não compete a esta etapa limitar-se ao trabalho pedagógico com a língua escrita de forma mecânica e restrita à compreensão das relações fonema-grafema. A escrita é muito mais complexa que isso e, de acordo com Leontiev

(2010) uma das razões para que a criança se aproprie tão rápido deste conhecimento é o fato de ter desenvolvido, previamente, a capacidade de simbolizar por meio da brincadeira. Vigotski (1984) explica também que o domínio de um sistema complexo como este não pode ser alcançado de forma mecânica e externa, pois é produto de um longo processo de desenvolvimento das funções comportamentais complexas.

Com base nessas questões destacamos então a necessidade de compreensão sobre as características específicas das crianças pré-escolares tendo em vista o desenvolvimento de práticas pedagógicas com a língua escrita que sejam coerentes com o desenvolvimento destes sujeitos, vindo a impactar significativamente em suas vidas. Defendemos, portanto, um trabalho com a língua escrita no âmbito da pré-escola, que vise possibilitar as crianças a apropriação da escrita e, com isso, desenvolver nelas capacidades especificamente humanas, deverá, antes de tudo, enfatizar a brincadeira de papéis como uma das principais vias deste processo.

CONSIDERAÇÕES

A título de nossas considerações finais, reiteramos que o desenvolvimento das crianças ocorre a partir das experiências cotidianas e vivências significativas que oportunizem diferentes situações de aprendizagens para os escolares. Por estas razões, realizamos a defesa de que é função do pedagogo oportunizar e favorecer condições objetivas de ensino, repletas de sentido, significado e intencionalidade, sob a perspectiva de humanização, com o objetivo desenvolver, maximamente, as crianças.

Concluimos que as argumentações apresentadas contribuem para refletirmos acerca das práticas pedagógicas com a língua escrita no âmbito da educação infantil, mais especificamente na pré-escola.

A partir dos elementos expostos foi possível perceber o papel da escola no que diz respeito à humanização de cada sujeito que recebe e, o papel da língua escrita neste processo. Diante disso, é importante que os professores conheçam e compreendam a periodização do desenvolvimento infantil e suas atividades dominantes, a fim de desenvolverem um trabalho com a língua escrita que esteja alinhado com isso. Desta forma, são necessárias práticas pedagógicas que levem em consideração a forma específica de ser e agir da criança da educação infantil para que as práticas desenvolvidas neste nível de ensino, sensibilizem, mobilizem e humanizem as crianças.

Conforme verificamos no decorrer das reflexões, os estudos afetam a periodização do desenvolvimento infantil, dos conceitos de apropriação, sobretudo da linguagem escrita na idade escolar, instrumentaliza a ação docente, a fim de organizar intervenções adequadas para cada período do desenvolvimento infantil.

REFERÊNCIAS

BISSOLI, Michelle de Freitas; MORAES, Aline Janell de Andrade Barroso. **A brincadeira de papéis sociais e a formação de bases para a apropriação da linguagem escrita pela criança pré-escolar**. Leitura: Teoria & Prática, v. 38, n. 78, Campinas, São Paulo: 2020.

ELKONIN, D. B. **Psicologia do jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do Psiquismo**. Tradução de Rubens Eduardo Frias. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VYGOTSKY, Lev Semionovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo, SP: Ícone, 2010, p. 119- 142.

MUKHINA, V. **Psicologia da idade pré-escolar**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **A pré-história da linguagem escrita**. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKI, L. S. **Psicologia Infantil**. 2. ed. Madrid: Machado Visor, 2006. Obras Escogidas. Tomo IV.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na Infância**: ensaio psicológico. Apresentação e comentários de Ana Luiza Smolka. Tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

VYGOTSKY, L. S. Play and its role in the mental development of the Child. **International Research in Early Childhood Education**, ano 3, v. 7, n. 2, p. 1-62, 2016.

O MOVIMENTO CORPORAL DOS BEBÊS E DAS CRIANÇAS BEM PEQUENAS NAS PRESCRIÇÕES CURRICULARES BRASILEIRAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: APONTAMENTOS CRÍTICOS PARA PENSAR A PRÁTICA DOCENTE

Odimar Lorenset³⁴
Lourival José Martins Filho³⁵

INTRODUÇÃO

No presente capítulo visa-se refletir sobre a abordagem do “movimento corporal dos bebês e das crianças bem pequenas”³⁶ presentes em prescrições oficiais nacionais para a Educação Infantil. Na análise das prescrições encontram-se importantes indicativos para pensar as práticas docentes direcionadas ao movimento corporal dos bebês e crianças bem pequenas no espaço da creche. Os documentos selecionados para a análise foram os velhos conhecidos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - RCNEI (1998) e a recém aprovada Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2017), dois documentos de ampla divulgação e que contêm prescrições específicas acerca do corpo e o movimento das crianças nas creches.

Como consequência da escolha do objeto, a pesquisa assume as técnicas da análise documental. A análise documental é uma técnica que, segundo Lüdke e André (2012), exige do pesquisador leitura, compreensão e interpretação de determinado documento (oficial, jurídico, iconográfico, histórico etc.) sem esquecer do necessário confronto com os referenciais teóricos. Assim, devem ser considerados alguns passos, como: definir os documentos a serem analisados; realizar o recorte de conteúdo; ler e interpretar os diferentes signi-

³⁴ Doutorando em Educação (UDESC). CV: <http://lattes.cnpq.br/6432048892178138>

³⁵ Doutorando em Teologia (Faculdade EST). Professor (UDESC). CV: <http://lattes.cnpq.br/2491699071811572>

³⁶ O termo bebês é utilizado para se referir às crianças na faixa de 0 até 1 ano e 6 meses de idade e o termo crianças bem pequenas para se referir àquelas na faixa etária de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses (BRASIL, 2017).

ficados de modo a revelar concepções explícitas e ocultas à luz dos referenciais teóricos e; por fim, categorizá-las (LÜDKE; ANDRÉ, 2012).

O MOVIMENTO DOS BEBÊS E DAS CRIANÇAS PEQUENAS NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL WALLONIANA

O movimento ocupa, inegavelmente, lugar central nos processos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Desde o nascimento, observa-se que o bebê aprende a utilizar o próprio corpo para interagir com o meio e com as pessoas. Esses corpos-vidas, aos poucos, a partir de interações e brincadeiras, terão potencializados os movimentos e os gestos como importantes formas de conhecer o mundo. Também aos poucos, passarão a manusear objetos, arrastar-se, engatinhar, marchar, correr. Enfim, com o corpo em movimento encontrarão meios de expressar emoções e pensamentos, comunicar-se, conhecer o espaço vivido, depois o percebido e, por fim, o concebido.

Na leitura da obra do pesquisador francês Henry Wallon compreende-se que o movimento corporal é uma das principais formas de comunicação da vida psíquica da pessoa com a natureza externa. Ou seja, é uma potente possibilidade de tradução do mundo interno da criança que se manifesta inicialmente por gestos e expressões. Assim, observando os movimentos e os gestos dos bebês um adulto poderá no primeiro estágio de desenvolvimento denominado “impulsivo emocional” – do nascimento até 1 ano de idade – traduzir as primeiras realizações mentais, o que é, nesta fase, aquilo que mais especificamente se pode testemunhar da vida psíquica.

Neste estágio, progressivamente os movimentos impulsivos e reflexos descontínuos dos bebês – que têm início com o nascimento e duram, aproximadamente, até os primeiros três meses – irão contribuir para sinalizar os intercâmbios emocionais deles com o meio. Wallon (1979, p. 151), postulou:

O recém-nascido, no seu comportamento, só tem reações descontínuas, esporádicas e sem outro resultado que não seja o de liquidar pelas vias então disponíveis quer tensões de origem orgânica, quer as suscitadas por excitações exteriores. As gesticulações não podem ter para ele nenhuma utilidade prática. Nem sequer conseguiriam modificar-lhe uma posição incômoda ou perigosa. É-lhe

indispensável uma assistência a todos os instantes. É um ser cujas reacções têm todas necessidades de ser completadas, compensadas, interpretadas. Incapaz de nada efectuar por si só, é manipulado por outrem, e é nos movimentos de outrem que tomarão forma as suas primeiras atitudes.

Com a intensidade das trocas, cria-se, então, um canal de comunicação entre o bebê e o vivido, em que a conexão é essencialmente afetiva. Trata-se, assim, da primeira forma de sociabilidade, em que o tônus é considerado a fonte da emoção e, ambos, tônus e emoção, se autoregulam. É perceptível, neste segundo período – que dura até cerca de 1 ano de idade –, o diálogo tônico-postural, como quando o bebê responde às carícias e ou entonação de voz da mãe.

Em oposição ao primeiro estágio centrípeto, no qual predomina o exercício afetivo, o segundo estágio denominado “sensório-motor e projetivo” – que se inicia por volta de um ano e se estende até os três anos de idade –, caracteriza-se pelas atividades de investigação, exploração e manipulação, e, ainda, pela aptidão simbólica e o início das representações. A criança passa a reparar ao redor, a descobrir as partes do corpo e a encantar-se com os próprios movimentos corporais. Nesta fase movimentos em cadeia circular (movimentos repetitivos) permitirão, por sua vez, que as crianças experimentem a coordenação mútua dos campos sensoriais e motores. Isso potencializará a coordenação dos gestos e os seus efeitos, bem como os progressos da preensão e o refinamento da percepção. Cada vez mais as suas ações tornar-se-ão potencialmente planejadas e organizadas. A aquisição da marcha e da linguagem contribuirão significativamente para a atuação da criança sobre o mundo que a cerca (WALLON, 2007).

Em sua teoria, Wallon apresenta um estudo integrado que abarca os vários campos ou domínios – afeto, cognição e motricidade³⁷ – da atividade infantil (campos funcionais) e os diferentes estágios de sua evolução psíquica (estágios do desenvolvimento), em uma perspectiva abrangente e global. O desenvolvimento ocorre devido às relações estabelecidas entre o sujeito e o meio e devido à integração potente entre os diferentes domínios funcionais. A concepção de desenvolvimento, assim, caracteriza-se pela ideia de ser humano completo/integral, em que os campos ou domínios da pessoa alternam-se em relação à predominância de um sobre o outro em uma integração dinâmica (DANTAS, 1992; GALVÃO, 2008).

³⁷ O termo “motor” usado por Wallon é sinônimo de “psicomotor” (DANTAS, 1992).

As teorizações apresentadas pelo pesquisador levam a pensar uma docência intencionalmente comprometida com a valorização da movimentação corporal dos bebês e das crianças bem pequenas, não somente como uma necessidade físico-motora do desenvolvimento infantil, mas também como capacidade expressiva e intencional. Com isto posto, entende-se que o docente deverá realizar a mediação entre a criança e o mundo a partir de diferentes linguagens, como a oral, a musical, a plástica, a pitctórica, a corporal, sempre considerando as interações e as brincadeiras como potentes possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento.

Nesta perspectiva, passa-se à análise da abordagem do movimento corporal dos bebês e crianças bem pequenas presentes nos dois anunciados documentos para a Educação Infantil.

MOVIMENTO CORPORAL DOS BEBÊS E DAS CRIANÇAS BEM PEQUENAS NAS PRESCRIÇÕES CURRICULARES

Em 1998, foram aprovados os Referencias Curriculares Nacionais para Educação Infantil (RCNEI) com o objetivo de auxiliar o docente no trabalho de educar e cuidar as crianças dessa primeira etapa da educação básica. O documento é composto por três volumes: o primeiro, intitulado “RCNEI - Introdução”, aborda as concepções de criança, educação, instituição, profissional, objetivos gerais da etapa e as orientações quanto à organização do trabalho; o segundo, “RCNEI - Formação pessoal e social”, colabora para pensar os processos de construção da identidade e autonomia das crianças; o terceiro, “RCNEI - Conhecimento de mundo”, apresenta os **eixos** específicos da etapa: movimento, música, artes visuais, linguagem oral e escrita, natureza e sociedade e matemática.

No Volume 3, a seção intitulada “Movimento” se estende desde a página 14 até a 42. As primeiras linhas dão conta de situar o objeto e a sua importância no contexto da Educação Infantil. Especificamente em relação às crianças de 0 a 3 anos de idade, da página 21 até a 23 evidencia-se no texto uma preocupação com as características do desenvolvimento e os movimentos próprios dessa faixa etária. Na página 27, é possível ler uma lista de **objetivos** específicos. Da página 29 até a 38, dispõem-se, de forma intercalada com as prescrições para as crianças de 4 a 6 anos de idade, os **conteúdos** (expressividade e equilíbrio e

coordenação) e as respectivas **orientações didáticas**. Por fim, da página 39 até a 42, é possível ler as **orientações gerais para o professor** sobre a “organização do tempo” e a “observação, registro e avaliação formativa”.

Em 2017, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou a BNCC³⁸ contendo uma introdução geral e as seções da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. No ano seguinte, a seção do Ensino Médio foi aprovada e também passou a compor o documento. O texto final apresenta as seguintes seções: apresentação; introdução; apresentação da estrutura do documento; etapa da Educação Infantil; etapa do Ensino Fundamental; etapa do Ensino Médio e; apresentação da ficha técnica dos especialistas que participaram das diferentes versões da BNCC.

A seção da Educação Infantil contém 20 páginas, destinadas às seguintes partes: a) apresentação da etapa na BNCC e no contexto da Educação Básica - parte que evidencia o direito à educação na CF 88 e na atual LDB, a concepção de educar e cuidar das crianças, a brincadeira e a interação como eixos estruturantes da prática pedagógica e os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento (conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se); b) os cinco **campos de experiências** (o eu, o outro e o nós; **corpo, gestos e movimentos**; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações); c) os **objetivos de aprendizagem e desenvolvimento** - em colunas definidas para bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas; d) a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental juntamente com as “sínteses de aprendizagem”.

OS RCNEI E A ABORDAGEM DO MOVIMENTO CORPORAL DAS CRIANÇAS DE 0 A 3 ANOS DE IDADE

Evidencia-se já na introdução do eixo “movimento” o conceito de **cultura corporal**. Aponta-se ali como parte dessa concepção, o seguinte trecho: “Ao brincar, jogar, imitar e criar ritmos e movimentos, as crianças também se apropriam

³⁸ A BNCC é, conforme aponta o próprio texto, “[...] 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, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE)” (BRASIL, 2017, p. 7).

do repertório da cultura corporal na qual estão inseridas” (BRASIL, 1998, p. 15). O termo “cultura corporal” tem a seguinte explicação em uma nota de rodapé: “A expressão “cultura corporal” está sendo utilizada para denominar o amplo e riquíssimo campo da cultura que abrange a produção de práticas expressivas e comunicativas externalizadas pelo movimento” (BRASIL, 1998, p. 15).

A categoria cultura corporal é amplamente divulgada como o enfoque da abordagem “crítico-superadora” idealizada pelo grupo conhecido como “coletivo de autores”, formado por Soares, Taffarel, Varjal, Castellani Filho, Escobar e Bracht³⁹. Nessa abordagem, própria do campo de conhecimento da Educação Física, os objetivos, conteúdos e estratégias são selecionados e organizados de modo a promover a leitura da realidade. Os elementos técnicos não são desconsiderados, tampouco são exclusivos para a aprendizagem. Nessa direção, os RCNEI (BRASIL, 1998) orientam que a prática com jogos, brincadeiras, dança e práticas esportivas revelam a cultura corporal e constituem-se como propostas privilegiadas em que o movimento é aprendido e significado pela criança.

O movimento nos RCNEI é compreendido como um importante domínio do desenvolvimento humano. É devido ao movimento que a criança adquire controle do seu próprio corpo e cada vez mais interage com o mundo. Além disso, ao movimentarem-se as crianças expressam sentimentos, emoções e pensamentos, o que leva, progressivamente, à ampliação dos gestos e posturas corporais e ao conhecimento da cultura corporal em que se encontram inseridas. Em conformidade com a teoria histórico-cultural walloniana, nos RCNEI ainda assevera-se:

Pode-se dizer que no início do desenvolvimento predomina a dimensão subjetiva da motricidade, que encontra sua eficácia e sentido principalmente na interação com o meio social, junto às pessoas com quem a criança interage diretamente. É somente aos poucos que se desenvolve a dimensão objetiva do movimento, que corresponde às competências instrumentais para agir sobre o espaço e meio físico (BRASIL, 1998, p. 18).

³⁹ O uso do termo Coletivo de Autores é conferido aos seis autores do livro *Metodologia do Ensino de Educação Física*, publicado em 1992, pela editora Cortez. A obra insere-se no campo de produção do conhecimento da Educação Física, tendo como enfoque a categoria *cultura corporal* na perspectiva crítico-superadora. Nessa direção, as teorizações contidas no livro apoiam-se na metodologia materialista-histórico-dialética. Os temas da cultura corporal, por sua vez, expressam sentidos a partir da integração dos objetivos do homem e as intenções da sociedade (SOUZA JÚNIOR *et al*, 2011).

Avançando na leitura, na página 20 do documento é possível encontrar subtítulo “A criança e o desenvolvimento”. A redação dessa parte remete às faixas etárias atendidas na Educação Infantil, subdividida primeiro como “O primeiro ano de vida” (p. 20-21), segundo como “Crianças de um a três anos” (p. 22-23) e por terceiro como “Crianças de quatro a seis anos” (p. 24-25). Interessa-nos, como adiantado, as duas primeiras subdivisões.

Assim como na teoria walloniana, o movimento é concebido como linguagem e atuação sobre o meio físico e social e, também, como expressão humana própria de um contexto social. A concepção de desenvolvimento explícita e mesmo subjacente ao documento considera como na teoria histórico-cultural o ser humano na sua integralidade, reconhecendo os diferentes domínios (afetividade, cognição e o motricidade) e a sua alternância e predominância na relação dinâmica e não-linear (WALLON, 2007).

Em seguida, dispõem-se os objetivos específicos para as crianças de zero a três anos de idade e, respectivamente, os **conteúdos** e **orientações didáticas** para esse grupo etário. De maneira bastante direta, na página 26 pode ser lida a seguinte lista de objetivos específicos para as crianças de zero a três anos:

- familiarizar-se com a imagem do próprio corpo;
- explorar as possibilidades de gestos e ritmos corporais para expressar-se nas brincadeiras e nas demais situações de interação;
- deslocar-se com destreza progressiva no espaço ao andar, correr, pular etc., desenvolvendo atitude de confiança nas próprias capacidades motoras;

explorar e utilizar os movimentos de preensão, encaixe, lançamento etc., para o uso de objetos diversos (BRASIL, 1998, p. 25).

A organização dos conteúdos do eixo movimento, prescreve-se, deve respeitar o desenvolvimento das crianças e as diversas culturas corporais e também primar pelo desenvolvimento de *capacidades* expressivas e instrumentais do movimento. Para tanto, os conteúdos devem ser organizados em dois blocos: a) expressividade; e b) equilíbrio e coordenação. O primeiro bloco tem como foco as expressões e a comunicação de ideias, as sensações e os sentimentos, bem como as manifestações corporais que se enlaçam com a cultura. O segundo bloco enfatiza o caráter instrumental do movimento, como força, tônus, flexibilidade etc.

Por fim, encontram-se as **orientações gerais para o professor**, mais especificamente sobre a “organização do tempo” e a “observação, registro e avaliação formativa”. As orientações didáticas consideram práticas diversas, e, inegavelmente, são vetorizadas pela categoria *cultura corporal*. Assim, para o desenvolvimento da *expressividade*, indica-se: banho e a massagem para explorar o próprio corpo; brincadeiras diversas que envolvam o canto e o movimento; embalar com canções de ninar e apresentar brincos da cultura popular; gestos associados à música; espelho grande para que possam se ver refletidas; materiais como terra, areia e a água para contribuir no desenvolvimento dos sentidos do corpo; assim como banho de esguicho, construir castelos com areia, entre outras práticas. E, para o bloco do *equilíbrio e coordenação*, sugerem-se práticas como: observar e posicionar os bebês; tocar e acalantar; dispor materiais pelo chão (cilindros e bolas de diversos tamanhos, por exemplo) de modo a servir como incentivo para arrastar-se, engatinhar, caminhar, rolar sobre eles, chutar, lançar etc.; construir túneis com tecidos com o objetivo de incentivar a força dos braços e das pernas ao deslocar-se de um lado a outro; organizar ambientes com almofadas, livros e gibis para incentivar a sentar, deitar, concentrar-se; promover brincadeiras como “estátua” para a promoção da manutenção do tônus muscular por um determinado tempo etc.

Nessa mesma parte das orientações gerais para o professor prescreve-se que é importante possibilitar às crianças diferentes movimentos, valorizando a dimensão lúdica. Também cabe ao docente preparar espaços, tempos e materiais de modo que as manifestações motoras das crianças sejam integradas às situações cotidianas. Orienta-se ainda que é preciso avaliar constantemente a motricidade das crianças e, para tanto, é necessário observar cuidadosamente as crianças nos seus diferentes movimentos e registrar aspectos referentes à expressividade e à dimensão instrumental do movimento. A avaliação, conforme o documento, “Deverá constituir-se em instrumento para a reorganização de objetivos, conteúdos, procedimentos, atividades e como forma de acompanhar e conhecer cada criança e grupo” (BRASIL, 1998, p. 40).

Embora as proposições pedagógico-didáticas do documento se relacionem diretamente com a concepção de desenvolvimento motor da teoria histórico-cultural e com a abordagem crítico-superadora, demonstram guiar-se fortemente pelo modelo disciplinar como na versão escolar, oferecendo objetivos, conteúdos, orientações didáticas e orientações gerais aos professores da área.

Evidentemente, nessas últimas prescrições o enfoque é da instrumentalização para o ensino, quando deveriam os referenciais, – defende-se, e se reconhece já existiam essas possibilidades no contexto em que se constrói o documento – fundamentar-se em concepções de educação integral das crianças, particularmente por concepções como **educar e cuidar** enquanto binômios indissociáveis, cujas propostas pedagógicas convidam a criança ao centro da ação educativa.

A crítica recai sobre a organização didática dos eixos e não sobre as opções pela concepção de desenvolvimento psicomotor da criança e pela abordagem crítico-superadora vetorizada pela categoria *cultura corporal*. Nem tampouco é feita pela escolha do movimento como potente linguagem para a educação das crianças das creches e pré-escolas do território nacional. Cerisara (1999), pouco tempo depois da publicação dos RCNEI, com base na análise dos pareceres de diversos especialistas sobre o documento, já apontou que essas prescrições curriculares, na sua forma, organização e escrita, enfatizavam práticas do tipo escolarizantes. De tal modo, a autora compreende que o documento representou: “Um retrocesso em relação ao avanço já encaminhado na educação infantil de que o trabalho com as crianças pequenas em contextos educativos deve assumir a educação e o cuidado enquanto binômio indissociável e não o ensino” (CERISARA, 1999, p. 28).

Sobre a organização do currículo por eixos, Cerisara (2002), no artigo intitulado “O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil no contexto das reformas”, afirmaria que esses deveriam perpassar o documento e não restringir-se à eixos temáticos.

Isso porque a “didatização” de identidade, autonomia, música, artes, linguagens, movimento, entre outros componentes, acaba por disciplinar e aprisionar o gesto, a fala, a emoção, o pensamento, a voz e o corpo das crianças (CERISARA, 2002, p. 337).

Com base na leitura da tese de Heloisa Caudau Rocha defendida no ano de 1999 e nos documentos oficiais publicados pela COEDI de 1994 a 1998⁴⁰, Cerisara (2002) reafirma que a pedagogia da educação infantil deve debruçar-se sobre o desenvolvimento das crianças – em suas diferentes dimensões e por objetivos relacionados à educação integral – com o cuidado de não escolarizar

⁴⁰ Especialmente o documento “Critérios para um atendimento em creches e pré-escolas que respeite os direitos fundamentais das crianças”, publicado em 1995.

esta etapa da educação, pois o objetivo da educação infantil não é o ensino de conteúdos. Neste sentido, segundo a autora, há a necessidade de pensar a educação “[...] deixando um espaço para que os envolvidos na educação infantil – famílias, professoras e crianças assumam a autoria desses projetos (CERISARA, 2002, p. 339), críticas essas que nos acompanham até o presente contexto.

A BNCC E A ABORDAGEM DO MOVIMENTO CORPORAL DAS CRIANÇAS DE 0 A 3 ANOS DE IDADE

Na seção da Educação Infantil da BNCC (BRASIL, 2017), é possível perceber que herdaram-se das DCNEI (BRASIL, 2009) os eixos “cuidar e educar” e os eixos do currículo “interações e brincadeiras”. A perspectiva assumida é a de que por meio das interações e brincadeiras as crianças têm potencializadas múltiplas experiências, múltiplas linguagens, aprendizagem e desenvolvimento. Como na teoria walloniana, também nas primeiras linhas da seção da Educação Infantil da BNCC pode ser lido que as crianças, desde bebês, experimentam o mundo pelas interações e brincadeiras. Nesta direção, se apresenta entre outros o campo de experiência intitulado **Corpo, gestos e movimentos**. O corpo outra vez ganha centralidade, “[...] pois ele é o partícipe privilegiado das práticas pedagógicas de cuidado físico, orientadas para a emancipação e a liberdade, e não para a submissão” (BRASIL, 2017, p. 41).

Na leitura do texto desse campo de experiência é possível reconhecer importantes aspectos do desenvolvimento das crianças já apontados pela teoria histórico-cultural na perspectiva walloniana. Destaca-se aqui um trecho do documento que se relaciona diretamente com tal teoria:

Com o corpo (por meio dos sentidos, gestos, movimentos impulsivos ou intencionais, coordenados ou espontâneos), as crianças, desde cedo, exploram o mundo, o espaço e os objetos do seu entorno, estabelecem relações, expressam-se, brincam e produzem conhecimentos sobre si, sobre o outro, sobre o universo social e cultural, tornando-se, progressivamente, conscientes dessa corporeidade. [...] As crianças conhecem e reconhecem as sensações e funções de seu corpo e, com seus gestos e movimentos, identificam suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo, ao mesmo tempo, a consciência sobre o que é seguro e o

que pode ser um risco à sua integridade física (BRASIL, 2017, p. 40–41).

No artigo intitulado “Educação Infantil na Base Nacional Comum Curricular: pressupostos e interfaces com a Educação Física”, Mello *et al* (2016) registram a seguinte análise sobre a seção da Educação Infantil na BNCC:

Na BNCC, os processos pedagógicos na Educação Infantil partem da concepção de que a construção de conhecimento pelas crianças se efetiva por meio da participação direta delas nas diferentes práticas cotidianas. Nesse processo, o respeito ao modo como as crianças pequenas se relacionam com o mundo e a especificidade dos recursos que utilizam – como a corporeidade, a linguagem e a emoção – são reconhecidos como essenciais nos processos de aprendizagem. Para isso, elas precisam imergir nas situações, em um processo aberto às possibilidades de interações infantis: as “experiências de aprendizagem” [...] (MELLO; *et al*, 2016, p. 139).

Contudo, de modo contraditório, dentro dos campos de experiências encontram-se quadros de objetivos de aprendizagem com redações na perspectiva tradicional do desenvolvimento – marcada por verbos, complementos e, por vezes, modificadores – alinhados pela Taxonomia de Bloom⁴¹ e ordenados por códigos alfanuméricos. Se por um lado os campos de experiências são concebidos como arranjos curriculares abertos, integrados e complementares que acolhem situações e experiências cotidianas das crianças entrelaçadas ao patrimônio cultural (BRASIL, 2017), admitindo a ideia de que “[...] experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (BONDÍA, 2002, p. 21), por outro lado são encerrados em quadros que demarcam para cada faixa etária colunas de objetivos pré-determinados como na tendência tradicional que, sem a devida crítica, encaminham para uma prática de *checklist* de movimentos motores.

No quadro dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento do campo de experiência “Corpo, gestos e movimentos”, especificamente para os bebês e para as crianças bem pequenas são indicados:

⁴¹ **Taxonomia de Bloom** se refere a uma estrutura empregada na organização de objetivos educacionais publicada no ano de 1956 por um grupo de pesquisadores liderados pelo psicólogo e pedagogo estadunidense Benjamin Samuel Bloom (1913-1999). Por essa estrutura, a classificação dos objetivos educacionais deve considerar três domínios: cognitivo, afetivo e psicomotor; sendo que cada domínio tem níveis hierárquicos que se aprofundam (FERRAZ; BELHOT, 2010).

Quadro 1 - Campo de experiências “Corpo, gestos e movimentos”: objetivos de aprendizagem e desenvolvimento

Corpo, gestos e movimentos	
Bebês (zero a 1 ano e 6 meses)	Crianças bem pequenas Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)
(EI01CG01) Movimentar as partes do corpo para exprimir corporalmente emoções, necessidades e desejos.	(EI02CG01) Apropriar-se de gestos e movimentos de sua cultura no cuidado de si e nos jogos e brincadeiras.
(EI01CG02) Experimentar as possibilidades corporais nas brincadeiras e interações em ambientes acolhedores e desafiantes.	(EI02CG02) Deslocar seu corpo no espaço, orientando-se por noções como em frente, atrás, no alto, embaixo, dentro, fora etc., ao se envolver em brincadeiras e atividades de diferentes naturezas.
(EI01CG03) Imitar gestos e movimentos de outras crianças, adultos e animais.	(EI02CG03) Explorar formas de deslocamento no espaço (pular, saltar, dançar), combinando movimentos e seguindo orientações.
(EI01CG04) Participar do cuidado do seu corpo e da promoção do seu bem-estar.	(EI02CG04) Demonstrar progressiva independência no cuidado do seu corpo.
(EI01CG05) Utilizar os movimentos de preensão, encaixe e lançamento, ampliando suas possibilidades de manuseio de diferentes materiais e objetos.	(EI02CG05) Desenvolver progressivamente as habilidades manuais, adquirindo controle para desenhar, pintar, rasgar, folhear, entre outros.

Fonte: Adaptado de Brasil (2017, p. 47).

Nessa abordagem, as crianças devem ser orientadas por uma taxonomia do desenvolvimento motor que considere os processos de crescimento, de desenvolvimento e de aprendizagem. Assim, os conteúdos balizam as habilidades motoras básicas como andar, correr, saltar, equilibrar etc. e o domínio do comportamento humano. Como se percebe, ainda que decorridos tantos anos da publicação dos RCNEI, no novo texto oficial não se superou por inteira a prática tradicional prescritiva de um currículo escolar para as crianças regulado por listas de objetivos, conteúdos e orientações didáticas.

Concorda-se com Souza, Moro e Coutinho (2019, p. 100) que:

[...] é evidente que a concepção de criança presente na versão final do documento [BNCC] está alinhada às orien-

tações dos organismos internacionais, tais como o Banco Mundial, e à crescente atuação de fundações e institutos privados na educação pública, que veem a criança como capital humano, ou seja, mediante uma intervenção precoce e centrada na aquisição de determinadas competências e habilidades, investe-se no trabalhador do futuro.

As autoras também afirmam que as listas de objetivos de aprendizagem e desenvolvimento por grupos etários (bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas) e organizadas por códigos alfanuméricos determinam o que deve ser trabalho e, portanto, aprendido pelas crianças. Essa forma de conceber a docência reitera a ideia de aquisição de materiais didáticos e de instrumentalização dos docentes para o uso dessas ferramentas nos espaços educativos. O que pressupõe a contratação de entes privados pelo Estado para “garantir” os “produtos” e os “processos” (SOUZA; MORO; COUTINHO, 2019) por meio de investimentos públicos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O movimento corporal ocupa um lugar central nos dois documentos oficiais analisados. É concebido como importante linguagem a ser considerada pelos docentes na prática de cuidar e educar das crianças da Educação Infantil. Quanto à concepção de movimento, evidencia-se que os documentos orientam-se pela teoria histórico-cultural. Contudo, as partes específicas das prescrições didático-pedagógicas para as crianças da creche (conteúdos, estratégias e orientações didáticas) no caso do primeiro documento, e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento e as sínteses de aprendizagem e desenvolvimento no caso do segundo documento, distanciam-se da teoria walloniana ao preferir por um modelo escolar disciplinar.

Concorda-se com as críticas de que é preciso pensar o movimento corporal no espaço educativo como importante linguagem potencializadora da aprendizagem e do desenvolvimento integral dos bebês e das crianças bem pequenas. Já se apresentam condições no contexto atual para pensar a prática do movimento como experiência de conhecimento de si e do mundo, de expressão e comunicação, suficientemente capazes de transgredir as ações que concebem o movimento quase que exclusivamente pela dimensão do treino motor estruturado por exercícios ordenados para um simples ajustamento do corpo à determinados comportamentos sociais ideologicamente planejados.

REFERÊNCIAS

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Tradução de João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação**. Jan/Fev/Mar/Abr., 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf> Acesso em: 22 maio 2021.

BRASIL. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Vol. 3. Conhecimento de mundo. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Resolução n. 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Brasília, 2009a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 21 fev. 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base> Acesso em: 5 fev. 2021.

CERISARA, Ana B. A produção acadêmica na área da educação infantil a partir da análise de parecer sobre o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: primeiras aproximações. In: FARIA, A. L. G.; PALHARES, M. S. (Org.). **Educação infantil pós - LDB**: rumos e desafios. Campinas: Autores Associados, 1999. p. 19-49.

CERISARA, Ana B. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil no contexto das reformas. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 23, n. 80, p. 326-345, setembro/2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12935.pdf> Acesso em: 13 maio 2021.

DANTAS, Heloysa. Do ato motor ao ato mental: a gênese da inteligência segundo Wallon. In: DANTAS, Heloysa; LA TAILLE, Yves; OLIVEIRA, Marta Kohl. **Piaget, Vygotsky, Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992. p. 35-45.

FERRAZ, Ana Paula do Carmo Marcheti; BELHOT, Renato Vairo. Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. **Gest. Prod.** [online]. 2010, vol.17, n. 2, p.421-431. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-530X2010000200015&script=sci_abstract&tlng=pt Acesso em: 22 maio 2021.

GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon**: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 2012.

MELLO, André da Silva; *et al.* Educação Infantil na Base Nacional Comum Curricular: pressupostos e interfaces com a Educação Física. **Motrivivência**. v. 28, n. 48, p. 130-149, setembro/2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2016v28n48p130/32567> Acesso em: 21 abr. 2021.

SOUZA, Gizele de; MORO, Catarina; COUTINHO, Ângela Scalabrin. Base Nacional Comum Curricular: a Educação Infantil existe e insiste. *In*: SILVA, Fabiany de Cássia Tavares; FILHA, Constantina Xavier (org.). **Conhecimentos em disputa na Base Nacional Comum Curricular**. Campo Grande, MS: Editora Oeste, 2019, p. 89-106.

SOUZA JÚNIOR *et al.* Coletivo de autores: a cultura corporal em questão. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Florianópolis, v. 33, n. 2, p. 391-411, abr./jun. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbce/v33n2/08.pdf> Acesso em: 22 maio 2021.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WALLON, Henri. **Psicologia e educação da criança**. Lisboa: Veiga, 1979.

A ESCOLA DA PONTE E OS PROCESSOS PEDAGÓGICOS INOVADORES

Stéfany Karolyny da Silva⁴²

Idorlene da Silva Hoepers⁴³

PALAVRAS INICIAIS PARA SITUAR A DISCUSSÃO

Ao longo dos anos, a Escola da Ponte tem sido objeto de pesquisa nos distintos níveis de ensino, especialmente porque conta com organização curricular diferenciada. Este texto se constitui a partir de recorte da pesquisa realizada no âmbito de Curso de Licenciatura em Pedagogia do Instituto Federal Catarinense, campus Camboriú. O objetivo que orientou a pesquisa foi investigar como a Escola da Ponte organiza o currículo para propiciar uma educação diferenciada aos seus alunos. A palavra diferenciada aqui utilizada se refere às possibilidades de organização curricular propiciando experiências formativas que se afastam da perspectiva tradicional, onde o professor assume o protagonismo do processo de ensino-aprendizagem.

Para o desenvolvimento desta pesquisa partimos do pressuposto de que a “Pesquisa é um procedimento formal, com método de pensamento reflexivo, que requer um tratamento científico e se constitui no caminho para conhecer a realidade ou para descobrir verdades parciais” (LAKATOS; MARCONI, 2001, p. 157). A abordagem utilizada foi a qualitativa, com estudo bibliográfico e características de estudo exploratório descritivo, pois nos propomos ao exercício de compreensão do objeto selecionado, considerando que seu objetivo primordial é a “[...] descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis” (GIL, 2002, p. 43). Deste modo, nos aproximamos do objeto de estudo em diálogo com os documentos disponibilizados no *site* institucional da Escola da Ponte, além das publicações de José Pacheco (2004; 2004a), Pacheco e Pacheco (2014; 2015) e em entrevistas concedidas pelo idealizador, além da utilização da publicação de Rubem Alves (2008). Na sequência apresentaremos questões que julgamos fundamentais para o exercício de compreensão que aqui problematizamos.

⁴² Licenciada em Pedagogia (IFC). CV: <http://lattes.cnpq.br/9904106632673695>

⁴³ Doutora em Educação (UNIVALI). Docente (IFC). CV: <http://lattes.cnpq.br/0701191397858274>

A GÊNESE DAS IDEIAS SOBRE A ESCOLA DA PONTE

[...] A palavra ponte age simultaneamente como designação da escola e como metáfora. Evoca mudança. Será lugar por onde, entre, ou através do qual se poderá passar do possível ao necessário. Este projecto sugere um modelo de escola que já não é a mera soma de actividades, de tempos lectivos, de professores e alunos justapostos. É uma formação social em que convergem processos de mudança desejada e reflectida [...] (ESCOLA DA PONTE, 1996, p. 21).

Escola da Ponte, um nome inspirador e muito conhecido, porém o nome oficial é Escola Básica Integrada de Aves/São Tomé de Negrelos, que foi fundada em 1932, e somente 44 anos depois foi transformada na instituição que conhecemos atualmente. Para melhor compreensão do caminho traçado para chegar a esta escola que atualmente é conhecida como Escola da Ponte, utilizamos a entrevista concedida ao canal Educa Play (2014) onde José Pacheco relatava como iniciou o movimento de mudança na escola e nos professores que ali lecionavam. Apesar de lecionar por sete anos em uma escola regular, sempre ao findar do ano letivo Pacheco se indagava sobre o porquê de alunos não aprenderem tudo que ele havia ensinado e o porquê de ainda haver alguns alunos que reprovavam, mesmo ele se considerando um bom professor.

Estas questões o perseguiram até chegar na Escola Básica Integrada de Aves/São Tomé de Negrelos. Lá encontrou duas profissionais com os mesmos questionamentos que desafiavam os fazeres cotidianos com o objetivo de reorganizar o currículo. A partir do trabalho em equipe e respeitando o ritmo com o qual aprendiam uns com os outros, foram construindo a ideia que não era deixar de dar aula, mas sim procurar outros modos de fazê-lo, respeitando as potencialidades e especificidades dos alunos.

A Escola da Ponte é uma das sete escolas públicas de Vila das Aves, Portugal, porém esta escola nem sempre foi gestada com esta concepção inovadora. Mas então, como ocorreu essa transformação? Em entrevista concedida a Marangon ao site da Nova Escola (2004) este questionamento foi feito a Pacheco. Respondeu ele que até 1976, era uma escola normal de 1ª a 4ª série. A atividade escolar era “com base na repetição de exercícios”, e que nessa época, o país havia recém-saído de uma ditadura de 48 anos que propiciara um

movimento de mudança resultante da Revolução de Abril de 1974. As escolas públicas encontravam-se em estado de precariedade, com o ensino baseado em manuais padronizados para todos, fato que segundo Pacheco, só prejudicava o interesse dos alunos para irem à escola.

Após as constatações iniciais, os professores e gestores iniciaram o um movimento com vistas a rever seus processos, fato que os levou a considerar que necessitavam não somente uma reforma estrutural e educacional; precisavam de uma mudança pedagógica. Ao invés de cada professor ficar com uma turma de 30 alunos, todas as turmas estariam em uma só. No entanto para que isto fosse possível, a participação de pais, professores, alunos e comunidade era fundamental. Conforme destacado por Pacheco e Pacheco (2014, p. 9):

Faltando ainda um quarto de século para o fim do século XX, aparecia em Portugal, na pequena Vila das Aves, a 45 minutos de trem do Porto, uma outra maneira de se fazer funcionar uma escola, algo diferente daquela que se estruturou após a revolução industrial.

Segundo o site oficial da Escola da Ponte, o projeto inicial idealizado já passou por alterações. Houve mudanças⁴⁴, por algumas vezes efetuadas pelos próprios professores da escola e uma das alterações mais significativas foi a criação dos núcleos: Núcleo de Iniciação, Núcleo de Consolidação e o Núcleo de Aprofundamento. Essa organização é recente e surgiu para atender o crescimento da instituição, pois durante os primeiros vinte e cinco anos do projeto, ele funcionou apenas com o primeiro ciclo, somente até o 4º ano. Porém com a necessidade de ampliação, por conta dos interesses de vagas foram implementados mais dois ciclos.

Se a primeira alteração ocorreu por conta dos interesses dos professores, a segunda foi efetivada por conta das exigências do Ministério da Ciência de Portugal, como consta nos documentos oficiais (Contrato de Autonomia, Projeto Educativo e Regulamento Interno) disponíveis no site da Escola da Ponte (2005). A proposta pedagógica diferenciada levou o Ministério da Educação de Portugal a organizar comissão externa para avaliar a escola, com a intenção de levantar e analisar dados dos estudantes da Escola da Ponte. Após concluírem

⁴⁴ Conforme o site oficial da Escola da Ponte, o primeiro projeto na escola foi elaborado em 1976, e este ainda passou por mudanças em 1996, e em 2001 por conta de 25 anos do projeto houve novas alterações. Em 2003 ocorreu a última alteração.

seus estudos na referida escola, os alunos eram acompanhados com o objetivo de verificar se estavam aptos a frequentar o ensino regular ou ainda, se conseguiam as mesmas médias dos alunos que frequentavam somente a escola regular. Após um longo processo, o governo concluiu que os estudantes que saíam de lá, estavam acima da média dos outros estudantes da região e da média nacional.

A leitura atenta dos documentos da Escola da Ponte possibilita perceber que em sua base, há referências da Escola Nova e da Escola Moderna, com a ideia de superar modelos tradicionais, resultando na criação de um projeto com bases que dão ao discente mais autonomia, responsabilidade e colaboram para a cooperação. Estas bases também compõem a chamada educação democrática, porém apesar de seguirem a uma mesma linha de pensamento, nenhuma escola que se diz democrática é igual à outra por conta dos fatores sociais e históricos, como as culturas, os objetivos, os docentes, os discentes, entre outros, há sempre diferença. Entretanto, a Comunidade Europeia de Educação Democrática afirma que, há dois elementos básicos que compreendem esta concepção de educação: uma aprendizagem determinada pelos estudantes e uma comunidade educativa baseada na igualdade e no respeito (EUDEC⁴⁵, 2013).

No próximo tópico apresentamos a discussão sobre os processos pedagógicos inovadores vinculados à Escola da Ponte.

O QUE A ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DA ESCOLA DA PONTE TEM DE DIFERENTE COM VISTAS AOS PROCESSOS PEDAGÓGICOS INOVADORES?

Segundo Lopes e Macedo (2011, p. 19), a ideia que as pessoas têm de currículo é: “[...] de organização, prévia ou não, de experiências / situações de aprendizagem realizada por docentes / redes de ensino de forma a levar a cabo um processo educativo [...]”. De acordo com essas autoras, falar das questões de currículo abrange muito mais do que somente termos relacionados com a organização curricular, pois para a construção de um currículo, demanda: a) uma ou mais teorias acerca do conhecimento escolar; b) a compreensão de que o Cur-

⁴⁵ EUDEC, *European Democratic Education Community*. Tradução: Comunidade Europeia de Educação Democrática.

rículo é produto de um processo de conflitos culturais dos diferentes grupos de educadores que o elaboram; c) conhecer os processos de escolha de um conteúdo e não de outro (disputa de poder pelos grupos) (LOPES; MACEDO, 2006).

Considerando o título deste texto “Escola da Ponte e os Processos Pedagógicos Inovadores”, julgamos fundamental apresentarmos o conceito de inovação pedagógica. Para esclarecer sobre este conceito fundante, iniciamos com Cunha (2016, p. 94) exemplificando o pensamento acerca do conceito de inovação no âmbito educacional.

[...] Referimo-nos, principalmente, a uma nova forma de compreender o conhecimento e, portanto, a uma alteração nas bases epistemológicas da prática pedagógica. [...] As inovações se materializam pelo reconhecimento de formas alternativas de saberes e experiências, nas quais se imbricam objetividade e subjetividade, senso comum e ciência, teoria e prática, cultura e natureza, anulando dicotomias e procurando gerar novos conhecimentos. Entendidas como ruptura paradigmática, exigem dos professores reconfiguração de saberes e favorecem o reconhecimento da necessidade de trabalhar no sentido de transformar.

Desta forma, é possível afirmar que a inovação pedagógica provoca rupturas epistemológicas no sentido da mudança na forma de ver o mundo, a educação, o conhecimento, o ensino, o aluno, o professor, as práticas pedagógicas. Considerada sob esta perspectiva, a inovação pedagógica, pode ser assumida por qualquer escola, em qualquer local e circunstância, pois não está atrelada a recursos materiais ou tecnológicos. No entanto, pode-se observar que o termo inovação pedagógica nunca vem desacompanhado; ele está sempre interligado a ideia de reforma, de ruptura, de mudança, e como afirma Pacheco (1996, p. 150) “[...] são termos que no campo acadêmico não cabem separação, por conta de suas aproximações e muitas vezes são compreendidos como termos que apesar de serem diferentes, atuam com o mesmo significado.” Os Processos Inovadores são, então, as etapas para a concretização destas mudanças.

Considerando que nos processos inovadores, um dos principais fatores é o de que todos os integrantes da instituição participem efetivamente de um projeto em comum, e dentro dele possam se manifestar, interagir, contribuir, questionar, formando assim uma gestão integrada por todos: gestores, professores,

alunos e comunidade, um exemplo desta ação são as assembleias na Escola da Ponte, pois se constituem em espaço para que todos possam interagir e contribuir para melhoria do projeto que os permeia. O formato de assembleia estabelecido pela Ponte representa um paradigma coerente com a “democracia participativa”, que busca trazer reflexões sobre os acontecimentos do cotidiano para o espaço coletivo, estimulando a apropriação e a coparticipação das pessoas no grupo.

Outro ponto a ressaltar quanto a participação é a forma como as datas comemorativas são trabalhadas na Escola da Ponte, onde os alunos se reúnem e fazem suas roupas, suas fantasias, auxiliam na decoração da escola, entre outros. O processo contempla a realização de pesquisa conjunta, para todos obterem a compreensão da data em questão, e a partir desta pesquisa discutem ideias e formas de representá-la, exercitando, desta forma, a liberdade de opinar e se posicionar acerca do modo de representação da data, além da autonomia conferida a eles para realizarem a elaboração integral da comemoração.

Para além, temos outro importante aspecto de participação, que ocorre na apresentação da escola para a comunidade, sendo esta realizada pelos próprios alunos, demonstrando assim sua apropriação e conhecimento do ambiente escolar ao qual estão inseridos. Este aspecto ficou evidente quando uma das pesquisadoras teve a oportunidade de conhecer a escola e observar, que é um hábito natural para eles, pois se sentem parte da escola. Nesse processo de acompanhar os visitantes os alunos respondem às dúvidas, que eventualmente surgem, demonstrando autonomia em relação a seus estudos, mas também conhecimento quanto ao ambiente físico, social e educativo.

Nesta direção de argumentação também, existem as listas de “acho bem e acho mal”, as quais têm grande importância como forma de manifestação e questionamento sobre aspectos que talvez lhe incomodem ou que lhe agradem. Aqui merece destaque a estratégia utilizada, uma vez que a manifestação ocorre de modo mais discreto do que quando realizada em assembleia, ação que contribui para atrair os alunos mais tímidos a interagirem. Há ainda a caixinha dos segredos que traz aos alunos uma forma de comunicação direta e objetiva, onde podem colocar, por escrito, em forma de recados, cartas ou pedidos de ajuda, tudo aquilo que querem transmitir de forma privada. Esse movimento respeita a opção do aluno de não se manifestar publicamente, porém garante sua participação.

As listas fazem parte da escola, não só socialmente e democraticamente, mas também educativamente, e para isto há listas de “Eu já sei” e “Eu preciso de ajuda” as quais representam uma forma de comunicação efetiva como parte do objetivo de desenvolvimento da autonomia dos alunos, partindo do processo de autoavaliação. O “Eu já sei” traz a tona um aluno consciente de seu processo e de suas capacidades, pois inserir seu nome nesta lista significa que se sente preparado para ser avaliado, e dessa forma possibilita que consiga observar seus mecanismos para compreender determinada matéria pela qual se responsabilizou de estudar. No entanto, antes de chegar ao “Eu preciso de ajuda”, o aluno é provocado a buscar todas as fontes possíveis de informação que estão ao seu alcance, e em meio a esta busca, é possível identificar indícios da formação do aluno pesquisador com acesso a variadas fontes de pesquisa e de auxílio, porém também consciente de seu processo e de suas capacidades.

Todas as listas são revisadas pela Comissão de Ajuda que atua de acordo com os direitos e deveres, pré-estabelecidos pelos alunos em assembleia, para auxiliar e solucionar as questões expostas pelas listas, o que possibilita ao aluno desenvolver estratégias, buscar vários caminhos para encontrar uma solução. Além de desenvolver o raciocínio do aluno, a empatia, a cidadania, é um movimento que os auxilia a adquirirem a capacidade de enfrentar situações novas. Dessa forma o aluno está sendo motivado a pensar por si próprio, a apresentar suas hipóteses e testá-las, desenvolvendo estratégias e argumentando com os colegas sobre as possibilidades.

Outra característica da inovação pedagógica se manifesta no grupo de responsabilidade, o qual contribui para que os alunos fiquem responsáveis por alguma atividade referente aos serviços da escola. Esta partilha de responsabilidades entre crianças e adultos e a promoção do bom funcionamento da escola, colaboram para que construam o sentimento de um projeto compartilhado no qual eles são parte efetiva. Para organizar o processo, a Escola da Ponte traz sugestões de atividades a serem realizadas, como por exemplo, os alunos auxiliam na assembleia, na comissão de ajuda, fazem parte do cuidado com o território jardim; do refeitório; organizam os materiais de uso comum; são responsáveis por eleger os direitos e deveres; verificam o correio; recebem e realizam as visitas na escola; organizam os murais, mapas de presença e datas de aniversário, entre diversas outras atividades atribuídas a eles.

Estas tarefas auxiliam os alunos a observarem o ambiente escolar como um espaço coletivo, no qual passam grande parte de seu tempo, e onde exercem este convívio com cidadania, articulando aos poucos o mundo lúdico e o mundo social. A estrutura física da escola e sua organização, manutenção e segurança revelam muito sobre os que ali convivem. Ao delegar responsabilidades a seus alunos e professores, a Escola da Ponte possibilita que se sintam confortáveis reconhecendo a escola como um lugar que também lhes pertence. Nesta perspectiva é importante que a escola considere as habilidades dos alunos que a frequentam, principalmente os conhecimentos e valores que possuem, pois estas são expressões de sua inserção na comunidade.

A organização curricular é outro aspecto que reflete os processos inovadores, pois quando o currículo é flexível ao ponto de possibilitar que os alunos personalizem seu percurso, considerando suas necessidades, expectativas, e tempo de aprendizagem, a partir das suas inquietações e questionamentos, podemos afirmar que estes alunos se tornam mais motivados e participativos, fato visível no movimento da Escola da Ponte. Outra forma de inovar se faz presente com a autoavaliação que contribui para que os alunos compreendam e reflitam no que podem melhorar. Conforme destacado por Pacheco e Pacheco:

A autoavaliação é, realmente, uma prática constante da escola. Ao final de cada dia, as crianças fazem a avaliação do que foi feito, o que estabelece maior coerência: planejou, avaliou. Para todo “plano do dia” acontece uma autoavaliação, para que elas tenham a dimensão das intenções cumpridas, ou não. Além das avaliações do dia, tem a avaliação da quinzena, na qual eles registram:” O que aprendi nesta quinzena? O que mais gostei de aprender nesta quinzena? Mas ainda não aprendi a... Por quê? Outros Projetos que gostaria de desenvolver (PACHECO; PACHECO, 2015, p. 32).

Outro aspecto importante são os planos quinzenais e diários de organização própria de cada aluno. Desta forma, eles constituem seus planos de estudos escolhendo seus objetivos, e organizando-os na ordem mais propícia e no tempo que lhes for mais conveniente. Além de aprenderem por meios próprios, eles têm disponíveis, como auxiliares neste processo, os Orientadores Educacionais com formação para orientá-los em cada uma das dimensões, com a possibilidade de

solicitar auxílio a qualquer professor que esteja disponível. Quando o professor não tiver conhecimento que abrange a totalidade do que foi solicitado, o aluno será passado a um professor que seja mais especializado no assunto. Nesta perspectiva os professores assumem o papel de mentores e colaboradores do processo de aprendizagem dos alunos. Considerando a possibilidade de abandonar o modelo convencional que conhecemos, Fernandes e Silva (2020, p. 8), mencionam que:

Passados 300 anos de ciência positiva, a figura do professor como detentor e transmissor do saber historicamente produzido e acumulado pela ciência/cientistas, sob o rigor de um método objetivo/matematizado, ainda é reconhecida como modelo de professor socialmente aceito. Da mesma forma, os alunos são reconhecidos como indivíduos que repetem por meio de exercícios incansáveis o que a ciência e os cientistas produziram ou produzem, sem questionar.

Ao delegar a fala às crianças, como forma de participação, os educadores abrem mão da centralidade que lhes conferia total soberania sobre o comportamento educativo. No que diz respeito ao deslocamento da centralidade do professor para o aluno, Fernandes e Silva (2020, p. 12), em seu estudo trazem o relato de um estudante que faz uma reflexão significava neste sentido:

O professor não é mais o poderoso intocável que sabe de tudo. É um sujeito democrático e emancipador que auxilia as habilidades e competências de cada aluno e faz do estudante o protagonista do processo de aprendizagem. Proporciona ao aluno dividir suas experiências, vivências e opiniões, identifica a mesma opinião ou reflete sobre novas. Aprende com sua própria reflexão e pesquisa, mediada pelo professor (E16).

Levando em consideração esta perspectiva do professor com um novo olhar para si mesmo e para o aluno dentro do processo educativo, é possível observar que dessa forma se reconhece que os alunos e os professores são sujeitos importantes da prática docente e, mesmo em posições diferentes, são também sujeitos ativos de sua aprendizagem (CUNHA, 2016). Com estas mudanças, os processos de ensino e aprendizagem baseados nesta metodologia, mudam não só o modo de ver na perspectiva da profissão, mas também muda o modo de ver dos alunos, ampliando as condições de formação sólida e mobilizando as duas temáticas de aprendizagem, por meio do diálogo e colaboração (FERNANDES;

SILVA, 2020). A partir das ideias das autoras e em outras registradas no corpo deste texto, é possível perceber que foi se desenvolvendo uma nova estratégia que permitiu que os alunos se tornassem independentes, autônomos, e com capacidade de tomar suas decisões, organizar sua aprendizagem individual e coletiva, além de se posicionar nas questões de convívio social.

Partindo da premissa de que os espaços físicos refletem a forma como a educação está sendo conduzida, na Escola da Ponte, saímos do espaço retangular e fechado das estruturas convencionais e encontramos a ausência de séries, turmas, anos, ciclos, manuais, testes e salas de aula. Estes aspectos por si só já demonstram a inovação, pois na Escola da Ponte, tudo é visto de forma diferenciada e pensando na autonomia do aluno, não há salas de aula, mas sim espaços educativos, onde cada aluno tem a possibilidade de procurar o que deseja, sejam ferramentas que auxiliem para encontrar soluções, ou para trocar e/ou testar seus conhecimentos, possibilitando a busca pelo conhecimento onde lhe parecer mais propício. Não há turmas, anos ou ciclos, pois, os alunos são designados por núcleos e estes por áreas. Por exemplo, no pavilhão das ciências há materiais acerca de Matemática; e no pavilhão central há opções para as áreas de Educação Artística e a Tecnológica, entre outros, instigando a formação do aluno pesquisador e motivando-os a interagir conforme os conhecimentos que lhes interessam, sem separações por idade, nem conhecimentos padrões, mas sim uma aprendizagem significativa e contextualizada.

Além das áreas abrangidas, os alunos desenvolvem seus estudos individuais de acordo com a sua subjetividade, ou se agrupam de acordo com os interesses comuns para desenvolver projetos de pesquisa, porém isto não quer dizer que será ensinado da mesma forma a todos, pois cada aluno aprende de uma forma diferente, e a Escola da Ponte leva isto em consideração, como pode ser observado no item 20 dos Princípios Fundadores do Projeto Educativo da Escola da Ponte:

É indispensável a concretização de um ensino individualizado e diferenciado, referido a uma mesma plataforma curricular para todos os alunos, mas desenvolvida de modo diferente por cada um, pois todos os alunos são diferentes. Os conteúdos a apreender deverão estar muito próximos da estrutura cognitiva dos alunos, bem assim como dos seus interesses e expectativas de conhecimento (PORTUGAL, 2017, p. 4).

Na Escola da Ponte a autonomia é vista como ponto de partida para aprendizagem, pois ao terem a liberdade de pesquisar, dialogar, se posicionar, os alunos vão construindo sua autonomia, ação esta que contribui significativamente para o processo de ensino aprendizagem. A diferença entre o modo de ser das escolas convencionais daquela construída na Escola da Ponte, é que na Escola da Ponte o currículo oficial é tratado como parte de um processo e não como centro ou conclusão. Segundo Vasconcellos (2006, p. 3), “Na Escola da Ponte, a aprendizagem de conteúdos acadêmicos (instrucionais, conceituais) não é o foco principal e os alunos têm se saído muito bem nos Exames Nacionais.” São utilizados dois currículos de referência para orientar o aprendizado na Escola da Ponte, ou seja, há um currículo oficial nacional definido como referência para todas as escolas do território português, quanto às aprendizagens requeridas e na Escola da Ponte, este currículo é materializado em diferentes dimensões fundamentais: linguística, lógico-matemática, naturalista, identitária e artística, pessoal e social que determinam o desenvolvimento pessoal, social e educacional de forma subjetiva.

Deste modo, na Escola da Ponte, o currículo nacional integrado está presente, porém de forma mais dinâmica, e como explica Pacheco (2004a, p. 70): “[...] nós vamos além do aprender a ler, escrever e contar, porque educar é mais do que preparar alunos para fazer exames, é ajudar as crianças a entenderem o mundo e a realizarem-se como pessoas, muito para além do tempo de escolarização.” O autor ainda esclarece que no processo de alfabetização, uma das fases mais importantes para os alunos, é proporcionada a experiência de aprendizagem por meio da leitura de frases inteiras que possibilitam avançar para além das cartilhas e manuais centrados no bê-a-bá. Ao provocar os alunos a lerem por iniciativa própria, percebemos aproximações com Paulo Freire e também com o educador francês Célestin Freinet. O ritmo para o desenvolvimento das habilidades de leitura, escrita e aprendizagem é definido pelo tempo de cada um. Assim aprendem a ler e escrever de forma natural, como aprenderam a se comunicar e falar. A ênfase reside na perspectiva de que os alunos atribuam significado aos conteúdos aprendidos estabelecendo conexões com suas experiências cotidianas, de modo que se sintam instigados a aprender mais, especialmente por meio da pesquisa.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A TRAJETÓRIA DA PESQUISA

Neste final de escrita, enfatizamos que não buscamos na Escola da Ponte a perfeição, nem uma versão utópica da escola ideal, mas sim um entendimento de que cada instituição necessita ser pensada a partir do seu próprio contexto, e que há a possibilidade de fazer diferente, de proporcionar mais do que somente meras horas de absorção. Talvez por isso, tivemos a possibilidade de apreender, a questionar acerca do olhar sobre os processos. Acreditamos que como pesquisadoras, o mais marcante foi perceber que ver nos detalhes do cotidiano, observar além do que se vê, e escutar além do que se fala se constituem na essência do processo. Saber que, parar e observar deixam de ser tempo perdido e se tornam forma de transformação. Durante as leituras e estudos, compreendemos o significado do que Rubem Alves escreveu:

[...] Gente de boa memória jamais entenderá aquela escola. Para entender é preciso esquecer quase tudo o que sabemos. A sabedoria precisa de esquecimento. Esquecer é livrar-se dos jeitos de ser que se sedimentaram em nós, e que nos levam a crer que as coisas têm de ser do jeito que são. Não. Não é preciso que as coisas continuem a ser do jeito como sempre foram [...] (ALVES, 2008, p. 51).

A ideia apresentada é ousada e reside no fato de que a escola requer transformações para ser um ambiente no qual façamos parte efetiva, com busca incessante por novos saberes e novas formas de alcançar mais do que já temos. Ao eleger o objeto de estudo, compreendíamos que a Escola da Ponte como objeto de pesquisa, poderia ser tanto uma fonte de inspiração para mudanças, como mera utopia, idealizada, porém, não bem executada. No entanto descobrimos uma enorme inspiração que nos leva a concordarmos com Pacheco (2004a, p. 120) “[...] A Escola da Ponte apenas mostrou que há utopias realizáveis.”

Enfim, para desenvolver a pesquisa foi necessário percorrer um longo caminho permeado por leituras e aprofundamento intelectual que possibilitaram conhecer as “utopias realizáveis”. Certamente outros estudos se fazem necessários para que possamos compreender melhor as possibilidades anunciadas e realizadas na Escola da Ponte, de modo a abstrair o significado das “Escolas que são asas e não gaiolas” conforme escrito pelo saudoso Rubem Alves, que ao brincar com

as palavras em suas metáforas, nos provoca a pensar em questões fundamentais para a educação brasileira e as formas de organização escolar.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubens. **A Escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir**. Campinas: Papirus, 2008.

CUNHA, Maria Isabel. **Inovações na educação superior: impactos na prática pedagógica e nos saberes da docência**. Em Aberto: Brasília, v. 29, n. 97, 2016, p. 87-101.

EDUCA PLAY. **Especial José Pacheco** - Escola da Ponte. 2014. (6m30s). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=53bNtzTVix4>>. Acesso em: 10 set. 2019.

ESCOLA DA PONTE. **Fazer a Ponte**: Projecto da Escola nº 1 da Ponte, Vila das Aves. 1996. Disponível em: <<http://www.escoladaponte.com.pt/document/ponte1996.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2017.

EUDEC – Comunidade Europeia de Educação Democrática. **Educação Democrática**. 2013. Disponível em: http://www.eudec.org/tiki-index.php?page=P%C3%A1gina+Inicial&no_bl=y Acesso em: 12 nov. 2018.

FERNANDES, Sônia Regina. de Souza; SILVA, Filomena Lucia Gossler Rodrigues da. Trabalho docente e inovação pedagógica no contexto dos institutos federais: a experiência da formação continuada por meio da aprendizagem baseada em problemas e da metodologia da problematização. **Revista Ibero Americana de Estudos em Educação**: Araraquara, v. 15, n. esp. 2, p. 1669-1684, ago. 2020. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/article/view>>. Acesso em: 20 out. 2020.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 4. ed. rev. e amp. São Paulo: Atlas, 2001.

LOPES, Alice Casemiro. Pensamento e política curricular – entrevista com William Pinar. In: **Políticas de currículo em múltiplos contextos**. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MARANGON, Cristiane. **José Pacheco e a Escola da Ponte**. Nova Escola, 2004. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/335/jose-pacheco-e-a-escola-da-ponte>>. Acesso em: 10 set. 2019.

PACHECO, José Augusto. **Currículo: teoria e práxis**. Porto: Porto Editora, 1996.

PACHECO, José. Escola dos sonhos existe há 25 anos em Portugal. In: ALVES, Rubem. **A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir**. 7. ed. Campinas: Papirus, 2004.

_____. Fazer a Ponte. In: **Escola da Ponte**: um outro caminho para a educação. SP: Ed Didática Suplegraf, 2004a.

PACHECO, José; PACHECO, Maria de Fátima. **Diálogos com a Escola da Ponte**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

_____. **Escola da Ponte**: uma escola pública em debate. Cortez, 2015.

PORTUGAL. **Escola da Ponte**: Projeto Educativo. Portugal: Ministério da Educação e Ciência, 2017. Disponível em: <<https://www.escoladaponte.pt/>>. Acesso em: 26 nov. 2019.

_____. **Site oficial da Escola da Ponte**. Disponível em: <<https://www.escoladaponte.pt/>>. Acesso em: 10 nov. 2018.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Reflexões sobre a Escola da Ponte**. São Paulo: PUC. 2006. (nº 141).

METODOLOGIAS ATIVAS E OS PROCESSOS DIDÁTICOS: POTENCIALIDADES PEDAGÓGICAS EM QUESTÃO

Sônia Regina de Souza Fernandes⁴⁶

Thiago Jovane Nascimento⁴⁷

Filomena Lucia Gossler Rodrigues da Silva⁴⁸

INTRODUÇÃO

A discussão acerca da qualidade dos processos formativos e educativos não é recente no campo da Educação e tem rendido debates intensos, provocados tanto pela comunidade acadêmica, professores e suas associações sindicais ou de pesquisa, quanto pelos gestores dos diferentes sistemas de ensino e esferas de governo. Nesse contexto, recortamos a discussão em torno da temática das metodologias ativas e suas possíveis contribuições para os processos didáticos no contexto do trabalho docente.

A partir do exposto, parece-nos claro que pensar processos educativos e formativos comprometidos com uma formação crítico-reflexiva, além de considerar os aspectos estruturais e conjunturais que abrangem a educação brasileira, exige-nos avançar nas reflexões acerca de quais conteúdos são socialmente relevantes e que possam contribuir para esta formação, como também os aspectos metodológicos que estão presentes nesses processos. Este texto tem como propósito, a partir de um estudo bibliográfico, refletir sobre as metodologias ativas como um processo didático potencialmente capaz de contribuir para a formação crítico-reflexiva dos estudantes.

⁴⁶ Doutora em Educação (UNISINOS). Professora (IFC).

CV: <http://lattes.cnpq.br/8237828652738502>

⁴⁷ Mestrando em Educação (IFC). CV: <http://lattes.cnpq.br/9464108448781202>

⁴⁸ Doutora em Educação (UFSC). Professora (IFC). CV: <http://lattes.cnpq.br/9115883879758456>

AS METODOLOGIAS ATIVAS COMO PROCESSO DIDÁTICO POTENCIALMENTE CAPAZ DE CONTRIBUIR PARA UMA POSSÍVEL FORMAÇÃO CRÍTICO-REFLEXIVA DOS ESTUDANTES

A utilização de metodologias ativas em âmbito mundial tem início na segunda metade do século XX, sendo introduzidas inicialmente em universidades canadenses e holandesas no início da década de 1960 (VALE, 2019). No Brasil, a utilização das metodologias ativas inicia a partir da década de 1980, no mesmo nível de formação – ensino superior.

Passado meio século da utilização das metodologias ativas nos processos educativos e formativos, observamos que estas necessitam ser melhor compreendidas para que se constituam em um processo didático que contribua para uma formação crítico-reflexiva dos estudantes. Em que pesem os possíveis impactos da utilização das metodologias ativas como processo didático *sobre e nos* estudantes – uma vez que implicam mudança de cultura dos processos de ensino e aprendizagem, estes não mais centrados no professor –, entendemos que ampliam as possibilidades de desenvolvimento autonomia intelectual, produzindo novos sentidos e significados para a aprendizagem.

No que diz respeito aos professores, a utilização de metodologias ativas poderá contribuir para o desenvolvimento de uma práxis docente que tenha a pesquisa como um princípio educativo e pedagógico. Nessa direção, embora a utilização das metodologias ativas tenha um histórico de meio século, compreendê-las como processo didático potencialmente capaz de impactar sobre a formação crítico-reflexiva dos estudantes poderá repercutir no desenvolvimento de inovações pedagógicas, tanto no campo metodológico quanto curricular.

É importante destacar que entendemos por inovação pedagógica neste texto as mudanças qualitativas – na direção das rupturas paradigmáticas – que as práticas pedagógicas que se utilizam das metodologias ativas como um dos processos didáticos nos contextos educativos e formativos e que subsidiem o desenvolvimento de “posicionamento crítico, explícito ou implícito, face às práticas pedagógicas tradicionais”, que é mobilizado nas relações entre os sujeitos que aprendem e o conhecimento historicamente acumulado, produzindo “reflexão,

criatividade e sentido crítico e autocrítico”. (FINO, 2007, p. 1). Nessa perspectiva, a inovação pedagógica consiste em

[...] “uma nova forma de compreender o conhecimento e, portanto, a uma alteração nas bases epistemológicas da prática pedagógica. [...] As inovações se materializam pelo reconhecimento de formas alternativas de saberes e experiências, nas quais se imbricam objetividade e subjetividade, senso comum e ciência, teoria e prática, cultura e natureza, anulando dicotomias e procurando gerar novos conhecimentos. Entendidas como ruptura paradigmática, exigem dos professores reconfiguração de saberes e favorecem o reconhecimento da necessidade de trabalhar no sentido de transformar, como refere Santos (2000, p. 346), a “inquietude” em energia emancipatória. Envolvem o reconhecimento da diferença e implicam, em grande medida, um trabalho que consiste, especialmente, em gerir relações sociais com seus alunos. (CUNHA, M. I., 2016, p. 94).

Conforme podemos observar nas afirmações de Fino e Cunha, a inovação pedagógica dos processos educativos e formativos implica uma nova forma de conceber o conhecimento que altera as bases epistemológicas da prática docente, o que impacta sobre as escolhas metodológicas dos professores. Quando compreendidas como método e metodologia na forma de organização do currículo, é possível dizer que impactam sobre a instituição de modo ampliado, e não apenas sobre as escolhas docentes.

A partir dessa compreensão, é importante perceber que a abordagem utilizada pelo professor e, portanto, os recursos didáticos mobilizados na prática docente, favorecem ou não – ora em oposição, ora em complementaridade –, a formação crítica e reflexiva dos estudantes. Nessa direção, entendemos que as metodologias ativas, definidas por Moran (2019) como um conjunto de estratégias de ensino focadas na participação efetiva dos estudantes nos processos de ensino e aprendizagem, postulam que a aprendizagem seja ativa, de uma forma versátil e interligada, fazendo sentido na realidade do estudante. Desse modo, compreendemos que a “aprendizagem ativa” (*action learning*), cujo termo foi usado pela primeira vez na década de 1930 pelo professor britânico Reginald William Revans (1998) para nominar uma metodologia focada na solução de problemas e na reflexão sobre o processo, algo parecido com PBL, ganha centralidade nos

processos educativos e formativos que tomam as metodologias ativas como estratégia didática que poderá favorecer a formação crítico-reflexiva dos estudantes.

As metodologias ativas denominadas Metodologia da Problemática (MP) e Aprendizagem Baseada em Problema ou *Problem-Based Learning* (PBL) são semelhantes, às vezes são até tomadas por sinônimos (IANNUZZI; PAULA, 2020). Ambas têm a mesma base teórica, sociointeracionista, e se relacionam à pedagogia freiriana pelo fato de terem o mesmo ponto de partida: a problematização. Contudo, acreditamos ser importante cotejarmos a gênese e as características das duas metodologias em questão para que possamos diferenciá-las, compreendê-las e utilizá-las como processo (e ou) estratégia didática no cotidiano da sala de aula.

Remontando ao início das civilizações, a aprendizagem através de problemas encontra-se em Sócrates, através da maiêutica: fazer diversos questionamentos até que o estudante compreenda novas ideias. “Sua crença se fundamenta que através do diálogo os homens chegariam próximos ao conhecimento” (SOUZA, 2020, p. 81). Nessa perspectiva, o conhecimento não é adquirido pelo estudante de forma individual, bem como o conhecimento construído pela humanidade é coletivo.

Moran (2019) sinaliza o início da PBL, como é conhecida hoje, “[...] na década de 1960, na Universidade McMaster, no Canadá, e em Maastricht, na Holanda, e em escolas de Medicina, inicialmente” (MORAN, 2019, p. 55). Em seguida, tal metodologia expandiu-se para as demais áreas do conhecimento, mobilizando o coletivo dos estudantes e seus professores em torno de um problema a ser resolvido e de conhecimentos de diversas áreas, em uma perspectiva metodológica transdisciplinar que impactou sobre a compreensão do currículo na perspectiva integrada. No Brasil, esta abordagem metodológica “[...] passou a ser discutida há pouco mais de duas décadas, tendo conceitos presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais publicados em 1997 e influenciando exames como o ENEM” (SOUZA, 2020, p. 91). Contudo, de acordo com este mesmo autor, as metodologias da problematização não encontram vasta aplicação nas escolas brasileiras.

Tanto na PBL quanto na MP, o ponto de partida é a problematização, que se constitui em uma questão motriz. A problematização é um conceito criado por Foucault a partir da palavra problema (DREYFUS; RABINOW, 2010). Trata-se de uma forma singular de encarar o comum na sociedade. É uma atitude em que o sujeito se distancia do objeto de estudo a fim de desnaturalizar

o que é dado como verdadeiro, causando uma desconstrução das noções socialmente aceitas. Significa sair da zona de segurança que são as certezas e adotar uma atitude de recuo ante às construções sociais dadas como verdadeiras. Isso é possível por meio da interrogação permanente e por meio da postura crítica.

A MP fundamenta-se no Método do Arco de Maguerz (BORDENAVE; PEREIRA, 1989) que toma a realidade como ponto de partida e de chegada. Parte da realidade porque a problematiza e termina com ela, visto que há uma finalidade prática, aplicada à realidade. Esse método consiste no desenvolvimento de cinco etapas: observação da realidade; pontos-chave; teorização; hipóteses de solução e aplicação à realidade (prática). Ao desenvolver tais etapas, o estudante é instigado a observar a realidade concreta de forma crítica, percebendo dificuldades, falhas, conflitos e contradições, mas também a amparar-se no conhecimento historicamente acumulado para pensar soluções para o problema ou situação examinada. A ação do professor nesta metodologia incide em trazer problemas, os quais podem gerar outros à medida em que os estudantes se aprofundam e percebem diversos aspectos relacionados à problemática.

O método da Aprendizagem Baseada em Problema (Problem-Based Learning/ABP), por sua vez, envolve sete passos, desenvolvidos por meio de um grupo tutorial, que consistem em: 1. Realizar a leitura do problema, identificar e esclarecer os termos desconhecidos; identificar os problemas propostos pelo enunciado; formular hipóteses explicativas para os problemas identificados no passo anterior (o que implica a mobilização de conhecimentos prévios dos estudantes); produzir um resumo das hipóteses; formular objetivos de aprendizado; realizar estudo individual dos assuntos levantados nos objetivos de aprendizado formulados/definidos; e retorno ao grupo tutorial para rediscussão do problema frente aos novos conhecimentos adquiridos na fase de estudo anterior (BERBEL, 1998, p. 141-142). Dessa maneira, o professor dá grande destaque aos conhecimentos prévios dos estudantes, já que estes criam os problemas, partindo da realidade concreta em que estão inseridos.

Na educação popular brasileira, de inspiração freiriana, encontra-se a gênese da PBL. Simon (2014, p. 1359) considera que: “A problematização desenvolveu-se como metodologia a partir da educação popular freireana (*sic*), tendo sido sistematizada ao longo dos anos, com a contribuição de diversos

educadores.” Na concepção de educação de Paulo Freire, o professor desperta a curiosidade nos estudantes, a qual possibilita a compreensão do mundo pelo educando, bem como o gosto pela experimentação, pela criatividade e pela inovação, promovendo uma educação libertadora. Daí a importância de, cotidianamente, os professores se questionarem: “[...] por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina [...]?” (FREIRE, 2002, p. 32-33) Epistemologicamente, a MP e a PBL, encontram bases teóricas no educador brasileiro Paulo Freire e no íncito psicólogo russo, Lev Semenovitch Vigotski⁴⁹. A sustentação teórica em Paulo Freire e Vigotski se dá pela relação dialógica entre os envolvidos nos processos pedagógicos e educativos e relacional da problemática com a realidade. Assim, nas duas metodologias aqui em pauta, o conhecimento se constrói coletivamente, a partir da troca de ideias e experiências entre os envolvidos, os quais se desenvolvem cognitivamente por meio da interação social. A teoria vigotskiana:

[...] tem como um de seus pressupostos básicos a ideia de que o ser humano constitui-se enquanto tal na sua relação com o outro social. A cultura torna-se parte da natureza humana num processo histórico que, ao longo do desenvolvimento da espécie e do indivíduo, molda o funcionamento psicológico do homem (DANTAS, 1992, p. 24).

Assim, o princípio sociointeracionista da constituição do ser, pautado na relação com o outro, é a base da MP e da PBL, pois em ambas a construção da aprendizagem e do conhecimento é feita em conjunto, ou seja, entre pares. Nessa perspectiva, de mobilizar o conhecimento a partir de contextos concretos de aprendizagem, o sociointeracionismo salienta que “[...] o desenvolvimento cognitivo somente é compreendido a partir do contexto social, histórico e cultural. Assim, sendo o homem um ser histórico-social e/ou histórico-cultural, ele é fruto de suas intervenções sociais [...]” (GONÇALVES; SOUZA, 2020, p. 92).

⁴⁹ Várias têm sido as formas de grafia para o nome desse autor, a partir da transliteração do alfabeto russo, dependendo do lugar e das formas linguísticas adotadas. É o caso da grafia Vygotsky, bastante utilizada nas traduções estadunidenses e inglesas. Por sua vez, nas edições espanholas tem prevalecido a grafia Vygotski; na Alemanha, Wygotski. Contudo, em obras do campo da psicologia, publicadas pela editora estatal soviética dos idos vividos por este autor – a Editora Progresso, de Moscou –, traduzidas diretamente para o espanhol, bem como em edições recentes publicadas no Brasil, verifica-se a adoção da grafia Vigotski. Assim, preservadas as grafias adotadas pelo referencial consultado para este estudo, esta última se define como opção gráfica para o texto e o conteúdo em questão.

Nessa perspectiva, ao atrelar a aprendizagem à interação social e ao contexto social, histórico e cultural, é possível inferir que tanto a MP quanto a PBL contribuem para a formação crítico-reflexiva dos estudantes, na construção do conhecimento sob a perspectiva sociointeracionista.

Cumprir destacar que as metodologias ativas estimulam os estudantes a se envolverem nos processos de aprendizagem, o que respalda a relação entre a PBL e MP e a na abordagem sociointeracionista. Dizemos isso considerando a afirmação de Rego (2003, p. 79) que nos convida a compreender o papel fundamental do meio em que os processos educativos e formativos são desenvolvidos, que são impactados pelas abordagens metodológicas utilizadas: “[...] se o meio ambiente não desafiar, exigir e estimular o intelecto do adolescente, esse processo poderá se atrasar ou mesmo não se completar, ou seja, poderá não chegar a conquistar os estágios mais elevados de raciocínio” (REGO, 2003, p. 79). Destarte, o ambiente está intimamente relacionado ao desenvolvimento da autonomia intelectual dos estudantes.

Dentro da PBL e da MP, metodologias de base sociointeracionista, o papel do professor é de mediador, pois é uma ponte entre os estudantes e o conhecimento historicamente acumulado pela humanidade. Na ótica de Oliveira (2002), o professor é o sujeito intermediário entre o estudante e o conhecimento; é, portanto, o mediador. Sendo a relação indireta, o professor interfere entre ambos os elementos (estudante e conhecimento) a partir de instrumentos e significados e passa a

[...] interagir com a ideia de conhecimento em movimento, sempre relativo e passível de mudança. [...] a dúvida é reconhecida como o motor da geração de informações e do conhecimento dos sujeitos. O professor, acostumado a pedir respostas de seus alunos, tem de aprender a estimular e a valorizar a pergunta. Tem de ensinar a perguntar. Precisa incorporar a dúvida como um valor, o que altera substancialmente o papel que desempenhou na história da profissão. (CUNHA, M. I.; 2016, p. 92).

Conforme podemos observar na afirmação de Cunha, a formação de estudantes crítico-reflexivos exige a reconfiguração dos saberes da docência. Os recursos didáticos utilizados são mecanismos sobremaneira relevantes para subsidiar o desenvolvimento de práticas pedagógicas que possibilitem aos

estudantes e aos próprios docentes novas relações com os conhecimentos e com a própria realidade.

Nessa perspectiva, a utilização das metodologias ativas pode favorecer o desenvolvimento de autorias partilhadas entre estudantes e professores. Essa nova relação pode contribuir com a formação crítico-reflexiva dos estudantes e, também, com o desenvolvimento de processos educativos e formativos pedagogicamente inovadores. Assim, pode haver a reconfiguração dos saberes da docência, a partir do estabelecimento de novas relações com os conhecimentos e com os estudantes como sujeitos históricos. De acordo com Fernandes e Silva (2020),

Os processos de ensinar e aprender, ancorados em tais metodologias, modificam a forma de ser e de estar na profissão, mas também de ser e estar do estudante, tendem a ampliar as condições de uma sólida formação, mobilizando ambos os sujeitos da aprendizagem de forma dialógica e colaborativa (FERNANDES e SILVA, 2020, p. 1674).

Conforme observamos nesta afirmação das autoras, o desenvolvimento de processos educativos e formativos que se utilizam das metodologias ativas nas relações de ensino e aprendizagem, ou seja, como estratégia didática, produzem impactos tanto na formação dos estudantes como de seus professores, uma vez que mobilizam os sujeitos para novas formas de ser e estar na profissão professor e no ser e estar do estudante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme observamos neste texto, vários são os aspectos que podem ser considerados nas reflexões acerca de quais elementos devem ou podem ser considerados na reflexão acerca da adoção/uso das metodologias ativas nos processos de ensino e aprendizagem, tendo nelas uma das dimensões do processo didático e do trabalho docente.

A educação de qualidade, a nosso ver, passa por vários aspectos relacionados às questões sociais, políticas, culturais e econômicas, que produzem desigualdades sociais e educacionais. Tais desigualdades impactam sobre os processos educativos e formativos e têm exigido, cada vez mais, o desenvolvimento de uma educação comprometida com uma sólida formação dos estudantes, a qual possibilite o acesso aos conhecimentos historicamente acumulados. Assim, a

educação não se limita ao desenvolvimento intelectual, mas abrange a formação crítico-reflexiva acerca da realidade em que os estudantes estão inseridos. Dessa forma, consideramos que a educação de qualidade proporciona uma formação que permita o exercício da cidadania plena.

Nesse cenário, os aspectos metodológicos utilizados nos processos educativos e formativos são mecanismos importantes para uma formação crítico-reflexiva. É a partir dessa compreensão que entendemos as metodologias ativas como um processo didático que poderá contribuir com a formação ampla do estudante, dentro do que postulamos como uma educação de qualidade.

REFERÊNCIAS

BERBEL, N. N. “Problematization” and Problem-Based Learning: different words or different ways? **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**. Botucatu, v. 2, n. 2, p. 139-154, fev. 1998. ISSN 1807-5762. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32831998000100008&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 2 jul. 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-32831998000100008>

BORDENAVE, J. D.; PEREIRA, A. M. **Estratégias de ensino aprendizagem**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1989.

CUNHA, M. I. Inovações na educação superior: impactos na prática pedagógica e nos saberes da docência. **Em Aberto**, Brasília, v. 29, n. 97, p. 87-101, set./dez. 2016. Disponível em <http://rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2955/2672>

DANTAS, H. **A afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon**. In LA TAILLE, Yves de. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. Yves de La Taille, Marta Kohl de Oliveira, Heloysa Dantas. São Paulo: Summus, 1992.

DREYFUS, H.; RABINOW, P. **Michel Foucault: uma trajetória filosófica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

FERNANDES, S. R. S.; SILVA, F. L. G. R. Trabalho docente e inovação pedagógica no contexto dos Institutos Federais: a experiência da formação continuada por meio da aprendizagem baseada em problemas e da metodologia da problematização. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. esp. 2, p. 1669-1684, ago. 2020.

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

GONÇALVES, D. C.; SOUZA, A. M. de. Teoria sociointeracionista de Vygotsky e a aprendizagem baseada em problemas. In: FELGUEIRAS, A. C. L. (org). **Metodologias**

Ativas e Teorias de Aprendizagem: uma relação de conceitos e práticas. Veranópolis: Diálogo Freiriano, 2020.

IANNUZZI, D. de J.; PAULA, F. N. de. Jean Piaget e o Construtivismo. In: FELGUEIRAS, A. C. L. (org). **Metodologias Ativas e Teorias de Aprendizagem:** uma relação de conceitos e práticas. Veranópolis: Diálogo Freiriano, 2020.

LURIA, A. R. **Pensamento e Linguagem:** as últimas conferências de Luria. Porto Alegre: Artes Médias, 1986.

MORAN, J. **Metodologias ativas de bolso:** como os alunos podem aprender de forma ativa, simplificada e profunda. São Paulo: Editora do Brasil, 2019.

OLIVEIRA, M. K. de. **Vygotsky:** aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico. 4. ed. São Paulo: Scipione, 2002.

REGO, T. C. **Vygotsky:** uma perspectiva histórico-cultural da educação. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

REVANS, R. W. **ABC of action learning.** London: Lemos and Crane, 1998.

RIBEIRO, L. R. C. Aprendizagem baseada em problemas (PBL) na educação em engenharia. **Revista de Ensino de Engenharia**, v. 27, n. 2, p. 23-32, 2008. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/268183847_APRENDIZAGEM_BASEADA_EM_PROBLEMAS_PBL_NA_EDUCACAO_EM_ENGENHARIA. Acesso em: 24 fev. 2021.

SIMON, E. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem e educação popular: encontros e desencontros no contexto da formação dos profissionais de saúde. **Revista Interface**, v. 18, n. 2, p. 1355-1364, 2014.

SOUZA, P. H. de. **Metodologias Ativas:** o que as escolas podem aprender. Belo Horizonte: Conhecimento Editora, 2020.

SILVA, F. L. G R.; MARTINI, T. A.; POSSAMAI, T. A reforma do Ensino Médio em Santa Catarina: um percurso atravessado pelos interesses do empresariado. **Trabalho Necessário**, Niterói, vol. 19, n. 39, p. 6-14, maio 2021.

VALE, R. F. O contexto histórico do processo de ensino das metodologias ativas: inovações para o século XXI. In: MARTINS, Gercimar (org.). **Metodologias ativas:** a caixa preta da educação... 1. ed. Quirinópolis: IGM, 2019.

VELOSO, C. S. M. (orgs.). **Metodologias Ativas no Processo de Ensino do Curso de Direito:** Relatos de Experiências. São Paulo: Jhmizuno Editora e Distribuidora, 2020.

JOVENS UNIVERSITÁRIOS (AS) E TRAJETÓRIAS INCERTAS: EXPECTATIVAS SOBRE A ESCOLHA E INSERÇÃO PROFISSIONAL NA ATUALIDADE

Tânia Regina Raitz⁵⁰
Alexandra Tagata Zatti⁵¹
Márcia Rodecz⁵²
Ana Cláudia Delfini⁵³

INTRODUÇÃO

Desde os anos de 1990, século XX, temos enfrentado um período de diversas transformações do mundo do trabalho, para além de uma ética do trabalho formal, e neste contexto, os jovens se viram largamente atingidos em sua inserção profissional ou na chamada transição acadêmica e laboral. O aumento da perplexidade se expressa mais exatamente pela perda de sentido e desvalorização do trabalho, causando decepção nos sujeitos da sociedade contemporânea, pois o trabalho já não atende aos anseios dos sujeitos, que dele esperam muito mais do aquilo que tem significado atualmente, dependendo da área isso se torna ainda mais complexo. Isso em função do modo como foi institucionalizado o trabalho por meio do emprego e pelas indagações que emergiram dessa situação, sobre os sentidos dos termos sujeito e identidade (Bendassoli, 2007).

Na atualidade é importante e imprescindível considerar que no panorama atual a estrutura laboral está sujeita a mudanças velozes, em períodos de crises drásticas acaba influenciando não só as variações econômicas, mas também os aspectos do desenvolvimento tecnológico que aliado aos processos da mundialização da economia tem impacto significativo sobre as lógicas de produção

⁵⁰ Pós-doutorado em Educação (Universidade de Barcelona). Professora (UNIVALI).
CV: <http://lattes.cnpq.br/1353220096083534>

⁵¹ Doutora em Educação (UNIVALI). Coordenadora Pedagógica (Rede Alfa de Ensino - Chapecó/SC). CV: <http://lattes.cnpq.br/0122276105099886>

⁵² Mestra em Educação (UNIVALI). Supervisora Educacional (IFC).
CV: <http://lattes.cnpq.br/8909843663338282>

⁵³ Doutora em Sociologia Política (UFSC). Professora (UNIVALI).
CV: <http://lattes.cnpq.br/8089034903131175>

e organização do trabalho, a flexibilidade do mercado de trabalho, que sem sombra de dúvidas afeta as formas de contratação e de inserção profissional. Rodrigues-Moreno, Álvarez Gonzáles, Figuera, Rodríguez Espinar (2008) sugerem que devemos ter em mente que as tendências globais apresentam um mercado de trabalho que não é uniforme, portanto, as variações (quanto aos ciclos econômicos e as lógicas de produção e de organização laboral) não afetam da mesma forma todos os níveis de estratos.

Figuera (1996) em seu estudo com jovens universitários da Universidade de Barcelona explica que a inserção profissional numa perspectiva psicossocial deve considerar a qualidade da inserção dos universitários e das universitárias, se configurando num importante indicador para poder avaliar em que medida a universidade atende a sua crescente função profissionalizante. Conforme discorre, o processo de inserção tem suas raízes na natureza interativa das variações pessoais e contextuais que conferem sua natureza como um fenômeno psicossocial e representa a síntese da projeção humana: individual e social. O marco da transição da universidade ao mercado laboral, segundo a autora, se constitui numa das transições vitais mais relevantes do devir humano.

Neste aspecto, Álvarez González e fita (2005, p. 4) abordam sobre a intervenção orientadora nesta transição, detectam necessidades para levar em conta numa futura ação orientadora. “La formación universitaria constituye un proceso complejo que implica no sólo la participación del alumnado, sino también la participación del profesorado y de la propia institución”, sugere-se por meio de uma adequada estrutura institucional. Por isso, o processo de transição necessita de adaptações e ajustes de todos os envolvidos.

Isto representa, segundo os autores, que o aluno(a) precisará de um apoio para conseguir se integrar socialmente ao sistema educativo se identificar com a instituição, bem como enfrentar as novas exigências acadêmicas etc., o qual requer a contribuição de todos os agentes na definição de seu projeto pessoal e profissional. É nesta complexa realidade socioeducativa que a orientação se converte em um valor acrescido de desenvolvimento integral do estudante e na própria melhora da instituição educativa.

A fase de conclusão do curso universitário para muitos jovens representa a promessa de uma nova etapa no exercício e atuação da profissão escolhida,

mas sabe-se que uma das maiores dificuldades vivenciadas pelos formandos é de inserção laboral. Na atualidade, nem sempre um diploma universitário garante um emprego bem remunerado ou uma boa colocação no mercado de profissões. Conforme o contexto já exposto há uma nítida redução de empregos, especialmente para os jovens, é um mercado muito mais exigente com as habilidades e competências do indivíduo que acaba responsabilizando-o pelo sucesso ou fracasso desta experiência. Sem sombra de dúvidas, este tema está intimamente associado a outro fenômeno que tem se tornado uma temática recorrente e crucial nos centros de formação: o abandono universitário ou evasão escolar.

Esse estudo tem como problemática central a seguinte questão: Quais as expectativas de jovens formandos (as) de dois cursos de uma Universidade no Sul do Brasil sobre a escolha e inserção profissional no mercado de trabalho? Para o desenvolvimento da investigação tem-se como objetivo geral analisar as expectativas que os jovens formandos(as) dos cursos de Pedagogia e Psicologia de uma Universidade no Sul do Brasil têm sobre sua inserção profissional na área de atuação e os fatores que motivaram a escolha por esta profissão.

Muitos são os desafios do cenário atual quando se reflete sobre a escolha e inserção profissional de jovens universitários, neste sentido, a concepção que se tem de educação universitária está também centrada muitas vezes nas habilidades de aprendizagem e no alcance das competências acadêmicas e profissionais do estudante que lhe permitirão desenvolver seu projeto pessoal e profissional para que consiga em última instância sua inserção laboral de forma planejada.

Sem sombra de dúvidas, as expectativas dos estudantes sobre sua inserção profissional apresentam uma complexidade que merece uma análise mais específica, pois estas interagem com as ações e promoção dos formandos universitários. Não há um único fator determinante que explica o êxito ou não na obtenção de um trabalho, mas um conjunto de fatores que interagem entre si: fatores pessoais (currículo acadêmico, características pessoais, contexto familiar) e fatores sociais (situação laboral), entretanto, o sistema educativo pode contribuir para que essa passagem seja mais positiva quando se existem diagnósticos acerca do desafio que seus alunos poderão vir a vivenciar no meio laboral.

Figuera (1996, Apud, Melo e Borges, 2007) sugere como política educacional a criação de uma estrutura universitária de informação sobre a dinâ-

mica do mercado de trabalho que sirva de referência e de fundamentação para as decisões institucionais e os projetos profissionais dos estudantes, isto é, o desenvolvimento de programas de orientação e de intervenção, durante a fase de transição ao mercado de trabalho. Apesar de se constituir em um momento extremamente importante na vida de muitos jovens, o período de transição entre a universidade e o mercado de trabalho ou de sua inserção profissional não tem recebido a merecida atenção dos pesquisadores, gestores e educadores, é necessário focar com mais aprofundamento a questão.

EXPECTATIVAS SOBRE ESCOLHA E INSERÇÃO PROFISSIONAL: REVISITANDO A LITERATURA E OS PRINCIPAIS CONCEITOS

As expectativas no mercado de trabalho e as possibilidades de inserção são fundamentais quando se fala em satisfação na escolha do curso que se fez. Sabemos também que os fatores externos predominam as preocupações de jovens antes da tomada de decisão, conforme muitos autores. Em um estudo que avaliou as expectativas de estudantes formandos sobre a saída da universidade Teixeira e Gomes (2004) identificaram que a percepção de mercado desfavorável está associada a um menor grau de decisão de carreira e a percepção de mercado favorável a um maior otimismo quanto à inserção e obtenção de resultados. Os obstáculos percebidos no desenvolvimento vocacional dos indivíduos e de sua inserção profissional são extremamente complexos em si mesmo.

Conforme Rodríguez Moreno (1998, p. 149) deste marco de referência quando se trata da transição universitária ao mercado de trabalho pode-se dizer que, “a transição é o abandono de um conjunto de assunções prévias e a adoção de outro conjunto novo que permite enfrentar um espaço vital alterado”. Deste aporte se comenta também de transição evolutiva para referir-se a pontos de mudanças ao longo de períodos estáveis do processo vital. As transições ou transformações podem derivar de causas biológicas, sociológicas, meio ambientais, históricas e outras. Portanto, são duas dimensões pontuadas nos tipos de transição, pessoal (controle dos sentimentos, atitudes, emoções), e todo o outro conjunto de vivências próprias da vida pessoal e, a outra, seria a situacional, condicionada pela realidade social e laboral.

Em geral, segundo Rodríguez Moreno (1998) se fala de transições múltiplas, todavia, sintetizadas em duas: o percurso desde a adolescência, a juventude e a vida adulta e o outro desde a escola à vida laboral ou o processo de trânsito desde as etapas de formação ao mundo do trabalho. Salienta a autora que é justamente esta transição que deve ser muito cuidadosa pelas instituições e os serviços de orientação, no caso específico da transição da idade adulta, o conceito se associa a uma perspectiva sociopsicológica, de fato, a transição se refere a qualquer tipo de mudança de trabalho de uma pessoa adulta.

Claro, que a conquista de um espaço no mercado não depende apenas de um diploma, mas também de características pessoais, competências específicas, redes de relações e capacidade de ajustar-se a diferentes demandas de trabalho. Entretanto, houve transformações tão impactantes na esfera do trabalho que as mesmas foram sentidas também no campo da educação e da família, principalmente nas últimas três décadas, que abrangem o século XX e início do XXI. Todavia, ainda conforme Sposito (2005, p. 91), desponta nos últimos três anos outra nova condição juvenil presente nas análises contemporâneas, em função de formas dominantes que condicionam e se fazem características na juventude dos dias atuais “quer por sua adesão a valores tradicionalistas, quer por imersão no individualismo contemporâneo que pouco espaço daria para novas formas coletivas, associativas ou solidárias de ser estar no mundo”.

Os comentários de Sposito são provocantes, pois transitam em torno de uma concepção de juventude, que leva em consideração a expressão da diversidade em seus modos e formas de vida e de homogeneidade, pela conquista de mais autonomia (viver suas experiências de modo mais autêntico, mais cientes de suas realidades e do mundo em que estão inseridos) em todas as dimensões, eles, simultaneamente, também são governados, controlados e limitados nas suas formas de ações. Nesse sentido, por mais autonomia que sejam delegadas aos jovens e por eles conquistadas, não possuem condições próprias para intervirem como atores de seus próprios direitos e deveres. Não é por acaso que Sposito intitula parte de seu texto: “compreender a condição juvenil no Brasil: um desafio” (Sposito, 2005, p. 89).

Por todos os motivos até o momento discutidos neste texto, é que se torna inviável tentar compreender a condição juvenil contemporânea, sem deixar de levar em consideração o espaço escolar (educação) e o trabalho. Segundo

Teixeira (2004, p. 48) a qualidade da transição é influenciada, pelo menos em parte, no grau de comprometimento do indivíduo com a profissão escolhida, que está associado às expectativas diante do curso universitário e do envolvimento com as atividades de formação e de atitudes de preparação para esta transição. Nos vários momentos desta trajetória universitária os jovens reavaliam suas expectativas, objetivos e projetos, planejam esta transição. “A conclusão do curso universitário, portanto, implica em uma reavaliação das escolhas realizadas, das experiências vividas até o momento e, também, uma antecipação do que está por vir, tanto em termos profissionais como não profissionais”.

Neste contexto, Guimarães (2006, p. 173) diz que a facilidade da transição escola-trabalho depende não apenas de características do indivíduo, ou da estrutura e funcionamento do mercado de trabalho, mas também, e em grande medida, do modo como estão organizados os sistemas educativos nas diferentes sociedades. Conforme esta autora os modelos que ofertam uma formação mais específica e técnica, permitem um tipo de inserção profissional que provavelmente será distinta de referências de sistemas escolares que desejam “dotar os jovens de uma formação generalista, a ser completada fora da escola, por novos diplomas específicos ou com o treinamento no posto de trabalho”.

Esta concepção é essencial para se compreender a diversidade dos tipos de transição em sociedades diferentes. O momento de transição marcado pela chegada da formatura e inserção no mercado de trabalho costuma gerar grandes expectativas, ansiedade e inseguranças (Del Prette, Del Prette, 2003), mas também traz muito contentamento pela conclusão de mais uma etapa da vida (Oliveira, 2003). Entretanto, se constitui num novo desafio sair de um ambiente conhecido, o ensino superior, e passar ao mundo do trabalho composto por novos tipos de relações e informações, principalmente, exigindo habilidades sociais, diferentes das desenvolvidas no âmbito do ensino superior.

Rocha-de-Oliveira (2012) diz que a passagem da escola/universidade para o mercado de trabalho é parte de um processo muito maior e mais significativo que o início das atividades laborais; é o início da vida adulta. Portanto pode ser considerada como uma passagem profissional e sociocultural e dever ser relacionada aos demais elementos da sociedade. Com isso, percebe-se que os jovens brasileiros constituem um grupo não homogêneo que apresenta diferenças culturais, étnicas,

econômicas e sociais, assim como diferentes aspirações e objetivos relacionados ao campo profissional, pautados por influências externas vividas em seu dia a dia.

Nesse sentido, é importante refletirmos também sobre as escolhas profissionais, segundo Fole (2009) os motivos de escolha do curso dependem das aptidões e experiências anteriores, assim como a influência da família. Entretanto, muitos também são motivados pelo retorno que o curso lhe dará futuramente, em termos de satisfação, remuneração e autorrealização. A escolha por uma carreira é um marco significativo que está relacionado com a gratificação alcançada pelo reconhecimento da sociedade com o seu trabalho.

Por outro lado, Dias e Soares (2012, p. 273) mencionam que a dimensão da escolha do curso superior deve ser avaliada sob a probabilidade de continuidade da carreira. A reflexão sobre o futuro profissional demanda muitos fatores que influenciam esse momento e contam com os riscos e desafios. O formando na atualidade vive um “tempo histórico em que o processo de transição ganha contornos diferenciados com o aumento do número de cursos superiores, as estatísticas veiculadas na mídia sobre o desemprego e o alargamento do tempo de permanência na universidade, entre outros fatores”.

Nesta perspectiva, “ser um formando posiciona o sujeito na convergência entre o sistema educativo e o sistema produtivo, no paradigma da qualificação para o trabalho” (Pochmann, 1998, 2007; Antunes, 2006; Teixeira & Gomes, 2004, Apud, Dias e Soares, 2012, p. 274). As autoras dizem que a preparação para o ingresso no mundo do trabalho é ditada pelo contexto, entretanto, “as noções de carreira dentro da profissão escolhida ainda não permitem ao jovem constituir os direcionamentos ou os contornos de uma expectativa futura”. A seguir apresentam-se os caminhos trilhados na pesquisa.

CAMINHOS TRILHADOS: PROCEDIMENTOS, INSTRUMENTAIS E SUJEITOS DA PESQUISA

Esta investigação de abordagem qualitativa teve como pressuposto dar consistência a coleta e tratamento dos dados a partir de autores como Bogdan & Biklen (1994) que expõem que a pesquisa qualitativa tem por finalidade compreender os sujeitos, baseando-se nos significados que esses elaboram sobre as coisas e sobre a vida, isto é, os sentidos como interpretam e estruturam seu

munho. Já Rauen (2006) expõe que as entrevistas se definem como uma listagem de indagações escritas e se caracterizam pela sistematização das questões que se ordenam conforme critérios estabelecidos.

Esta investigação utilizou o procedimento qualitativo de pesquisa, por meio de entrevistas individuais pautadas nos objetivos da investigação, com 8 (oito) sujeitos que contribuíram para aprofundamentos das informações com a finalidade de dar conta da problemática em questão. Foram entrevistados 4 (quatro) formandos do curso de Psicologia e 4 (quatro) formandos do curso de Pedagogia.

Os sujeitos participantes que fizeram parte deste estudo são jovens mulheres e jovens homens do ensino universitário, da Universidade do Vale do Itajaí, dos cursos de Pedagogia e Psicologia na faixa etária dos 20 até 26 anos formandos. O tratamento dos dados da pesquisa qualitativa foi realizado a partir de contribuições importantes de autores que proporcionaram arranjos, pontes, apontaram e iluminaram caminhos, novas questões, enfim, ajudaram nas conexões e interlocuções diante dos pressupostos teóricos, além da análise de conteúdo.

Nesse sentido, a utilização da Análise de Conteúdo (Franco, 2011) vem crescendo consideravelmente com o objetivo de “produzir inferências acerca dos dados verbais e/ou simbólicos, mas obtidos a partir de perguntas e observações de interesse de um determinado pesquisador” (idem). Portanto, a “mensagem” é concebida como o “ponto de partida da Análise de Conteúdo”. Seja “[...] verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada” (Franco, 2011, p. 13).

Portanto, percebe-se que, para produzir inferências destacadas por Franco, na Análise de Conteúdo, foi necessário relacionar, construir links, pontes entre os dados analisados e o referencial teórico, a fim de proporcionar coerência, consistência entre os resultados (triangulação) que vão se construindo e as argumentações embasadas do pesquisador.

RESULTADOS ANALÍTICOS SOBRE AS EXPECTATIVAS DE JOVENS FORMANDOS SOBRE A ESCOLHA E INSERÇÃO PROFISSIONAL

Neste item trazem-se os resultados da presente pesquisa em que foram consideradas as expectativas dos jovens formandos sobre a escolha e inserção profis-

sional no mercado de trabalho. Nesse sentido, subdividimos em eixos estruturantes que possibilitaram dar conta do problema e os objetivos do estudo. Apresenta-se um breve perfil dos alunos (as) formandos dos dois cursos (Psicologia e Pedagogia).

A primeira análise deste estudo se constituiu num breve perfil dos estudantes que participaram da pesquisa. Das 8 (oito) alunos(as) entrevistados(as), 6 (seis) deles estão trabalhando e 2 (dois) estão desempregados, destes 5 (cinco) atuam na área de formação e 3 (três) não estão atuando, as alunas da Pedagogia estão trabalhando atuam na área da educação, são contratadas das prefeituras municipais de seus municípios, no caso Itajaí e Balneário Camboriú.

Os 6 (seis) que atuam na área de formação estão satisfeitos. Desses, 4 (quatro) são casados e 4 (quatro) solteiros. São 3 (três) alunos que nasceram em outro estado e todos moram em Itajaí, Navegantes e Balneário Camboriú. Também observamos que desses 3 (três) têm formação em outra área como: curso técnico, relacional sistêmica, formação no magistério e técnica em enfermagem. No quadro a seguir podem ser visualizadas essas características.

A escolha de um curso superior às vezes demanda muita reflexão, essa escolha inicial está vinculada as possibilidades e condições do ingresso na universidade. Fato que segundo Dias e Soares (2012, p. 274) “limita e direciona futuras decisões de carreira que são muitas vezes desconhecidas no momento do ingresso”. No período da transição, conforme Sarriera, Rocha e Pizzinato (2004, Apud. Dias; Soares, 2012, p.275), o jovem sempre tem um propósito “[...] como, por exemplo, ajudar os pais na velhice, ganhar dinheiro e se casar, dentre outros desejos”. Isso significa que razões ou condições instrumentais (objetivas) de vida e de seus familiares interferem na escolha, assim um mercado de trabalho extremamente heterogêneo.

Também temos que considerar conforme Dias e Soares (2012, idem) algumas consequências que influenciam como: “deslocamentos de moradia e alterações em padrões e estilos de vida pretendidos ou preteridos. sociedade como responsável pela própria vida profissional, o jovem busca um trabalho que fundamente sua escolha, garanta sua sobrevivência e traga satisfação pessoal e profissional”. Em nosso estudo, identificamos que 3 (três) alunos (as) transitavam entre duas opções de curso, no qual as confrontavam com o seu perfil de competências. Segundo afirmou Bandura (2001, Apud, Teixeira, 2004) o elemento de competência é um dos atributos que qualificam a transição laboral,

assim como aponta a importância da autoeficácia percebida no desenvolvimento humano. Quanto maior o senso de eficácia menor tende a ser a vulnerabilidade nas situações adversas, desta forma, está também relacionada com a decisão vocacional e a satisfação com o trabalho. Portanto, visualizam-se nos relatos dos alunos A1 e B3 esses motivos,

Os motivos... e, no começo eu pensei em fazer jornalismo só que sai. Como eu percebi que não tinha muita competência para a área no caso, eu sou um pouco mais quieta, mais tímida, então eu escolhi uma profissão voltada mais pro meu perfil psicológico (Aluno A1 Psicologia).

Não gosto de números, não gosto de negócio de sangue, não gosto de nada disso. Mas, na minha segunda opção seria pedagogia, aí eu disse assim: 'não, eu vou fazer pedagogia'. (Aluno B3 Pedagogia).

Teixeira, (2004) acredita que o desenvolvimento do senso de competências salienta-se nas experiências práticas dentro da academia junto aos estímulos de pessoas próximas como fatores de grande importância neste constructo. Com isso, a qualidade da transição é influenciada, pelo menos em parte, pelo grau de comprometimento do indivíduo com a profissão escolhida, que está associado às expectativas diante do curso universitário e do envolvimento com as atividades de formação e de atitudes de preparação para esta transição.

O aluno A2 também demonstra através do relato que ficou em dúvida quanto ao ingressar no curso de Sociais ou de Psicologia. A dúvida faz parte deste processo e também da idade, pois como argumenta Pochmann (2004), Melucci (1997), Pais (2005), a faixa etária é concebida como um determinante que condiciona a juventude vinculada sempre a uma fase de transitoriedade, gerando uma incerteza, uma instabilidade no momento de transição da adolescência para a vida adulta,

Daí eu queria ser assistente social, aí quando o pai do meu namorado falou que era muito delimitada aí ele falou pra eu fazer psicologia e daí nisso [...] tá beleza então eu vou fazer psicologia. (Aluno A2 Psicologia)

A angústia e a insegurança dos jovens em relação a melhor escolha profissional são compreensíveis quando surge esse momento. Ao escolher, normalmente, é necessário desistir de outras possibilidades, e assim faz-se necessário elaborar o que se deixará para trás quando optar por um determinado caminho. Entretanto,

muitas vezes, a OP (Orientação Profissional) ajuda muito nesse percurso, por isso, deve ser considerada nas universidades e nas escolas de Ensino Médio, no sentido, de contribuir para que os jovens façam uma escolha mais assertiva e reflexiva.

Isso representa que uma escolha consciente, bem como uma transição tranquila deve ser a partir de um processo de autoconhecimento que leve o sujeito à descoberta de como gosta de usar sua energia e como pode transformá-la em uma profissão e contribuir para a sociedade. As expectativas no mercado de trabalho e as probabilidades de se inserir na área de atuação estão direcionadas à satisfação como a escolha do curso que se fez como vimos no eixo anterior. Desta feita, os fatores externos, muitas vezes, se destacam nas preocupações de jovens antes da tomada de decisão.

Teixeira e Gomes (2004) identificaram que a percepção de mercado desfavorável está associada a um menor grau de decisão de carreira e a percepção de mercado favorável a um maior otimismo quanto à inserção e obtenção de resultados. Os obstáculos percebidos no desenvolvimento vocacional dos indivíduos e de sua inserção profissional são extremamente complexos em si mesmo.

A literatura mostra que alguns jovens se frustram quanto suas expectativas de ingresso e de estabilidade rápida no mercado de trabalho após ou durante a graduação. Há muita falta de informações aos jovens e também daqueles que estão ligados à sua formação, no sentido de enfrentamento dos desafios ou de amenizar o impacto das dificuldades na transição universidade-mercado de trabalho. Nesta pesquisa definimos o perfil do jovem de hoje como aquele que busca sua identidade profissional, sua autonomia nas decisões pessoais e profissionais, a sua independência financeira e sua participação ativa na sociedade através do trabalho. Portanto, este estudo contribui para compreender e aprofundar um pouco mais sobre o processo de transição dos jovens que participaram desta investigação, não pode desconsiderar a complexidade deste processo, nem sempre um diploma garante um emprego bem remunerado ou uma boa colocação no mercado de profissões.

Entretanto, sem um diploma e aumento da escolaridade sabemos que fica muito mais difícil se inserir no mercado de trabalho. No contexto de profundas transformações no mundo do trabalho vivido pelas jovens desta pesquisa há uma nítida redução de empregos, é um mercado muito mais exigente com as

habilidades e competências do indivíduo que acaba responsabilizando-o pelo sucesso ou fracasso desta experiência.

As facilidades e dificuldades para conseguir trabalho e também o impacto dos conhecimentos recebidos na Universidade e sua aplicação na área de atuação ou no mercado de trabalho constituiu um eixo fundamental para analisar o processo de inserção profissional dos estudantes que foram entrevistados. Em um estudo realizado por Teixeira (2004), os entrevistados relatam que a formação profissional vai além do conteúdo teórico visto em aulas, incluindo habilidades nas relações sociais, também a facilidade de fazer contatos e lidar com a competição

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final deste recorte de investigação alguns resultados foram muito significativos nas expectativas dos jovens formandos sobre a escolha e inserção profissional no mercado de trabalho. Portanto, proporcionaram perceber que as experiências vivenciadas pelas jovens universitárias, tanto do curso de Pedagogia como de Psicologia, representaram um vai e vem nos processos de atuação profissional no mercado de trabalho.

As percepções trazidas pelos jovens formandos a partir das experiências que experimentam para se inserir em sua área de atuação e os processos inserção profissional se apresentam num movimento circulante no cotidiano de trabalho, no sentido de garantir reconhecimentos, múltiplas aprendizagens e conhecimentos em suas trajetórias profissionais. A pesquisa também levou os pesquisadores a refletirem sobre o papel de suporte que a universidade deve assumir no processo de inserção profissional no mundo do trabalho favorecendo esse processo.

Neste sentido, é necessária a criação de uma estrutura de informação sobre a dinâmica do mercado de trabalho que sirva de referência e de fundamentação para as decisões institucionais e os projetos profissionais dos estudantes. A orientação profissional é fundamental no desenvolvimento de programas de intervenção durante a fase de transição ao mercado de trabalho, como forma de dar apoio a uma passagem menos complexa para a vida adulta, fazendo com que esse aluno consiga enfrentar ou ultrapassar as dificuldades para sua inserção profissional.

REFERÊNCIAS

- Alfaro, Ignacio. (2009). Diagnóstico para las transiciones académico-profesional. In: SOBRADO, Luiz M. y CORTÉZ, Alejandra (Coords.). *Orientación Profesional: Nuevos escenarios y perspectivas*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva, p. 221-241.
- Álvarez & Fita, M. E. (2005). La intervención orientadora en la transición Bachillera-to-Universidade. In: *Revista Bordón*, 2005. V. 57, nº 1, pp. 5- 27.
- Bendassolli, P. F. (2007). *Trabalho e Identidade em tempos Sobrios: insegurança ontológica na experiência atual com o trabalho*. Aparecida, SP: Idéias & Letras.
- Del Prette, Z.; Del Prette, A. (2003). No contexto da travessia para o ambiente de trabalho: treinamento de habilidades sociais com universitários. *Estudos de Psicologia*. 8(3),413-420.
- Dias, M. S. de L.; Soares. D. H. P. (2012). A escolha profissional no direcionamento da carreira dos universitários. *Psicologia: ciência e profissão*, 2012, 32 (2), 272-283.
- Figuera, M. P. Gazo. *La inserción del universitario en el mercado de trabajo*. Barcelona: EUB, 1996.
- Fole, A, et al. (2009). Construção da Carreira Docente Em Educação Física: Escolhas, Trajetórias e Perspectivas. *Red de Revistas da América Latina, el Caribe, España y Portugal*. Brasil, Vol. 15, núm 1, enero- marzo, pp. 25-49.
- Franco, M. L. P. B. (2011). *Análise de Conteúdo*. Brasília, 2ª Ed: Liber Livro.
- Guimarães, N. A. (2006). Trajetórias inseguras, autonomização incerta: os jovens e o trabalho em mercados sob intensas transições ocupacionais. In: Camarano, A. A. (Org.). *Transição para a vida adulta ou vida adulta em transição?* Rio de Janeiro: IPEA, p. 171-198.
- Melo, S. L. de. & Borges, L. de O. (2007). A Transição da Universidade ao Mercado de Trabalho na Ótica do Jovem. In: *Revista Psicologia, Ciência e Profissão*, 27 (3), 376-395.
- Melucci, A. (1997) Juventude, tempo e movimentos sociais. In: *Revista Brasileira de Educação- ANPED – Juventude e Contemporaneidade*. n. 5 e 6, 1997, pp. 5-14.
- Oliveira, S. R. de. (2012). Inserção Profissional: Perspectivas Teóricas e Agenda de Pesquisa. *RPCA* v. 6. Rio de Janeiro, RJ.
- Pais, J. M. (2005). *Ganchos, Tachos e Biscates: jovens, trabalho e futuro*. Porto: Ambar.
- Pochmann, M. (2004). Juventude em busca de novos caminhos no Brasil. In: *Juventude e Sociedade: trabalho, educação, cultura e participação*. Regina Novaes e Paulo Vannuchi (orgs.). São Paulo: Editora: Fundação Perseu Abramo.
- Rauen, F. J. (2006). *Roteiros de Pesquisa*. Rio do Sul – SC: Nova Era.

Rodriguez-Moreno, M. L. (Coordinadora), Alvaréz-González, M, Figuera, & Rodriguez-espinar, S. (2008). *Dels Estudis Universitaris al món del treball: La construcció del projecte professional*. Barcelona: UB, 2008. p. 153.

Sposito, M. P. (2005). Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude e escola no Brasil. In: Abramo, H. (org.); Branco, P. P. M. (org.). *Retratos da juventude brasileira: Análises de uma pesquisa nacional*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo.

Teixeira, M. A. P. (2004). Estou me Formando... E Agora? Reflexões e Perspectivas de Jovens Formandos Universitários. In: *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 5 (1), pp. 47 – 62.

Nota: o presente capítulo é um recorte apresentado no Congresso Nacional de Educação - EDUCERE sob título: Escolha e inserção profissional: as expectativas de jovens universitários de uma universidade no sul do Brasil (2017, p. 9118-9131), ISSN 2176-1396. RAITZ, Tânia Regina; OLIVEIRA, Ana Claudia Delfini Capistrano de.

A RELAÇÃO TRABALHO E EDUCAÇÃO NO PROEJA: ENTRE A QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL E A FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL

Romario Ribeiro dos Praseres⁵⁴

José Elielton Mendes Moraes⁵⁵

Denise Rodrigues Wanzeler⁵⁶

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como ênfase de estudo o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). Nesse sentido, é importante ressaltar que a EJA se insere no sistema escolarizado de ensino por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei Nº 9394/96 (BRASIL, 1996). A partir dessa modalidade de ensino foram criados programas que objetivam ampliar as possibilidades de acesso à uma educação de qualidade, atendendo as demandas específicas dos diferentes sujeitos que se encontram excluídos do processo educativo.

Nesse interím, o PROEJA assume uma perspectiva de retomada do vínculo entre educação e trabalho, mas não apenas baseada em uma educação voltada para a qualificação profissional, e sim articulada com o pleno desenvolvimento dos alunos, focado em formar indivíduos críticos e ativos socialmente. Em outras palavras, esse programa, é uma tentativa de interrelacionar educação e trabalho por meio de um currículo integrado, haja vista que, segundo o documento base do programa “abandona-se a perspectiva estreita de formação para o mercado de trabalho, para assumir a formação integral dos sujeitos, como forma de compreender e se compreender no mundo.” (BRASIL, 2007, p. 43).

O PROEJA foi instituído pelo Decreto Nº 5.840, de 13 de julho de 2006, por meio do qual estabelece as diretrizes deste programa, tendo como

⁵⁴ Graduando em Pedagogia (UFPA). Graduando em Geografia (UNOPAR).
CV: <http://lattes.cnpq.br/3214834117523082>

⁵⁵ Graduando em Pedagogia (UFPA). CV: <http://lattes.cnpq.br/6355894830249185>

⁵⁶ Graduada em Pedagogia (UFPA). CV: <http://lattes.cnpq.br/1065110357066742>

principal objetivo a oferta de cursos da Educação de Jovens e Adultos com Educação Profissional. Tendo como principal público-alvo os(as) jovens e os(as) adultos(as) que não tiveram acesso ou oportunidades de cursar o ensino básico na idade regular, determinada pela LDB – Lei Nº 9394/96 – para cada nível de ensino. Assim, esses indivíduos, além de concluir a educação básica pelo PROEJA, adquirem também uma qualificação profissional que deve acontecer no contexto de uma formação humana integral (BRASIL, 2007).

Para tanto, o objetivo desta pesquisa é analisar a perspectiva educacional e profissional do PROEJA, destacando a dualidade existente entre a qualificação profissional e a formação humana integral, com ênfase em um dos seus eixos norteadores: o trabalho como princípio educativo. Além disso, procuramos investigar como se configura o currículo integrado, que está presente nessa modalidade de ensino, demonstrando as perspectivas de formação para o seu público-alvo a partir do que se propõe no documento base, além de analisar como esse currículo integrado se configura na realidade do Centro Integrado de Educação do Biáxio Tocantins – CIEBT/Cametá.

Assim, a síntese deste estudo aqui apresentado está organizada da seguinte forma: inicialmente é feita uma relação entre os conteúdos de trabalho, educação e o princípio educativo proposto, apresentando o trabalho como essência humana e sua importância nos diversos aspectos históricos e sociais na constituição dos sujeitos; em seguida, discute-se acerca do currículo integrado proposto pelo Programa, estabelecendo continuamente a relação entre trabalho e educação; por fim, são apresentadas algumas considerações a respeito deste estudo.

TRABALHO E EDUCAÇÃO: REFLETINDO SOBRE O PRINCÍPIO EDUCATIVO

Quando falamos em trabalho como princípio educativo devemos entender o conceito do que é trabalho, para podermos assim relacioná-lo com o processo educativo. O trabalho é o meio pelo qual o homem extrai da natureza elementos para sua subsistência, nesse movimento ele transforma o mundo em sua volta e a si próprio consequentemente. Diferente dos animais que se adaptam à natureza, o homem precisa adaptar a natureza para si. Ou seja:

Podemos distinguir o homem dos animais pela consciência, pela religião ou por qualquer coisa que se queira. Porém, o homem se diferencia propriamente dos animais a partir do momento em que começa a produzir seus meios de vida, passo este que se encontra condicionado por sua organização corporal. Ao produzir seus meios de vida, o homem produz indiretamente sua própria vida material. (MARX E ENGELS, 1974, p. 19 apud SAVIANI, 2007, p. 154).

Sendo assim, o trabalho é a essência do homem. Para Marx (1979) o trabalho é produtor dos meios de vida, tanto nos aspectos materiais como culturais, ou seja, de conhecimento, de criação material e simbólica e de formas de sociabilidade. Isso era perceptível nas sociedades primitivas onde o trabalho era baseado em princípios da solidariedade e da coletividade. A produção gerada a partir dele era de todos, não se tinha a ideia da propriedade privada. Entretanto, com o advento do sistema capitalista o trabalho ganhou o viés do lucro e do poder, substituindo o que o referido autor chama de trabalho como valor de uso pelo trabalho como valor de troca.

O trabalho executado pelo indivíduo, no capitalismo, produz aspectos materiais, culturais e conhecimento baseado nos interesses de quem possui os meios de produção, haja vista que o trabalhador vende sua força de trabalho para conseguir sobreviver. Isto é, na sociedade contemporânea o trabalho tornou-se uma mercadoria fundamentada em princípios da propriedade privada. Segundo Ciavatta (1990) nas sociedades capitalistas, a transformação do produto do trabalho de valor de uso para o valor de troca, apropriado pelo dono dos meios de produção, conduziu à formação de uma classe trabalhadora expropriada dos benefícios da riqueza social e dos saberes que desenvolve. Dessa forma, se perde a mais importante característica da relação do homem com o trabalho, que é o processo formativo.

Em uma sociedade regulada pela lógica do mercado, cada vez mais os indivíduos precisam estar aprendendo novas coisas, ou se tornando especialistas em outras, para conseguir meios de subsistência. Para isso, profissões que antes não necessitavam que o indivíduo tivesse passado pela escola para exercê-la, hoje exigem uma maior qualificação profissional, fazendo com que os trabalhadores busquem continuamente se especializar em determinados setores do trabalho. Um grave problema causado por isso é que essa perspectiva de trabalho, quando incorporada pelas instituições de ensino, muitas vezes, transformam a educação em um fator econômico que servirá

apenas para “qualificar” o trabalhador, deixando em segundo plano os saberes e conhecimentos já construídos pelos indivíduos, assim como desconsideram o que o sujeito precisa aprender no constante processo de humanização, transformando-os em meros receptores de conhecimentos “necessitados e carentes” de formação para se transformarem em trabalhadores produtivos inserido na competitividade do mercado (ANTUNES, 2009, p. 7-8). Ainda de acordo com Antunes:

[...] a sociedade capitalista o transforma em trabalho assalariado, alienado, fetichizado. O que era uma finalidade central do ser social converte-se em meio de subsistência. A “força de trabalho” (conceito chave em Marx) torna-se uma mercadoria, ainda que especial, cuja finalidade é criar novas mercadorias e valorizar o capital. Converte-se em meio e não primeira necessidade de realização humana. (ANTUNES, 2009, p. 8)

É nesse sentido que, dentro do sistema capitalista, a relação entre trabalho e educação torna-se imprescindível, não podendo separar um do outro, pois juntos possuem uma ação humanizadora capaz de desenvolver todas as potencialidades do ser humano. Arroyo (2007) destaca que:

[...] o direito ao trabalho é inerente à condição humana, é um direito humano. Reconhecer o direito ao trabalho e aos saberes sobre o trabalho terá de ser um ponto de partida para indagar os currículos. Ter como referente ético o direito dos educandos ao trabalho e o direito aos conhecimentos e saberes dos mundos do trabalho irá além do referente mercantil, do aprendizado de competências (ARROYO, 2007, p. 27)

Esse aspecto é compreendido perante a relação existente entre educação e mundo do trabalho, no qual este assume propriedades de caráter formativo e a educação nessa conjuntura propicia a humanização através do desenvolvimento das potencialidades de cada ser humano. Sendo assim, faz-se necessário a reflexão sobre uma educação profissionalizante que tenha por base o trabalho como princípio educativo, que não forme o indivíduo apenas para suprir as demandas do mercado, mas que potencialize valores humanos fundamentais, no sentido de que o educando consiga desenvolver sua autonomia e problematizar sua realidade, bem como, se compreender enquanto um ser histórico que produz cultura e conhecimento através do trabalho. Nesse sentido, é essencial o educando ter

uma percepção crítica para que não venha ter sua força de trabalho explorada pelos detentores do capital.

Gramsci (2001) identificou que:

Pode-se observar, em geral, que na civilização moderna todas as atividades práticas se tornaram tão complexas, e as ciências se mesclaram de tal modo à vida, que cada atividade prática tende a criar uma escola para os próprios dirigentes e especialistas[...] Assim, ao lado do tipo de escola que poderíamos chamar de “humanista” (e que é o tipo tradicional mais antigo), destinado a desenvolver em cada indivíduo humano a cultura geral ainda indiferenciada, o poder fundamental de pensar e de saber orientar-se na vida, foi-se criando paulatinamente todo um sistema de escolas particulares de diferentes níveis, para inteiros ramos profissionais ou para profissões já especializadas e indicadas mediante uma precisa especificação (GRAMSCI, 2001, p. 13).

A partir disso observa-se que existe uma espécie de distinção entre as diferentes instituições de ensino, no que se refere a perspectiva de educação a se adotar. Gramsci (2001) fala em seus escritos de uma educação voltada para a emancipação humana, que possibilite a transformação social e o desenvolvimento de todas as potencialidades humanas. Assim, a partir do processo de “elevação cultural” os indivíduos tomariam posse de reflexões acerca da sua realidade e se tornariam conscientes das relações, muitas vezes desumanas, da mesma. Dessa forma, o mesmo autor elabora a proposta da “escola unitária” como possibilidade de uma nova forma de se pensar a educação, vislumbrada e enraizada na concepção da formação para a vida. Propõe uma “[...] escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual.” (GRAMSCI, 2001, p. 33).

A educação pensada por Gramsci leva em consideração a formação humana a partir da relação entre o ser humano com o trabalho, entendendo que um é indissociável do outro, pois o homem aprende a partir da forma com que ele se relaciona com o meio em que vive e tal relação não é construída a partir de pressupostos idealistas, mas a partir de um contexto material existente, construindo e adquirindo saberes práticos e também teóricos. Sendo assim, a

escola unitária presente no pensamento Gramsciano se configura a partir de uma proposta de uma educação voltada para o desenvolvimento de todas as potencialidades dos indivíduos. Gramsci (2001) afirma que:

Na verdade, o operário ou proletário, por exemplo, não se caracteriza especificamente pelo trabalho manual ou instrumental, mas por este trabalho em determinadas condições e em determinadas relações sociais (sem falar no fato de que não existe trabalho puramente físico, e de que mesmo a expressão de Taylor, do “gorila amestrado”, é uma metáfora para indicar um limite numa certa direção: em qualquer trabalho físico, mesmo no mais mecânico e degradado, existe um mínimo de qualificação técnica, isto é, um mínimo de atividade intelectual criadora). (GRAMSCI, 2001, p. 18)

Dessa forma é contraditório pensar em uma educação voltada somente para uma preparação técnica, onde a formação se baseia somente no saber fazer, além do que, o mesmo autor não vê como opção de separação a criação de escolas para o desenvolvimento técnico e escolas de intelectuais. As duas perspectivas de formação devem andar em consonância. Vale ressaltar que aqui não se descarta a inserção do trabalho técnico na escola, mas que não seja somente isso, que possa ir além de uma mera qualificação profissional, que o trabalho seja visto como o processo de constituição do sujeito social, cultural, intelectual, crítico, político, etc., ou seja, assuma como princípio a formação humana integral.

Ademais, entendemos que o trabalho pode e deve ser utilizado como princípio de uma educação para a reflexão e transformação da realidade, pois o mesmo consiste na interlocução entre o homem e a natureza, e como tal, está propício a ser um importante, se não o maior, instrumento de libertação da classe trabalhadora, das várias formas de exploração e desumanização do capital. Gramsci (2001), propõe uma escola que tem como princípio educativo o trabalho, a formação de homens e mulheres autônomas que não dominem somente o aspecto técnico do trabalho reprodutor das diferentes formas de exploração, mas também da conquista de uma racionalidade que reflete sobre a realidade o seu modo de pensar e agir, tentando sempre quando necessário, melhorá-la.

No âmbito do PROEJA a proposta do trabalho como princípio educativo é baseada na formação humana integral do educando, de modo que, proporcione uma Educação Básica de qualidade vinculada com a qualificação profissional

(BRASIL, 2007), ou seja, compreende que o trabalho não é apenas uma atividade mecânica, mas que homens e mulheres produzem sua condição humana pelo trabalho e, conseqüentemente, valoriza a cultura e a experiência de vida, transformando suas formas de viver e pensar. Ao considerar as heterogeneidades como fundantes na formação humana e dos modos como se produzem identidades sociais, homens e mulheres são capazes, portanto, de transformar a realidade.

Por isso, Trabalho e Educação devem estar sempre integrados, pois separá-los é dissociar a essência humana do processo formativo, fazendo com que a educação se torne apenas um meio de reprodução das desigualdades do sistema capitalista e dos ideais das classes dominantes.

O que o texto base (BRASIL, 2007) do PROEJA nos apresenta o que seria o início de uma educação profissional de qualidade, entretanto, é necessário que a teoria se concretize na prática e na realidade das salas de aula onde o programa está inserido. Do contrário, o texto servirá apenas como “maquiagem” para os detentores do capital se utilizarem das instituições de ensino para formar mão de obra qualificada e barata, gerando mais riquezas para eles em detrimento da classe trabalhadora. Por isso, é imprescindível um currículo que faça essa integração entre Educação e Trabalho e proporcione uma formação profissional integral, na perspectiva do trabalho como um meio de transformação social, que só é possível, dentro da economia capitalista, a partir de um currículo integrado.

CURRÍCULO INTEGRADO NO PROEJA: A RELAÇÃO EDUCAÇÃO E TRABALHO NO CENTRO INTEGRADO DE EDUCAÇÃO DO BAIXO TOCANTINS CIEBT/CAMETÁ

Ao tomar o trabalho como princípio educativo, vale notar a essencialidade de um currículo que seja capaz de abranger uma formação integral do educando, para que este não sirva somente ao mercado de trabalho, mas também seja consciente de seu papel social e tenha seus principais valores desenvolvidos. Nesse sentido, o aspecto que define o currículo integrado é a união da qualificação profissional com a formação humana integral.

A primeira ocorre no sentido de assegurar profissionalização para os trabalhadores, que necessitam da formação profissional para garantir ou manter um

emprego, então, o currículo integrado busca flexibilizar também, em seu sentido humano, o acesso aos múltiplos saberes gerados em diferentes espaços sociais, bem como, a oportunidade dos indivíduos se compreenderem na história e serem capazes de mudar sua realidade a partir do que expressa o princípio da educação como direito de todos. A concepção de um currículo integrado perpassa e objetiva uma educação de qualidade, que possibilite a apropriação dos conhecimentos construídos até então pela humanidade, o acesso à cultura, etc. Não uma educação fragmentada e dicotômica, que separa a educação manual, para para os segmentos menos favorecidos, da educação intelectual para outro grupo (RAMOS, 2008, p. 2).

Entretanto, o modo de produção capitalista fomenta em todos os espaços a fragmentação do trabalho, impondo a uns a função de pensar e a outros a de executar. Cria-se uma dicotomia entre trabalho intelectual e manual. Assim, o processo de formulação do currículo das escolas, muitas vezes, tende a reproduzir essa lógica. Em contraposição a essa perspectiva o PROEJA propõe em seu documento base um currículo integrado que seja capaz de estabelecer a relação entre educação profissional, ensino médio e EJA, traçando os fios que entrelaçam a perspectiva de pensar, de forma integrada, um projeto educativo (BRASIL, 2007) Para Ciavatta (2005):

Remetemos o termo [integrar] ao seu sentido de completude, de compreensão das partes no seu todo ou da unidade no diverso, de tratar a educação como uma totalidade social, isto é, nas múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos [...] Significa que buscamos enfocar o trabalho como princípio educativo, no sentido de superar a dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual, de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, de formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos. (CIAVATA, 2005, p. 84 *apud* BRASIL, 2007, p. 40).

Isto é, um currículo que atenda as especificidades da classe trabalhadora que será atendida por esse programa e que crie possibilidades de emancipação do indivíduo, além de fazer um enfrentamento à lógica capitalista de educação. Nesse currículo, o mesmo que executa o trabalho também é o que pensa. Através dele, teoricamente, o indivíduo será capaz de desenvolver todas as suas potencialidades a partir do trabalho.

Contudo, no Centro Integrado de Educação do Baixo Tocantins (CIEBT/Cametá) o PROEJA, de acordo com o Coordenador Pedagógico da escola, na prática não faz essa abordagem de ensino que é orientado pelo documento base e referenciado pela autora supracitada. No CIEBT/Cametá, o coordenador diz que:

[...] tenta-se fazer uma espécie de adaptação à integração né [...] para que o professor da base comum de Química, por exemplo, ele atente para a ... ele atente nas disciplinas dele para as especificidades da Agropecuária, por exemplo, é feito um diálogo com os professores. Assim como, por exemplo, o de informática, informática usa muita a linguagem em inglês, então também tem uma conversa com o professor de inglês para que ele faça o uso dos termos mais usados, e em conversa com o professor da base tecnológica... os termos mais usados em inglês, pra que ele direcione um pouco para isso [...] Enfim. Há um diálogo entre eles para que eles tentem fazer a adaptação [...] agora eu não vou dizer pra você que isso funciona cem por cento [...] é feito tentativas [...] isso muda de um professor para o outro [...] (Coordenador Pedagógico).

Ou seja, existe apenas uma “adaptação” de conteúdos que são comuns entre as disciplinas. O PROEJA, nesse contexto se torna reproduzidor de uma educação que fragmenta os conteúdos e reproduz a lógica do capital, uma vez que, sem o currículo integrado a formação humana integral passa a ser um desafio ainda maior, pois há a divisão entre o que é ensino para o trabalho manual e ensino intelectual.

Mesmo quando se tenta realizar a integração entre as disciplinas, a fala do Coordenador Pedagógico aponta para o fato de que as disciplinas voltadas para a formação geral do educando (Química e Inglês, por exemplo) são usadas para a formação técnica deste (Agropecuária), ou seja, há um esforço predominante de formar o profissional técnico e não o profissional humano. As disciplinas que deveriam estar mais voltadas para a formação humana integral de cada pessoa, no CIEBT/Cametá elas estão a serviço da formação técnica-profissional.

Segundo o Coordenador Pedagógico, no que tange a questão da seleção do conteúdo, o PROEJA do CIEBT/Cametá dá ênfase por aqueles que garantam uma formação voltada para o mercado de trabalho, pois a escola tem como objetivo através do programa aumentar o quantitativo de indivíduos com “[...] capacitação profissional para atuar [...] e estimular o desenvolvimento

da região”. Mas pelo relato do Coordenador, esse desenvolvimento se resume em estágios em empresas públicas e privadas e posteriormente uma possível contratação do aluno, ou seja, a escola está formando mão de obra qualificada para atender demandas do mercado e aumentar a acumulação do capital de pequenos empresários da região.

Nesse sentido, se a formação humana integral não se fizer presente, o programa perderá seu caráter emancipatório. É imprescindível uma formação por inteira e não fragmentada; uma educação em que todas as áreas de conhecimento – tanto as de formação geral quanto as de formação profissional – confluem para que a formação das pessoas seja no sentido de desenvolver cada vez mais em cada uma delas o caráter humano, portanto, histórico e cultural; uma educação, como considera Gramsci (2001), que promova fundamentalmente o pensar crítico que, por sua vez, servirá para o ser humano orientar-se na vida, ou melhor, para se emancipar.

No modelo econômico do sistema capitalista há uma constante competitividade entre os indivíduos que vivem uma busca incessante pela qualificação profissional. Aqueles que não tem acesso à uma formação humana integral, ficam à margem da sociedade submetidos à exploração de sua força de trabalho. Sendo assim, as propostas educacionais destinadas a essas pessoas são, na maioria das vezes, da formação de mão de obra qualificada para atuação no mercado de trabalho, que é pautada nos interesses da classe empresarial.

Assim, a formação humana integral é capaz de dar ao indivíduo a criticidade necessária, para que possa atuar e se entender como sujeito histórico-social e, dessa forma, não ser apenas um instrumento de arrecadação de lucro para o capital. Nesse viés, a educação assume a perspectiva de uma práxis pedagógica, com um currículo que integra os mais diferentes saberes sem fragmentá-los.

Logo, a concepção da integração curricular precisa ocorrer no sentido de valorizar os saberes e potencialidades dos indivíduos, de modo que isto reflita no mundo do trabalho e o próprio sujeito se identifique com a atividade que exerce ou exercerá, ao fazer deste processo um ato de criação e realização, uma vez que nos documentos base do PROEJA a integração entre educação básica e educação profissional reafirma a relação entre educação e trabalho.

Dessa forma, a relação entre as disciplinas como Português, Matemática, História, Filosofia, etc. e as da formação técnica, que qualifica profissionalmente

o indivíduo, devem sempre estabelecer uma conversação entre si, pois não basta estarem presentes na grade curricular, é preciso uma verdadeira interação, ou melhor, uma interdisciplinaridade na prática pedagógica, uma articulação constante entre tais áreas conhecimentos. Nessa conjuntura, o Coordenador pedagógico do CIEBT/Cametá, diz que “[...] faz um planejamento no início do semestre e tenta-se fazer uma espécie de adaptação a integração [...] que não chega a ser uma integração do jeito que a teoria nos remete”. No que se refere a “teoria” o documento base do PROEJA afirma que é necessário “[...] uma integração epistemológica, de conteúdos, de metodologias e de práticas educativas [...] uma integração teoria-prática, entre o saber e o saber-fazer” (BRASIL, 2007, p. 41).

Entendemos que para se alcançar os objetivos pensados para o programa deve-se ir além de uma simples adaptação. Para proporcionar uma educação de qualidade a partir do programa é fundamental a formulação de um currículo integrado onde as diferentes áreas e campos de conhecimentos dialoguem, que tenham uma zona de contato por onde elas perpassem, podendo ser o trabalho, mas também a cultura; um currículo que seja construído com todos sujeitos da escola, constituindo-se em verdadeiro artefato social ou produto cultural como defende Moreira e Silva (2011), não apenas pela coordenação e professores.

Dessa forma, educação e trabalho estabelecem um vínculo benéfico para sociedade, de modo que permita aos trabalhadores, a desenvolver o senso crítico, além de criar oportunidades pra inserção no mercado de trabalho. Por fim, cabe dizer que na prática, a implantação do currículo integrado nem sempre se faz presente, haja vista que muitos professores da formação básica não fazem a articulação com a formação profissional, e vice-versa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em suma, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) propõe uma educação para um público que por algum motivo não concluiu os estudos na idade regular estipulada pela LDB, nº 9394/96, mas que depois de um tempo decidiu estudar e aprender uma determinada profissão para se inserir no mercado de trabalho. Por isso, tem como um de seus princípios educativos o trabalho e orienta as instituições de ensino público aptas de sua visão educacional a elaborar um

currículo integrado que esteja em consonância com a realidade do aluno. A proposta em si é, de certo modo, uma tentativa de amenizar as desigualdades existentes no mundo trabalho produzidas pelo sistema capitalista. O programa na sua gênese tenta propiciar à classe trabalhadora uma educação que faz oposição a lógica desse sistema, integrando trabalho manual e trabalho intelectual.

Entretanto, a “máquina estatal” está impregnada com as ideias do liberalismo econômico, que prioriza lucro e o mercado em detrimento dos valores humanos fundamentais. Tornando a implementação, na prática, desse programa deficitário. Na escola pesquisada, por exemplo, não foi possível identificar, de acordo com as falas da coordenação, uma formação humana integral, mas apenas a reprodução de uma educação que forma a classe trabalhadora para suprir as demandas do mercado econômico; apenas uma qualificação profissional, com os valores individuais se sobrepondo aos coletivos, impossibilitando sua emancipação e a transformação social de sua realidade.

Mesmo o programa não se materializando da forma que fora pensado, não é o caso de extingui-lo, mas de repensar a forma como se tem trabalhado a sua implementação na região. É necessário que haja diálogo entre a sociedade civil, escola e demais intuições públicas para tornar possível tudo aquilo que o programa objetiva em seu documento. Além disso, é fundamental que se estabeleça na escola uma gestão democrática, para que todos os sujeitos que a compõe possam participar dos processos de tomada de decisões e assim ajudem na construção do currículo integrado.

É necessário a luta da classe trabalhadora para que o Estado promova políticas públicas específicas para a EJA enquanto modalidade da Educação Básica possibilitando o acesso e permanência com sucesso dos alunos jovens, adultos e idosos nas instituições e programas de educação. Sendo assim, a luta deve ser constata, para que seja garantido o direito à educação pública, gratuita e de qualidade social.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, R. (Org.) **A dialética do trabalho**: escritos de Marx e Engels. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

ARROYO, Miguel Gonzáles Educandos e educadores: seus direitos e o currículo. In: **Indagações sobre currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

BRASIL. **Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece Diretrizes e Bases para a Educação Nacional. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, 20 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos.** Educação Profissional Técnica de Nível Médio / Ensino Médio. Documento Base. Brasília: MEC/SETEC, 2007.

GRAMSCI, Antonio, 1891-1937. **Cadernos do cárcere**, volume 2. Edição e tradução de Carlos Nelson Coutinho; co-edição de Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. 2 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã** (Feurbach). São Paulo: Ciências Humanas, 1979.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomáz Tadeu. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomáz Tadeu da. **Currículo, cultura e sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 13-47.

RAMOS, Marise. **Concepção do ensino médio integrado.** Trabalho apresentado no Seminário da Secretaria de Educação do Estado do Pará, [Pará, Belém], 2008. Disponível em: http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/concepcao_do_ensino_medio_integrado5.pdf. Acesso em: maio de 2021.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. In: **Revista Brasileira de Educação**. v. 12, n. 34, 2007.

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UMA ANÁLISE DOS SEUS SIGNIFICADOS, PERCEPÇÕES E DESAFIOS NA VIDA DO ESTUDANTE

Ana Lucy da Silva⁵⁷
Gean Carlos de Souza Albuquerque⁵⁸
Érica Jaqueline Pizapio Teixeira⁵⁹

INTRODUÇÃO

O histórico da Educação para Jovens e Adultos (EJA) no Brasil acompanha a trajetória do próprio desenvolvimento da educação e vem institucionalizando-se desde a catequização dos indígenas, a alfabetização e a transmissão da língua portuguesa servindo como elemento de aculturação dos nativos (PAIVA, 1973).

Em 1854 surgiu a primeira escola noturna no Brasil tinha o intuito de alfabetizar os trabalhadores analfabetos, expandindo-se muito rapidamente (FRIEDRICH et al., 2010). Houve a expansão da rede escolar, e as ligas contra o analfabetismo, surgidas em 1910, que visavam à imediata supressão do analfabetismo e vislumbravam o voto do analfabeto (PAIVA, 1973).

Com a criação do Plano Nacional de Educação instituído na Constituição de 1934, estabeleceu-se como dever do Estado o ensino primário integral gratuito, de frequência obrigatória e extensiva para adultos como direito constitucional (FRIEDRICH et al., 2010). Já a constituição de 1937 prioriza apenas a capacitação dos jovens para trabalhar nas indústrias, tornando a educação para poucas pessoas, tornando os jovens suscetíveis ao que era imposto (NASCIMENTO, 2013).

Em meados da década de 50, no governo de Juscelino Kubitschek de Oliveira, a EJA passou por mudanças, sendo então criada Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA) que tinha a intenção de reduzir o

⁵⁷ Licenciada em Ciências Biológicas (IFRO). CV: <http://lattes.cnpq.br/5603073639983804>

⁵⁸ Especialista em Planejamento em Docência do Ensino Superior (ESAB). Professor (IFRO). CV: <http://lattes.cnpq.br/8236605522084843>

⁵⁹ Doutoranda em Educação (UNIR). Professora (IFRO). CV: <http://lattes.cnpq.br/526928377719696>

analfabetismo, mas que por falta de dinheiro foi extinta em 1963 (FRIEDRICH et al., 2010). Em 1958, foi criado o Plano Nacional de Alfabetização de Adultos (PNAA), dirigido por Paulo Freire, extinto pelo Golpe de Estado (CODATO, 2004) em 1964, juntamente com os demais movimentos de alfabetização de adultos vinculados à ideia de fortalecimento popular (FRIEDRICH et al., 2010).

O governo militar, então, criou o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), em 1967, com o objetivo de alfabetizar funcionalmente e promover uma educação continuada (STRELHOW, 2010). Os métodos que foram utilizados no ensino do Mobral, segundo Aranha (2012), pode-se dizer que eram praticamente os mesmos adotados por Paulo Freire, porém de maneira deformada e com algumas particularidades, pois o governo oferecia o seu avesso. Em 1985 o MOBRAL foi extinto e substituído pela Fundação EDUCAR com características semelhantes ao MOBRAL, mas também foi extinta em 1990 (FRIEDRICH et al., 2010).

Com a nova constituição de 1988, prevê-se que todas as pessoas tenham acesso à educação, sendo reforçada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/96 de 20 de dezembro de 1996. A EJA passa a ser ofertada de forma a possibilitar aos jovens e adultos além de ler e escrever, entender melhor a sociedade onde estão inseridos e se preparar para o mercado de trabalho. “O dever do estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: Ensino fundamental obrigatório e gratuito para todos aqueles que não tiveram acesso na idade própria (...)” (BRASIL, 1988, p. 124).

Além da seguridade na Constituição de 1988, a EJA é regida pela Lei 9394/96, que é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira que traz em seu artigo 37 que a EJA deve ser promovida para aqueles que não conseguiram obter sua formação de forma regular, trazendo ainda em seus parágrafos a gratuidade, além de dar oportunidade de educação apropriada levando em consideração o aluno e suas características podendo estimular o acesso e a permanência dos alunos (BRASIL, 2020).

Segundo Delmonico (2017) a Educação de Jovens e adultos vai muito além da conclusão de uma etapa escolar, ela permite ao indivíduo ampliar seus conhecimentos, melhorar a si mesmo com as relações interpessoais (proporcionadas pelo convívio em sala de aula) e juntamente com isso pode melhorar habilidades e competências necessárias ao mercado de trabalho, sendo uma

dessas habilidades o relacionamento interpessoal, que se desenvolve em sala pelas atividades em conjunto assim como o próprio fluxo de acontecimentos durante o período escolar.

Os cursos de EJA são oferecidos atualmente nas formas: presencial, semipresencial e a distância (não presencial), além de exames supletivos. A Educação para Jovens e Adultos é ofertada a jovens a partir de 15 anos de idade, pela secretaria de educação, presencial ou à distância (NASCIMENTO, 2013).

A EJA é complexa, indo além de ensinar a ler e escrever (MOREIRA, 2014). Negreiros et al. (2017) caracteriza a Educação de Jovens e Adultos como uma “forma peculiar” de educação que atende aqueles que não conseguem ser contemplados na educação de forma regular por conta de suas diversas especificidades que levaram a pausa ou interrupção dos estudos.

Essa educação é destinada àqueles que não tiveram oportunidades educacionais em idade própria ou que tiveram de forma insuficiente, não conseguindo alfabetizar-se e obter os conhecimentos básicos necessários (PAIVA, 1973). “Em geral o público atendido pela EJA é de jovens e adultos com 15 anos ou mais, que por algum motivo não tiveram a oportunidade de concluir os estudos na idade certa ou desistiram de estudar, abandonando a escola” (MOREIRA, 2014, p. 17).

A EJA não se constitui em mera escolarização, já que a produção do conhecimento ocorre no mundo da cultura e do trabalho, em diferentes espaços de convivência (MACHADO, 2009).

Quando a EJA foi criada e constituída, teve como principal referência nas suas ações, a conscientização dos brasileiros desprovidos de direitos, deveres e privilégios, possibilitando a estes o acesso à produção cultural, social e econômica (MARQUES, 2018).

Uma mudança importante na EJA é na metodologia adotada, percebe-se que “até uns anos atrás, essa educação resumia-se à alfabetização como um processo compreendido em aprender a ler e escrever” (STRELHOW, 2010, p. 49). O autor ainda salienta um novo pensar sobre a educação de jovens e adultos traz para o âmbito escolar questões relativas ao processo histórico do aluno (STRELHOW, 2010).

DESENVOLVIMENTO

A pesquisa em questão foi desenvolvida com os alunos da Educação de Jovens e Adultos no município de Colorado do Oeste na EJA Tancredo de Almeida Neves que atua com essa modalidade de ensino desde 1981.

Na pesquisa foi utilizada uma metodologia qualitativa descritiva, que no lugar de uma qualitativa numérica, tem por vez seus dados coletados através das anotações de campo, entrevistas, observações, dentre outros vários tipos de documentos (GODOY, 1995).

Foi realizado um questionário para ser desenvolvida a leitura de dados por meio dele. No questionário constavam nove questões, quatro de identificação pessoal e outras cinco relacionadas ao aluno com a EJA, sendo desenvolvido com 16 alunos do ciclo final do CEEJA de Colorado do Oeste.

As quatro primeiras questões procuravam saber sobre o sexo biológico, idade, nível de modalidade de ensino e local de residência (zona urbana ou rural). As demais questões indagavam sobre o tempo de estudo na EJA, tempo sem estudar, o motivo de não ter estudado ou terminado os estudos em Educação Básica Regular, os desafios que os estudantes encontram para conciliar seus estudos e qual a importância da EJA na vida deles.

Os questionários foram levados até os alunos em sala de aula para que respondessem as questões para a pesquisa, a participação do questionário foi voluntária e sem a identificação do aluno.

A primeira pergunta estava relacionada ao sexo biológico. Dentro dos questionários coletados no CEEJA em Colorado do Oeste encontraram-se oito homens e oito mulheres. A média de idade entre as mulheres e homens era de 24 anos sendo a pessoa mais nova uma mulher com 18 anos e o mais velho um homem com 53 anos.

A realidade da turma do ciclo final da EJA em Colorado do Oeste mostra que por mais que a idade seja discrepante a oportunidade de estudo é igual para todos quando pensado ao nível do ensino proposto. Ao encontrar alunos de 18 a 53 anos na mesma sala leva a acreditar que por mais que tenham diferentes experiências, eles conseguem conciliar com seu dia a dia em sala de aula.

Nesse aspecto existe também a troca de experiências. Ao englobar pessoas tão diferentes na mesma turma pode gerar um amadurecimento pessoal para os

mais novos e também facilitar o aprendizado dos mais velhos com a colaboração dos alunos com menos tempo fora da sala de aula. Os jovens e adultos tem processos de aprendizagem diferente através das suas experiências existenciais, dessa forma englobar tal pluralidade em uma sala leva a uma troca de experiências que colaboram e tornam mais fáceis a compreensão científica (FREIRE, 2001)

Em relação ao local de residência, as respostas variaram entre zona rural ou urbana. Com a resposta observou-se que dois dos 16 entrevistados residiam em zona rural e o restante à zona urbana da cidade de Colorado do Oeste. O fato de residirem em zona rural pode impedir ou complicar o acesso do aluno até a sala de aula que fica na cidade. Nessa amostragem esse problema foi relatado nesses dois casos, entretanto isso não impedia que os alunos frequentassem regularmente as aulas.

Quando perguntado há quanto tempo eles estudavam na EJA as respostas foram mais variadas. Alguns alunos estavam estudando na EJA aproximadamente de quatro a seis meses (os mais recentes) e de dois a cinco anos (os mais antigos). Os mais recentes não concluíram o ensino médio regular a tempo por motivos diversos e poderiam então, com esse tipo de ensino, terminar de forma mais rápida. Os que estão a mais tempo, de acordo com as respostas dos questionários, têm passado por outros níveis de EJA, chegando então, na data da entrevista, ao ciclo final de estudos.

Ao perguntar quanto tempo ficaram sem estudar, observaram-se duas situações. Na primeira situação, os mais novos que não concluíram o ensino médio na modalidade regular, ao fazer 18 anos, optaram por fazer a EJA, sendo assim, não ficaram sem estudar por um longo período. Na segunda situação observa-se que quanto mais velhos, mais tempo ficaram sem estudar. Um fato que se relaciona com a variação de idade e também com o tempo em que estes ficam fora da sala de aula é o fator trabalho. O trabalho impede que o aluno estude de forma regular e como a EJA se posiciona com aulas noturnas e com estudos em tempos acelerados possibilita que o aluno não interrompa os estudos e concilie com o trabalho (MATOUKA, 2018; PP, 2019).

Cada indivíduo tem sua particularidade em relação aos estudos, sendo assim, as respostas para os motivos que os impediram de terminarem os estudos no ensino regular e recorrer a EJA, segundo os entrevistados, está relacionado com a dificuldade de acesso, com o trabalho durante o dia, filhos, doenças e

também pela aceleração dos estudos, já que a EJA permite que os estudos acabem em menor tempo que segundo ao que diz o Projeto Pedagógico cada semestre letivo corresponde a um ano letivo do ensino regular (PP, 2019).

Dentro das respostas obtidas pelo questionário, uma delas representa quase todos os fatores apresentados, pois se trata da dificuldade em relacionar trabalho com o estudo, graças principalmente ao cansaço do dia de trabalho. Em contrapartida no mesmo relato tem-se a gratificação pessoal ao pensar em terminar e o incentivo que vem agregado a uma vida melhor para família e os filhos especificamente.

Pode-se pensar positivamente sobre o término dos estudos da EJA quando se observa o questionamento dos desafios enfrentados para cursar essa modalidade de ensino. As respostas variam entre “nenhum problema”, “cansaço após o dia de trabalho” e também a dificuldade de “deslocamento até o local de estudos”. Foi possível observar também uma dificuldade em deixar os filhos em casa após o dia de trabalho para poder estudar. Nenhuma delas assemelha-se a falta de vontade ou mesmo dificuldade de aprendizado.

Em relação aos anseios agregados com as respostas dos alunos entrevistados, em muitos casos os relatos traziam que, apesar das dificuldades, a vontade de continuar e terminar também eram grandes. A maioria dos jovens e adultos buscam na EJA, na maioria das vezes, concluir o ensino médio para ingressar de uma maneira melhor no mercado de trabalho. Através da conclusão dessa etapa, que muitas vezes é requisito para empregos dados como “melhores” (FERRARI; AMARAL, 2005).

Quando questionados em relação da importância da EJA na vida de cada um a resposta foi unânime. O fato de essa modalidade gerar oportunidade a quem em algum momento não pode terminar o ensino médio de forma regular. Entre as respostas de oportunidade encontraram-se dois pontos. O primeiro ponto foi o de gerar um emprego melhor e o segundo de possibilitar cursar o ensino superior. Nesse ponto também foi relatado o fato de a EJA poder acelerar os estudos para que possam disfrutar melhor as oportunidades vindas a partir da conclusão do ensino médio. A busca pelo conhecimento nessa modalidade traz a percepção na melhoria de oportunidades e até mesmo satisfação pessoal.

CONSIDERAÇÕES

Diante dos dados dessa pesquisa, foi possível perceber a pluralidade da Educação de Jovens e Adultos e de que forma se espera que ela contribua para a formação do ser humano sendo jovem ou adulto. As dificuldades encontradas no dia a dia pela escola, aluno e professor são várias.

Quando se fala de pluralidade encontram-se diversos tipos de experiências, idades e situações em que o aluno é submetido. Trabalho, família e experiências pessoais são problemas citados nesses casos e estes são resolvidos com a educação da EJA que se torna oportunizadora para a vida desses alunos.

O que se pode perceber é que mesmo diante de tantas dificuldades durante seu processo de aprendizado seja ele de qualquer nível, os alunos através da EJA poderão ter acesso à educação de nível superior e também oportunidades em empregos melhores que necessitam de diploma do ensino médio. Ainda vale citar que em alguns casos a satisfação pessoal também é relatada, sendo que concluir o ensino médio passa então a ser um sonho.

Todos os alunos entrevistados possuem dificuldades no seu dia a dia e ainda assim conseguem manter seus estudos graças à modalidade EJA, em que encontraram a sua satisfação pessoal e o meio para poder alcançar seus objetivos. Sabendo disso é perceptível a necessidade de criar políticas e práticas de ensino que colaborem tanto para a permanência desses alunos até a conclusão dos estudos, assim como a entrada de novos que também queiram usufruir dela e ainda assim não podem.

REFERÊNCIAS

- ARANHA, M. L. A. **História da Educação e da Pedagogia**. 1 ed. São Paulo: Moderna, 2012.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, Senado, 1988. 498 p. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2021.
- BRASIL. Ministério da educação. **Proposta curricular para a educação de jovens e adultos**: segundo segmento do ensino fundamental: 5ª a 8ª série. Brasília. 2002. 148 p.
- CODATO, A. N. O golpe de 1964: luta de classes no Brasil: a propósito de “Jango, por Silvio Tendle. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, PR, n. 36, maio 2004.
- DELMONICO, F. Os desafios para a educação de jovens e adultos na contemporaneidade. **Saberes revista eletrônica**, v. 01, p. 01-17, 2017.

FERRARI, S. C. AMARAL, S. O aluno da EJA: Jovem ou Adolescente? **Revista da Alfabetização solidária**. v. 5, n. 5, p. 7-14. 2005.

FREIRE, P.; MACEDO, D. **Alfabetização**: leitura de mundo, leitura da palavra. Tradução: Lólio Lourenço de Oliveira. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FRIEDRICH, M. et al. Trajetória da escolarização de jovens e adultos no Brasil: de plataformas de governo a propostas pedagógicas esvaziadas. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 67, p.389-410, jun. 2010.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v. 35 n. 2, p. 57-63, abr. 1995.

LDB – Leis de Diretrizes e Bases. **Lei nº 9.394. 1996**. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 18 jun. 2020.

MACHADO, M. M. A. **A educação de jovens e adultos no Brasil pós-Lei 9.394/96**: a possibilidade de constituir-se como política pública. v. 22, n. 82, p. 17-39, 2009.

MARQUES, P. O. **História da educação de jovens e adultos (eja)no brasil**: breves reflexões. 2018. 22 f. TCC (Graduação) – Curso de Pedagogia, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2018.

MATOUKA, I. Os desafios da EJA para incluir quem a escola abandonou. **Centro de Referências em Educação Integral**. Disponível em: < <https://educacaointegral.org.br/reportagens/os-desafios-da-eja-para-incluir-quem-a-escola-abandonou/>>. Acesso em: 01 mai. 2020.

MOREIRA, V. S. **Educação de Jovens e Adultos (EJA)**: uma reflexão sobre o abandono escolar. Brasília – DF Universidade de Brasília / Faculdade de Educação (trabalho final de curso), 2014.

NASCIMENTO, S. M. **Educação de jovens e adultos EJA, na visão de Paulo Freire**. 2013. 0 f. Monografia (Especialização) – Curso de Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Paranavaí, 2013.

NEGREIROS, F.; SILVA, C. F.C.; SOUSA, Y. L. G.; SANTOS, L. B. Análise psicossocial do fracasso escolar na Educação de Jovens e Adultos. **Psicologia em Pesquisa**. v. 11. n. 1, 2017.

PAIVA, V. P. **Educação popular e educação de jovens e adultos**. Rio de Janeiro: Edições Loyola, 1973.

PROJETO PEDAGÓGICO ESCOLAR. **CEEJA Tancredo de Almeida Neves**. 2019.

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

O ENSINO DE MATEMÁTICA FINANCEIRA E EDUCAÇÃO ESTATÍSTICA COMO UM PROMOTOR DE EDUCAÇÃO FINANCEIRA PARA ESTUDANTES DA MODALIDADE EJA

Tarcila Oliveira Matos Muniz⁶⁰

Ciro Campos Chaves⁶¹

Gabriel de Mello Loureiro⁶²

INTRODUÇÃO

O presente capítulo tem como principal tema o ensino da matemática financeira e educação estatística nas escolas que ofertam a modalidade EJA como facilitador e promotor de educação financeira para esses jovens e adultos. Nessa perspectiva, o capítulo começa discorrendo sobre a modalidade EJA.

De acordo com Sérgio Haddad (2007, p. 8), “A EJA é uma conquista da sociedade brasileira”, uma vez que, ao estudar sobre o processo histórico da educação brasileira identifica -se que o público alvo da EJA, a saber jovens e adultos, sempre se encontrou a margem das políticas públicas nacionais de educação, cuja oferta se baseava somente na diminuição do índice de analfabetismo dessa população. Atualmente, a EJA de acordo com a Constituição Brasileira de 1988 e da Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, tornou-se um direito fundamental, elemento essencial para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, tendo como princípio primordial a garantia da cidadania.

Vendo isso, se faz necessário que o ensino de matemática financeira e educação estatística voltada para esse público alvo, seja realizado de maneira efetiva, visando promover cidadão críticos, igualdade social e bem-estar. A reflexão, análise, tomada de decisão são encontrados na educação financeira que possui suas bases na matemática financeira e educação estatística. Nessa perspectiva construiu-se a questão que norteou este capítulo:

⁶⁰ Mestre em Modelagem Computacional em Ciência e Tecnologia (UESC).
CV: <http://lattes.cnpq.br/5834283034031897>

⁶¹ Mestre em Modelagem Computacional em Ciência e Tecnologia (UESC).
CV: <http://lattes.cnpq.br/0477143468297525>

⁶² Mestre em Modelagem Computacional em Ciência e Tecnologia (UESC).
CV: <http://lattes.cnpq.br/8781390666125679>

- Como o ensino de matemática financeira e educação estatística pode auxiliar na promoção de educação financeira para estudantes da modalidade EJA?

Sabe-se que a Matemática é uma ciência que se faz presente na vida de todos os cidadãos. Os jovens e adultos que estão inseridos na escola, além de terem contato com a matéria Matemática na grade curricular que é lecionada em sala de aula, faz uso dos conceitos abordados nessa disciplina em outros componentes curriculares como Física e Química. Porém, vale a pena ressaltar que, o uso da matemática está muito além da realização de operações matemáticas sem aplicações no cotidiano, muito pelo contrário. Caso o estudante necessite comprar um bem por menor e mais barato que seja, deve-se realizar um planejamento financeiro para isso, caso contrário pode ser esse, o início de um grande endividamento e de futuros problemas sociais e psicológicos afetando diretamente seu bem-estar e convívio social.

Dessa maneira, realizar planejamento financeiro para adquirir bens, como financiamento de casa, carros ou até parcelar aquele bem tão desejado como aquisição de celular, computador, entre outros é imprescindível para obter o sucesso financeiro.

Nessa perspectiva, é necessário que a escola disponibilize para os estudantes, ferramentas de estudo, para que o mesmo possa realizar planejamento, análise e tomada de decisão para realizar a conquista de bens e serviços tanto em sua vida pessoal quanto profissional. O caminho que se pode trilhar para o auxílio ao estudante nessa área, se dá através do ensino da educação financeira.

Entende-se por educação financeira, não só o ato de poupar dinheiro, mas também saber fazer o melhor uso desse, objetivando uma melhor qualidade de vida e no futuro ter a segurança financeira necessária para deleitar os prazeres da vida. A educação financeira faz uso da matemática financeira, uma vez que, a formação de um cidadão crítico, atuante, começa pelo desenvolvimento de sua capacidade de lidar com seu dinheiro.

Vendo isso, a matemática financeira pode auxiliar na promoção da educação financeira de jovens e adultos uma vez que, visa realizar uma aplicação prática da Matemática, baseada em cálculos voltados à melhor organização e ao maior controle do dinheiro. A educação estatística por sua vez, dá sua contribuição enquanto nos permite analisar, quantificar e classificar dados.

Nesse cenário, o objetivo principal desse estudo é compreender como o ensino da matemática financeira e educação estatística pode facilitar a promoção de educação financeira para estudantes da EJA.

Visando então alcançar os objetivos propostos, utilizou – se como recurso metodológico, uma pesquisa bibliográfica que está alicerçada nos principais estudos a respeito do ensino de matemática financeira e educação estatística como um recurso auxiliador na promoção de educação financeira para estudantes do EJA.

O texto final foi fundamentado nas ideias e concepções de autores como: Haddad (2007), Freire (2002), Peretti e Stringhin (2014), Rosseti Junior e Schimiguel(2009), Tamarozzi e Costa (2009).

BREVE HISTÓRICO SOBRE A EJA E DISCUSSÃO SOBRE A EFETIVAÇÃO DA EDUCAÇÃO FINANCEIRA NO CONTEXTO ESCOLAR

Para entender a modalidade de ensino denominada EJA é necessário realizar um breve aporte teórico sobre esse tema. Dessa maneira, na época da colonização do Brasil, os jesuítas, responsáveis por catequizar e iniciar a disseminação de língua no Brasil, tinham como foco principal as crianças indígenas. É verdade também que adultos indígenas tiveram um ínfimo aporte educacional nesse período, porém o público alvo eram as crianças e com a saída dos jesuítas, a formação educacional fica a cargo do Império. Nesse período então, a educação de jovens e adultos foi completamente negligenciada, sendo somente a partir da constituição imperial de 1824 formalizada algumas instruções básicas e principais, a respeito de educação. Apesar de não ter sido cumprida da maneira esperada pela população, essa lei abriu as portas para discussões a respeito da educação pública no Brasil.

Passado um século, a Constituição Federativa dos Estados Unidos do Brasil em 1934, começa a traçar linhas para uma efetiva disseminação da educação para jovens e adultos pois nela é criado o Plano Nacional de Educação (PNE) onde:

Parágrafo único - O plano nacional de educação constante de lei federal, nos termos dos arts. 5º, nº XIV, e 39, nº 8, letras a e e, só se poderá renovar em prazos determinados, e obedecerá às seguintes normas: a) ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória extensivo aos adultos;

Anos depois, mais precisamente, final da década de 1950, o educador Paulo Freire teve um papel fundamental na propagação de educação para jovens e adultos, uma vez que, ele considerava que a educação, para ser transformadora e emancipadora, tinha que de maneira primordial considerar e respeitar as pessoas, suas culturas e suas vivências. Freire ressalta que: “Não é possível atuar em favor da igualdade, do respeito aos direitos à voz, à participação, à reinvenção do mundo, num regime que negue a liberdade de trabalhar, de comer, de falar, de criticar, de ler, de discordar, de ir e vir, a liberdade de ser” (2002, p. 193).

As décadas seguintes 1960 a 1970 é marcada por muita discussão a respeito da educação de Jovens e adultos e isso se deve muito ao surgimento da pedagogia de Paulo Freire, que é até os dias atuais referência para a temática EJA. Cabe aqui, o destaque para o ano de 1964 onde ocorreu o início do Plano Nacional de Alfabetização com a implantação de programas de alfabetização idealizados por Paulo Freire. Esse plano tinha como bases uma educação educativa cujo o objetivo se dava em considerar a vivência do indivíduo, de maneira que seja feito o uso de problemáticas sociais e educativa.

Dentro desse contexto, Freire (1989, p. 30) diz que:

Se antes a alfabetização de adultos era tratada e realizada de forma autoritária, centrada na compreensão mágica das palavras doadas pelo educador aos analfabetos; se antes os textos geralmente oferecidos como leitura aos alunos escondiam muito mais do que revelavam a realidade, agora pelo contrário, a alfabetização como ato de conhecimento, como ato criador e como ato político é um espaço de leitura do mundo e da palavra.

E em 1967, baseado na pedagogia de Paulo freire foi criado o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) contudo, na prática, o MOBRAL diferiu e muito da real pedagogia de Paulo Freire e dez anos depois após sua implantação pelo governo brasileiro foi excluído e deu lugar ao Fundação Educar. A Fundação Educar também teve seus dias contados devido à ausência de êxito nessa temática e apenas em 1997 o então presidente Fernando Henrique Cardoso criou a alfabetização solidaria e em 2003 o presidente Lula Programa Brasil Alfabetizado (TAMAROZZI E COSTA, 2009).

No programa Brasil Alfabetizado a ideia substancial é de que a assistência seria direcionada para a formação de docentes e a alfabetização de jovens e adultos. De acordo com o Ministério da Educação (MEC):

O programa é uma porta de acesso à cidadania e o despertar do interesse pela elevação da escolaridade. O Brasil Alfabetizado é desenvolvido em todo o território nacional, com o atendimento prioritário a 1.928 municípios que apresentam taxa de analfabetismo igual ou superior a 25%. Desse total, 90% localizam-se na região Nordeste (MEC 2003).

Em 2007 foi criado o Plano Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos onde essa modalidade de ensino é incorporada ao Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) no qual passa a ter maiores recursos para a ampliação da oferta dessa modalidade de ensino.

Uma vez percorrida brevemente sobre a Educação de Jovens e Adultos pode-se dizer que a EJA é uma modalidade educacional que assiste educandos trabalhadores e nessa perspectiva, como o foco do trabalho está em oferecer um ensino que traga contribuições significativas na vivência desse público alvo, faz-se necessário discorrer um sucintamente sobre a implantação da educação financeira nas escolas do Brasil, no que ela se baseia e como é entendida a educação financeira. O site oficial da Estratégia Nacional de Educação Financeira (ENEF) utiliza o seguinte conceito para Educação Financeira:

Educação Financeira é o processo mediante o qual os indivíduos e as sociedades melhoram a sua compreensão em relação aos conceitos e produtos financeiros, de maneira que, com informação, formação e orientação, possam desenvolver os valores e as competências necessários para se tornarem mais conscientes das oportunidades e riscos neles envolvidos e, então, poderem fazer escolhas bem informadas, saber onde procurar ajuda e adotar outras ações que melhorem o seu bem-estar. Assim, podem contribuir de modo mais consistente para a formação de indivíduos e sociedades responsáveis, comprometidos com o futuro (OCDE, 2005).

Esse trecho acima retrata o foco da educação financeira que se dá em provocar o bem-estar para os estudantes independente da modalidade do ensino utilizando conhecimentos de matemática financeira e estatística para obter êxito.

O docente ao trazer para o contexto escolar, o ensino de educação financeira onde se extraí situações do cotidiano em que, se exige do estudante tomada de decisão, reflexão está promovendo a educação crítica, primordial para a formação tanto profissional quanto pessoal do cidadão.

A Base Nacional Comum Curricular, 2ª versão, preliminar, de abril de 2016, discorre sobre Temas Especiais e nela se encontra um trecho sobre a educação financeira, a saber:

Os Temas Especiais permitem estabelecer a integração entre os componentes curriculares de uma mesma área do conhecimento e entre as diferentes áreas que organizam a Educação Básica, no contexto da BNCC. Esses temas dizem respeito a questões que atravessam as experiências dos sujeitos em seus contextos de vida e atuação e que, portanto, intervém em seus processos de construção de identidade e no modo como interagem com outros sujeitos e com o ambiente, posicionando-se ética e criticamente sobre e no mundo. Trata-se, portanto, de temas sociais contemporâneos que contemplam, para além da dimensão cognitiva, as dimensões política, ética e estética da formação dos sujeitos, na perspectiva de uma educação humana integral. Dessa forma sua abordagem nas propostas curriculares objetiva superar a lógica da mera transversalidade, [...] Esses temas derivam de um ordenamento legal que implica em alterações nas orientações curriculares emanadas da LDB[...] Dentre essas modificações, destacam-se:[...] o Decreto no 7.397/2010, que institui a Estratégia Nacional de Educação Financeira. [...] Considerando critérios de relevância e pertinência sociais, bem como os marcos legais vigentes, a Base Nacional Comum Curricular trata, no âmbito dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos diferentes componentes curriculares, dos seguintes Temas Especiais: ■ Economia, educação financeira e sustentabilidade; [...] (BRASIL, 2016, p. 47-48).

Vendo isso, para a população de estudantes da EJA é extremamente necessário o aborde da educação financeira pois esses estudantes geralmente estão em construção de suas famílias e para começar a realizar os sonhos de suas famílias, seja ele aquisição de imóveis e/ou carros, eletrodomésticos é necessário que se tenha um alicerce sólido de conceitos e vivências práticas sobre esse tema.

Na seção que segue ocorre a discussão sobre como o ensino de matemática financeira e educação estatística podem auxiliar na promoção de educação financeira para jovens e adultos.

ENSINO DE MATEMÁTICA FINANCEIRA E EDUCAÇÃO ESTATÍSTICA PARA PROMOVER A EDUCAÇÃO FINANCEIRA PARA ESTUDANTES DO EJA

Nossa sociedade está cada vez mais tecnológica. Um dos maiores desafios encontrados pelos professores atualmente está na competição existente na sala de aula entre o que está sendo exposto por parte do docente e os aplicativos instalados nos celulares dos estudantes. Muitos desses aplicativos são redes sociais como Whatsapp, Facebook ou aplicativos de músicas como Youtube, Spotify onde muitas vezes é muito mais atraente para os estudantes estar atento ao aplicativo do celular, do que se atentar ao que está sendo abordado na sala de aula. Vale a pena ressaltar que estudantes da EJA, em quase sua totalidade, são trabalhadores do mercado formal ou informal e aqueles que ainda não estão inseridos no mercado de trabalho tem esse desejo pois através do emprego, eles obtêm renda para custear seus gastos adquirindo assim bens e serviços. Nessa perspectiva, é necessário que o educador aborde temas que sejam interessantes ao alunado.

Brito e Gonzalez (2005, p. 223) destacam a contribuição que o professor deve dar para que isto ocorra:

Cabe aos professores propiciarem situações motivadoras desafiadoras e interessantes de ensino, nas quais os alunos possam interagir com o objeto de estudo e, acima de tudo, possam construir significativamente o conhecimento, chegando às abstrações mais complexas. Provavelmente, experiências pedagógicas desse tipo permitirão o desenvolvimento de atitudes positivas com relação à matemática.

A matemática financeira surge nesse contexto surge como forte atrativo pois fornece conceitos e abordagens que estão diretamente conectados com esse público como capital, juros simples, juros compostos, montante. A educação estatística nesse cenário se faz presente pois é uma área que discute problemas relacionados ao ensino e aprendizagem da combinatória, probabilidade e estatística dando e

fornecendo a esse público um arcabouço teórico- prático com excelentes aplicações no cotidiano como análise, crítica e relação de dados, gráficos e letramento probabilístico. Para os estudantes da EJA a educação estatística pode ser ainda mais assertiva pois de acordo com Lajoie, Jacobs e Lavigne (1993), a literacia estatística é mais do que possuir competências computacionais, alargando-se pela literacia numérica necessária às populações que estão a ser constantemente bombardeadas com informações sobre as quais têm de tomar decisões.

Vendo isso, é necessário que o estudante saiba que ao realizar uma compra existe diversas formas para realizar o pagamento e de acordo com seu capital, ele tem o poder de decidir como será realizado esse pagamento. Para casos de compra de imóveis, veículos, por exemplo, esses podem ser financiados, pagos à vista, pode – se também optar por dar um determinado percentual como entrada e realizar o parcelamento do valor final a uma taxa zero, enfim existe uma gama de crédito que é oferecido ao cliente e de acordo com as condições dele, o mesmo opta pela forma de pagamento que ele acredita ser a melhor. Portanto, pode –se destacar que o ensino de matemática financeira em consonância com educação estatística corrobora com o tripé que alicerça a educação financeira pois dispõe de informação, formação e orientação visando sempre o bem-estar do cidadão.

Como já foi dito anteriormente, o público da EJA em sua maioria são trabalhadores e partindo para a área do mercado de trabalho, sabe – se que o mesmo está cada vez mais interessado em profissionais que estejam engajados em oferecer alternativas para as empresas a respeito de diminuição de custos de produção, aumento do lucro, substituição de insumos que são utilizados, por insumos que ofereçam uma melhor qualidade, sustentável e que custem mais barato, dentre outros. Dessa maneira, é necessário que o profissional tenha capacidade analítica, seja capaz de analisar informações e que tome decisões de maneira que venha beneficiar a empresa.

Rossetti Junior e Schimiguel (2011, p. 01) comentam que:

Conhecer as operações com o dinheiro tem sido um obstáculo enfrentado pelos jovens ao ingressar do mercado de trabalho. Essas dificuldades educacionais criam barreiras para a plena inserção da juventude no mundo do trabalho, diante das exigências de empresas.

Sabe – se que é função da escola preparar o estudante para o mercado de trabalho. Dessa maneira, quanto antes o estudante seja exposto ao conhecimento proporcionado pelo ensino de educação financeira, mais apto a enfrentar as adversidades do mercado de trabalho ele estará e consequentemente mais preparado para obter êxito e se manter na vaga desejada.

Vendo isso, é extremamente relevante a discussão sobre o ensino de matemática financeira e educação estatística como um facilitador para a educação financeira pois percebe-se que a EJA é uma modalidade que possui um público que necessita dos conhecimentos que essas áreas podem fornecer para os estudantes, uma vez que, através desse conhecimento pode-se transformar positivamente a vida de muitos estudantes, fazendo com que no futuro, se for realizada de maneira continua esse possa ser um cidadão critico, consciente e financeiramente estável.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, percebe-se que o entendimento sobre as ferramentas da matemática financeira em conjunto com a educação estatística é essencial para a promoção da educação financeira de estudantes da modalidade EJA, uma vez que, os termos matemáticos e conceitos podem ser ensinados de maneira que a aplicação desses faz parte do cotidiano desses estudantes.

O docente ao levar discussões a respeito de matemática financeira como, compra e venda de imóveis, eletrônicos, faz com que, os estudantes se interessem pelos estudos pois tem significado para a vida deles. É justamente a busca desse significado que a escola deve se debruçar para oferecer pois é uma maneira até mesmo de evitar a evasão dos estudantes, uma vez que, a escola está oferecendo uma formação que está diretamente aplicada na vivencia dos mesmos.

Percebe-se então que a fusão entre o ensino de matemática financeira e educação estatística promove a educação financeira, porque a educação financeira ao propor a reflexão, análise, o ato de poupar dinheiro, investir com responsabilidade se torna promotor de qualidade de vida.

Os autores Peretti e Stringhini (2014, p. 22) destacam que:

Educar é capacitar e desenvolver cidadãos capazes de intervir e modificar uma determinada realidade social. Ser o dono de sua própria história. Fazer entender que

a verdadeira energia e capital nesta nova era não está nas coisas materiais, mas na imaginação humana. Educar é levar as pessoas a terem liberdade e a vibrarem pelas próprias conquistas.

Vendo isso, é necessário reafirmar que para os estudantes da EJA, conceitos relacionados a matemática financeira, educação estatística e educação financeira são extremamente necessários para a construção de cidadãos críticos.

Por conta disso, o docente deve estar atento para levar esses conhecimentos para o ambiente escolar pois assim estará promovendo então igualdade social, construção e consolidação de pensamento crítico e a construção de significado que demonstra que a Matemática está muito além de um emaranhado de números sem sentido social.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Disponível em: <<http://base-nacionalcomum.mec.gov.br/>> Acessado em: 10 de abril de 2020.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Disponível em: <<http://portalme.gov.br>> Acessado em: 12 de abril de 2020.

BRASIL. **Plano Nacional da Educação**. Disponível em: <<http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>> Acessado em: 11 de abril de 2020.

BRITO, M.R.F.; GONÇALEZ, M. H. de C (org.). **Psicologia da Educação Matemática – Teoria e Pesquisa**. Florianópolis, Editora Insular, 2005.

HADDAD, Sérgio. et al. **Novos Caminhos em Educação de Jovens e Adultos – EJA: Um estudo de ações do poder público em cidades de regiões metropolitanas brasileiras**. Editora Global, São Paulo, 2007.

FREIRE, Paulo. **Alfabetização: leitura da palavra leitura do mundo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina**, p. 193. Editora Unesp 2ª edição revista, 2002.

LAJOIE, S.; Jacobs, V.; LAVIGNE, N. **Empowering Children in the Use of Statistics**. Journal of Mathematical Behavior, 1993, no. 14, pp. 401-425.

PERETTI, L. C.; STRINGHINI, A. **Atitudes e Ações que nos levam a Prosperidade Financeira**. 1ª edição. Editora Impressul. Dois Vizinhos, 2014.

TAMAROZZI, E.; COSTA, R. P. **Educação de Jovens e Adultos**. Curitiba/PR, 2 ed. IESDE Brasil AS. 2009.

ORGANIZAÇÃO DE COOPERAÇÃO E DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO-OCDE. **Recommendation on Principles and Good Practices for Financial Education and Awareness**. OCDE, 2005. Disponível em: <<http://www.oecd.org/finance/financial-education/35108560.pdf>>4 Acessado em: 10 de abril de 2020.

ROSETTI JUNIOR, H; SCHIMIGUEL, J. **Educação Matemática Financeira: uma análise comparativa dos modelos matemáticos em bibliografia adorada no ensino médio**. II Encontro Goiano de Educação Matemática. Anais do II Encontro Goiano de Educação Matemática, Goiás, 2009.

A DISCIPLINA DE HISTÓRIA NOS PROCESSOS FORMATIVOS DA ESCOLA/ GINÁSIO AGRÍCOLA SENADOR GOMES DE OLIVEIRA – ARAQUARI/SC (1959-1967)

Marilândes Mól Ribeiro de Melo⁶³

Gisele Gutstein Guttschow⁶⁴

ARTICULAÇÕES PRIMEIRAS

Houve um tempo em que o ensino de história nas escolas não era mais do que uma forma de educação cívica (Christian Laville)

Para alcançarmos o objetivo proposto para este capítulo, que é analisar a disciplina de História e seus devidos assuntos ministrados durante o período de 1959 a 1967 nos processos formativos dos cursos Iniciação Agrícola e Mestria Agrícola na Escola/Ginásio Senador Gomes de Oliveira nos cursos de formação para o trabalho agrícola, faz-se necessário discorrer sobre os movimentos iniciais para a sua estruturação tanto física, quanto humana. Esta instituição iniciou suas atividades escolares no mês de maio do ano de 1959 e foi eminentemente voltada para o ensino agrícola e ofertou para um público, apenas masculino, dois cursos relacionados à área rural: curso de Iniciação Agrícola (1959-1961) e o curso de Mestria Agrícola (1962-1967). Inicialmente a instituição foi denominada como Escola de Iniciação Agrícola de Araquari e, assim que as aulas tiveram início, passou a ser denominada de Escola de Iniciação Agrícola Senador Gomes de Oliveira. Quando o curso de Mestria Agrícola passou a ser ofertado, o nome da instituição novamente foi alterado para Ginásio Agrícola Senador Gomes de Oliveira.

O CORPO DOCENTE: PECULIARIDADES DA CONSTITUIÇÃO

O corpo docente contratado pela escola atuou nos cursos de Iniciação Agrícola (1959/1961) e no curso de Mestria Agrícola (1962/1967) foram alocados em duas

⁶³ Doutora em Educação (UFSC). Professora (IFC).

CV: <http://lattes.cnpq.br/7641170265582884>

⁶⁴ Doutora em Educação (UFPR). Professora (IFC). CV: <http://lattes.cnpq.br/4138862042210829>

grandes divisões: Cultura Geral e Cultura Técnica. A primeira divisão designava professores que lecionavam disciplinas como: Português, Matemática, Iniciação às Ciências, História. A segunda os docentes que atuavam nas disciplinas de caráter técnico de cada curso como, por exemplo, Agricultura, Criações de Animais Domésticos, Noções de Veterinária. Esta bipartição dos conhecimentos a serem apropriados pelos estudantes indica uma hierarquia simbólica que se instala por meio da divisão dos conhecimentos entre Cultura Geral e Cultura Técnica; isto é, uma escola agrícola, que precisava instaurar uma cultura agrícola para legitimar-se diante da sociedade. Bourdieu (1989, p. 7-8) demonstra que o poder simbólico precisa ser descoberto “onde ele se deixa menos ver, onde ele é mais completamente ignorado, portanto reconhecido”; este poder é invisível e “só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem”. A posição dos professores em uma das divisões, acarretaria mais ou menos prestígio dentro da instituição e, portanto, mais ou menos poder.

Em relação aos professores, o documento denominado Boletim dos trabalhos escolares correspondentes aos meses de janeiro, fevereiro e março do ano de 1960, traz o nome e a(s) disciplina(s) ministrada(s) por cada um. A característica marcante era que todos eram do sexo masculino, quadro esse sofreu alteração nos anos posteriores onde havia cinco professores e um deles era uma mulher (Ginásio Agrícola Senador Gomes de Oliveira, Relatórios, 1965, 1966 e 1967). O predomínio da “dominação masculina” demonstra que a hierarquização dos sexos no que diz respeito ao exercício da profissão docente naquele período e naquela escola em particular, aparece como imposta e vivenciada simbolicamente em uma construção histórica aceita e vista como natural em um mundo predominantemente masculino: o da produção agrícola. Essa presença masculina maciça torna objetiva a hierarquização dos sexos; ou seja, a constituição biológica é socializada e a construção social é biologizada; corpos e mentalidades são capacitados ou não a desenvolver determinadas funções em campos naturalizados como masculinos ou femininos e explicam o fundamento arbitrário dessa hierarquização que fundamentava e representava a realidade rural (BOURDIEU, 2002).

Nos relatórios não há evidências de como foi à contratação destes professores, muito menos a formação de cada um⁶⁵. O trabalho de Issa (2014, p. 72)

⁶⁵ Constatamos poucos estudos e pesquisas sobre os docentes e sua formação para o ensino agrícola a partir do decreto da Lei Orgânica do Ensino Agrícola em 1946.

revelou que na Escola Agrícola de Urutaí, localizada no Estado de Goiás, “o corpo docente composto por profissionais bacharéis era predominante”, principalmente nos que atuavam com disciplinas da Cultura Geral. Este cenário assemelha-se, em parte, ao quadro de professores da escola em Araquari no período de 1959 a 1967. Nesse aspecto podemos observar que a aquisição de uma cultura geral, legitimadora do exercício da função docente, estava relacionada ao privilégio de herança familiar e cultural, que são determinantes nas trajetórias dos indivíduos, indicando os percursos escolares e sociais.

Em 26 de março de 1967, a UFSC enviou uma carta ao diretor do Ginásio Agrícola Senador Gomes de Oliveira solicitando o preenchimento de um questionário com a finalidade de “melhor conhecer a realidade do ensino secundário catarinense e, [...] planificar melhor os Cursos de Treinamento para Professores” ofertados por aquela instituição. Neste questionário há espaços designados para o diretor do ginásio informar o nome do professor, a matéria que ministrava, o tempo no qual o docente participou da Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (CADES) e o último curso que o professor concluiu. Neste documento foram feitas anotações sobre sete professores e uma sobre um determinado docente ao final do questionário.

O preenchimento do questionário foi feito na seguinte ordem: a primeira anotação foi feita para o professor formado no curso de Direito; em seguida do docente formado no curso Normal⁶⁶; na sequência o docente formado no curso de Filosofia e um Técnico Agrícola; a única professora que lecionou no período de estudo, era Normalista; a anotação para o sexto docente não está legível, e por fim um Contador. Ao final do questionário consta apenas informação sobre o primeiro nome do professor e que sua formação era na área de Técnico Comercial (UFSC, 1967).

As anotações disponíveis nesse documento permitem afirmar que os seis professores⁶⁷ informados pela instituição são aqueles que ministravam disciplinas não correspondentes à área técnica. Eram elas: Português, Matemática, Inglês, Ciências, Educação Física, História e Geografia. Ou seja, disciplinas voltadas à seção de Cultura Geral como foi, também estabelecido na Escola Agrícola de

⁶⁶ Em função da letra não estar legível não foi possível precisar corretamente se a formação do docente era de curso Normal do primeiro ou do segundo ciclo.

⁶⁷ Sobre o sétimo docente, que está registrado ao final do questionário não há informações sobre qual disciplina lecionava naquele momento.

Urutaí. Abaixo segue a Tabela 1, que identifica a formação do docente, a disciplina que estava sob sua responsabilidade, o tempo que lecionou e a idade do professor.

Tabela 1: Docentes do Ginásio Agrícola Senador Gomes de Oliveira: formação acadêmica, matéria que lecionou, tempo de ensino e idade do professor.

Formação do professor	Matéria que lecionou	Tempo no ensino	Idade do professor
Direito	Português	11 anos	46
Normal 1º ou 2º ciclo	Matemática	8 anos	57
Filosofia	Inglês	11 anos	37
Técnico Agrícola	Ciências	15 anos	26
Normalista	Ciências	4 anos	22
Inelegível	Educação Física	7 anos	52
Contador	História e Geografia	8 anos	37
Técnico Comercial	Não informa	---	----

Fonte: As autoras, com base no documento denominado Questionário da UFSC.

Acervo: Arquivo Institucional do IFC *Campus* Araquari: Pasta Ofícios Recebidos de Diversos 1967.

Não é possível apontar qual critério foi estabelecido para a distribuição das disciplinas em relação à formação profissional de cada docente da instituição: por opção do docente, afinidade com a disciplina, necessidade da Instituição ou até mesmo indicação do diretor. Há indícios de que a ideia de herança familiar e cultural está presente nas articulações entre docentes e disciplinas e vai se objetivando quando, por exemplo, o professor de Filosofia está ministrando disciplina de Língua Inglesa; um docente formado em Direito ensina a disciplina de Língua Portuguesa e um contador ministra as disciplinas de História e Geografia. O tempo de trabalho registrado no ensino destes profissionais demonstra, em tese, que o exercício da docência foi uma constante na vida destas pessoas. A única que apresenta um tempo menor é a professora normalista, porém ela estava naquele momento com 22 anos, o que demonstra que iniciou suas atividades no ensino aos 18 anos de idade. É provável que a idade ou o tempo no ensino do professor formado como Técnico Agrícola tenha sido anotado errado, pois ao considerarmos o que está indicado sobre este profissional ele começou a lecionar aos 9 anos de idade.

A formação dos docentes da escola que atuavam nas disciplinas de Cultura Geral em Araquari foi destinada a torná-los atuantes profissionalmente na cidade e não em ambiente rural. Interessante notar que a função do docente rural era a de estimular a fixação do estudante na terra, aumentar a produção rural e pecuária na sua região de origem e também fornecer produtos para os que residiam nos centros urbanos.

A formação dos professores era uma questão não resolvida tanto no ambiente rural, quanto nas cidades. Pereira (2014, p. 203) afirma que

é possível constatar, a falta de estrutura, recursos e professores para atuar nos cursos normais, a presença de currículos já superados e sem relação com os alunos e o meio, as longas distâncias territoriais a serem vencidas na criação de escolas e na organização das redes de ensino, a considerável demanda por formação docente devido à grande quantidade de mestres sem habilitação atuando nas escolas primárias, são questões que permeiam os discursos dos intelectuais nos anos 1950.

A formação docente nesse período tinha como foco o desenvolvimento das cidades, pois o Brasil estava em franco movimento de modernização, por meio da industrialização. O êxodo rural nesse período no País foi constante e “responsável por 17,4% do crescimento populacional das cidades” (ALVES, et al. 2011, p. 81).

Do período de 08 de abril de 1964 à 06 de junho de 1967, o Ginásio Agrícola Senador Gomes de Oliveira contou com vinte e quatro profissionais, dentre docentes e outros servidores. A contratação dos professores que atuaram no Ginásio Agrícola em Araquari foi estabelecida por meio da Portaria nº. 449 de 20 de setembro de 1966, que normatizava a admissão de docentes horistas. Ficava ao encargo do diretor da instituição informar sobre o candidato e sua qualificação para assumir o cargo de docente, bem como mencionar as disciplinas que lecionaria no ginásio. O diretor podia indicar o docente, mas o crivo de aceitação passava pelo Superintendente do Ensino Agrícola e Veterinário (SEAV). De acordo com o Decreto nº 26.571 de 8 de abril de 1949, “o registro dos professores que [pretendessem] exercer sua atividade nas escolas agrotécnicas, escolas agrícolas e escolas de iniciação agrícolas” deveria ser realizado na SEAV.

Em relação à formação acadêmica dos docentes, principalmente aos que lecionavam disciplinas de caráter técnico, foi constatado que estes professores tinham formação técnica compatível para lecionarem tais conteúdos. O Ofício nº. 1889 de 04 de agosto de 1967, expedido pelo Chefe da Divisão de Fiscalização Escolar e Profissional ao Diretor do Ginásio Agrícola localizado na cidade de Araquari informou:

em atenção ao vosso requerimento, datado de 4/8/67, remeto-vos, em anexo, o Certificado de AUTORIZAÇÃO PARA LECIONAR AS DISCIPLINAS DE CULTURA TÉCNICA concedido ao Técnico em Agricultura (DIVISÃO DE FISCALIZAÇÃO ESCOLAR E PROFISSIONAL, 1967).

É importante destacar que foi requerido pelo diretor do Ginásio Agrícola tal certificado, isto implica em concluir que o registro do docente na SEAV era mediante apresentação de diploma e que a chefia de divisão de Fiscalização Escolar Profissional emitia também um parecer sobre as qualificações do professor e indicava qual disciplina o mesmo ministraria na instituição.

DOCENTES DE HISTÓRIA

Ao analisar a trajetória e a perspectiva do ensino de História no Brasil, Nadai (1992, p. 144) afirma que “a história como disciplina escolar autônoma surgiu no século XIX, na França, imbricada nos movimentos de laicização da sociedade e de constituição das nações modernas”. No Brasil, o *status* de direito da disciplina aconteceu sob as mesmas defesas da laicização, “discurso no qual a organização escolar foi um espaço importante nas disputas então travadas, entre o poder religioso, e o avanço do poder laico, civil” (NADAI, 1992, p. 145) e no qual a disciplina figura com um apêndice da História da Europa Ocidental. A introdução do ensino de História na escola secundária data de 1837, quando foi criado o Colégio D. Pedro II e em 1942, na segunda reforma da educação empreendida por Gustavo Capanema, “a história do Brasil passou a gozar do status de disciplina autônoma” (MATHIAS, 2011, p. 43). Mathias (2011, p. 41) mostra a relevância do ensino de História quando argumenta que

a história construída por uma dada sociedade acerca dela mesma e de seus pares guarda forte relação com a

história ensinada em sala de aula, momento inicial da formação social-histórica dos indivíduos. À vista disso, essa história ensinada muda consoante as transformações do saber e das ideologias dominantes.

No período concernente a este capítulo, 1959 a 1967, o estabelecimento de ensino agrícola em Araquari/SC teve no quadro de docentes da instituição, ao todo cinco profissionais que lecionaram a disciplina de História. Deste número, quatro eram do gênero masculino e apenas, no ano de 1965, houve a contratação de uma mulher, que lecionou História e outras disciplinas, como por exemplo, Desenho.

O primeiro professor da disciplina de História foi Wilson Cesar Floriani; nascido em Lages/SC, formou-se em Direito e exerceu o cargo político de vereador entre os anos de 1951 e 1954 na cidade de Araquari/SC, lugar onde se localiza a escola agrícola, objeto desta reflexão. O professor Floriani lecionou História nos anos de 1959, 1960 e 1961 para as primeiras e segundas séries do curso de Iniciação Agrícola. Os assuntos tratados por este professor, na primeira série nos anos referidos acima, concentram-se na tomada de posse do Brasil pelos portugueses. A denominação dos assuntos, como, por exemplo, “Cabral e o descobrimento do Brasil” ou “Como foi descoberto o Brasil”, e, “As primeiras expedições: primeira exploração, segunda exploração e terceira exploração”; trazem o entendimento de uma perspectiva tradicional da História, na qual os europeus “descobriram” um novo continente. Esta abordagem tradicional de conteúdos e que denotam um controle por parte do Estado, ecoa uma “história historicizante”, que estava na contramão do que indicava os finais dos anos de 1950 e os primeiros anos da década de 1960:

reivindicava-se um ensino de história que fornecesse aos alunos elementos de autonomia intelectual frente aos desafios econômicos impostos pelo setor empresarial e pelas políticas desenvolvimentistas. O cidadão político deveria aliar conhecimentos da história política aos da história econômica como base para melhor compreensão do grau do desenvolvimento capitalista brasileiro (MATHIAS, 2011, p. 44).

Nos diários da segunda série do curso de Iniciação Agrícola, os assuntos iniciais dizem respeito às primeiras civilizações, como, por exemplo, “Hebreus” e “Fenícios”, além das civilizações clássicas ‘Grécia’ e “Roma”. Interessante

observar que assuntos ligados a História do Brasil, como “Descobrimento” fazem, novamente, parte dos assuntos de História abordados, assuntos tratados no primeiro ano do curso. Esta retomada do conteúdo de ensino reforça a tese da preservação dos princípios de família, tradição, nação e pátria afirmados por Mathias (2011), revelam também um anacronismo dos fatos históricos.

revelam um o ensino de história [...] revestido com as cores da bandeira, objetivando a conjuração de uma consciência patriótica por meio da seleção de episódios significativos e de grandes nomes do passado. As novas gerações deveriam conhecer seus direitos e, mais importante, seus deveres para com a pátria. Tacitamente, repisavam-se os princípios da família, da tradição, da nação e da pátria (MATHIAS, 2011, p. 43).

No ano de 1962, o nome do curso no estabelecimento de ensino em Araquari foi alterado para Mestria Agrícola e um novo docente foi destinado para a disciplina de História, o professor Osmar Vieira⁶⁸. Salientamos que no curso de Mestria Agrícola a disciplina de História foi ofertada apenas nos dois anos primeiros do curso – o curso de Mestria Agrícola possuía quatro anos de duração, sendo os dois últimos voltados mais às matérias de cunho técnico. Esta situação da disciplina no curso de Mestria Agrícola ratifica as argumentações de Nadai (1992, p. 146) quando mostra que a posição no campo do conhecimento estava “relegada aos anos finais dos ginásios, com número ínfimo de aulas, sem estrutura própria, consistia em um repositório de biografias de homens ilustres, de datas e de batalhas” (NADAI, 1992, p. 146).

No diário da primeira série do curso de Mestria Agrícola, os assuntos iniciam com História Geral abordando a Pré-História e suas divisões: Pedra lascada e polida. Seguindo para as primeiras civilizações, finalizando o preenchimento do diário em junho com o assunto Fenícios. Ao contrário do docente anterior, Floriani, este professor organizou os conteúdos da disciplina respeitando a cronologia dos fatos e acontecimentos históricos.

No ano de 1963, o professor Honório Saldo assume a disciplina de História no Ginásio Agrícola Senador Gomes de Oliveira. Há uma escola localizada em Pirabeiraba no município de Joinville denominada com o nome deste docente.

⁶⁸ Até o presente momento o acervo do IFC campus Araquari não está organizado plenamente. Desse modo, não encontramos elementos para analisarmos a prática pedagógica deste docente.

Honório Saldo era italiano, nascido em 27 de março de 1898 e chegou ao Brasil no ano de 1913. Nos anos de 1941 foi admitido no Colégio do Bom Jesus, localizado também no município de Joinville, ocupando o cargo de professor.

Este docente ministrou a disciplina nos anos de 1963, 1964 e 1966 para os dois primeiros anos do curso. É notório enfatizar que, ao analisar os assuntos dispostos nos diários deste docente, observamos uma abordagem ligada à religião em diferentes povos e civilizações. O primeiro assunto estudado na primeira série foi a “Criação do Mundo” com ênfase na história de Adão e Eva, exatamente o mesmo assunto denominado “Criação do Mundo conforme a Bíblia” foi ministrado no primeiro tópico no segundo ano do curso de Mestria Agrícola. Figuras bíblicas do cristianismo, como, por exemplo, “Saul”, “Davi”, “Salomão” e também do islamismo, “Maomé”, aparecem como assuntos estudados em sala aula. Estes conteúdos podem indicar uma disputa entre uma filosofia fundada na moral cristã e moral laica, ancorada nos padrões científicos. Possivelmente, os conteúdos selecionados para estudo revelam a herança familiar fundada na base cristã, considerando que este professor nasceu na Itália onde o catolicismo é a religião predominante e orientam os princípios da vida cotidiana.

No ano de 1964, na segunda série assuntos como “Expansão Luterana”, “Calvino”, “Os grandes Papas”, “Heresias” constam no diário como pontos trabalhados em sala de aula. Mesmo que os assuntos lecionados por professor tenham sido ampliados para os protestantes, como, por exemplo, Lutero e Calvino, é importante demarcar que estas eram dissidentes da religião católica apostólica romana.

No ano de 1965 uma mulher assumiu a disciplina de História nas duas primeiras séries do curso de Mestria Agrícola no Ginásio Agrícola Senador Gomes de Oliveira: a normalista Áurea Maria Andrade Buchle com apenas 20 anos de idade. Esta professora era filha de um dos docentes que atuavam no Ginásio Agrícola Senador Gomes de Oliveira.

No primeiro ano, as matérias dispostas no diário de classe constam assuntos relacionadas com a História do Brasil como, por exemplo, “Descobrimento do Brasil”, “Carta de Pero Vaz de Caminha”, “Índias Brasileiras”, “Bandeiras” e “Catequese”. As avaliações estavam focadas em prova e arguição. No segundo ano do ano de 1965, os assuntos ministrados por esta docente estavam concernentes também com a História do Brasil. Alguns assuntos abordados foram:

“Constituição Outorgada”, “Abdicação de D. Pedro”, “Política do Segundo Reinado” e “Guerra do Paraguai”. É perceptível que houve uma continuidade cronológica dos assuntos sobre História do Brasil abordados por esta docente.

Já no ano de 1966, o professor da disciplina de História muda novamente: assumiu o senhor Honório Saldo, professor que já havia atuado neste componente curricular nos anos de 1963 e 1964. É notório informar que os assuntos do primeiro ano do curso estiveram circunspetos a questão religiosa de civilizações como Hebreus, China e religiões orientais, Irã e também sobre o cristianismo. Já no segundo ano os assuntos ficaram pertinentes a chegada do europeu ao Brasil e a abordagem religiosa ficou em torno da catequese, sobre o primeiro bispo do Brasil e também sobre o jesuíta José de Anchieta. Com o retorno deste docente prevaleceu à organização proposta nos momentos anteriores no qual ele este à frente da disciplina.

No ano de 1967, assumiu a disciplina Arnaldo Peiter Filho, no início do seu nome está à tratativa de doutor. O então professor atuou como advogado nas áreas Cível, Comércio e Trabalho no município de Canoinhas (Jornal Correio do Norte, 1961). Não há nenhuma anotação no diário do primeiro ano sobre os assuntos abordados, apenas frequência e notas. A ausência destas anotações podem indicar a função de professor como uma segunda opção, como forma de complementar a renda. Este professor também lecionou a disciplina de Geografia e também não fez anotações no diário. Já o diário do segundo ano, está preenchido com assuntos até maio e são pertinentes a História do Brasil Colônia como, por exemplo: “Descobrimento português”. “Henrique e a Escola de Sagres”, “As expedições exploradoras” e finaliza em “Governos Gerais”.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Lecionar em um estabelecimento de ensino agrícola no período entre 1959-1967 esteve condicionado à um conjunto de normas e procedimentos orientados pela SEAV. Havia, por parte deste setor, fiscalização e verificação sobre a contratação destes profissionais. É possível afirmar que em relação aos professores que ministravam as disciplinas de Cultura Geral, especificamente na disciplina de História, a única que teve formação profissional na área da educação foi a docente Áurea, se considerarmos que a profissionalidade abarca

um conjunto de aspectos relacionados a racionalização dos conhecimentos e das habilidades imprescindíveis ao exercício da profissão, que leva a construção de um espaço de autonomia inerente a própria profissão e que conquista reconhecimento social (GATTI, 2010).

Outra questão que afirmamos diante dos elementos discutidos até o presente momento, é que a formação acadêmica dos docentes que atuaram a frente da disciplina de História, esteve voltada para o espaço urbano. Os conteúdos selecionados e lecionados para os estudantes pelos professores que ministraram a disciplina de História na instituição em Araquari, estiveram ligados ao entendimento e valorização do assunto de caráter histórico de cada profissional.

Dessa forma, as disciplinas e especificidades das áreas agrícolas e pecuárias, circunspectas aos cursos ofertados nos primeiros anos do estabelecimento de ensino agrícola em Araquari, ficaram ao encargo dos professores que atuavam na parte técnica. Ficou designado a estes professores a construção de uma cultura técnica e rural na instituição destinada a oferecer formação para o trabalho agrícola; isto desvela um poder simbólico exercido por esta cultura no que diz respeito à legitimação da instituição.

REFERÊNCIAS

ALVES, Eliseu; SOUZA, Geraldo da Silva e; MARRA, Renner. (2011). Êxodo e sua contribuição à urbanização de 1950 a 2010. **Revista de Política Agrícola**. Ano XX – No 2 – Abr./Maio/Jun.

BOURDIEU, Pierre. (1989). **O poder simbólico**. 12. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
_____. (2002). **A dominação masculina**. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

BRASIL. Decreto nº 26.571, de 8 de abril de 1949. Aprova o regulamento para registro de professores dos estabelecimentos de ensino agrícola. Disponível em: <<http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=158890>>. Acesso em: 23/05/2017.

DIVISÃO DE FISCALIZAÇÃO ESCOLAR E PROFISSIONAL. Ofício nº. 1889 de 04/09/67. Arquivo Institucional – *campus* Araquari.

ESCOLA DE INICIAÇÃO AGRÍCOLA DE ARAQUARI, **Relatório de 1956: período de 15/06 a 31/12/1956**. Araquari, 1956. Arquivo Institucional – *campus* Araquari.

ESCOLA DE INICIAÇÃO AGRÍCOLA DE ARAQUARI, **Relatório das Atividades no decorrer do ano de 1957**. Araquari, 1957. Arquivo Institucional – *campus* Araquari.

_____. **Boletim dos Trabalhos Escolares, correspondentes aos meses de janeiro, fevereiro, março do ano de 1960.** Araquari, 1960. Arquivo Institucional – *campus* Araquari.

GARCIA, FRANCISCO Airton. (1989). **Escola de Iniciação Agrícola “Senador Gomes de Oliveira” 1959 a 1970.** 1989. 34f. Monografia (Especialização em História da América), Univille, Joinville.

GATTI, Bernardete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010.

GINÁSIO AGRÍCOLA SENADOR GOMES DE OLIVEIRA. **Relatório Janeiro a Dezembro de 1965.** Araquari, 1965. Arquivo Institucional – *campus* Araquari.

_____. **Relatório Anual de 1966.** Araquari, 1966. Arquivo Institucional – *campus* Araquari.

_____. **Relatório de 1967.** Araquari, 1967. Arquivo Institucional – *campus* Araquari.

ISSA, Sílvia Aparecida Caixeta. (2014). **A Escola Agrícola de Urutaí (1953 – 1963):** singularidades da cultura escolar agrícola. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Catalão.

LAVILLE, C. 1999. A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de história. **Revista Brasileira de História**, 19(38):125-138. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbh/v19n38/0999.pdf>, acesso em: 25/08/2020.

MATHIAS, Carlos Leonardo Kelmer. O ensino de História no Brasil: contextualização e abordagem historiográfica. **História Unisinos**, v. 15, n. 1, p. 40-49, 2011.

MINISTRO DE ESTADO DOS NEGÓCIOS DA AGRICULTURA, Portaria nº. 531 de 09 de abril de 1954. Arquivo Institucional – *campus* Araquari.

MINISTÉRIO DA AGRICULTURA. Regulamento das Escolas Agrícolas, s/data. Arquivo Institucional – *campus* Araquari.

NADAI, Elza. O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectiva. **Revista Brasileira de História**, v. 13, n. 25/26, p. 143-162, 1992.

PEREIRA, Elaine Aparecida Teixeira. **Modernizar o arcaico:** discursos sobre a formação de professores para o meio rural (Santa Catarina 1942-1959) / Dissertação de Mestrado. Orientadora, Maria das Dores Daros – Florianópolis, SC, 2014.

SUPERINTENDÊNCIA DO ENSINO AGRÍCOLA E VETERINÁRIO. Portaria nº. 449 de 20/09/1966. Arquivo Institucional – *campus* Araquari.

_____. Ofício nº. 779 de 03/05/67. Arquivo Institucional – *campus* Araquari: Pasta Ofícios Recebidos da SEAV.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. (1967). Questionário, Arquivo Institucional – *campus* Araquari: Pasta Ofícios Recebidos de Diversos.

AS TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO DE ARTE E A FORMAÇÃO DE PROFESSOR

Sérgio Naghettini⁶⁹

Valeska Guimarães Rezende da Cunha⁷⁰

INTRODUÇÃO

O capítulo consiste em um exercício de análise e reflexão a respeito da trajetória teórica das tendências pedagógicas e os movimentos sociopolíticos e filosóficos que influenciaram o ensino de Arte e a formação dos professores no Brasil.

Ele tem como objetivo analisar e compreender as diversas influências das tendências pedagógicas que influenciaram na direção da formação dos professores de Arte. A investigação é de caráter estritamente teórico, utilizando referenciais bibliográficos para o levantamento das informações necessárias a fim de atender aos objetivos do estudo, que é caracterizado como uma pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico. Esse método, segundo Cervo, Bervian e Silva (2007), tem o objetivo de explicar um problema a partir de referências teóricas publicadas em livros, artigos e teses.

Repensar a educação a partir da compreensão do ensino de Arte e a formação do professor no contexto brasileiro é ressaltar e defender sua importância, no contexto de pouca valorização e descaso por políticas públicas, se torna desafiador numa pesquisa.

Ao compreender o ensino de Arte, no contexto escolar, sabe-se que apenas em meados da década de 1970, no Brasil, tornou como disciplina, e desde 1980 vem sofrendo transformações epistemológicas e metodológicas, que visam a promover nas aulas de Arte a formação de sujeitos críticos e conscientes de seu contexto, refletindo na questão da formação do professor e nos debates entre os teóricos da sua importância na educação e formalizou com uma determinação legal através da Lei de Diretrizes e Bases Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96,

⁶⁹ Doutorando em Educação (UNIUBE). CV: <http://lattes.cnpq.br/5266250469565292>

⁷⁰ Doutora em Educação (UFU). Professora (UNIUBE).

CV: <http://lattes.cnpq.br/4906053972409541>

que instituiu Arte como componente curricular obrigatório na Educação Básica. Através dessa conquista na área educacional, tornou-se fundamental a análise e condições que garantissem a consolidação desse componente curricular escolar. Segundo Martins (1998, p. 21) “a arte desempenha um papel extremamente vital na educação das crianças. Quando a criança desenha, faz uma escultura ou dramatiza uma situação, transmite com isso uma parte de si mesma: nos mostra como sente, como pensa e como vê.”

Por outro lado, durante a década de 70 e 80, século XX, início da implantação da disciplina Educação Artística, a realidade educacional “nua e crua” mostrava que muitos professores não eram licenciados em Arte, além do que, os contatos com Arte haviam recebidos nas escolas, quando discentes ou quando nos cursos de formação para o magistério, que não possibilitaram, em sua maioria, experiências significativas com a área de Arte, as quais favoreceram a emergência de propostas que superassem as próprias limitações de práticas que haviam sido herdadas, como por exemplo cópia de desenhos para colorir e/ou desenho livre. A esse respeito, a própria história do ensino de Arte testemunha as tendências que se afirmaram no cenário pedagógico desde componente curricular ligado à formação artística.

Os problemas da educação, o que se percebe que o ensino de Arte ainda é encarado uma disciplina sem importância nas escolas refletindo nas formações dos professores. Como afirma Martins (1998, p. 29) “infelizmente a maioria de nossas escolas mantém ainda um ensino tradicional responsável pela limitação da criatividade do aluno”. Um dos grandes problemas da educação é a falta de compreensão do contexto e refletir sobre: as tendências pedagógicas influenciaram as práticas de ensino de Arte no Brasil? Como as tendências pedagógicas influenciaram na formação de professores de Arte?

Outra questão que proponho neste capítulo, é que hoje se vive um enorme desafio na formação de professores que também impactam na formação profissional de todos que estão na área de educação. Como será essa formação de professores? Terá reflexo na qualidade na educação? São perguntas que devemos fazer a todo momento como profissional da educação. No entanto, retratar a formação de professores daqueles que estão “com pé no chão da sala de aula”, é diferente do restante da formação de profissionais em suas respectivas disci-

plinas, em pesquisas, etc., se perfaz por outro viés, diante disso são empenhos das políticas acadêmicas vinculadas à qualidade da docência.

A compreensão sobre o termo “formação de professores” abrange uma série de compreensões e intervenções de diversa índole e com diferentes graus de permanência que adotam as instituições. As políticas públicas dos governantes deverão ser ágeis nessas possibilidades para formação dos docentes como: formação inicial para professores, cursos e seminários para professores, grupos de trabalhos, redes profissionais, programas específicos em universidades, assessoramento em centros específicos e formação permanente nos centros acadêmicos: mestrados e doutorados.

Diante disso, se faz muito importante na formação permanente do professor, segundo Zabalza (2019), a importância do professorado:

[...]os resultados da educação vêm condicionados por variáveis que transcendem as instituições formadoras, mas fica igualmente evidente que esses resultados vão variar, de maneira substantiva, em função das próprias características das escolas as quais se frequenta [...] tornam-se evidentes as consequências que daí emanam, entre elas, a importância do professorado. (ZABALZA, 2019, p. 9).

Conclui-se diante dessas reflexões: que por isso, a formação do professor, o trabalho com professores e o desenvolvimento de inovações requer atuações que consigam ir mais além dos elementos técnicos e cubram também esse espaço emocional.

A profissão docente, suas características, a forma de desempenhá-la, sua importância e as exigências que recaem sobre ela variam de acordo com as diferentes concepções e valores atribuídos à educação, ao ensino e à aprendizagem nos variados tempos e espaços.

TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS E OS MOVIMENTOS SOCIOPOLÍTICOS E FILOSÓFICOS QUE INFLUENCIARAM O ENSINO

Atualmente, diante da globalização que provoca integração e mudanças rápidas, os docentes necessitam refletir a respeito de todos os processos da sociedade, sejam eles educacionais, econômicos, financeiros, políticos e sociais. Ser docente hoje exige um olhar aberto diante do mundo em relação

a todas as modificações que vêm ocorrendo no ensino, correlacionando-as ao processo histórico que refletem na sua formação profissional. Essa reflexão também vale para a pesquisa.

Historicamente falando, desde o século XIX a educação escolar vem sendo marcada pelas várias tendências pedagógicas que permeiam o ensino no Brasil, dentre as quais ressaltamos a Pedagogia Tradicional, a Pedagogia da Escola Nova (escolanovista ou ativa), a Pedagogia Libertadora, a Pedagogia Tecnicista e a Pedagogia Histórico-Crítica.

Na Pedagogia Tradicional, a aprendizagem deriva da passividade do aluno diante do protagonismo do professor em relação ao ensino. O ensino tradicional se baseia na aula expositiva e nas demonstrações do professor à classe.

O professor, nesse modelo tradicional, é o centro do processo de ensino e aprendizagem e já traz o conteúdo pronto, e o aluno se limita a ouvi-lo de forma passiva. A avaliação é realizada visando à reprodução do conteúdo transmitido pelo professor. Percebe-se, atualmente, que ainda existem resquícios na prática do ensino tradicional nas escolas, em relação ao professor em propor somente cópias de desenhos nas aulas de Arte, cópias de textos e avaliações com reprodução dos conteúdos lecionados.

Em Arte, na escola tradicional valorizam-se principalmente as habilidades manuais, os “dons artísticos”. O ensino de Arte era voltado essencialmente para o domínio técnico que visava uma formação prática, e o principal conteúdo estudado era o desenho, devido ao caráter técnico destinado à qualificação para o mercado de trabalho. O ensino da Arte tinha aspecto utilitário e visava a “preparação do estudante para a vida profissional e para as atividades que desenvolviam tanto em fábricas quanto em serviços artesanais” (FERRAZ; FUSARI, 1993, p. 30). Percebe-se hoje, que ainda existem resquícios na prática do ensino tradicional de Arte em relação ao professor em propor somente o desenho nas aulas de arte.

Entre os finais do século XIX e o início do XX, postulava-se uma posição que contrariasse, com mais nitidez, uma longa tradição pedagógica: o aluno deixa de ser passivo (tradicional), tratando-se de ressaltar e privilegiar sua atividade, compreendida aqui como mola propulsora da aprendizagem. Daí surge a Escola Nova, que foi uma tendência pedagógica que surgiu mediante grandes questionamentos e críticas ao modelo de ensino tradicional.

A divulgação de Piaget no Brasil teve início no final da década de 1920, no começo da implantação da Escola Nova, em uma crítica aos métodos tradicionais. De acordo com Piaget (1998), a fundamentação na ação pedagógica privilegia o aluno no processo educacional, com base na Biologia, Sociologia e Psicologia (desde o final do século XIX). Essa nova pedagogia incluía os princípios básicos na atividade e no interesse dos alunos; nestes, estaria assentada a motivação para o aprendizado e para a construção da inteligência.

Então, a partir de 1930, o ensino brasileiro foi influenciado pelo movimento da Escola Nova, que surgiu na Europa e nos Estados Unidos no século XIX, rompendo com a Pedagogia Tradicional e propondo que as atividades voltassem para o desenvolvimento natural da criança. Com ela, as práticas pedagógicas são redimensionadas, dirigindo toda a atenção do processo ensino-aprendizagem, que era centrado no professor, para o desenvolvimento do aluno.

Percebe-se que houve uma mudança brusca da Pedagogia Tradicional para a Pedagogia Escola Nova, onde o discente passa a ser responsável pela busca do seu próprio conhecimento por meio de experimentos. Uma característica marcante da Escola Nova que influenciou até os dias atuais são os desenhos livres realizadas na sala de aula pelos professores de Arte, sem pontuações e objetivos, conhecido como *laissez-faire*⁷¹.

A pedagogia escolanovista põe em práticas às atividades, as experiências, a vida, os interesses, a espontaneidade, a liberdade, a criatividade dos educandos, rompendo com a Pedagogia Tradicional. No âmbito teórico-educacional escolanovista, a atividade é um conceito-chave de muita importância, uma vez que ela é promotora de experiência e da aprendizagem do aluno.

A pedagogia escolanovista abrange uma metodologia capaz de considerar a individualidade e as necessidades de aprendizagem de cada educando, pois cada aluno possui características de aprendizagem diferentes. Para Luzuriaga (1971), os métodos da Escola Nova assentavam-se no caráter individual do trabalho escolar, contrapondo-se aos métodos de ensino massivo da escola tradicional. Assim, a Escola Nova passa a advogar uma pedagogia que procura entender os alunos segundo suas condições individuais de desenvolvimento “[...] que aos aspectos biológicos, psicológicos e educativos procurava considerar num só

⁷¹ Laissez-faire é uma expressão em francês que **significa** “deixe fazer”.

conjunto” (LOURENÇO FILHO, 1978, p. 22). Entretanto, trata-se de uma pedagogia voltada ao aprender fazendo, pois, vivenciando de maneira prática e, acima de tudo, ativa, os alunos podem se desenvolver com mais autonomia.

Nessa época, Paulo Freire (1987) foi um dos defensores da Escola Nova no Brasil. A concepção de que o aluno aprende ao ouvir explicações do professor de forma passiva é denominada por Freire de educação bancária. O autor traz uma crítica à concepção bancária e afirma que:

[...] conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em “vasilhas”, em recipientes a serem “enchidos” pelo educador. Quanto mais vá “enchendo” os recipientes com seus “depósitos”, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente “encher”, tanto melhores educandos serão. (FREIRE, 1987, p. 33)

O sistema de ensino baseado na concepção de educação bancária cria um distanciamento entre professor e aluno, segundo Paulo Freire (1987): como o docente é o centro do processo de ensino, pouco consegue se aproximar das necessidades de cada aluno.

Entrelaçado à Escola Nova, o conceito de metodologia ativa vem a favor desse modelo de educação escolanovista, considerando o aluno como centro do processo de ensino e aprendizagem, de forma que ele seja ativo e protagonista de sua aprendizagem. As metodologias ativas permitem que o aluno assuma a responsabilidade pelo seu próprio processo de aprendizagem. Dessa forma, ela se torna mais significativa, visto que, assim, eles encontram sentido nas atividades.

Assim, pode-se afirmar que a década de 1930 foi um marco em diversos níveis da vida na sociedade brasileira, momentos de grandes mudanças, de incertezas e esperanças para os brasileiros e surge manifesto em defesa da educação brasileira.

Em 1932, um grupo de 26 educadores e intelectuais lança o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, propondo princípios e bases para uma reforma do sistema educacional brasileiro. Redigido por Fernando de Azevedo, foi assinado, dentre outros, por Anísio Teixeira, M. B. Lourenço Filho, Heitor Lira, Carneiro Leão, Cecília Meireles e A. F. de Almeida Júnior.

A origem do movimento em prol de uma educação nova remonta à década de 1920, com a reforma de Sampaio Dória em 1920, a Semana de Arte

Moderna em 1922 e a criação da Associação Brasileira de Educação em 1924. Nessa associação, por meio de conferências e debates, os educadores apresentavam críticas e alternativas para os problemas educacionais do país.

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova 1932, previa um sistema completo de educação, destinado a atender às necessidades de uma sociedade que ingressava na era da industrialização. Esse sistema educacional deveria atender também a toda a população (o ensino obrigatório e gratuito até a idade de 18 anos), e não apenas a uma minoria privilegiada, constituindo um instrumento de libertação não só da ignorância, como também da miséria. Os encargos do sistema educacional deveriam ser assumidos pelo Estado.

A divulgação do manifesto teve grande repercussão, sobretudo porque ele significou uma cisão entre os educadores que vinham participando do movimento de renovação da educação e de outro lado, contra os defensores do ensino leigo, ligados ao manifesto, colocaram-se os que lutavam pelo ensino religioso obrigatório. Os dois grupos tentaram levar suas posições aos constituintes de 1933. Por meio da Associação Brasileira de Educação, os defensores do manifesto conseguiram introduzir na Constituição de 1934 alguns dos princípios que vinham defendendo.

No Brasil, na década de 40, século XX, com crescimento da industrialização, aumento da urbanização, inserido numa conjuntura política e econômica conturbada, em 1945 tem-se o início o Movimento de Educação Popular que irá perdurar por alguns anos.

Entretanto, no final da década de 1950 e início da de 1960, a Pedagogia Libertadora proposta pelo Paulo Freire (1987) propõe uma educação crítica a serviço da transformação social, uma vez que, na época, a região nordestina abrigava um número elevado de analfabetos, pelo menos metade de seus moradores, uma consequência direta do período colonial e de um contexto de repressão e carências.

A metodologia criada é fruto de muito tempo de gestação e meditações de Paulo Freire no âmbito da pedagogia. Ele se preocupava particularmente com os adultos que habitavam as áreas socialmente excluídas.

O método Paulo Freire não se detém na mera alfabetização tradicional, baseada principalmente no uso da cartilha e outras formas mais comuns, rejeitando categoricamente isso no aprendizado da leitura e da escrita. Na metodologia freiriana, o professor se posiciona ao lado de seus aprendizes para que, juntos,

possam organizar as atividades desenvolvidas nas classes, todas baseadas no debate de temáticas sociopolíticas, inerentes ao contexto vivenciado por eles.

Entre as décadas de 1960 e 1980, período em que o Brasil viveu a ditadura militar, com o controle e direção do Estado, surge uma nova tendência pedagógica, a Pedagogia Tecnicista, fundada na racionalidade, eficiência e produtividade. Diante disso, o governo militar propôs uma total reformulação do ensino, abolindo disciplinas com conotações “críticas” e implementando o tecnicismo em diversos níveis da educação.

Em 1971, sob a égide do governo militar, há uma profunda reforma da educação básica promovida pela Lei nº 5.692/71 (Lei da Reforma de Ensino de 1º e 2º graus), a qual se constituiu em uma tentativa de estruturar a educação de nível médio brasileiro como sendo profissionalizante para todos. Essas mudanças implementadas pela referida Lei concentraram-se na educação de grau primário e de grau médio, mais especificamente nos cursos que até então se denominavam primário, ginásial e colegial, os quais passam a ser denominados de 1º grau e 2º grau, sendo que o 1º grau agrupou o primário e o ginásial e o 2º grau absorveu o colegial.

Conforme essa lei, destaca-se o caráter de profissionalização obrigatória do ensino de 2º grau, imposto por um governo autoritário com o discurso de atendimento à crescente demanda das classes populares ao acesso mais elevadas de escolarização, acarretando pelas vagas nos cursos superiores.

A educação brasileira ao adotar a Pedagogia Tecnicista, consequentemente a formação do professor será tecnicista. Como afirmou Schön (1992, p. 183), o profissional técnico é o modelo dominante da prática, tem racionalidade técnica na prática e tem uma ideologia profissionalismo.

Os professores técnicos são apenas aplicadores das técnicas no ensino, que foram adquiridos durante a formação inicial, nos quais essas técnicas foram elaboradas pelos teóricos acadêmicos e repassados para os professores. Entretanto, o professor como profissional técnico compreende decisões que sua ação consiste na aplicação de decisões técnicas.

Portanto, com a Pedagogia Tecnicista o ensino prioriza o ensino de técnicas voltadas para a formação de mão de obra barata com objetivo criar trabalhadores técnicos e práticos destinado ao mercado de trabalho. Só a partir

da década de 1980 é que se percebe uma mobilização profissional em torno do ensino de forma institucional no Brasil.

Advindo a Lei 7.046/1982, acaba por reestabelecer a modalidade de educação geral, por vários motivos, dentre os quais, as dificuldades em implementar o modelo e pela não concretização do milagre econômico nos patamares esperados de desenvolvimento que o Brasil desejava alcançar.

Durante os meados da década de 1980 e 1990, mesmo com a abertura política, a reforma e a Constituição de 1988, culminando nas eleições diretas para Presidente da República em 1989, o sistema político implantado favoreceu uma ampla reforma e discussão na educação, mas com poucos avanços.

Com essas mudanças educacionais, implementa-se a Pedagogia Histórico-Crítica no ensino, na qual contribuição do professor será tanto mais eficaz quanto mais seja capaz de compreender os vínculos de sua prática social global.

Na Pedagogia Histórico-Crítica, essa polarização professor e aluno perde o sentido, pois a consideração da prática social como eixo inicial é conhecida por colocar como sujeito do processo educativo a relação professor-aluno. Embora reconheça o professor como agente mais experiente, o professor, antes de inserir sua prática pedagógica em uma experiência de ensino-aprendizagem, nunca sabe os níveis de compreensão dos alunos.

Segundo Saviani (2012), a compreensão do aluno está submersa em uma captação sincrética, difusa, caótica que, por sua condição de aluno, este é impedido da possibilidade de fazer relação entre suas experiências e a prática social na qual está imerso.

Desde a década de 1990, existe uma política educacional fundada na diversificação de modelos de ensino, diferentes tipos de instituições e variadas modalidades de pedagogia. Nasce uma nova conotação de escola: valorização do mecanismo de mercado, apelo à iniciativa privada e às organizações não-governamentais, redução do tamanho do Estado e das iniciativas do setor público.

Concluindo-se esta análise as tendências pedagógicas brasileiras foram muito influenciadas pelo momento cultural e político da sociedade, pois foram levadas à luz graças aos movimentos sociais e filosóficos que formaram a prática pedagógica desse país.

A proposta educacional precisa se reconstruir constantemente em função da variedade imensa de materiais de apoio que vem surgindo para a atuação na docência, diante disso, o docente tem que se adequar diante da realidade. Por outro lado, uma proposta inovadora tem encontrado resistência em relação à forma metodológica de ensino, que insiste em se manter antiquada: a tradição, a linearidade e o paradigma⁷² conservador como processo de aprendizagem ainda vigora, e sofre para ser rompido. Para romper com esse padrão de ensino estabelecido na escola e pelo sistema de ensino, o professor tem que buscar novas metodologias de ensino.

Dentre as propostas mais difundidas no final do século XX, destaca-se a de Ana Mae Barbosa, que propõe uma “Metodologia Triangular” para o ensino de Arte. A Metodologia Triangular para o ensino de Arte propunha um entrecruzamento de ações: fazer arte, ler arte e pensar em arte, e que destaca a Arte como conhecimento que pode ser desenvolvido na escola, refutando o antigo conceito de Arte como espontâneo⁷³.

Durante algum tempo, na história da educação, utilizaram alguns termos que influenciaram o cenário da formação dos professores, são eles: reciclar, treinamento, aperfeiçoamento e capacitação. Porém, os conceitos que envolvem essas palavras: reciclar, treinamento, aperfeiçoamento e capacitação, são conceitos de representações sociais, mas não dão conta das formações dos professores em suas plenitudes.

As políticas públicas não atendem essa formação dos professores totalmente. Programas de formação de professores, cujo objetivo principal de uma política neoliberal é a racionalidade econômica, consequentemente não atingem todos os professores e nem objetivos nas quais foram determinadas,

Os processos de formação continuada e de desenvolvimento profissional vêm sendo conduzidos de forma gerencialista, e orientam a formação do professor de maneira a formar técnicos e especialistas, competentes no “fazer docente”.

⁷² Definir paradigma, pois a palavra diz respeito a um modelo ou um padrão. Kuhn apud Moraes (1998, p. 31) acredita que um paradigma é: “Uma realização científica de grande envergadura, com base teórica e metodológica convincente e sedutora, e que passa a ser aceita pela maioria dos cientistas integrantes de uma comunidade. É uma construção que põe fim às controvérsias existentes na área a respeito de determinados fundamentos. A partir do momento em que existe um consenso por parte de um grupo de cientistas sobre determinadas ocorrências ou fenômenos, começa uma sinergia unificadora ao redor da nova temática.”

⁷³ Espontânea, neste caso, significa fazer o que quiser, sem limites.

No texto do autor Marcelo García (1999): “Formação do professor”, segundo o autor essa formação se dá ao longo do desenvolvimento profissional do docente, no contínuo desenvolvimento de sua carreira e por isso, não pode ser resumida a simples cursos ou seminários fragmentados:

O desenvolvimento profissional dos professores vai para além de uma etapa meramente informativa; implica adaptação à mudança com o fim de modificar as atividades de ensino-aprendizagem, alterar as atitudes dos professores e melhorar os resultados escolares dos alunos. O desenvolvimento profissional de professores preocupa-se com as necessidades individuais, profissionais e organizativas. (HEIDEMAN, 1990, p. 4, apud MARCELO, 2009, p. 10).

Diante disso, as concepções apresentadas nos permitem compreender que o desenvolvimento profissional docente vai muito além da formação pontual, a formação continuada faz parte do desenvolvimento profissional e o processo de desenvolvimento do professor perpassa a busca pela própria identidade profissional.

CONSIDERAÇÕES

Durante a vida, percebe-se que o desenvolvimento pessoal e profissional são processos inter-relacionados, sendo que a escrita da memória proporcionada pelo processo formativo representa uma potencializadora de conhecimento em si e na interação com o outro e o todo.

Nota-se, o ensino de Arte no Brasil está intrinsecamente ligado às tendências pedagógicas predominantes em cada época, focalizando a formação profissional dos docentes, fortemente influenciado pelas demandas oriundas do mercado de trabalho, influenciando a vida de todos.

Portanto, a construção deste capítulo, ao mesmo tempo em que representou um desafio também propiciou a estabelecer uma relação entre o passado e o presente, num movimento dual. Acredito que a narrativa do texto propiciou a reviver a formação da identidade da profissão de professor de Arte numa apresentação para outro, e que a formação continuada e outras formações completam na vida de uma profissional da educação.

Entretanto, não se pode conceber a formação do professor e a formação continuada como um acúmulo de títulos, cursos, seminários, encontros, entre

outros. É preciso ter uma intencionalidade educativa nas formações continuada dos professores, isto é; voltar-se para à realidade do professor; oportunizar espaços de discussão; levantar problemas; estimular a análise da própria realidade, do próprio trabalho desempenhado e contribuir para o desenvolvimento profissional do professor ao longo de sua carreira.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-Educação**: conflitos e acertos. São Paulo: Max Limonade, sd.

BRASIL. **Lei nº 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: 22 nov. 2020.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino; SILVA, Roberto. **Metodologia científica**. 6 ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2017.

FERRAZ, Maria Heloísa Corrêa de Toledo; FUSARI, Maria Felisminda de Rezende **Arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez, 1993.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

LOURENÇO FILHO, M. B. **Introdução ao estudo da Escola Nova**. 13. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

LUZURIAGA, Lorenzo. **História da educação e da pedagogia**. 5. ed. São Paulo: Nacional, 1971, v. 59.

MARCELO GARCIA, Carlos. Estrutura Conceptual da Formação de Professores. In: MARCELO GARCIA, Carlos. **Formação de Professores**: para uma mudança educativa. Lisboa: Porto Editora. 1999, p. 17-30.

MARTINS, M.C.; PICOSQUE, G. GUERRA, M.T.T. **Didática do ensino da Arte**. São Paulo: Editora FTD, 1998.

SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil**: história e teoria. 2 ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2012.

PIAGET, Jean. **Sobre a pedagogia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

SCHON, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 78-91.

ZABALZA BERAZA, Miguel A. Novos desafios na formação de professores. In: IMBERNON, Francisco; SHIGUNOV NETO, Alexandre; FORTUNATO, Ivan; (org.). **Formação permanente de professores**: experiências iberoamericanas. São Paulo: Edições Hipótese, 2019, p. 6-24.

PRÁTICA DOCENTE NA PERSPECTIVA DO ENSINO EM GENÉTICA: DESAFIOS E VIVÊNCIAS

Najla Cristina Sousa Magalhães⁷⁴

Nadja Regina Sousa Magalhães⁷⁵

ANÁLISE INTRODUTÓRIA SOBRE A TEMÁTICA PESQUISADA

A Genética tem avançado na atualidade causando grande impacto, principalmente no que diz respeito ao ensino desta área nas escolas. Esta passou a ser conhecida com maior abrangência, uma vez que a mídia a colocou em evidência a todo instante, através de pesquisas sobre o surgimento de doenças relacionadas aos genes, melhoramentos genéticos e entre outras. O estudo de Giacóia (2006), enfatiza que o papel da escola da Educação Básica é fornecer aos estudantes os aportes necessários para compreender essas informações de maneira mais efetiva.

Segundo Silveira (2008), é necessário que o professor adote o papel de identificar fragilidades na construção de conceitos no ensino de Genética, partindo das suas ideias prévias, bem como proporcionar estratégias e situações de aprendizagem que contemplem a construção do conhecimento biológico. Mas é necessário que façamos alguns questionamentos em torno desses conteúdos e de como vindo sendo constituída a prática pedagógica realizada pelos professores para ministrar essas aulas.

Portanto, esse trabalho parte da necessidade de pensar como ocorre o ensino de Genética, e em que maneira os professores desenvolveram os conteúdos para que estudantes possam entendê-los e perceber a sua importância no contexto na realidade cotidiana que vivem.

O presente estudo teve como objetivo geral analisar como ocorre a prática de ensino em Genética em uma escola de Ensino Médio em Caxias-MA. Nos objetivos específicos: i) Identificar os recursos utilizados na prática pedagógica dos professores nas aulas de Genética no Ensino Médio; ii) Refletir sobre a

⁷⁴ Especialista no Ensino de Genética e em Gestão Pública em Saúde (UEMA). Professora (Caxias – MA e SEDUC – MA). CV: <http://lattes.cnpq.br/8514836632050236>

⁷⁵ Doutora em Educação (UFPEL). CV: <http://lattes.cnpq.br/5252794642374099>

metodologia empregada pelos docentes das escolas públicas no que diz respeito à aprendizagem dos conteúdos de Genética;

Durante a pesquisa foi observado quais os desafios encontrados pelos professores no ensino de Genética para que possam encontrar estratégias/medidas que facilitem o ensino de Genética. Os dados para análise foram obtidos por meio de entrevistas realizadas com professoras de uma escola da rede estadual de educação do município de Caxias - Ma. A análise qualitativa dos dados permitiu identificar as principais inquietações dos professores que ministram genética. Trata-se de uma pesquisa de campo do tipo estudo de caso, construída a partir da análise em torno do tema proposto.

Com a discussão e os possíveis resultados dessa pesquisa, estabeleceu-se as relações necessárias para buscar metodologias que facilitem o trabalho docente no ensino de Genética. Portanto, esse trabalho será relevante para o campo antes mencionado, pois além de levantar questões sobre a área no Ensino Médio foi possível apontar algumas estratégias, para pensar os conteúdos em sala de aulas tornem-se mais dinâmicos e tenham significado para os estudantes.

ÁREA DA BIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO: INTERFACES NO CONTEXTO EDUCACIONAL

O Ensino Médio é a etapa final da Educação Básica, em que ocorre a complementação do que foi estudado no Ensino Fundamental. Os objetivos do Ensino Médio em cada área do conhecimento devem envolver, de forma assertiva, o desenvolvimento de conhecimentos práticos, contextualizados, que respondam às necessidades da vida de professores e estudantes, e o desenvolvimento de conhecimentos mais amplos e abstratos, que correspondam a uma cultura geral e a uma visão de mundo. (BRASIL, 2008).

Desde a implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 1999) que definiu o Ensino Médio como a organização do conteúdo científico e da metodologia, exclusivamente para preparar os estudantes para exames de ingresso ao Ensino Superior, em detrimento das finalidades⁷⁶ atribuídas pela Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9394/96), que

⁷⁶ As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio estão expressas na Resolução CNE/CEB nº 3/98, fundamentada no Parecer CNE/CEB nº 15/98, atualmente em processo de revisão

modifica o modo classificatório e excludente que vinha sendo desenvolvido o ensino nesta modalidade. Dessa forma, estes documentos apontam como uma das possíveis estratégias para abordagem de temas científicos, a produção, o uso e a avaliação de atividades baseadas em experimentos (AE).

Contribuir para a compreensão de conhecimentos, procedimentos e valores que permitam aos estudantes tomar decisões e perceber tanto as muitas utilidades da ciência e suas aplicações na melhora da qualidade de vida, quanto às limitações e consequências negativas de seu desenvolvimento. (CHASSOT, 2003, p. 99).

É importante considerar que o ensino de Biologia não pode ser visto apenas como uma disciplina ‘decoreba’, e sim um meio de construção de sua identidade científica, tanto para professores e estudantes. E seja um momento prazeroso em assistir as aulas de Genética. Isso ocorre também, quando na aula se utiliza metodologias dinâmicas, como por exemplo, nas aulas práticas, que mostram quais concepções teóricas auxiliam nesse processo de aprendizado.

Para construir essa perspectiva relatada acima destacamos que, segundo Casagrande (2006), a concepção de que os conhecimentos científicos e tecnológicos carecem fazer parte da formação do cidadão, se acentua na medida em que a ciência perde seu caráter de neutralidade e passa a ser debatida pela sociedade.

Portanto, é importante que o ensino de Biologia seja voltado para o desenvolvimento de capacidades que permita e conecte o estudante lidar com informações, compreendê-las, reelaborá-las, refutá-las, quando necessário, a fim que tenha uma compreensão do mundo e possa nele (re)agir com autonomia, fazendo uso dos conhecimentos adquiridos na biologia e tecnologia (BRASIL, 2013). Com isso, os conhecimentos desenvolvidos permitem que os estudantes possam utilizá-los em questões que dizem respeito ao seu desenvolvimento, e melhor aproveitamento dos recursos naturais, bem como sua intervenção no meio ambiente.

A Biologia é uma ciência que não caminha sozinha no processo ensino e aprendizagem, mas está intimamente ligada a outras ciências, para que possa construir uma educação significativa. Nessa perspectiva, o docente poderá propor

e atualização, face à experiência acumulada e às alterações na legislação que incidiram sobre esta etapa da Educação Básica. (BRASIL, 2013, p. 39). Os currículos foram combinados por formação geral básica (fixado pela BNCC) e itinerário formativo.

novos métodos, instrumentos e práticas para serem utilizadas nas aulas de Biologia. De forma que, as aulas tornem-se mais prazerosas e de fácil assimilação, e que despertem a curiosidade científica em situações do cotidiano:

Verifica-se que nem sempre o ensino promovido no ambiente escolar tem permitido que o estudante se aproprie dos conhecimentos científicos de modo a compreendê-los, questioná-los e utilizá-los como instrumento do pensamento que extrapolam situações de ensino e aprendizagem eminentemente escolares”. (PEDRAN-CINI, ET AL, 2007, p. 300).

Isso porque, grande parte dos ensinamentos impregnados na escola são esquecidos. Desta forma, torna-se evidente analisarmos que o modo como o ensino está sendo desenvolvido pelos docentes.

Ao tratarmos do ensino de Genética no ensino médio, representa uma oportunidade de aprofundar alguns conteúdos vistos no Ensino Fundamental e conhecer assuntos relacionados à biotecnologia e as discussões que esse tema nos traz, já que tem sido geradora de várias temáticas sobre sua utilização e consequências para o futuro da humanidade.

Segundo SCHEID & FERRARI (2006), a Genética se caracteriza por ser uma ciência composta por muitos termos abstratos e de difícil terminologia. Pesquisas mostram que alunos do ensino médio têm dificuldade em relacionar termos como DNA, cromossomos, genes, genoma etc. Dessa forma, é necessário que o professor utilize ferramentas que tornem esses conceitos mais efetivos e de fácil assimilação, assim proporcionando um melhor entendimento aos estudantes.

Por isso, se faz necessário que o professor procure saber o que estes acham das aulas e o que pretendem aprender com a disciplina, isto é que tenham a possibilidade de conjuntamente optar pelo que poderá ser ensinado.

Segundo Borges, Lima (2007) e Durbano et al. (2008), boa parcela dos estudantes brasileiros retira-se do ensino médio entendendo, por exemplo, que as leis de Mendel são apenas “letras” que se combinam em um cruzamento, não conseguindo fazer a associação de que essas “letras” como AA ou Aa, que são apenas símbolos, são sequências nucleotídicas, que representam os genes, e estão localizadas nos cromossomos, se segregando durante a meiose para a formação dos gametas.

No entanto, sabe-se que essas leis vão muito além, pois através delas puderam-se formular os princípios básicos da transmissão das características genéticas dos indivíduos e concluir que a transmissão das informações genéticas é determinada por um par de fatores hereditários, que são os cromossomos.

De acordo com Giacóia (2006), O avanço do conhecimento genético não se limita apenas a responder questões relativas a identificação dos genes, mas a entender melhor e mais rapidamente como funciona a vida no planeta. Nessa perspectiva, o papel da escola básica é fornecer aos estudantes os aportes necessários para compreender essas informações de maneira mais efetiva, à medida que elas colocam cotidianamente em cheque nossos conhecimentos, convicções e princípios éticos.

A prática pedagógica no ensino médio aliada aos recursos didáticos são de suma importância, quando os relacionamos com desenvolvimento das aulas. O professor necessita apresentar os conteúdos de forma mais dinâmica e estratégica para que possa haver aprendizagem de forma significativa. No entendimento de Moreira e Silva (1999), a educação deve estar acompanhada de ações e demonstrações e, sempre que possível, necessita dar aos estudantes a oportunidade de agir. As atividades práticas podem ser uma boa alternativa. Dessa forma, o uso de laboratório através de aulas práticas possibilita uma maior interação entre os alunos e a Genética.

A busca por recursos que facilitem as abordagens do ensino de Genética nos conduz a métodos de fácil acesso na internet, dentre eles podemos citar: os desenhos animados, vídeos, documentários e filmes, sem contar nas aulas práticas que também são uma alternativa para o repasse dos conteúdos de Genética. Podemos enfatizar o que Libâneo (2011, p. 88) destaca a respeito de um ensino aliado a uma prática pedagógica, em que o professor além dos recursos utilizados, seja um mediador significativo no processo de ensinar e aprender:

Numa formulação sintética, boa didática significa um tipo de trabalho na sala de aula em que o professor atua como mediador da relação cognitiva do aluno com a matéria. Há uma condução eficaz na aula quando o professor assegura, pelo seu trabalho, o encontro bem-sucedido entre o aluno e a matéria de estudo. Em outras palavras, o ensino satisfatório é aquele em que o professor põe em prática e dirige as condições e os modos que asseguram um processo de conhecimento pelo aluno.

Na direção do ensino de Biologia através da genética, “[...] não é incomum ouvir de professores a afirmativa de que a experimentação aumenta a capacidade de aprendizado, pois funciona como meio de envolver o aluno nos temas que estão em pauta”. (GIORDAN, VECCHI, 1996, p. 1).

Em uma abordagem escolar tradicional, Vilela (2007) aponta que o ensino de Genética organizado de forma mecânica e estática, pouco contribui para o desenvolvimento de todas as potencialidades do sujeito. Diante da sociedade contemporânea para colaboração com o ser e o fazer pedagógico docente é necessária uma perspectiva de ensino e aprendizagem como construção e emancipação social.

Esse processo se delinea a partir de uma concepção de escola democrática, como aponta Giroux (1997), e torna-se um esforço dual no contexto educacional. Em primeiro lugar destaca a noção de fortalecimento pedagógico, que por sua vez aponta, para a organização, desenvolvimento e implementação de formas de conhecimentos e práticas sociais na escola. Em segundo lugar complementa Giroux (1997, p. 29), com a noção de transformação pedagógica, em que “professores e estudantes precisam ser educados para lutarem contra a opressão na sociedade mais ampla e as escolas representam apenas um lugar importante nesta luta.”

Para que isso ocorra o ensino de genética na escola pública, tem que estar claro, qual a educação escolar que temos e qual queremos, buscando delinear as concepções educacionais e práticas pedagógicas contextualizadas no cotidiano.

AS PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES A CERCA DO ENSINO DE GENÉTICA

Esse trabalho foi realizado através de uma pesquisa qualitativa com aplicação de questionário, o qual possibilitou a análise e levantamento de dados. O presente estudo trata-se de uma pesquisa de campo do tipo estudo de caso, construída a partir da busca de respostas para o tema proposto. Segundo Stake (2000, p. 436),

O estudo de caso como estratégia de pesquisa caracteriza-se justamente por esse interesse em casos individuais e não pelos métodos de investigação, os quais podem ser os mais variados, tanto qualitativos como quantitativos. Mas, o autor alerta para o fato de que “nem tudo pode ser considerado um caso” e oferece algumas pistas para a identificação do que pode constituir um caso. Para ele, um

caso é uma unidade específica, um sistema delimitado cujas partes são integradas. Assim, por exemplo, o comportamento de uma criança apresenta padrões nos quais atuam fatores fisiológicos, psicológicos, culturais, entre outros.

O autor acima afirma ainda que, para mostrar a peculiaridade do caso é necessário reunir dados sobre todos os elementos citados.

O campo de investigação da pesquisa em questão centralizou-se na análise de como estão sendo desenvolvidos os conteúdos de Genética, bem como, quais os recursos utilizados pelos professores, no qual foram obtidas informações de forma participativa. A investigação foi feita com (03) três professoras de uma escola de Ensino Médio na cidade de Caxias-MA. Os dados coletados através dos questionários foram utilizados para análise dos resultados, onde faremos um retrato do ensino de Genética no campo pesquisado.

Na entrevista com os professores, foram abordados aspectos importantes relatados a seguir: a faixa etária, o gênero, tempo de atuação como docente, dentre outras questões relevantes. Para discutirmos as respostas dos professores, iremos nomear os professores entrevistados por *Prof. 1*, *Prof. 2* e *Prof. 3*. De acordo com a análise sistemática dos questionários, verificou-se que todos os docentes são do sexo feminino, com faixa etária entre 30 a 40 anos de idade. A maioria apresentou possuir mais de 10 anos de experiência em sala de aula.

Tudo isso nos induz a pensar que, possuem grande experiência na área que atuam. Muitos apresentaram um cotidiano com carga horária excessiva de trabalho e faz com que as professoras não tenham tempo hábil para se preparar e atualizar os saberes da área que estão sendo discutidos.

O avanço nas áreas da ciência, como por exemplo, na área de genética, acontece rapidamente e muitos docentes não conseguem atualizar-se em tempo hábil. Muitos professores também possuem dificuldades para conviver com as novas tecnologias e com linguagens do mundo atual, podendo fazer com que a formação do professor seja considerada arcaica poucos anos depois de sua formação (ARRUDA VILLANI, 1994).

A imensa quantidade de informações produzidas a cada ano em pesquisas na área da genética gera insegurança não apenas por parte dos estudantes, mas também por parte dos professores de biologia, em que muitas vezes se sentem

pressionados pelas secretarias de educação, a atualizarem frequentemente em relação aos avanços dessa área (ÁRIAS, 2004).

Em relação a formação continuada docente para desenvolvimento da prática pedagógica observa-se ainda que das docentes entrevistadas, apenas a *Prof. 1*, ainda segue com seu percurso formativo, inclusive tal estudo é focado na área de Genética e Biologia Biomolecular. As demais, *Prof. 2* e *Prof. 3*, cursaram especializações e não pretendem mais seguir com seus estudos acadêmicos.

Uma das questões desta pesquisa referiu-se sobre a participação do docente nas reformulações das propostas curriculares e Projeto Pedagógico da escola. Segundo o depoimento das *Prof. 2* e *Prof. 3*, a participação ocorre muito pouco ou raramente, uma vez que é difícil a reunião de todos para as discussões dessas propostas devido à falta de tempo (já que muitos trabalham os três turnos). Em contrapartida, a *Prof. 1*, diz participar de discussões através de encontros pedagógicos.

Ao analisarmos a forma como desenvolve seu trabalho no ensino de Genética. As repostas foram bem análogas, todas as três professoras trabalhavam através de aulas expositivas: com utilização de slides; aplicação de exercícios; pesquisas relacionadas a vídeos; figuras do livro didático. Sendo aulas puramente expositivas, expositiva dialogada e expositiva demonstrativa. Há que admitirmos que as aulas expositivas nem sempre sejam consideradas as melhores e mais eficazes na aprendizagem do aluno.

No contexto histórico educacional o papel do professor é visto de várias maneiras: a figura central do processo educativo, o transmissor de conteúdo, entre outros, na perspectiva de educação emancipatória, esse papel se modifica: é dinâmico, flexível, saber lidar com todas as situações pertinentes do contexto escolar. Conforme Giroux (1987), essa ótica revela um discurso do gerenciamento e da eficiência. Isso nos toca em pensarmos na formação do professor, em uma visão para necessidade de educar de forma crítica, autônoma e reflexiva, que os ajude a pensar quem são, sobre o que realizam em sala de aula.

As respostas em torno dos recursos existentes na escola para a prática de Genética foram unânimes, ao responderem que a escola não conta com nenhum recurso para o aprendizado no ensino de Genética. Sabemos que uma educação mecanicista no ato de ensinar não desenvolve o raciocínio, ou a curiosidade para

buscar as reflexões e respostas pelos estudantes. Já que os problemas a serem resolvidos têm uma resposta prevista.

Krasilchik (2008) ressalta que, embora seja amplamente reconhecido o potencial dos recursos audiovisuais no ensino de Biologia, os dados disponíveis indicam que são pouco ou mal utilizados, e a modalidade mais comum no ensino de Biologia é a aula expositiva tendo como função informar os alunos. Nessa modalidade geralmente, os professores repetem o livro didático enquanto os alunos ficam passivamente ouvindo.

Em relação aos maiores desafios encontrados nessa área, a *Prof. 1*, disse que a falta de equipamentos para atividades práticas é um dos maiores desafios, pois possibilitariam um melhor entendimento dos assuntos abordados, no entanto eles são extremamente caros. As *Prof. 2 e Prof. 3* disseram que são as salas superlotadas e a falta de conhecimentos prévios dos alunos em Genética que dificultam o processo de ensino e a aprendizagem. A falta de recursos didáticos pode colaborar para má formação de conceitos e incompreensão de conteúdos.

Dessa forma, podemos entender que as aulas práticas são um contraponto com as aulas teóricas, já que funcionam como um estímulo para o processo ensino-aprendizagem e a vivência através da experiência facilita o aprendizado.

Para analisar essa realidade, Freire (1996, p. 28), destaca que “quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender participando de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com seriedade”. O que não pode ocorrer no interior das escolas é utilizar apenas a teoria como a salvação dos problemas que tensionam o cotidiano escolar ou como mecanismo assistencialista do ensino. Portanto é imprescindível interligar a teoria a uma práxis que dialogue com realidade e aos saberes constituídos historicamente no âmbito educacional.

Questionou-se sobre o que poderia ser melhorado no trabalho do professor no ensino de Genética. Segundo a *Prof. 1*, o aumento de recursos financeiros para o desenvolvimento de atividades práticas seria um fator importante para a melhoria das aulas de Genética. A aula expositiva, mais comum no cotidiano escolar, conta com a desvantagem da passividade dos alunos, o que gera a dispersão e pequena retenção de informações, o que mostra a necessidade de se

encontrar outras formas de trabalho que permitem uma melhor qualidade na aprendizagem (KRASILCHIK, 2008).

A *Prof. 2*, discorreu que seria importante a construção de laboratórios bem equipados. A falta desses recursos didáticos torna as aulas mais monótonas. De acordo com a *Prof. 3*. Os recursos pedagógicos e o laboratório facilitariam o trabalho em sala e chamaria a atenção dos estudantes provocando uma aprendizagem mais efetiva. As professoras pesquisadas demonstraram a necessidade de condições de trabalho para concretizar a prática docente no ensino de Genética nas escolas do ensino médio no município caxiense.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo principal analisar como ocorre o ensino de Genética de uma escola da rede pública estadual do município de Caxias - MA. Nas repostas das professoras de Biologia constatamos que apresentaram grandes dificuldades em ministrar às aulas, devido à necessidade de materiais e equipamentos adequados para as aulas tanto teóricas como as aulas práticas.

Percebeu-se que as professoras sentem a necessidade de materiais que possam ser utilizados em sala para o dinamismo das aulas. Dessa forma, procuramos algumas alternativas que facilitem o ensino de Genética, e uma possibilidade de uma aprendizagem significativa ao estudante. Através das análises das entrevistas, observa-se que a maioria das aulas é ministrada de forma expositiva e com auxílio do livro didático. Sabemos que existem vários atrativos fora da sala de aula, e que muitas vezes pela extensa carga horária apresentada pelas professoras, ficava difícil realizar um trabalho mais dinâmico.

Esse processo para Contreras (2002), vai da autonomia intelectual à compreensão profissional dos fatores sociais e institucionais que condicionam o contexto educativo. Não podemos culpabilizar apenas os profissionais da educação, no caso os professores por não utilizarem metodologias, ou recursos que despertem o raciocínio e a compreensão dos estudantes sobre o ensino de Genética, pois as políticas governamentais adotadas por estados e municípios precisam possibilitar qualidade educacional através de remuneração, formação inicial e continuada que venham atender as necessidades de professores e estudantes.

REFERÊNCIAS

- ÁRIAS, A. *Em 1953 foi descoberta a estrutura do DNA*: etapas de um grande avanço científico. Passo Fundo: Embrapa, 2004.
- ARRUDA, S. M.; VILLANI, A. **Mudança conceitual no ensino de ciências**. *Caderno Catarinense de Ensino de Física*, Florianópolis, v. 11, n. 12, p. 88-99, 1994.
- BRASIL, MEC. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: ensino médio. Brasília: 1999.
- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, MEC, 1996. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: jul. 2013.
- BRASIL, MEC. Secretaria da Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: ciências da natureza, matemática e suas tecnologias**. Brasília: 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: 2013.
- BORGES, R. M. R; LIMA, V. M. R. Tendências contemporâneas do ensino de biologia no Brasil. *Revista Eletrônica de Enseñanza de las Ciencias*, Chile, v. 6, n. 2, p. 299-309, 2007. Disponível em: <<http://www.sauem.uvigo.es/reec/>>. Acesso em: 20 jan. 2016.
- CASAGRANDE, G. L. **A genética humana no livro didático de biologia**. 2006. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação Científica e Tecnológica) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.
- CHASSOT, A. **Educação Consciência**. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2003.
- CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.
- DURBANO, J. P. M.; PADILHA, I. Q. M.; RÊGO, T. G.; RODRIGUES, P. A. L.; ARAÚJO, D. A. M. Percepção do conhecimento dos alunos de ensino médio do município de João Pessoa sobre temas emergentes em biotecnologia. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE GENÉTICA, 54., 2008, Salvador. **Anais**. Salvador: SBG, 2008.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GIACÓIA, L. R. D. **Conhecimento básico de genética: concludentes do ensino médio e graduandos de Ciências Biológicas**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência) - Universidade Estadual de São Paulo, Bauru, 2006.
- GIORDAN, A. VECCHI, G. de. **As origens do saber: das concepções dos aprendentes aos conceitos científicos**. 2 Ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- GIROUX, Henry. **Escola crítica e a política cultural**. (tradução Dagmar M. L. Zibas). São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1987.

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

KRASILCHIK, M. **Prática de ensino de Biologia.** 4ª ed. São Paulo: EDUSP, 2008.

LIBÂNEO, J. C. Didática e trabalho docente: a mediação didática do professor nas aulas. In: LIBÂNEO, J. C.; SUANNO, M. V. R.; LIMONTA, S. V. (Org.). **Concepções e práticas de ensino num mundo em mudança: diferentes olhares para a didática.** Goiânia: CEPED/Editora PUC Goiás, 2011.

MOREIRA, M.C.A.; SILVA, E.P. **Concepções Prévias: uma revisão de alguns resultados sobre Genética e Evolução.** Encontro Regional de Ensino de Biologia. Niterói, 1999.

PEDRANCINI, V. D.; GALUCH, M. T. B.; MOREIRA, A. L. O. R.; RIBEIRO, A. C. Ensino e aprendizagem de biologia no ensino médio e apropriação do saber científico e biotecnológico. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, Chile, v. 6, n. 2, 2007.

SCHEID, N. M. J., FERRARI, N. A história da ciência como aliada no ensino da genética. **Revista Online Genética na escola.** V. 1 n.1 p.17-18. SBG, 2006. Disponível em <<http://sgb.org.br>>. Acesso em 10 fev. 2016.

SILVEIRA, L.F.S. **Uma contribuição para o ensino de genética.** Dissertação (Mestrado em Ciências e Matemática). Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2008. Biologia: ensino médio / organização e seleção de textos Vera Rita da Costa, Edson Valério da Costa. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

STAKE. R. E. Case studies. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (ed.) **Handbook of qualitative research.** London: Sage, p. 435-454. 2000.

FORMAÇÃO CONTINUADA AOS PROFESSORES DOS INSTITUTOS FEDERAIS: UMA ABORDAGEM PARA O DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA DOS ESTUDANTES

Rosângela de Amorim Teixeira de Oliveira⁷⁷

Andressa Grazielle Brandt⁷⁸

Lucas Martini⁷⁹

Maria Carolina Zimmerl⁸⁰

INTRODUÇÃO

No presente trabalho, apresentamos um relato de experiência de uma atividade desenvolvida com os profissionais de educação por meio de uma formação continuada realizada em instituições públicas de ensino superior de Santa Catarina, ofertada para professores e acadêmicos dos cursos de licenciatura. Acrescentamos à descrição da atividade, reflexões que dialogam no campo da formação de professores a partir da obra de Paulo Freire: *Pedagogia da Autonomia* (2002).

A atividade teve como objetivo desenvolver e aprimorar o conhecimento pedagógico de professores e acadêmicos acerca dos processos didáticos e de ensino-aprendizagem no tocante ao desenvolvimento de autonomia por parte dos estudantes, sob à luz da pedagogia crítica⁸¹. Neste sentido, delimitamos como questões problematizadoras: a) como as práticas didáticas, educativas e de ensino contribuem para o desenvolvimento da autonomia dos estudantes? b) de que forma a formação continuada influencia o aprimoramento do conhecimento

⁷⁷ Mestre em Educação (UFSC). Pedagoga – Supervisora Educacional (IFC).
CV: <http://lattes.cnpq.br/0115729692219804>

⁷⁸ Doutora em Educação (UFSC). Professora da área de Pedagogia e Pedagoga (IFC).
CV: <http://lattes.cnpq.br/0072233887197700>

⁷⁹ Mestrando em Educação em Ciências e em Matemática (UFPR).
CV: <http://lattes.cnpq.br/5566709384454237>

⁸⁰ Licenciada em Matemática (IFC). Professora de Matemática da Educação Básica.
CV: <http://lattes.cnpq.br/4114306359742616>

⁸¹ Termo utilizado por Apple (2017), para referir-se a um conjunto de concepções e visões pedagógicas que aliadas à Freire (2002), contemplam as relações de formação em diversos âmbitos.

pedagógico de professores acerca dos processos de ensino-aprendizagem e didáticos no que diz respeito ao desenvolvimento da autonomia dos estudantes?

Para a compreensão do que se entende por autonomia no processo de aprendizagem nos apoiamos em Freire (2002). Segue trecho que destacamos sobre o que o autor expõe sobre a autonomia do estudante/aluno e o papel do professor neste processo:

Ninguém pode conhecer por mim, assim como não posso conhecer pelo aluno. O que posso e o que devo fazer, na perspectiva progressista em que me acho, é, ao ensinar-lhe certo conteúdo, desafiá-lo a que se vá percebendo na e pela própria prática, sujeito capaz de saber. Meu papel de professor progressista não é apenas o de ensinar matemática ou biologia, mas o de, tratando a temática que é, objeto de um lado de meu ensino, de outro, da aprendizagem do aluno, ajudá-lo a reconhecer-se como *arquiteto* de sua própria prática cognoscitiva. (FREIRE, 2002, p. 121).

Segundo o autor supracitado, do qual corroboramos, esta escuta se faz necessária, pois este é o diferencial que proporcionará a superação do processo formativo em que o estudante deixa de ser considerado um participante passivo para se entregar a leituras, estudos, problematizações, análises, entre outras atitudes que superem o pragmatismo pedagógico. Neste sentido, deve ficar claro aos professores durante seus processos formativos, seja inicial ou continuado, que “ensinar não é transferir conhecimento” (FREIRE, 2002, p. 48).

Se estamos tratando de uma perspectiva progressista do processo de formação de professores para que estes possam ensinar de forma a perceber o estudante como um indivíduo autônomo, cabe salientar que não pode esta ficar isolada no ambiente educacional, pois, conforme Paulo Freire, ‘Ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo’ (2002, p. 96).

Neste texto faremos uma interlocução com os vários ensinamentos de Paulo Freire (2002), eis alguns: ensinar exige reconhecer que a educação é ideológica, diálogo, curiosidade, liberdade, autoridade, respeito aos saberes dos educandos, criticidade, risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação, apreensão da realidade, reflexão crítica sobre a prática. Desse modo, entendemos que um processo formativo que vise a uma formação crítica e permeada pela autonomia é marcado por momentos de diálogo entre estudantes e professores, bem

como, por ações coletivas que possibilitem ao(à) estudante reconhecer-se como constituinte de sua própria prática cognoscitiva, é uma especificidade humana.

Nessa direção, o texto está estruturado da seguinte maneira: i) introdução, no sentido de orientar o leitor sobre o que se trata o presente trabalho; ii) percursos metodológicos, para que o leitor se situe sobre quais escolhas procedimentais foram utilizadas para o desenvolvimento da atividade; iii) o aporte teórico, intitulado ‘Formação pedagógica continuada nos contextos educacionais voltada para a abordagem da autonomia dos estudantes’, onde nesta seção realizamos uma interlocução com os autores que fundamentam as bases teóricas da atividade; v) o relato da atividade com a descrição dos métodos didáticos encontram-se na seção ‘Análises das possibilidades didáticas para o desenvolvimento da autonomia dos estudantes’, e, vi) considerações finais, nas quais destacamos alguns caminhos possíveis, por visualizar, exitosa essa experiência.

PERCURSO METODOLÓGICO

No intuito de esclarecer ao leitor quais foram as escolhas metodológicas para o desenvolvimento da atividade, para posteriormente fundamentá-las, passamos a explicar como se deu este processo. O objetivo da atividade foi sistematizar algumas das reflexões realizadas na formação pedagógica continuada com os professores de Ensino Básico Técnico e Tecnológico e acadêmicos/estudantes das licenciaturas de dois Institutos Federais da região Sul do país, acerca de práticas didáticas e pedagógicas que possam desenvolver um processo de ensino-aprendizagem para o desenvolvimento da autonomia dos estudantes.

Inicialmente, para a atividade, instalou-se uma mesa redonda, composta por servidores da coordenadoria pedagógica e demais setores dos *Campi*, por estudantes dos cursos de licenciatura ofertado pela instituição e docentes com interesses em discutir as possibilidades para estimular, por meio de práticas didáticas, educativas e de ensino, o desenvolvimento da autonomia dos estudantes dessa instituição, abrangendo “um conjunto de responsabilidades éticas, políticas, e também educacionais, sobre as pessoas que se preocupam com o papel da educação na sociedade maior”.(APPLE, 2017, p. 901).

A mesma atividade foi realizada em dois momentos para acadêmicos/licenciandos dos Institutos Federais do Estado de Santa Catarina, dos quais se

ofertou uma oportunidade de vivenciar uma prática educativa envolvendo alguns princípios teóricos/metodológicos de Paulo Freire, mas particularmente, no que se refere ao desenvolvimento da autonomia do estudante. Ao todo, podemos mensurar que houve a presença de mais de cem pessoas, entre gestores, professores e acadêmicos envolvidos na formação proposta.

Neste contexto, a opção de pesquisa foi amparada pelo pressuposto da pesquisa participante, onde ocorreu por meio das análises das ações realizadas, observações das reações, e as contribuições do momento da formação continuada ofertado pelos autores aos professores, gestores e acadêmicos das licenciaturas, cuja o tema centrou-se nas didáticas pedagógicas que possam desenvolver a autonomia de estudantes desta instituição de ensino da Educação Profissional e Tecnológica (EPT). A partir das questões problematizadoras buscou-se a interação com os sujeitos pesquisados. Portanto, a pesquisa participante é “aquela em que o pesquisador, para realizar a observação dos fenômenos, compartilha a vivência dos sujeitos pesquisados, participando, de forma sistêmica e permanente, ao longo do tempo da pesquisa, das suas atividades.” (SEVERINO, 2007, p. 120).

Utilizando-se do recurso das questões problematizadoras como propulsora da interação com os participantes. A técnica de pesquisa foi de observação, por permitir acesso aos fenômenos estudados e também uma aproximação à entrevista não-diretivas, já que a intenção era propor uma reflexão sobre suas práticas pedagógicas com o foco no desenvolvimento da autonomia dos estudantes. Não houve nenhum questionário ou entrevista aos envolvidos no processo da atividade. Segundo Severino (2007, p. 125), na entrevista não-diretiva “o entrevistador mantém-se em escuta atenta, registrando todas as informações e só intervindo discretamente para, eventualmente, estimular o depoente”.

O percurso metodológico está fundamentado em uma abordagem qualitativa. Para Chizzotti (2003), as pesquisas qualitativas trabalham com interpretações, comparações e resultados que não podem ser mensuráveis numericamente. As pesquisas de abordagens qualitativas vieram para responder ao desafio da compreensão dos aspectos formadores/formantes do ser humano, de suas relações e construções culturais, em suas dimensões grupais, comunitárias ou pessoais. Essa modalidade de pesquisa veio com a proposição de ruptura do círculo protetor que separa pesquisador(a) e pesquisado(a) (GATTI e ANDRÉ, 2011).

Ainda no que se refere à abordagem qualitativa para a realização da pesquisa, importante destacar que considera-se não apenas os dados obtidos na investigação, mas também o contexto em que estes dados são produzidos, buscando compreender suas manifestações histórico-sociais, não desconsiderando as peculiaridades e definições políticas do pesquisador(a) (LÜDKE e ANDRÉ, 2013).

Para conhecer, fundamentar e analisar as contribuições culturais, conceituais e científicas já existentes sobre o objeto da pesquisa (SEVERINO, 2007), situamos como pesquisa bibliográfica por basear-se na obra *Pedagogia da Autonomia*, do renomado educador Paulo Freire (2002), que fundamenta a temática em questão, qual seja, a autonomia dos estudantes.

Na próxima seção, apresenta-se as análises e reflexões a partir da atividade de formação desenvolvida com professores, gestores e licenciandos nos Institutos Federais da região Sul do país.

FORMAÇÃO PEDAGÓGICA CONTINUADA NOS CONTEXTOS EDUCACIONAIS VOLTADA PARA A ABORDAGEM DA AUTONOMIA DOS ESTUDANTES

Segundo Freire (2002), a ética está presente no ensino quando o(a) educando(a) participa da construção do conhecimento e não se restringe à aquisição ou à memorização de conteúdos, quando mulheres e homens se tornam educáveis, à medida que se reconhecem inacabados.

Nesse sentido, por meio da autonomia, buscamos pensar em possibilidades para que a sala de aula se torne um espaço de reafirmação em que a postura docente e estudantil possa propiciar um ambiente de negociação, de criação, de resolução e de dúvidas, despertando um(a) educando(a) curioso(a). Ou seja, é de suma importância tornar a aula um espaço democrático onde os sujeitos tenham a consciência de que ali estão seres inacabados, e conscientes de suas inconclusão, de modo a lhes permitir a constante transformação do ser individual e em sociedade, bem como tomar consciência de que:

[...] ninguém amadurece de repente, aos 25 anos. A gente vai amadurecendo todo dia, ou não. A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é

vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitosas da liberdade. (FREIRE, 2002, p. 41).

Um ambiente em que a postura dos professores, segundo Freire (2002), esteja consciente de sua prática e das implicações dela advindas para os ali presente, no qual o papel deste não seja falar ao povo sobre a sua visão do mundo ou tentar impô-la a ele, mas sim dialogar com a população sobre cada visão de mundo, particular ou coletiva, um ambiente em que a prática docente promova o diálogo, o respeito e a liberdade, consciente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas sobretudo criar as possibilidades para a sua própria produção ou construção.

Por isso, pensamos que nos programas de formação continuada de professores da Educação Profissional e Tecnológica, no contexto dos Institutos Federais (IFs), acreditamos ser importante constar o entendimento de que os saberes da prática pedagógica dos mesmos são os alicerces para o planejamento e desenvolvimento das atividades de formação pedagógica propostas para esses profissionais, pois é de suma importância que estas atividades estejam organizadas a partir da identificação das reais necessidades do cotidiano e das demandas de capacitação desses professores.

Em consequência, refletir a respeito da formação docente exige que se recorra à pesquisa, à prática de formação e ao próprio significado do papel do professor na sociedade, pois compreendemos que a pesquisa acompanha os movimentos político-econômicos e socioculturais que dão forma ao desempenho docente, quer no plano do real, quer no ideal. Já a prática estabelece-se a partir de uma amálgama de condições teórico-contextuais (CUNHA, 2013).

A fim de atingir uma educação autônoma, permeada pelas relações de consciência crítica, considerando estudantes e docentes como seres históricos e inacabados, acreditamos que, durante o processo educacional, ambos(as) podem aprender por meio de processos dialógicos coletivos. Todavia, levamos em consideração a presença do diferente, do divergente, da manifestação livre e plural do pensamento. Estes são necessários para a formação crítica do sujeito, pois ele não é nulo nem neutro. A respeito do fato de que as ligações entre a vivência social e os conteúdos acadêmicos perpassam o processo de ensino-aprendizagem na medida em que

[...] a realidade se torna objeto de apreensão e inteligibilidade através das atividades cognitivas e práticas sociais do sujeito pensante, momento em que constrói seu imaginário e tece sua rede de interferência e relações com a realidade, com o que expressa suas concepções, ideias, sentimentos, crenças, em suma, suas visões de mundo, de sociedade e de realidade em geral. (CABRAL; COSTA; SILVA, 2018, p. 25).

Compreendemos que as práticas que envolvem a cotidianidade favorecem a construção de um conhecimento sistematizado, na medida em que nos utilizamos destas experiências concretas para dar continuidade e auxiliar os estudantes a ultrapassarem os limites de suas experiências cotidianas, por meio de uma ruptura em direção a um conhecimento epistemológico (SAVIANI, 2008).

Buscamos, portanto, que ambos(as) tenham a oportunidade de uma formação pautada na reflexão crítica, pois visamos ao desenvolvimento pleno da autonomia intelectual de docentes e estudantes, o que nos leva a defender uma formação centrada na pesquisa, na medida em que esta produz conhecimento não somente nas universidades, podendo ser desenvolvida também por docentes que atuam na Educação Básica (MAGALHÃES; BRANDT, 2018).

Quando tratamos de docentes que buscam a efetivação desta reflexão crítica centrada nos pressupostos de Freire, é importante destacar alguns elementos que compõem este perfil de educador. O primeiro a ser tratado diz respeito à importância da reflexão por meio da *práxis*, uma vez que “[...] a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação teoria/prática sem a qual teoria pode ir virando bla-bla-blá e a prática, ativismo” (FREIRE, 2002, p. 11). Em outras palavras, não é coerente que o(a) educador(a) seja pesquisador(a) se as suas pesquisas não se aplicam à prática, e vice-versa.

Desse modo, trazemos à luz a importância da pesquisa para o planejamento das aulas, pois, segundo Gasparin (2005), na didática contemporânea, faz-se de suma importância que o(a) professor faça o seu planejamento e o trabalho ‘pesado’ anteriormente à aula, pois durante a aula, é a hora dos estudantes trabalharem, onde o docente fará as proposições de um processo de ensino-aprendizagem baseado em metodologias ativas como: questões problematizadoras, pesquisas, leituras com análises críticas, debates, seminários, produção de textos reflexivos e avaliação compartilhada do ensinado e aprendido durante as aulas. Portanto,

é um processo que estimula a análise crítica, a liberdade e que proporciona a autonomia dos estudantes.

Tendo a percepção que o leitor conseguiu compreender os aportes metodológicos mencionados acima, passaremos então, na próxima seção, a trazer a descrição da atividade formativa desenvolvida, bem como, as reflexões oportunizadas por esta.

ANÁLISES DAS POSSIBILIDADES DIDÁTICAS PARA O DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA DOS ESTUDANTES

A atividade desenvolvida na formação continuada de professores e acadêmicos, fundamentada nos preceitos teóricos da obra *Pedagogia da Autonomia*, teve por base as seguintes proposições didáticas para o desenvolvimento da autonomia discente: i) uma aproximação ao método do *Círculo de Cultura* (FREIRE); e, ii) Didática para uma *Pedagogia Histórico-Crítica* (GASPARIN, 2005).

No que se refere a **primeira proposição**, o *Círculo de Cultura* (FREIRE, 2002), em sua estrutura, é um processo de compartilhamento de saberes e conhecimentos com o intuito de disseminar as discussões como forma de apreender uma realidade, uma temática ou uma questão-problema. O diálogo gerado no círculo promove a colaboração de cada partícipe, pois são dadas vez e voz para cada pessoa expressar seus pensamentos, ideias e reflexões sobre um tema gerador, proposto no início da atividade. Além disso, também lhes é dada a oportunidade de ouvir a voz da outra pessoa no processo de partilha do experienciado.

De acordo com Paulo Freire, no que diz respeito sobre esta dinâmica, ele considera que pode oportunizar uma reflexão sobre o mundo vivido:

A consciência emerge do mundo vivido, objetiva-o, problematiza-o, compreende-o como projeto humano. Em diálogo circular, intersubjetivando-se mais e mais, vai assumindo criticamente, o dinamismo de sua subjetividade criadora. Todos juntos, em círculo, e em colaboração, re-elaboram o mundo. (...). (FREIRE, 1987, p. 17)

Durante o desenrolar de um *Círculo de Cultura*, os atores sociais apresentam suas reflexões e até mesmo suas contradições ao expressarem suas dúvidas, medos, anseios, inseguranças e proposta para solução de problemas (FREIRE, 2002). Em cada círculo, busca-se a superação da visão ingênua por uma visão mais

crítico-reflexiva, capaz de mobilizar transformações e mudanças sobre o contexto vivido, pois a pessoa humana é um sujeito de cultura, ou seja, “[...] um ser cultural, histórico, inacabado e consciente do inacabamento” (FREIRE, 2002, p. 22).

Para Freire (2002), não posso ser professor(a), sem me achar capacitado para ensinar certo e bem os conteúdos de minha disciplina, não posso, por outro lado, reduzir minha prática docente ao puro ensino daqueles conteúdos, pois o ensinar é apenas um momento da atividade pedagógica.

De acordo com o mesmo autor (2002), tão importante quanto o ensino dos conteúdos, é o trabalho de testemunho ético ao ensinar, a decência com que o faço, a preparação científica revelada sem arrogância, pelo contrário, com humildade. Pois, “Tão importante quanto o ensino dos conteúdos é minha coerência na classe. A coerência entre o que digo, o que escrevo e o que faço”. (FREIRE, 2018, p. 101).

Assim, em lugar de escola, que nos parece um conceito, entre nós, demasiado carregado de passividade, em face da nossa própria formação (mesmo quando se lhe dá o atributo de ativa), contradizendo a dinâmica fase de transição, lançamos o Círculo de Cultura. Em lugar de professor, com tradições fortemente “doadoras” o Coordenador de debates. Em lugar de aulas discursivas, o diálogo. Em lugar do aluno, com tradições passivas, o participante de grupo. Em lugar dos ‘pontos’ e de programas alienados, programação compacta, ‘reduzida’, ‘codificada’ em unidades de aprendizado. (FREIRE, 2003, p. 111).

A proposta realizada, além de ter os Círculos de Cultura como referência, também buscou conciliar os Círculos de Pesquisa, os quais, se constroem no momento em que a consciência das pessoas que estão no Círculo de Cultura sente a necessidade de produzir conhecimentos a partir das discussões do grupo. Infere-se, dessa forma, que todos se tornam pesquisadores, todos colaboram para a construção do conhecimento, todos produzem juntos, como um forte grupo de pesquisa. Nesse sentido, os Círculos de Pesquisa se prolongam por Círculos de Cultura, que, por sua vez, exigem conteúdos educativos novos, de níveis diferentes, que demandem novas pesquisas temáticas.

O **segundo pressuposto** didático desenvolvido foi a Didática para uma Pedagogia Histórico-Crítica (GASPARIN, 2005), onde a postura do(a) professor(a) em desenvolver a autonomia dos(as) alunos(as) vai além do momento em sala de

aula; começa antes das aulas, ao pesquisar e planejar as atividades pedagógicas que serão desenvolvidas com os(as) estudantes durante o processo de ensino-aprendizagem. Durante a aula, ao instigar a produção do conhecimento pelos(as) estudantes, problematizar os conteúdos desenvolvendo a autonomia, encaminhar atividades de pesquisa sobre os conteúdos e participar dos processos de avaliação e autoavaliação. E após a aula, ao avaliar e refletir sobre seu ato de ensinar, para fomentar o planejamento do processo de ensino-aprendizagem desenvolvido.

Para a pedagogia histórico-crítica, segundo Saviani (2008), o papel da educação escolar é possibilitar o acesso dos indivíduos aos conhecimentos sistematizados, os conhecimentos formais.

Segundo Paulo Freire (2002), ao pensar sobre o dever que tenho, como professor, de respeitar a dignidade do educando, sua autonomia, sua identidade no processo, devo pensar também, como ter uma prática educativa em que aquele respeito, que se deve ter ao educando, se realize, em lugar de ser negado. Isto exige dos professores uma reflexão crítica permanente sobre sua prática através da qual vai fazendo a avaliação do seu próprio fazer com os educandos.

Em consequência, a didática Freiriana é fundamentada na educação libertadora compreendida, sendo um momento que estimula os estudantes a se mobilizar para a aquisição da educação, ou seja, do poder. Em suma, a educação libertadora tem como pilar o diálogo que implica em responsabilidade, autonomia, direcionamento, determinação, disciplina e objetivos previamente definidos. (FREIRE, 2006). Neste sentido, para o mesmo autor, “ideal é que, cedo ou tarde, se invente uma forma pela qual os alunos possam participar da avaliação. É que o trabalho do professor, é o trabalho do professor com os alunos e não do professor consigo mesmo”. (FREIRE, 2002, p. 26).

De forma subjetiva podemos relatar, pelas nossas observações durante as atividades sobre as expressões faciais e orais dos envolvidos na formação, que houveram manifestações favoráveis em relação à vivência do acadêmico participar como sujeito ativo no seu processo de desenvolvimento profissional, no caso em específico, futuros licenciados. Além disso, na medida que a maioria dos presentes se encontrava na condição de estudantes, estes puderam refletir sobre seu desenvolvimento autônomo no processo de aprendizagem, bem como, entender que ser professor não é somente transmissão de conhecimento

e que exigirá deste futuro profissional da educação uma prática de ensino que contemple o espaço dialógico em sala de aula.

Um apontamento que se faz importante destacar, no contexto mais abrangente da atividade, é de que o currículo na formação inicial de professores não consegue abordar todas as temáticas que são pertinentes e permeiam a área da educação. Cabe esclarecer que não temos a intenção de analisar os cursos de licenciatura, apenas trazer a constatação da relevância de formações pedagógicas continuadas durante o processo de formação inicial.

Assim sendo, trouxemos alguns momentos didáticos importantes para uma prática pedagógica e didática que valoriza o saber sistematizado, que tem os estudantes como corresponsáveis e que busca o desenvolvimento da autonomia dos mesmos, pois a didática freiriana faz-se em meio a uma educação libertadora, sendo um momento que estimula os(as) estudantes a se mobilizarem para a aquisição da educação, ou seja, do poder.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No cerne do relato de uma atividade desenvolvida, buscamos instigar a reflexão sobre a riqueza de um momento de formação pedagógica continuada, vivenciado por meio de uma mesa redonda, por professores das mais diversas áreas do conhecimento, profissionais da educação e futuros(as) professores(as) dois campi de Institutos Federais da região Sul do país. Acreditamos que “[...] quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado” (FREIRE, 2002, p. 25).

Desse modo, a formação pedagógica analisada contribuiu para a construção de um processo formativo dialógico entre professores e estudantes, o qual estimula a autonomia para pensar com criticidade e refletir sobre as possibilidades didáticas em um ambiente de constante transformação como a sala de aula, percebendo o estudante como um ser corresponsável e participativo na construção do seu conhecimento. Nesse processo, a “[...] formação docente não é a repetição mecânica do gesto, este ou aquele, mas a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo que, ao ser ‘educado’, vai gerando a coragem”. (FREIRE, 2002, p. 20).

Em vista disso, destacamos a importância do(a) docente pesquisador(a), que se utiliza dos conhecimentos teóricos adquiridos na sua pesquisa para exercer uma prática libertadora, prática está estruturada através dos planejamentos das aulas. Em suma, para Freire (2002), pensar a prática é a melhor maneira de aperfeiçoá-la.

Portanto, nas nossas análises, por meio da formação pedagógica continuada, os(as) docentes e os(as) estudantes compreenderam que um ensino fundamentado no desenvolvimento da autonomia discente é aquele que está centrado em experiências que estimulam nos estudantes a tomada de decisões, a responsabilidade, a liberdade, a pesquisa, o respeito, a cultura, a ética e a estética, ou seja, uma educação libertadora, que os incentiva a se mobilizarem para a aquisição da educação, ou seja, do poder.

Assim, por meio da reflexão e da análise do desenvolvimento dessa formação pedagógica continuada, percebemos que os processos formativos propostos aos participantes objetivaram, que os mesmos, se percebessem como sujeitos que são e que podem ensinar de uma forma que desenvolva a autonomia dos(as) estudantes dos cursos dessas instituições de ensino, e que também foram desenvolvidas atividades e ações para ajudá-los(as) a reconhecer que cada professor(a) é o arquiteto de sua prática cognitiva, pedagógica e didática.

REFERÊNCIAS

- APPLE, Michael W. A luta pela democracia na educação crítica. **Revista e-curriculum**, v. 15, n. 4, p. 894-926, 2017.
- BRANDT, A. G.; NASCIMENTO, F. S. C. do; MAGALHÃES, N. R. de S. Avaliação compartilhada entre professores formadores e estudantes dos cursos de licenciatura. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 22, n. 2, p. 507-523, maio/ago. 2018. ISSN: 1519-9029. DOI: 10.22633/rpge.v22.n2.maio/ago.2018.11194.
- BRANDT, A. G.; MARTINI, L. A didática freiriana na formação inicial de professores. **Póiesis Pedagógica**, [S. l.], v. 16, p. 67-81, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.5216/rpp.v16i2.56221>.
- CABRAL, C. L. de O; COSTA, M. L. da; SILVA, R. V. da. **A formação docente e a prática educativa**: mediações pelos saberes da pesquisa. Piauí: Edufpi, 2018.
- CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2003.
- CUNHA, Maria Isabel. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educ. Pesqui.** [online]. 2013, vol.39, n.3 [citado 2013-10-11], pp. 609-626.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 27 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2003.

_____. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GATTI, B. A.; ANDRÉ, M. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em educação no Brasil. In: WELLER, W.; PFAFF, N. (Orgs.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação**: teoria e prática. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 29-38.

GASPARIN, J. L. **Uma didática para a Pedagogia Histórico-crítica**. 2. ed. Campinas: Autores associados, 2005.

LÜDKE, M. ANDRÉ, M. E. D. A. **A Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2 ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.

MAGALHÃES, N. R. S.; BRANDT, A. G. A pesquisa no processo de formação e profissionalidade docente. In: CABRAL, Carmen Lúcia de Oliveira; COSTA, Maria Lemos da; SILVA, Rosimeyre Vieira da. **A formação docente e a prática educativa**: mediações pelos saberes da pesquisa. Piauí: Edufpi, 2018. Cap. 5, p. 123-144.

SAVIANI, D. Teorias pedagógicas contra-hegemônicas no Brasil. **Ideação**: Revista do Centro de Educação e Letras da UNIOESTE, Foz do Iguaçu, v. 2, n. 10, p. 11-28, jan. 2008. Disponível em: <https://bit.ly/2tuYqPH>. Acesso em: 20 set. 2019.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

Nota: a primeira versão deste capítulo foi publicada na Revista Falas Breves, n. 9, junho, 2021. ISSN 23581069

QUESTÕES PRÁTICAS: UM *PÓS-FACTO* DA APLICAÇÃO DO MÉTODO PBL NO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

Leonides Pereira de Souza Guimarães⁸²

INTRODUÇÃO

O presente capítulo trata-se de um *pós-facto* do que não foi incluído na tese ‘O método PBL- *Problem Basic Learning- questões práticas na produção acadêmica*’ que apresentou como objetivo central *analisar até que ponto e em que sentido o método PBL – Problem Basic Learning minimiza as dificuldades conceituais e formais presentes nas produções acadêmicas dos estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás – Unidade Uruaçu*. O estudo se tratou de uma pesquisa qualitativa que englobou três importantes etapas: diagnóstica, interventiva e avaliação de resultados.

Dentre os princípios pedagógicos abordados pelo estudo destacam-se:

- Motivação epistêmica, abordada a partir de Jean Piaget (1973) e Sigmund Freud (1982 A / 1982 B), que apresenta a aprendizagem a partir de uma dimensão afetiva.
- Metacognição, abordada sobre a perspectiva de John Hurley Flavel (1999) e David Ausubel (2003), que descreve a aprendizagem a partir do conceito de atividade cognitiva associada aos mecanismos de aprendizagem desenvolvidas por cada sujeito.
- Interação social, descrita por Lev Semenovich Vygotsky (1991/2001), como ajustamento afetivo, cognitivo e social do estudante ao ambiente a partir de si mesmo e do outro.
- Interação com a vida real, ou pedagogia de social de Paulo Freire (apud Costa, 2016, p. 95). Nesta abordagem destacou-se enquanto atividade relevante ao método PBL, a articulação didática ao princípio da resolução de problemas relacionados a vida real de cada envolvido.
- Construção do conhecimento, teoria pela Bruner (1998/2001) destaca que a aprendizagem acontece também quando o sujeito acessa e desenvolve esquemas de aprendizagem que se convergem em produções pessoais.

⁸² Doutorado em Ciências da Educação (Universidad Columbia -Assunção/PY). Professora (SEDUC - GO). CV: <http://lattes.cnpq.br/2109109360839931>

Dadas as características capitais do problema e questões específicas de investigação, determinou-se como método de trabalho a pesquisa-ação com abordagem analítica descritiva. Textos amostrais serviram para compor o quadro de categorias para estudo, como por exemplo, *produção de textos* e subcategorias a) *intersecção de conhecimentos*; b) *produção pessoal*; c) *organização e planejamento*; e d) *estrutura dos textos acadêmicos*. O estudo das categorias foi embasado em Bardin (2011). Fundamentaram o planejamento da metodologia da pesquisa Thiollent (2011) e Ferraz de Toledo; Jacobi (2013)

De forma pontual, esse texto descreve os resultados da observação de aspectos relevantes relacionados ao desenvolvimento da pesquisa.

Os itens abordados nesta categoria, denominada *método didático de trabalho* e aborda as seguintes subcategorias a) motivação epistêmica, b) objetivos de aprendizagem, c) eficiência do tempo para o desenvolvimento da proposta e apresenta detalhes observados nas etapas diagnóstica e interventiva, onde o método de resolução de problemas, Método PBL-Problem Basic Learning foi aplicado e avaliado.

CATEGORIA: MÉTODO DIDÁTICO DE TABALHO

O método PBL apresenta características específicas de instrução e se prefigura a partir de (8) importantes etapas sistêmicas de desenvolvimento que possibilitam ao participante experimentar distintas situações de aprendizagem se colocando em interação com diferentes formas de saberes que se mesclam e se desenvolvem do campo particular de aprendizagem para um campo mais amplo a partir de significativas interações.

O método se embasa em alguns princípios de aprendizagem como motivação epistêmica, interação com a vida real, metacognição, construção do conhecimento e interação social que se forem seguidos, implicam no sucesso do método. O PBL, pode ser trabalhado em dois formatos, o híbrido e o parcial. No caso do estudo optou-se pelo formato parcial por ser executado em disciplinas isoladas. RIBEIRO (2010)

Em análise ao método em estudo e ao problema abordado, até que ponto e em que medida o Método PBL - Problem Basic Learning - Problem Basic Learning é capaz de minimizar as dificuldades conceituais e formais presentes nas produções acadêmicas, auxiliando os estudantes na superação de importantes

fragilidades presentes em textos produzidos no âmbito acadêmico da Universidade Estadual de Goiás, no Curso de Licenciatura em Pedagogia, foram avaliadas na aplicação do método PBL as seguintes subcategorias a) motivação epistêmica, b) objetivos de aprendizagem, c) eficiência do tempo para o desenvolvimento da proposta conforme se observa no quadro abaixo:

Quadro 1: síntese do acompanhamento das etapas da pesquisa

Avaliação do método PBL	SIM	NÃO	Sim	Não
	Diagnostica		Interventiva	
Quanto ao desempenho, os estudantes conseguem responder aos objetivos de aprendizagem propostos?	X		X	
De acordo com o resultado da atividade, o tempo para resolução é suficiente para apresentação de resultados positivos?		X	X	
O estudante apresenta motivação e envolvimento durante o desenvolvimento da atividade?		X		X

Fonte: própria da autora

Com os resultados obtidos a partir da execução do método na fase diagnóstica e interventiva, foi possível observar:

a. **Quanto ao desempenho dos participantes com relação ao objetivo proposto**

Após comparação dos resultados obtidos nas etapas diagnóstica e interventiva, constantes na tese de Guimaraes (2020) foi possível destacar do ponto de vista da aprendizagem: a) melhora substancial na habilidade de pesquisa; b) formulação de conceitos; c) identificação de palavras-chave; d) melhora no desenvolvimento de propostas para solucionar problemas; e) melhora no planejamento global da pesquisa e consequentemente, f) melhora na elaboração textual.

A eficiência do método também pode ser conferida a partir de Araújo; et al. (2016), Silva Filho, et al. (2010), e Ribeiro (2010).

Em contrapartida, é possível apontar como limite do método: a) execução individual em turmas iniciantes com o método de resolução de problemas; b) execução em turmas sem experiência com qualquer referencial teórico metodológico.

Sobre essas dificuldades, Araújo; et al. (2016) apresenta outras de ordem conceitual do método, excepcionalmente, sobre a distribuição do tempo para resolução de situações problemas, também observado na ação diagnóstica.

Já Ribeiro (2010), destaca enquanto problema a questão da ausência do “conhecimento de memória” (conhecimento prévio também ousa-se dizer), oriundo da ausência de leitura e do contato com outros repertórios propiciados por pesquisas outras e diferentes vivências, que sobretudo se encontra em observação na descrição do dados a que se refere o estudo.

Mediante os resultados apresentados e a relação estabelecida entre referencial cognitivista e o método PBL a partir dos princípios de aprendizagem que os subsidia, descritos no parágrafo introdutório a esta sessão, é possível inferir que o método de resolução de problemas valoriza e quebra padrões que retroagem no processo de construção do conhecimento.

Neste âmbito, conforme destaca MORIN (2011), as fases do método ganham importância no estudo, uma vez que se configuram em operadores cognitivos, auxiliando no ordenamento da aprendizagem do participante a partir da técnica de resolução de problemas.

Embora positivos os resultados com a abordagem do método, no tocante aos resultados obtidos, há a necessidade de se retomar aos princípios pedagógicos que embasam o método e clarificam os motivos que nos levou ao alcance dos resultados que demonstraram melhoras na produção acadêmica dos participantes.

Os resultados destoantes ao esperado em algumas subcategorias, principalmente aquelas que se referem as operações cognitivas subjetivas e intersubjetivas do sujeito, nos levaram a refletir acerca da qualidade emocional vivenciada pelo participante durante o processo, uma vez que ela influencia diretamente na qualidade das reflexões e operações lógicas. Considera-se, grosso modo, que um declínio na motivação epistêmica do estudante pode impedi-lo de fornecer respostas qualitativas.

A análise dos dados a que se refere esta categoria de estudo, nos colocou outra questão importante a respeito da aplicação do método PBL: a sobrecarga de informações a que se expõe o participante. Esta é uma realidade impactante e nem sempre colabora com o desenvolvimento da percepção cognitiva do participante, levando-o a um processamento mínimo de informações em detrimento ao suficiente e desejável. Andrade Avelino (2015)

Analisando e reconstruindo as informações referentes a este assunto, os resultados da pesquisa, que se referem ao desenvolvimento de estratégias cognitivas, levou-nos a repensar o percurso da aprendizagem sob a técnica de trabalho do método PBL devido as dificuldades observadas durante a intervenção pedagógica. (RISCHBIETER, 2007)

Quando elencamos estas dificuldades, fomos levados a avaliar o discurso de Flavell (1999) e Braatz Mindal (2012). Verificou-se a partir dos autores que o autoconhecimento também se articula a atividade cognitiva, expressão cônica que conduz o sujeito ao controle de seus próprios processos cognitivos levando-o a alcançar em globalidade, conhecimentos a partir da triangulação entre interpretação e compreensão de conteúdo estudado com outras realidades vivencias e experimentadas.

Associado a esse discurso, está o pensamento de Block (1986). O autor destaca ainda que a qualidade das atividades cognitivas, partindo de experiências anteriores, trasladam do princípio da interação social para a interação com a vida real.

Esta princípio marcante da aprendizagem também se encontra presente no discurso de Vygotsky (1991). Segundo ele, as interações tanto sociais quanto conceituais, proporcionam ao indivíduo melhor internalização dos esquemas mentais, caracterizando uma aprendizagem eficiente.

Consideradas estas colocações pontuais a análise da aplicação do método PBL, observou-se dificuldades vivenciadas pelo participante como variação do estado emocional, dificuldades em trabalhar a autonomia e organização pessoal, não apropriação do referencial metodológico científico, (perceptível nas amostras por meio da ausência de cônica de autoria), desinteresse, ausência de controle do fluxo de informação, destaca-se aqui, consciência autoral. (PEIXOTO, 2010)

O deslocamento do papel do professor para o aluno, na modalidade da metodologia ativa, também contribuiu para a ocorrência de dificuldades. Já para outros, a metodologia se apresenta como forma de compensar as limitações propostas pelos métodos tradicionais. Munhoz (2015)

b. A eficiência do tempo para a aplicação do método de trabalho PBL

Uma correta distribuição do tempo é preponderante para que se obtenha um resultado positivo em qualquer atividade que se pretenda desenvolver. Diga-se que de certo modo, que uma boa distribuição do tempo equilibra o

aproveitamento e o acompanhamento da aprendizagem do sujeito em uma ação educativa.

Autores como Munhoz (2015) e Ribeiro (2010) acreditam que a execução da proposta pode acontecer em diferentes tempos, dependendo do estágio de envolvimento do cognitivo do estudante.

Já Sousa (2011), considera a distribuição do tempo, importante para que ocorra de modo qualitativo discussões, pesquisas, elaboração de sínteses, a leitura da proposta e apresentação de trabalhos.

Na primeira etapa da pesquisa ação, a etapa diagnóstica, as atividades foram desenvolvidas em quatro aulas, sem observar a diagramação de tempo. De acordo com o resultados obtidos nesta etapa, verificou-se que o tempo destinado as atividades propostas foram insuficientes para uma boa exploração do tema.

Na segunda etapa da pesquisa ação, a etapa interventiva foram gastas 12 aulas, três dias de trabalho, entre as quais as etapas sistêmicas do método foram distribuídas. No tocante ao estabelecimento de tempo adotado, conclui-se que houve um bom aproveitamento da intervenção onde as habilidades em pesquisa e produção se apresentaram de maneira mais satisfatória.

c. A importância da motivação durante os trabalhos com o método PBL

Nos tópicos anteriores, descreveu-se sobre a avaliação conceitual dos progressos na aprendizagem dos participantes de acordo com as etapas sistêmicas do método PBL e os princípios que o embasam. Do mesmo modo, abordou-se sobre o elemento tempo e sua importância na execução da metodologia PBL. Agora abordaremos sobre a motivação epistêmica, fator essencial para uma aprendizagem consistente e significativa.

De modo particular, a motivação epistêmica coloca em evidência habilidades cognitivas referentes a autoaprendizagem, pratica e resiliência (“aprender a aprender, aprender a fazer e aprender pelo erro”) de uma forma construtiva, “altissonantes” e significativa, conforme destaca Munhoz (2015, p. 28; 37).

Para compreender esse fenômeno relacionado ao aproveitamento acadêmicos, citamos Ausubel (2003). Segundo esse mesmo autor, o ciclo de aprendizagem produz efeitos a partir de estruturas cognitivas particulares a cada indivíduo em seu desempenho individual ou coletivo.

A partir de distintas dimensões, afetiva ou cognitiva, a motivação incide diretamente no percurso da aprendizagem trilhado pelo estudante. Visto que, se este indivíduo não está confortável em sua saúde, questões econômicas ou sociais, independentemente do nível de escolaridade, haverá uma perda no percentual de aprendizagem objetivamente estabelecido pelo professor.

Havendo desnível cultural, o estudante se sentirá alheio as discussões se sentido marginalizado. Esse desconforto associa-se de imediato a ausência de leitura, particular a cada sujeito, e isso, nada tem a ver com classe social.

Logo, por se tratar de uma metodologia ativa, que convida o participante a autonomia e organização pessoal, a motivação epistêmica, está para além de qualquer aspecto a ser observado, visto que, falamos por excelência, de momentos decisórios durante as etapas⁸³ do método PBL, as quais compõem o percurso da aprendizagem.

CONCLUSÕES

A avaliação e análise do método se prefigura pela análise dos dados obtidos nas etapas diagnóstica e interventiva da pesquisa-ação, relacionada a temática *O método PBL- Problem Basic Learning- questões práticas na produção acadêmica” aplicadas na fase inicial do Curso Licenciatura em Pedagogia na Universidade Estadual de Goiás – Unidade Uruaçu.*

Em sua forma capital, a proposta considerou como objeto de estudo o Método PBL- Problem Basic Learning, onde se concluiu que o método de trabalho evidenciou questões pontuais, para fins de análise, como por exemplo, melhoras na produção pessoal, organização e planejamento, estrutura dos textos acadêmicos.

No decorrer da pesquisa observou-se como limite do método, dificuldades quanto a realização de operações cognitivas subjetivas e intersubjetivas diretamente relacionadas as habilidades reflexivas e operações lógicas.

Os baixos níveis cognitivos, transladam automaticamente para àquelas dificuldades referentes à articulação do princípio da interação social, da interação com a vida real em colaboração à elaboração sistêmica, e de modo conclusivo, motivação epistêmica, habilidades emocionais e cognitivas que requer mais

⁸³ Síntese das etapas do método PBL: palavras-chave, problema, formulação de hipóteses, objetivos de aprendizagem, formulação de proposta.

atenção durante a aplicação das metodologias ativas no âmbito acadêmico na área de humanas.

De acordo com os dados apresentados no *quadro 1: síntese do acompanhamento das etapas da pesquisa*, a atenção as subcategorias que se referem aos objetivos de aprendizagem, distribuição do tempo e motivação são elementos que devem ser rigorosamente observados, uma vez que podem comprometer o sucesso da metodologia, fazendo emergir outras questões pontuais, como por exemplo, evasão, estresse, tanto para estudantes quanto professores e demais envolvidos.

O caráter interativo da metodologia, sugere ainda, que ao professor, em uma abordagem mais intuitiva *Coaching*, relaciona-se uma mentoria articulada a distribuição de trabalhos e responsabilidades entre os participantes do grupo, *coachees*, de modo a garantir que não haja exclusão ou se afastamento.

Uma correta administração do tempo, remete-nos a observação sobre a qualidade do planejamento e a correta distribuição do fluxo de tarefas.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, W. J. et al. **Aprendizagem por problemas no ensino de Engenharia**. Rev. Docência Ens. Sup., v. 6, n. 1, p. 57-90, abr. 2016. Disponível em: http://www.repositorio.ufop.br/bitstream/123456789/10291/1/ARTIGO_ApredizagemProblemaEnsino.pdf. Acesso em: 20 mar. 2019.
- AUSUBEL, D. P. **Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva**. Tradução: Lígia Teopisto. Lisboa: Plátano, 2003.
- AVELINO, Ana Flávia Andrade. **A sobrecarga de informação no processo decisório: o papel da motivação epistêmica na resposta individual**. Dissertação. Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria - RS, 2015. Disponível em: <<http://profissaoatitude.blogspot.com/2009/12/uma-nova-modalidade-de-motivacao.html>>. Acesso em: 30 abr. 2019.
- BLOCK, E. (1986) **The comprehension strategy of second language readers**. TESOL Quarterly, 20: 463-94.
- BRAATZ, Simara Cristiane; MINDAL, Clara Brener. **A consciência como estratégia metacognitiva para a compreensão leitora de textos na língua inglesa**. In: ANPED Sul- Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 9. 2012.
- FLAVELL, J. H. **Cognitive development: children's knowledge about the mind**. *Annual Review of Psychology*, v. 50, p. 21-45, 1999.

GUIMARÃES, Leonides Pereira de Souza. **O método PBL - Problem Basic Learning - Questões práticas na produção acadêmica**. 2020..178 p Tese (Doutorado em Ciências da Educação). Universidad Columbia del Paraguay - Asunción - Paraguay.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Tradução: Eliane Lisboa. 4 ed. Porto alegre: Salina, 2011, 120 p.

MUNHOZ, Antonio Siemsen. **ABP: Aprendizagem Baseada em Problemas: Ferramenta de apoio ao docente no processo de ensino e aprendizagem**. São Paulo: Cengage Learning, 2015.

PEIXOTO, Mauricio. **O que é aprender a aprender? Nossos fundamentos. O Aprendiz em Saúde**, 13 abr. 2010. Disponível em: <<https://oaprendizemsaude.wordpress.com/2010/04/13/o-que-aprender-a-aprender-nossos-fundamentos/>>. Acesso em: 2 nov. 2018.

RIBEIRO, Luis Roberto de Camargo. **Aprendizagem baseada em Problemas (PBL): uma experiência no ensino superior**. São Carlos: EduFSCar, 2010.

RISCHBIETER, Luca. **Metacognição**. Verbet. (online) alterado em 27/02/2007. Disponível em: <http://www.educacional.com.br/glossariopedagogico/verbete.asp?idPubWiki=9585> Acesso: 25 out 2018.

SILVA FILHO, Moacelio V. et. al. Como Preparar os Professores Brasileiros da Educação Básica para a Aprendizagem Baseada em Problemas? In: **PBL 2010 Congresso Internacional**. São Paulo, Brasil, 8-12 de fevereiro de 2010. Disponível em: <<http://each.uspnet.usp.br/pbl2010/trabs/trabalhos/TC0145-1.pdf>>. Acesso em: 21 mar. 2019.

SOUSA, Sidinei de Oliveira. **Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL – Problem-Base Learning): estratégia para o ensino e aprendizagem de algoritmos e conteúdos computacionais**. Dissertação (Mestrado em Educação). 2011. Faculdade de Ciências e Tecnologia. Presidente Prudente, 2011.

VYGOTSKY, L. **Pensamento e linguagem**. 3.ed. São Paulo: M. Fontes, 1991.

AS INFLUÊNCIAS DA RELAÇÃO ESCOLA E FAMÍLIA NA CONSTITUIÇÃO DO INDIVÍDUO DE 4 A 6 ANOS

Maria Eduarda Gasperi⁸⁴

Zemilda do Carmo Weber do Nascimento dos Santos⁸⁵

INTRODUÇÃO

O presente estudo aborda a temática: “As influências da relação escola e família na constituição do indivíduo de 4 a 6 anos”. O referido tema analisou as relações entre a família e escola, verificando o processo existente, tanto na instituição família, como na instituição escola e como estas contribuem para a constituição da criança como indivíduo sócio-histórico, tomando-a como centro deste contexto. O estudo parte da premissa apresentada nas Diretrizes Nacionais da Educação Infantil (Resolução CNE/MEC/SEB N° 05/2009), a qual concebe a criança como centro do processo educativo.

Tendo em vista a importância dessa parceria entre escola e família para a melhoria da qualidade de ensino para os educandos de 4 a 6 anos de idade, bem como sua constituição na sociedade, elegeu-se como “problema” a ser solucionado: “Como as relações entre a escola e a família influenciam na constituição do indivíduo de 4 a 6 anos?”.

E se o problema está posto, de forma subjetiva emerge o objetivo maior a ser alcançado, compreender como as relações entre estes dois contextos nos quais a criança convive a maior parte de sua vida na infância, contribui para a sua formação de sujeito sócio-histórico.

Como base teórica para dar sustentação ao estudo, nos amparamos nas autoras italianas Bondioli e Savio (2013), as quais desenvolvem estudos voltados a qualificação dos processos educativos na primeira infância tomando como premissa a relação família e escola.

⁸⁴ Especialista em Literatura Infantil e Supervisão Escolar (Faculdade São Braz).
CV: <http://lattes.cnpq.br/3351384822673904>

⁸⁵ Doutora em Educação (UNIVALI). Diretora de Ensino da Educação Infantil (Camboriú - SC).
CV: <http://lattes.cnpq.br/2601360900408557>

Já em Vygotsky (2011), buscamos amparo no que concerne à compreensão e concepção do indivíduo criança como sujeito histórico e social, que se constitui na intrínseca dinâmica de integração entre natureza e cultura. Ainda para compreender a constituição de indivíduo criança, nos amparamos em Santos (2018); Sauvé (2016); Cavicchia (2010) e Piaget (2007).

Para as autoras italianas, a realidade condizente com o cenário atual da educação, não é das mais promissoras, segundo elas:

Nas escolas e nas instituições educacionais, há uma forte tendência a delegar, por desinteresse, tédio, perda de significado. Observa-se também um deslocamento entre os profissionais da educação (professores, educadores), as famílias, a sociedade civil no seu conjunto (BONDIOLI e SAVIO 2013, p. 44).

Conforme as autoras, na sociedade atual, nas instituições educacionais, há um forte problema quando se trata do interesse por parte das famílias na participação da vida escolar, e a relação entre os pais e a escola para com o desenvolvimento dos educandos.

Santos (2018) e Sauvé (2016), assim como Vygotsky (2011), defendem que a constituição do indivíduo criança se dá no processo de integração entre natureza e cultura. Complementando o pensamento das referidas autoras, Cavicchia (2010), defende que o universo é a matriz de sustentação para todo o tipo de vida existente no planeta terra. Estes quatro autores traduzem nosso pensamento de que é necessário retomar no campo da escola da infância a compreensão científica de como o mundo e o humano se constituem.

Por fim, Piaget (2007), contribui para a compreensão de como esse corpo, dotado de vontades próprias, se desenvolve e aprende nos primeiros anos de vida, ou seja, desde a concepção até os seis anos de idade.

DESENVOLVIMENTO

Em nossa concepção o universo é um “todo” complexo e harmônico, onde todos os sistemas, tais como, o sistema solar, as galáxias, os planetas, tudo coexiste em perfeita harmonia. Desse modo, também compreendemos que o mundo é um lugar de convivência, relacionamento entre os indivíduos e desses com todas as demais espécies. As relações e interações acontecem para que os

seres humanos aprendam e se comuniquem, a fim de que convivam uns com os outros, formando uma comunidade que envolva a todos (SANTOS, 2018).

Nessa diretiva, se pensarmos que tudo no universo se constitui desse modo, podemos afirmar que também o planeta Terra se constitui dessa forma. Os sistemas, ou, os biossistemas e todos os seres que ali existem, também convivem, ou deveriam, conviver em harmonia (SAUVÉ, 2016).

Posto isto, delimitamos nossa compreensão de como o mundo se constitui, e se este é o processo, é preciso pensar numa sociedade que acolha esta concepção de mundo, uma concepção pautada no conhecimento científico.

Compreendendo de onde viemos e o mundo no qual estamos inseridos, buscamos delimitar uma concepção de sociedade, entendendo seus conceitos, e percebendo que a mesma é constituída com suas diferentes culturas, crenças, costumes, hábitos e vivências.

Nessa direção, Sauvé (2016, p. 290) afirma que:

Viver juntos em nossa Terra é certamente o desafio ético e político mais exigente e mais fundamental de nossas sociedades urbanizadas em processo de miscigenação, em que se forjam novas identidades por meio de novos relatos de alteridade. Em conexão com uma educação para a cidadania, preocupada com a democracia participativa de justiça e equidade social, é feito um chamado à educação ambiental: respirar, beber, nutrir-se, vestir-se, abrigar-se, produzir e consumir, afirmar-se, sonhar e criar.

Conforme a autora, conviver em sociedade está atrelado a diversos fatores, e, portanto, deve haver uma interação entre os sujeitos que nela convivem, bem como, a compreensão de que cada um participa desse coletivo desempenhando uma função dentro da mesma, com suas necessidades, seus direitos e deveres como cidadão.

Nesse sentido, em conformidade com Sauvé (2016), nos conectamos à Vygotsky (2011), o qual tem sua teoria voltada para o aprendizado baseado na interação com os indivíduos na sociedade, com enfoque na constituição da identidade, da educação, do conhecimento, do aprendizado, relacionado com a vida do ser humano.

Vygotsky (2011), concebe que, o ser humano é dotado de uma história a qual se constrói por meio de suas relações com o mundo natural e social, e, o

processo de trabalho (transformação da natureza) é a ação privilegiada nessas relações entre o ser humano e o mundo.

Nesta vertente, compreendemos que a sociedade se constitui na interação entre os indivíduos que a compõem, e essa concepção revela a importância da interação “qualificada” dos indivíduos, de forma que convivam em sociedade de forma harmônica, que busquem sempre o bem para si, mas que também seja “bem” para os demais.

Tendo compreendido como o universo se constitui, e a partir dele, como a sociedade se organiza, buscamos apresentar a concepção de criança, bem como, de que modo ocorre a sua aprendizagem e o seu desenvolvimento.

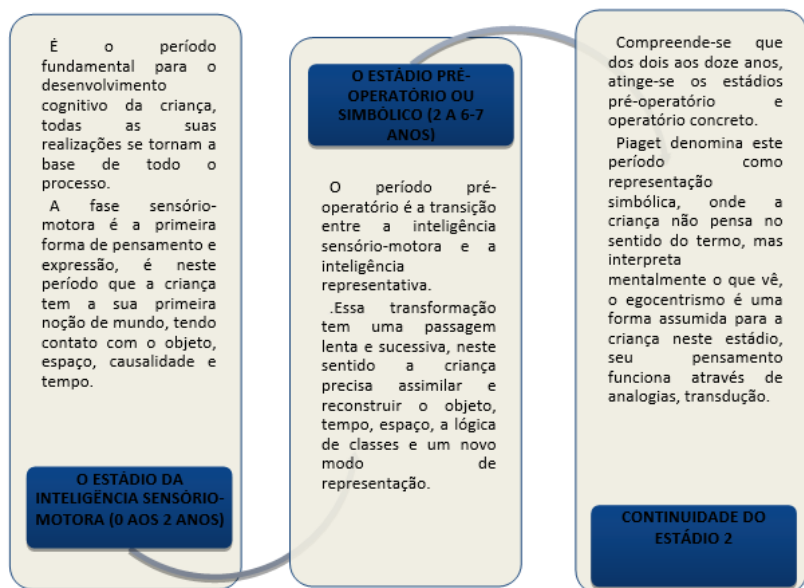
Nesse sentido, Cavicchia (2010, p. 02), define que:

Há duas ideias centrais: a primeira é que a adaptação biológica de todo organismo vivo, assim como toda conquista intelectual, se faz através da assimilação de um dado exterior, no sentido de transformação. O conhecimento não é uma cópia, mas uma integração em uma estrutura mental pré-existente que, ao mesmo tempo, vai ser mais ou menos modificada por esta integração. A segunda ideia central é que os fatores normativos do pensamento correspondem às relações, às necessidades de equilíbrio que se observam no plano biológico.

A autora baseia-se na teoria de Piaget (2007), onde o conhecimento é fruto das trocas entre o organismo e o meio. E é desse modo que o indivíduo se torna conhecedor das coisas que o rodeiam, adaptando-se ao ambiente em que está inserido, de forma que compreenda e assimile seu aprendizado e se desenvolva utilizando dois processos essenciais que compõem o sistema cognitivo a nível de seu funcionamento.

A seguir apresentamos figura de representação sobre o processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança descrito por Piaget (2007).

Figura 1 - Esquema de representação do processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança



Por fim, apresentamos nossa concepção de família a qual, conforme já anunciado, se ampara nos escritos de Bondioli e Savio (2013). As referidas autoras afirmam que as famílias não podem ser concebidas exclusivamente como usuárias de um serviço, mas como protagonistas e participantes.

Analogamente conceber o papel dos pais essencialmente como usuários das instituições educativas para a infância implica uma espécie de “procuração” das famílias relativamente à educação dos próprios filhos, procuração dada a profissionais da educação com os quais não é possível um debate paritário. Ao contrário, conceber os pais como protagonistas significa pensar a educação das crianças como uma tarefa compartilhada entre famílias e profissionais (BONDIOLI E SAVIO, 2013, p. 28).

Dessa forma, implica pensar a educação não sendo individual, mas sim um empreendimento coletivo, sendo as escolas, um lugar de discussão, negociação, reflexão, acerca de uma pedagogia da infância (BONDIOLI, SAVIO, 2013).

Por isso, é importante refletir sobre a importância das famílias e o contexto das crianças que estão nas instituições da infância, sempre observando de onde vem, como são e as suas realidades sociais.

A frequência da criança em uma instituição extra doméstica pode ser, e é, um dispositivo de desenvolvimento, desde que haja uma efetiva cooperação entre família e instituição, sobretudo, no que concerne ao plano educativo, assim, é preciso conceber a família como parceira do processo. Existem várias concepções de família conforme explanam as autoras Bondioli e Savio (2013, p. 31),

As famílias como vítimas: vítimas da pobreza e da ignorância, incapazes de criar adequadamente seus próprios filhos sem a assistência de especialistas que os ajudem a reconhecer as necessidades das próprias crianças.

As famílias como mal necessário: a família é atribuída o papel de cuidar da criança, as instituições, o de educá-la. Essa concepção é frequentemente própria da realidade cujo modelo pedagógico é centrado na “criança”. As famílias são destinatárias de informações acerca do que a criança faz na escola, mas não são consideradas como parceiras na elaboração de currículo e do projeto pedagógico.

As famílias como consumidores: se vê as famílias como usuários da instituição, não atribui aos pais um papel ativo na educação da criança, mesmo invertendo totalmente as prioridades atribuídas ao currículo no caso da concepção precedente. As necessidades das famílias estão sempre em primeiro lugar, sua satisfação é critério último sobre o qual basear a qualidade da instituição.

As famílias como parceiras: essa concepção considera os pais como coatores na educação infantil. A relação entre educadores e famílias é de tipo não hierárquico; as decisões são tomadas de maneira compartilhada.

Deste modo, nossas crianças estão inseridas em ambientes com diversas concepções, sendo eles adequados ou não. A relação familiar deve ser efetiva, em um ambiente pensado, elaborado, que ofereça as práticas do cuidado de si (higiene), alimentação, atenção, afeto.

Nesse sentido, como observado no decorrer desse estudo, é possível observar que a escola tem muito a oferecer para a criança, em todas as suas

etapas de vida, pois, por meio da escola, do contato com o conhecimento que é socializado, o ser humano se constitui.

ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Para a fase de análise e interpretação dos dados, a pesquisa foi executada focando nos objetivos específicos levantando percepções e verificando a opinião dos professores referente à participação das famílias na vida escolar dos alunos. Em seguida, foi aplicado um questionário de perguntas abertas e fechadas, onde a equipe de professores respondeu, dando suas ideias acerca do referido tema, apresentando a influência da família em união com a escola na constituição do indivíduo, no aprendizado e no desenvolvimento escolar.

A pesquisa foi realizada por meio da técnica de entrevista, com uso do instrumento questionário, onde foram elaboradas 17 questões, dentre elas 10 questões fechadas (quantitativas) e 7 questões abertas (qualitativas). Relacionadas com o tema abordado e pensadas para que houvesse uma boa aquisição dos resultados para o referido estudo em questão (GIL, 2007).

Foram obtidas respostas de 18 participantes, profissionais da área da educação, que trabalham em redes particulares e públicas, localizadas no município de Itajaí –SC. Os respondentes, são todos professores de Jardim II e Pré-escola, trabalham com as idades de 4 a 6 anos, contemplados na etapa da educação infantil.

Na primeira dimensão do questionário, as respostas foram obtidas por meio de questões fechadas, as questões elaboradas, se iniciaram com a verificação do sexo dos participantes, para que fosse obtido uma melhor compreensão do cenário investigado. Obteve-se nessa dimensão o seguinte resultado: verificou-se que, 81,3 % dos participantes eram do sexo feminino e 18,8% do sexo masculino. Há autores que abordam esse assunto, tais como, Bruschini e Amado (2013, p. 4) que apontam que “[...] o magistério, enquanto carreira feminina, incorpora elementos da ideologia sobre a domesticidade e a submissão da mulher”.

Determinou-se que 40,6% dos participantes possuíam especialização, 18,8% ensino superior incompleto, 18,8% Mestrado, 9,4 % Ensino superior completo, 9,4% obtinham ensino médio completo e uma pequena porcentagem não identificada, possui Doutorado.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996) estabeleceu como requisito mínimo para o professor atuante na educação básica a qualificação “[...] em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena [...] admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal” (BRASIL, 1996). Observa-se a partir dos resultados, que a maior parte dos participantes, trabalha na área da educação como professores de 10 a 15 anos, ou seja, em média uma década e meia.

Tendo mapeado a amostra, seguimos para as temáticas e suas referidas perguntas. Sobre o tema “interação escola e família”, 100% dos participantes contribuiu afirmando que a interação entre a escola e a família interferem muito na vida da criança de 4 a 6 anos da educação infantil.

Como afirmam as autoras Bondioli e Savio (2013, p. 123): “A participação é um dos pontos fortes que concorrem para a qualidade da escola, tanto para as modalidades com as quais se desenvolveu quanto para o sentido de pertencimento à experiência que se mantém no tempo”.

No que concerne à temática “relação entre os profissionais e as famílias”, 53,1% dos respondentes afirmaram que a relação com os pais no ambiente escolar é boa, 43,8% informaram que é excelente e uma porcentagem pequena afirmou ser ruim.

A partir da temática “Relação dos pais com as crianças nos ambientes escolares”, iniciou-se a dimensão das perguntas abertas.

O Participante 2 relatou que a relação dos pais com as crianças é sorrateira em alguns casos, já o participante 3 disse que são pouco participativos e precisam melhorar, outra resposta que chamou atenção foi do participante 5 que afirmou que os pais estão sempre com pressa e as vezes sem paciência.

Duas respostas positivas chamaram atenção, foi o caso do participante 9 que relatou: *“A relação deles apresenta muito afeto, a maneira de falar, a forma como se expressão e o carinho dado, contribuí para o dia da criança, ela se sente segura em sala e sem medos”*.

O participante 18 deu a seguinte resposta: *“No caso específico de minha turma, a relação acontece de forma afirmativa. Concebemos a família como parceiras no processo educativo, entendemos que os dois contextos, familiar e escolar são essenciais para o pleno desenvolvimento e aprendizagem”*.

Portanto, Parolim (2003, p. 99) contribui com a ideia afirmando que:

[...] tanto a família quanto a escola desejam a mesma coisa: preparar as crianças para o mundo; no entanto, a família tem suas particularidades que a diferenciam da escola, e suas necessidades que a aproximam dessa mesma instituição. A escola tem sua metodologia e filosofia para educar uma criança, no entanto ela necessita da família para concretizar o seu projeto educativo.

Referente a temática “participação da comunidade”, obteve-se os seguintes resultados:

O participante 4 afirmou que *“Sim, porém ainda existe alguns pais que por esquecimento ou outros motivos não entregam, mas é apenas uma pequena parte, a maioria participa e procura fazer junto com a criança, tanto trabalhos manuais, desenhos, construção de materiais”*.

Outra resposta que chamou atenção foi a do participante 7 *“Sim, e acredito que todas as comunidades se não o são, podem tornar-se proativas, dependendo do trabalho que as gestões da instituição de educação infantil em conjunto com os professores desenvolvem”*.

Exemplos controversos aos descritos acima, foram dos participantes 9,10 e 11 que disseram que *“Não, os que são solicitados geralmente não aparecem”, afirmam de forma negativa que a comunidade não se compromete quando solicitada”*.

Quanto a importância da participação da família para o processo de ensino aprendizagem, verificou-se que, 75% dos participantes afirmaram que quando não há a participação familiar, as crianças demonstram sim, insegurança e dificuldade. Outros 15% afirmaram que não produzem as tarefas, mas não demonstram dificuldade e 9,4% disseram que as vezes, as crianças se sentem rejeitadas.

Observou-se que, 90,6% afirmaram que sim, as crianças são muito mais comunicativas quando há uma relação entre as mesmas e as famílias, outros 9,4% responderam que às vezes, a participação familiar interfere.

No que concerne à temática “participação das famílias”, verificou-se que, 93,8% dos participantes informou que sim, sempre há incentivo com trabalhos diferenciados nas instituições de ensino, outros 7% afirmaram que as vezes, não acontece com frequência este tipo de trabalho nas escolas.

Sobre a participação das famílias no processo de ensino aprendizagem, 93,8% dos participantes contribuíram dizendo que sim, faz com que as crianças se sintam mais confiantes, outros responderam que às vezes há um diferencial, mas nada que seja tão eficaz e uma pequena parte informou que não, não faz diferença nenhuma.

Quanto as estratégias utilizadas no âmbito escolar, os relatos obtidos foram: O participante contribuiu dizendo que *“Estratégia usada é chamar os pais para conversar individualmente, para atender as necessidades de cada família, para poder entender e dar algumas dicas para melhor atender à criança e a própria família”*.

Por fim, foi questionado sobre os métodos utilizados pelos entrevistados para qualificar a relação família e escola. Como resposta, foram adquiridos os seguintes argumentos:

O participante 3 contribuiu: *“É sempre marcada reuniões com os pais, em grupo ou individual, a escola faz reuniões em datas comemorativas com os pais, mães, avós e avós, possui também a mostra, onde a família pode ir com os alunos para que os mesmos mostrem e expliquem para os familiares como eles fizeram para realizar a devida atividade, entre outras coisas”*.

Como continuidade o participante 6 afirmou que: *“Procuro sempre o diálogo com a família e as crianças, o importante é demonstrar o desenvolvimento que a criança alcança com ambos os lados, a parceria é fundamental, falar sobre isso na reunião apresenta uma clareza e o afeto é muito bom para o aprendizado da criança”*.

Ao concluir a análise, concordamos com Bondioli e Savio (2013), de que, no processo da educação infantil e em toda a caminhada escolar das crianças de 4 a 6 anos, o envolvimento das famílias é algo indispensável, para qualificar a aprendizagem nessa primeira etapa da educação básica.

CONSIDERAÇÕES

O intuito deste trabalho, foi pesquisar, por meio de referenciais teóricos, que pudessem contribuir com a pesquisa em questão, trazendo informações pertinentes aos problemas e como lidar com determinadas situações dentro das instituições escolares. Utilizou-se o método de fichamento de leitura, dos livros que condiziam com o tema escolhido para pesquisa.

As análises mostraram que falta sim o contato entre criança, família e escola, com o intuito de ofertar uma educação qualificada para essa faixa etária, a qual a tornará capaz de uma vivência plena em sociedade. Como observado no decorrer da pesquisa, a família tem a função primordial no contato com a educação de seus filhos, contribuindo em diversos aspectos para sua constituição humana e social, o que, como observado, não está ocorrendo efetivamente nas instituições de ensino.

Por meio dos resultados obtidos, também pode-se observar que alguns informam que essa relação ocorre de forma correta, onde contribuem e interagem, trazendo o necessário para a vida escolar da criança, e outros dizem não haver nenhuma ajuda, ou até mesmo conversa dentro da instituição, como um ato de preocupação para com as crianças.

A pesquisa observou que o contato entre família e escola impactam de maneira efetiva na constituição da criança da educação infantil, principalmente na faixa etária contemplada (4 a 6 anos).

Observou-se ainda as dificuldades das crianças com a ausência dos familiares no ambiente escolar, entende-se que a família como coparticipe faz falta nas instituições, as crianças demonstram instabilidade ao aprender e se desenvolver quando não há a atuação dos responsáveis na vida dos estudantes.

Como identificado, a situação atual dentro dos centros de educação infantil remete a uma condição de dificuldade ao se relacionar com as famílias. Outros participantes informam que essa relação é boa e que os familiares contribuem, porém, a maioria afirma que há necessidade de estar sempre chamando atenção, conversando, fazendo reuniões, reafirmando a necessidade da interação entre a escola e a família perante as necessidades da criança para com a sua constituição plena.

Desse modo, consideramos que as relações entre familiares e instituições escolares se fazem necessárias e são extremamente pertinentes para a temática da pesquisa. Por fim, concluímos que o referido tema contribui positivamente para que todos que estão percorrendo este caminho, possam se orientar e compreender tudo que envolve a área, sabendo lidar com diversas situações tratadas no decorrer desse trabalho de conclusão de curso.

REFERÊNCIAS

BONDIOLI, A.; SAVIO, D. **Participação e qualidade em educação da infância**: Percursos de compartilhamento reflexivo em contextos educativos. Curitiba: UFPR, 2013.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/544283/lei_de_diretrizes_e_bases_2ed.pdf. Acesso em: 20 nov. 2018.

_____. Ministério da Educação – Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica – **RESOLUÇÃO Nº 5, DE 17 DE DEZEMBRO DE 2009**.

BRUSCHINI, C.; AMADO, T. **Estudos sobre mulher e educação. Algumas questões sobre o magistério**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, no. 64, p. 04-13, 1988.

CAVICCHIA, D. C. **O desenvolvimento da criança em seus primeiros anos de vida**. São Paulo: Araraquara. Educação da UNESP, 2010.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2007.

PAROLIN, I. **Relação Família – Escola**. Disponível em: www.neomaster.com.br/pais/relação-família-escola. Acesso em 20 de nov. 2019.

PIAGET, J. **Para onde vai a educação?** Rio de Janeiro: José Olímpio, 2007.

SANTOS, Z. C. W. N. **Criança e a experiência afetiva com a natureza**. Curitiba: Appris, 2018.

SAUVÈ, L. **Viver juntos em nossa terra**: Desafios contemporâneos da educação ambiental. Disponível em: www.univali.br/periódicos. Acesso em: 30 de ago. de 2019.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM QUANTO À ESCRITA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS NO CONTEXTO DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Mauri de Abreu Severo⁸⁶

Bianka de Abreu Severo⁸⁷

Maristela Silveira Pujol⁸⁸

INTRODUÇÃO

As dificuldades de aprendizagem (DA) são cada vez mais diagnosticadas, observadas e estudadas, porque afetam demasiadamente as crianças e adolescentes ao longo da Educação Básica. Suas causas variam de indivíduo para indivíduo e podem ser concebidas como “[...] barreiras encontradas por alunos durante o período de escolarização, referentes à captação ou assimilação dos conteúdos” (REBELO, 1993; cit. por CAPELLINI, TONELOTTO e CIASCA, 2004, p. 80), tendo assim uma diferenciação das dificuldades em relação às aprendizagens escolares dentro das expectativas. As DA podem ser tanto física, psíquica, comportamental ou social, de modo a acarretar na maior dificuldade com o saber.

Observamos na escola que entre as DA estão as questões de motricidade, cálculos, concentração, interação social e, mais comumente, leitura e escrita. Aqui discutimos apenas aquelas relacionadas à fase de alfabetização (FERREIRO, 1985), pois entendemos que esta fase é de suma importância às crianças, assim como desafiadora. Quando as DA atravessam a alfabetização, ocorre desmotivação, o aprendizado se torna dificultoso e cansativo à criança e os resultados esperados tanto pela escola, quanto pelas famílias e crianças, acabam por não se concretizar, como mostra a grande parcela das situações.

Tanto a leitura, como a escrita, são “irmãs”, ou seja, estão diretamente ligadas e assim seguirão sempre no processo de alfabetização (SOARES, 2009).

⁸⁶ Especialista em Gestão Educacional (UFMS). Professor (Júlio de Castilhos/RS).
CV: <http://lattes.cnpq.br/1674981982871061>

⁸⁷ Mestra em Educação (UFMS). Professora (Júlio de Castilhos/RS).
CV: <http://lattes.cnpq.br/3093053928094027>

⁸⁸ Mestra em Educação (UFMS). Professora (Santa Maria/RS).
CV: <http://lattes.cnpq.br/0053931157853305>

Indissociáveis, leitura e escrita possuem uma forte função social e emancipadora (FREIRE, 2016). Porém, focamos na escrita para melhor exemplificar e conhecer a atuação docente no processo de ensino-aprendizagem dos Anos Iniciais atravessado pelos dilemas das DA. Sendo assim, o presente texto, recorte de uma pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), realizada na Licenciatura em Pedagogia, da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, unidade Alegrete/RS, transita pela compreensão de como ocorrem as DA, em qual período se manifestam e como os professores encaram e buscam sanar as mesmas. O objetivo é evidenciar as causas das principais dificuldades relacionadas à escrita.

A escrita não é apenas uma fonte de registros, mas de comunicação, de transgressão do saber através das palavras. Através dela, meios de comunicação se estabelecem, entre eles o do conhecimento, seja no espaço familiar, escolar, na relação social e relação professor-estudante. Escrever nos remete a criar e explanar tudo o que aprendemos, pensamos e admiramos ao nosso redor, sendo uma fonte de riquíssima de aprendizado, principalmente às crianças que estão em processo de alfabetização. Logo, compreendemos que nesse período a atenção à escrita é primordial, estabelecendo mais do que a apropriação de uma habilidade, mas no acesso aos múltiplos contextos de conhecimentos.

REFERENCIAL TEÓRICO

DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

Desde o começo do processo de educação, cada indivíduo estabelece um elo de entendimento sobre o que está sendo ensinado. Qual seja a maneira de se aprender, mais gradual ou mais aprimorada, compreender o que está sendo ensinado é o objetivo que qualquer professor busca para construir com os estudantes. Entretanto, isso não ocorre com todos, pois alguns têm dificuldades em algum momento da escolarização, mas outros acabam por ter dificuldades em demasia, prejudicando o processo de aprendizado, que pode começar na alfabetização e se estender por todo o Ensino Fundamental e até ao longo da vida. Denominam-se essas dificuldades como Dificuldades de Aprendizagem, as DA, que Sisto (2007, p. 193) define:

[...] Um grupo heterogêneo de transtornos, manifestando-se por meio de atrasos ou dificuldades em leitura,

escrita, soletração, cálculo, em crianças com inteligência potencialmente normal ou superior e sem deficiências visuais, auditivas, motoras, ou desvantagens culturais.

As dificuldades de aprendizagem, não são um fenômeno novo no panorama educacional, porém a cada ano mais se diagnostica sobre a mesma e, conseqüentemente, mais estudos são feitos sobre os casos. Especialistas na área, de maneira geral, desenvolvem estudos de forma ampla, ao qual caracterizam meticulosamente como as dificuldades de aprendizagem se estabelecem, como:

Dificuldade de Aprendizagem (DA) é um termo geral que se refere a um grupo heterogêneo de transtornos que se manifestam por dificuldades significativas na aquisição e uso da escuta, fala, leitura, escrita, raciocínio ou habilidades matemáticas. Esses transtornos são intrínsecos ao indivíduo, supondo-se devido à disfunção do sistema nervoso central, e podem ocorrer ao longo do ciclo vital. Podem existir, junto com as dificuldades de aprendizagem, problemas nas condutas de auto regulação, percepção social e interação social, mas não constituem, por si próprias, uma dificuldade de aprendizagem. Ainda que as dificuldades de aprendizagem possam ocorrer concomitantemente com outras condições incapacitantes (por exemplo, deficiência sensorial, retardamento mental, transtornos emocionais graves) ou com influências extrínsecas (tais como as diferenças culturais, instrução inapropriada ou insuficiente), não são o resultado dessas condições ou influências. (NJCLD, 1988, apud GARCÍA, 1998, p. 31e 32)

As DA, de alguma forma sempre existiram, mas com as novas tecnologias e estudos, o aprofundamento do assunto aprimora e traz à tona mais realidades e benefícios sobre as DA. Levando em consideração que todo o caso varia de indivíduo para indivíduo, as dificuldades de aprendizagem sempre devem ser estudadas a fim de cada vez mais proporcionarem um aparato de formações especializadas com o intuito de buscarem auxílio para com o estudante. Muitas vezes o estudante não assimila essa dificuldade ou tem algum receio ou vergonha em falar, seja em casa, na escola ou qualquer outro ambiente onde conviva. Para perceber as dificuldades é fundamental o olhar de pessoas próximas, em especial dos pais/responsáveis, mas esse esforço precisa se unir ao olhar atento do professor no diagnóstico e mediação.

As DA são muitas e podem acometer todas as áreas de conhecimento, mas esta pesquisa trata exatamente dos seus reflexos na alfabetização e letramento. Durante esse período a criança vive a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Um espaço que, para promover a provocação de ideias, exige um trabalho individual de estudantes e professores, assentado nas interações da escola. Nesse sentido, interagir é fator basilar para que os conhecimentos sejam construídos: sem interação não há troca de experiência e conhecimentos, e a síntese da visão interacionista é essa diversidade de saberes que permite a troca, a partilha do esforço por objetivos comuns (DAVIS et al, 1989).

Por isso, a visão de uma turma homogênea não cabe à escola, tampouco ocorre. Cada um tem seu modo de aprender e isso pode demandar tempo e enfrentamento de obstáculos. Entre esses obstáculos se encontra a prática de escrever que, através das devidas mediações, pode evitar ou atenuar maiores dificuldades futuras ao estudante. Em meio a isso, a prática da leitura e da escrita precisa ser estabelecida e assimilada de forma integrada, interativa e contextualizada, por meio do letramento no processo de alfabetização.

ESCRITA

O que é a escrita? Segundo Dubois (p. 222), “a Escrita é a representação da língua falada por meios de signos gráficos. Trata-se de um código de comunicação de segundo grau com relação a linguagem, que por sua vez é um código de comunicação de primeiro grau”. Ao explicar a íntima relação da escrita com a língua falada, o autor lembra que os estudos sobre esses temas também consideram as civilizações que as criaram e aperfeiçoaram. Escrita e fala se diferem no aspecto espaço e tempo: a primeira é conservada no espaço, já a segunda se desenrola e desaparece no tempo (DUBOIS).

Na escola, desde a Educação Infantil a criança explora a escrita, seja pelas obras literárias, pelos diferentes gêneros discursivos, pelo nome próprio ou mesmo pela escrita espontânea. Nos anos seguintes, o contato com a escrita é aprofundado, de modo que a criança passa a organizar palavras, principalmente aquelas que fazem parte do seu cotidiano e, assim, segue o processo, sempre com o professor mediando. O sistema de escrita alfabética não é um processo natural, mas uma construção social, por isso a sua apropriação demanda propostas

intencionalmente planejadas. Nesse sistema, apreender a relação da letra com o som é essencial, como exemplifica Costa (2010, p. 51):

Nos sistemas alfabéticos de escrita existe uma relação entre letra e som da fala, ou seja, os segmentos gráficos representam segmentos sonoros. Esse reconhecimento entre unidade sonora e gráfica é essencial para quem está dando os primeiros passos na aventura da escrita.

Esse momento é crucial à criança, pois muitas dúvidas surgem e a disposição em saber é aguçada, sendo necessária a mediação do professor como um provocador imediato. A atuação do professor diante do aprendizado da escrita é de “ensinar às crianças a linguagem escrita, e não apenas a escrita das letras” (VYGOTSKY, 1998, p. 157). Alfabetizar-se não é decodificar e codificar mecanicamente, mas necessita de sentido, uma construção a ser feita e refeita nas interações com o outro, consigo e com o mundo.

Aprender quanto à escrita é um processo complexo, gradual, meticuloso e extenso, devendo ser observado de perto. A escrita então se manifesta desde o momento de usar o papel, pegar no lápis, realizar desenhos, diferenciar letras e números, realizar escrita espontânea, formar palavras, organizar espaçamentos e identificar gêneros discursivos. Por mais singelos que sejam os avanços quanto ao ato de escrever, toda ação merece ser levada em conta como um percurso da criança, sendo considerado como um ato de descontração e de brincadeira, pois:

Assim como no brinquedo, também no desenho o significado surge, inicialmente, como um simbolismo de primeira ordem. Como já dissemos, os primeiros desenhos surgem como resultados de gestos manuais (gestos de mãos adequadamente equipadas com lápis); e o gesto, como vimos, constitui a primeira representação do significado. É somente mais tarde que, independentemente, a representação gráfica começa a designar algum objeto. A natureza dessa relação é que aos rabiscos já feitos no papel dá-se um nome apropriado (VYGOTSKY, 1998, p. 146).

No prolongamento desse processo de entendimento quanto à escrita, começam a surgir muitas curiosidades e também a se evidenciar as dificuldades, sempre variando de aluno para aluno. As curiosidades são: conhecer as letras, formar palavras, como escrever, como assimilar leitura/escrita, compreender

os significados das palavras, etc. Tais curiosidades se expressam na reflexão da criança ao escrever: apoiada na oralidade e nos conhecimentos em construção sobre a estrutura da língua escrita, a criança elabora suas hipóteses acerca da forma correta de escrever (BORTONI-RICARDO, 2006, p. 275).

Por estarem em constantes aprendizados, não se pode burlar, minimizar ou simplesmente estigmatizar a criança que enfrenta quaisquer DA com a escrita ou com qualquer outro tema do ensino. O aprender só se efetua com a interação e com uma relação provocadora do descobrir e do compartilhar ideias, o que a mediação atenta de professores sem dispensar o apoio dos pais/responsáveis. Aos alunos, importa serem motivados a perscrutar seus erros para superá-los, uma lição não apenas para o ato de escrever e ler, mas para a vida em comum.

METODOLOGIA

A natureza desta pesquisa é de caráter qualitativo. O instrumento de coleta de dados foi uma entrevista individual. A entrevista foi realizada com questões abertas, em que as participantes puderam responder e também explicar opiniões e informações extras. De um total de 10 questões discursivas apresentadas, selecionamos duas para construir este texto. Segundo Lüdke e André (1986, p. 33-34):

[...] Na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo um clima de estímulo e aceitação mútuo, as informações fluirão de maneira notável e autêntica [...], permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo [...] e sobre os mais variados tópicos.

O campo de estudos foi uma Escola Estadual, localizada na região central de Manoel Viana/RS. A escola abriga estudantes tanto da mesma área da cidade, quanto de bairros periféricos. Duas professoras da escola participaram da pesquisa, sendo uma do 2º ano e outra do 5º Ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Elas estiveram totalmente disponíveis à pesquisa, até mesmo fazendo contribuições a respeito da temática. Por questões éticas, foram preservadas as identidades das participantes, que passaram a ser identificadas por P2 (professora do 2º ano) e P5 (professora do 5º ano).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A seguir, foram organizadas algumas tabulações, onde serão expostas as questões e as respostas das entrevistadas, e logo após a análise de cada resposta referente à questão. Lembrando que as professoras foram identificadas como P2 (professora do 2º ano) e P5 (professora do 5º ano).

Questão: Quais as maiores dificuldades de aprendizagem que as crianças apresentam nesse período?

P2 – As relacionadas à concentração. Nessa fase de crescimento, ganas por saber mais e descobrir tudo, a criança torna-se mais inquieta. Essa inquietude pode, em demasia, vir a atrapalhar a concentração dentro de sala de aula e em todo o andamento da aprendizagem pessoal.

P5 – O raciocínio lógico-matemático é onde apresentam algumas dificuldades.

Essa questão foi elaborada de forma ampla, pensando em todas as áreas de aprendizado, para além da alfabetização e letramento. A partir dela, duas perspectivas sobre a própria realidade foram reveladas. A professora P2 entende que a maior DA está na falta de concentração dos estudantes, justificando tal condição por estarem em constante inquietude de saber e informações vindas da família nuclear, da escola, dos espaços sociais em que convivem, que acabam por torná-los inquietos e distraídos. A professora P5 ressalta o fato dos estudantes estarem com maiores dificuldades quanto ao raciocínio lógico-matemático.

As perspectivas tocam a recorrente preocupação com as possibilidades das DA se somarem ou se agravarem, visto que há possibilidades dessa manifestação se estender-se ao longo da Educação Básica, à medida que o avanço no processo de ensino se efetua. As DA são diversas e atingem tanto a concentração, quanto o raciocínio lógico-matemático, linguagens e tantas outras áreas de conhecimentos, como trazem P2 e P5. Essas múltiplas facetas das DA tornam complexo o entendimento e diferenciação da mesma. Contudo, é importante perceber que ambas as professoras falam de dificuldades que não correspondem ao comprometimento da cognição dos estudantes. Paula (2012. p. 125), ao diferenciar dificuldade de aprendizagem e distúrbio de aprendizagem, diz que ambos os casos coincidem em um aspecto: “Esses casos, não se referem a restrições cognitivas, ou ao que antes era chamado de ‘nível de inteligência’”.

P2 e P5 explicitam um panorama comum na escola: estudantes que não apresentam síndromes ou transtorno, mas que enfrentam dificuldades de diferentes naturezas, caso possível de ser superado mediante mediação. Para isso, importa entender que cada criança é singular, logo, levando em conta suas particularidades quanto ao processo de aprendizagem sem rotulá-las. Para serem avaliadas quaisquer dificuldades, transtornos ou distúrbios, é fundamental o trabalho em equipe multidisciplinar, no qual o diálogo entre diferentes especialistas seja capaz de realizar a avaliação adequada, assim como o acompanhamento. Acampora (2012) afirma que:

Algumas crianças não apresentam nenhuma síndrome ou transtorno e, mesmo assim, apresentam desordens de aprendizagem. Nestes casos, o diagnóstico correto é fundamental, pois o sucesso das intervenções adequadas tem apresentado grandes possibilidades de mudança na vida destes alunos. Por exemplo, crianças com prejuízo sensoriais, auditivos ou visuais apresentam uma evolução no desempenho escolar quando são tratadas. Crianças com problemas psiquiátricos ou neurológicos que fazem uso de psicofármacos podem ser prejudicados em sua atenção devido ao efeito dos medicamentos. Crianças com determinadas doenças, como anemia falciforme, SIDA, depressão, diabetes, podem apresentar desordens de aprendizagem. Crianças com famílias desestruturadas, com uso de drogas na família, que sofreram abuso sexual também podem apresentar problemas escolares (ACAMPORA, 2012, p. 39).

A avaliação e o acompanhamento adequado das DA beneficiam o estudante dentro da sala de aula e em seu cotidiano, porque a atuação da equipe multidisciplinar percebe o todo desse sujeito. Nesse contexto, o papel do professor, especificamente, é estar atento ao que a criança demonstra nas relações estabelecidas na escola, para compreender e mediar, de modo que o curso de aprendizagem não seja obstruído.

Questão: Quanto à escrita, como essas dificuldades se manifestam?
<i>P2 – Se encontram mais centradas na motricidade e, consequentemente, na transição das letras palito/fôrma, para a letra cursiva.</i>
<i>P5 – Apresentam dificuldades na grafia correta.</i>

A questão foi elaborada com o intuito de relacionar exatamente a temática do trabalho com as DA. A professora P2 relaciona as dificuldades quanto à escrita com a questão da motricidade e, em consequência disso, a mudança das letras, que ocorre nesse período. A questão da mudança de letras, é complexa justamente pelo momento de haver a mudança quando a criança estava começando a dominar a outra anterior. Isso para a professora é necessário, porém, causa dificuldades e a criança precisa aprender a reescrever a escrita ao qual começou a dominar.

Entre as vantagens de introduzir o trabalho com a língua escrita através da letra bastão (também chamada de fôrma e CAIXA-ALTA), está a possibilidade de perceber com mais clareza as letras no cotidiano, visto que a letra bastão compõe grande parte da veiculação social, estando presente em placas, instruções, anúncios, etc. Além disso, segundo Larroca (2014), com traços mais simples, essa fonte permite apresentar as letras totalmente separadas, facilitando a identificação, o reconhecimento dos sons das palavras e a escrita. A autora prossegue defendendo que enquanto a letra bastão mantém suas características semelhantes mesmo em diferentes tipos de fontes, a letra cursiva, carrega as marcas da personalidade de cada um que escreve, incluindo variações em proporção, inclinação e legibilidade. Por todas as questões que as muitas curvas e emendas da letra cursiva impõem, é justificável o trabalho com a letra em bastão nos primeiros anos do Ensino Fundamental:

A criança em fase de alfabetização sente um imenso prazer quando sai da escola e, após ter estudado a letra A, começa a enxergá-la, de forma quase mágica, nas placas de trânsito, outdoors e letreiros. O mesmo processo acontece com todas as letras. Ela começa a enxergar as letras de seu nome em todos os anúncios e manchetes de jornal. Começa a se interessar por aqueles escritos por identificar neles os símbolos que descobriu e procura decifrá-los. Por sua grande veiculação social, a letra tipo CAIXA-ALTA se mostra eficaz na motivação das crianças para a aprendizagem e para a compreensão da função social da escrita” (LARROCA, 2014).

Sendo assim, apesar das dificuldades encontradas na transição de uma forma de escrita para outra, é possível analisar propostas de alfabetização mais flexíveis às crianças que adentram nesse processo. Sabe-se que não se pode menosprezar a escrita cursiva, que também detém seus benefícios, entretanto,

sua utilização imediata nos primórdios do ensino da escrita pode acarretar mais dificuldades em nome de se fazer uma letra mais “bonita”, com bom padrão de legibilidade, traçados precisos e simétricos. Desse modo, a forma indicada de utilização da escrita cursiva é após a consolidação do processo de alfabetização:

Apenas depois de consolidado o processo de alfabetização é que se deve introduzir a escrita cursiva (no segundo bimestre ou até semestre do segundo ano escolar). Até esse momento, a ênfase apropriada encontra-se na compreensão e apropriação do sistema de escrita (LARROCA, 2014).

Estimular a criança a desejar saber mais também contribui nesse processo transitório, pois aprendendo com suas tentativas de acertos e sendo estimulada a buscar respostas às suas questões, abre-se um universo de aprendizados significativos relacionados à função social da leitura e escrita. Pensando assim, Carvalho (2005, p. 14) diz que “se a alfabetização for conduzida de forma a demonstrar que a leitura e a escrita têm função aqui e agora, e não apenas num futuro distante, é provável que o indivíduo se sinta mais motivado para o esforço que a aprendizagem exige”.

A professora P5, revela que a maior dificuldade de aprendizagem quanto à escrita em sua turma, deve-se ao fato da ortografia. As crianças que se encontram na hipótese alfabética (FERREIRO, 1985), isto é, compreendem como funciona o sistema de escrita alfabético (SEA) e sabem que cada caractere das palavras correspondem a um valor sonoro menor, a atenção volta-se as normas ortográficas. Por isso esse tipo de erro é esperado na hipótese alfabética, devendo as propostas de alfabetização construir paulatinamente o domínio das convenções grafia-som. Nunes (1988, p. 6) afirma, o ensino da ortografia deve ser realizado com regularidade e “de acordo com o princípio fundamental da aquisição da ortografia: repetição atenta da escrita de palavras”, porque “é sabido que os hábitos se formam através da repetição das ações”. E agregando mais, “a boa pronúncia das palavras tem influência direta sobre seu registro gráfico. Muitos erros, bastante comuns, deverão ser corrigidos previamente na linguagem oral”.

Embora veja que alguns de seus alunos ainda cometam tais erros, a professora P5 comenta também que trabalha para auxiliá-los com os acertos e procurar evidenciar os erros de forma produtiva e construtiva. À medida que os erros passam a serem vistos como tentativas de acerto, essa virada reconhece que

o processo de aprendizagem da língua escrita só acontece dessa forma, cabendo um trabalho que parte do que já se sabe para superá-lo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este texto buscou adentrar na temática das dificuldades de aprendizagens em relação à escrita dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, priorizando descobertas e relações de compreensão quanto ao assunto. Através do recorte do estudo de TCC, foi constatado que as causas que estabelecem as DA quanto à escrita podem ser diversas, desde uma pequena falta de compreensão e atenção do aluno, quanto para uma questão social/particular e problemas físico-mentais, sendo que esta última se apresenta de forma minoritária. O mais importante, acima de tudo, é o professor e, em alguns casos, uma equipe multidisciplinar, procurar a causa de tal dificuldade e estar presente para que essa seja acompanhada, motivando um aprendizado de sucesso para com o educando.

Quanto a superar essas DA relacionadas com a escrita, esse trabalho apontou a importância de cada professor adotar estratégias específicas. Entre essas estratégias, estaria o de promover jogos, brincadeiras, leituras e atividades lúdicas, buscando sempre a construção do processo de letramento associado à fase de alfabetização e à interação entre pares em diferentes experiências. As estratégias que se fala são aquelas buscam não só priorizar a grande maioria, mas também aqueles educandos que estão com maiores dificuldades no aprender. Isso não significa propostas totalmente diferentes a toda turma, mas realizar pequenas adaptações nas propostas, que atendam as singularidades das crianças. Para tanto, é fundamental que os professores tenham condições objetivas e subjetivas em seu trabalho para se dedicarem a um olhar atento e a uma mediação qualificada das dificuldades de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- ACAMPORA, B. **Psicopedagogia clínica: o despertar das potencialidades**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **O estatuto do erro na língua oral e escrita**. In: GORSKI, E. M.; COELHO, I. L. (Orgs.). **Sociolinguística e ensino**: contribuições para a formação do professor de língua. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2006.

CAPELLINI, S. A., TONELOTTO, J. M. F., & CIASCA, S. M. Medidas de desempenho escolar: Avaliação formal e opinião dos professores. **Estudos de Psicologia**, Campinas, p. 79-90, 2004.

CARVALHO, Marlene. **Guia Prático do alfabetizador**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2005.

COSTA, G. B. da. **O apagamento do rótico em coda silábica na escrita de estudantes catuenses**. Salvador: UFBA, Instituto de Letras, 2010.

DAVIS, C. et al. Papel e valor das interações sociais em sala de aula. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, nov. 1989.

DUBOIS, J. et al. **Dicionário de linguística**. 16ª ed. São Paulo: Cultrix, 2007. 653 p. (Publicado originalmente em francês, sob o título Dictionnaire de linguistique. Paris: Larousse, 1973), [trad. Frederico Pessoa de Barros, Gesuína Domenica Ferretti, John Robert Schmitz, Leonor Scliar Cabral, Maria Elisabeth Leuba Salum, Valter Kehdi.]. Disponível em: <http://books.google.com.br/books?id=ivoQ6Q2xu0oC&printsec=frontcover&hl=ptBR&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&cf=false>. Acesso em: 01 jun. 2015.

FERREIRO, E. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

GARCÍA, Jesús-Nicasio. **Manual de dificuldades de aprendizagem**: linguagem, leitura, escrita e matemática. Porto Alegre: Artmed, 1998.

LARROCA, L. M. CPB Educacional. **Letra Cursiva ou Letra Bastão?** 2014. Disponível em: < <http://www.cpbeducacional.com.br/conteudos/universo-educacao/letra-cursiva-ou-letra-bastao/>>. Acesso em: 25 maio 2015.

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

NUNES, C. **O ensino da ortografia na escola de primeiro grau**. Revista Pedagógica, Belo Horizonte, v. 6, n. 33, maio/jun. 1988.

PAULA, J. **Inclusão**. São Paulo: Jairo de Paula Editora, 2012.

SISTO, F. F. **Dificuldade de aprendizagem**. In: SISTO, F. F. e BORUCHOVITCH, E. (orgs). **Dificuldades de aprendizagem no contexto psicopedagógico**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

SOARES, M. B. **Alfabetização e letramento na Educação Infantil**. Belo Horizonte, Pátio – Educação Infantil, Ano VII, n. 20, jul./out. 2009.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MINISHOPPING: BRINCADEIRA DIRIGIDA PARA APRENDIZAGEM DE PROBLEMAS MATEMÁTICOS

Marcia Vidal Candido Frozza⁸⁹

Beatris Peres Torres⁹⁰

Katia Hardt Siewert⁹¹

José Isaías Alves⁹²

INTRODUÇÃO

Conforme Jorge Larrosa, “A fenomenologia tem nos ensinado que o elemento básico numa relação de conhecimento não é o sujeito, nem o objeto, senão o próprio ‘estar no mundo’ e ser afetado por este” (LARROSA, 2017, p. 227). Se o “‘estar no mundo’”, e ser afetado por ele, constitui o “elemento básico numa relação de conhecimento”, como refere Larrosa, o mundo da escola nos afetou quando nos dispusemos a estar nela e deixar que nos tocasse. No entanto, como alerta Bergson (1999, p. 31), há que ficar atento, pois toda percepção está “impregnada” de lembranças e estas, não raro, “[...] deslocam nossas percepções reais, das quais não retemos então mais que algumas indicações, simples ‘signos’ destinados a nos trazerem à memória antigas imagens”.

Afetados pela escola, pormenorizamos, adiante, por meio de relatos, uma atividade pedagógica desenvolvida em conjunto pelo Projeto voluntário Sami - leitura e movimentos⁹³, uma mãe de estudante, duas professoras que atuavam no Atendimento Educacional Especializado (AEE) com estudantes de inclusão, uma professora, também do AEE (no momento de hora atividade), duas estudantes (voluntárias) do sétimo ano (no contraturno) e o voluntário do Projeto Social Valores, que também atuava na escola, à época, com a personagem Dr. Duppi,

⁸⁹ Mestre em Literatura (UFSC). CV: <http://lattes.cnpq.br/4505691913539718>

⁹⁰ Graduada em Pedagogia. Professora (SED-SC).

⁹¹ Doutoranda em Educação (UDESC). Professora (IFC).
CV: <http://lattes.cnpq.br/7127273001866882>

⁹² Mentor do Projeto voluntário Cartinhas do Bem e Projeto Valores (São José – SC).
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6620-3500>

⁹³ O Projeto voluntário Sami, leitura e movimentos foi criado em 2016 com o objetivo de colaborar com professores do Ensino Fundamental por meio de ações pedagógicas de leitura, escrita e teatro amador, visando, também, a formação de professores.

usada para tratar, principalmente, sobre a importância dos valores, como o respeito e a empatia, nas relações pessoais e sociais. A atividade, denominada Minishopping, envolveu cerca de 56 estudantes do quarto ano do ensino fundamental de uma escola pública estadual do município de São José, Santa Catarina, em 2018, com o objetivo de desenvolver o raciocínio lógico para a resolução de problemas matemáticos a partir de uma atividade lúdica interdisciplinar.

O relato dessa prática está dividido em quatro sessões principais, além da introdução, considerações finais e referências. Na primeira sessão, apresentamos o referencial teórico que embasa este relato. Na segunda, destacamos a atividade sob a perspectiva da mentora do projeto Sami e do mentor do Projeto Valores. Na terceira sessão, situamos percepções da professora regente das turmas envolvidas sobre a atividade e seus desdobramentos em sala de aula. Na quarta sessão, tecemos considerações sobre a atividade e suas implicações para a aprendizagem matemática na perspectiva da professora do Instituto Federal Catarinense (IFC), que participou da elaboração da atividade aqui relatada e faz uma breve avaliação do que foi aplicado na referida escola.

A COMPLEXIDADE NA APRENDIZAGEM MATEMÁTICA

A Matemática é uma das principais dificuldades encontradas por estudantes de todas as faixas etárias. No Brasil, sistemas avaliativos nacionais e internacionais revelam altos índices consideráveis de reprovação em Matemática e de analfabetismo matemático⁹⁴. Não saber e não conseguir efetuar operações simples nos primeiros anos escolares resulta em importante dificuldade para compreender operações mais complexas em níveis mais avançados de escolaridade. Uma das causas pode estar no distanciamento entre a vida cotidiana e a teoria matemática.

⁹⁴ Na Prova Brasil do ano 2019, aplicada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (Inep) por meio do Sistema de Avaliação Nacional da Educação Básica (SAEB), estudantes do quinto ano do ensino fundamental apresentaram nível 5 de proficiência média, numa escala de 0 a 10, dados que revelam evolução positiva se comparada aos anos 2000, quando teve início esse processo avaliativo (ZANELA, 2020), contudo, ainda representam um caminho a ser trilhado na perspectiva da compreensão e da resolução de situações matemáticas. Já nos dados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) 2018, estudantes brasileiros colocaram o país na 70ª posição no ranking de avaliação em Matemática. Embora considerado resultado evolutivo, a posição brasileira ainda está aquém do esperado nas três áreas avaliadas, Língua Portuguesa, matemática e ciências (DESAFIOS DA EDUCAÇÃO, 2019).

Cabe também refletir que o aprendizado matemático não envolve somente questões relativas à área da Matemática. Na resolução de problemas, por exemplo, há necessidade de contextualização dos dados, o que se faz por meio de leitura e interpretação textual, aspectos que envolvem a área da Linguagem. Por si, a Matemática já se constitui uma linguagem centrada em símbolos e regras interrelacionadas que precisam de compreensão por parte daqueles que a utilizam, formando como que uma segunda língua atrelada à materna (LORENSATTI, 2009). Dessa forma, ainda que específica, não se desvincula de outras áreas do conhecimento, como a Língua portuguesa (MENEZES, 2000). Para Santos, Mendes e Fúcio (2015), a complexidade na aprendizagem matemática se dá, entre outros fatores, pelo distanciamento que existe nas escolas entre as duas referidas áreas do conhecimento.

Desse modo, entende-se que a elaboração e resolução de problemas matemáticos exigem tanto o domínio da escrita, da leitura e da interpretação, quanto o conhecimento da linguagem matemática, desde que ambas estejam interrelacionadas na prática pedagógica. Nas palavras de Lorensatti (2009, p. 92), a leitura envolvida na resolução de problemas “[...] vai além da compreensão do léxico”, ou seja, ela “exige do leitor uma leitura interpretativa” que requer tanto um “referencial linguístico” quanto “um referencial da linguagem matemática”, daí a “[...] necessidade da língua para ler e compreender o texto de Matemática” e, se esse for um problema, de dar significado à sua solução”. Considera, também, a importância de “[...] ler e escrever em linguagem matemática, compreender os significados dos símbolos, dos sinais ou das notações próprias dessa linguagem (LORENSATTI, 2009, p. 93). Se a linguagem (no caso brasileiro, o português) é essencial para o aprendizado matemático, e se muitos estudantes chegam aos anos finais do ensino fundamental sem o devido letramento, isso indica que a dificuldade requer outros olhares e fazeres pedagógicos que interrelacionem as áreas da Matemática e da Língua portuguesa.

Além disso, há a questão da objetividade e logicidade da Matemática, com conceitos abstratos que nem sempre são assimilados quando estão dissociados do cotidiano dos estudantes. Se não ocorre essa relação entre o conhecimento e a vida, o aprendizado tende a se tornar mais complexo (RIBEIRO, 2021). Uma das estratégias que podem ser empregadas para reverter o descontentamento com a Matemática por parte dos estudantes, e desmistificar sua complexidade, é a interdisciplinaridade. Para isso, faz-se necessário que diferentes áreas do conhecimento estejam integradas no mesmo movimento, o de mediar o apren-

dizado em Matemática. O lúdico surge, então, como caminho viável para que a interdisciplinaridade ocorra.

Experiências recentes de atividades pedagógicas lúdicas no ensino da Matemática têm apresentado resultados importantes em diversos níveis de ensino, principalmente nos anos iniciais do ensino fundamental. Ribeiro (2021), por exemplo, utilizou lendas e jogos para abordar a história da Matemática de forma interdisciplinar com as áreas das Ciências humanas, da Linguagem e da Natureza. Os resultados apontam para maior interesse e motivação dos estudantes quanto à aprendizagem da Matemática. Góes, Santos e Sansão (2020) relacionam o lúdico e os jogos como situações importantes nas quais os estudantes, na interação com os colegas, utilizam “conhecimentos espontâneos e científicos” na elaboração e resolução de situações problema. Já Simões e Oliveira (2015) constataram a conscientização de estudantes portugueses do ensino básico sobre a importância da Língua portuguesa para a resolução de problemas matemáticos. Esses são apenas alguns exemplos sobre como o lúdico pode interferir positivamente na aprendizagem e na percepção de que sua complexidade não significa necessariamente impossibilidade de aprender Matemática, tendo em vista que ela está presente no cotidiano, juntamente com a linguagem e demais áreas do conhecimento que integram o currículo do ensino básico.

Dito isso, apresentamos, na sequência, breve contextualização da escola e das turmas onde foi realizada a atividade pedagógica lúdica Minishopping como ponto de partida para o trabalho com resolução de problemas matemáticos, seguida dos relatos de voluntários e professores que aplicaram a referida atividade, finalizando com as reflexões de uma professora de Matemática que atua com formação de professores e participou da elaboração da atividade aqui descrita.

APROXIMAÇÕES COM A MATEMÁTICA

A escola onde a atividade foi realizada está localizada na periferia do município de São José, na Grande Florianópolis, SC. O bairro que abriga a escola e os bairros adjacentes são compostos por maioria de trabalhadores da área industrial, construção civil e do comércio formal e informal. Muitas famílias são itinerantes, mudando-se conforme as possibilidades de trabalho e de condições de moradia. Com isso, a escola vivencia significativa rotatividade de estudantes,

professores e funcionários, considerando que boa parte dos docentes é contratada em caráter temporário para suprir licenças de saúde, não remuneradas ou de efetivos que atuam em órgãos administrativos. Vulnerabilidade é um termo que se aplica a parcela considerável de estudantes dessa escola, muitos deles tendo essa instituição como lugar para ficar enquanto os pais trabalham e na qual recebem alimentação nem sempre encontrada em casa. Baixa escolaridade dos pais é outra situação recorrente, aliada a diferentes tipos de violência.

A aproximação com essa escola por meio de um projeto pedagógico se deu em 2016, quando uma pessoa da comunidade, também professora, passou a atender, voluntariamente, estudantes para reforço escolar. Visando ampliar o trabalho, organizou o Projeto Sami – leitura e movimentos, apresentou-o à gestão escolar, obteve autorização da Secretaria Estadual de Educação como ação voluntária e iniciou o trabalho no mesmo ano com ações esporádicas com professores que mostraram interesse no projeto, o mesmo ocorrendo nos dois anos seguintes.

Em 2018, após interação com o corpo docente na formação pedagógica de início do ano letivo, juntamente com a professora regente das turmas de quarto ano (matutino e vespertino), diferentes estratégias começaram a ser pensadas para integrar o projeto às turmas, adequá-lo aos conteúdos curriculares e ao planejamento da professora. Durante o mês de março, momentos de observação e contato com as turmas por parte de integrantes do projeto e avaliações diagnósticas da professora foram realizados, constatando-se que boa parte dos estudantes apresentava dificuldades, principalmente em leitura, escrita, interpretação de textos e Matemática. Dentre as atividades pensadas a partir dessa avaliação diagnóstica, destaca-se o Minishopping. O contato com uma professora formada na área da Matemática e que atua com formação de professores foi fundamental, devido às indicações de leitura, discussões e contribuições para o projeto.

Durante o mês de abril e a primeira quinzena de maio, diferentes momentos de leitura, contação de histórias e produção espontânea e coletiva de textos foram realizados com as duas turmas de quarto ano pelo Projeto Sami e a professora regente, quando também houve aproximação com o mentor do projeto Valores.

A aplicação da atividade lúdica se deu no dia 28 de maio, no período matutino com a turma 401 e no vespertino com a turma 402. Os objetivos consistiram em desenvolver o raciocínio lógico para a resolução de problemas matemáticos a

partir da aquisição de brinquedos para momentos de brincadeira coletiva; relacionar valores monetários e valores sociais e oportunizar interação entre os estudantes.

O espaço utilizado para a atividade foi a Brinquedoteca da escola, onde os brinquedos foram organizados por valores em duas prateleiras, uma com brinquedos maiores e menor quantidade, muitos deles únicos, outra com brinquedos menores e maior quantidade (Figura 1). Caixas com brinquedos diferentes para reposição ficaram atrás das prateleiras. Uma mesa foi organizada como balcão de atendimento e um ponto de compra e revenda de brinquedos foi montado numa das laterais da sala. Uma ficha, com o nome dos estudantes e colunas para anotação do valor de cada objeto adquirido, canetas, folhas extras e o caixa (uma caixa de papelão com cédulas de brinquedo), foram entregues aos responsáveis pelo atendimento aos estudantes. Na entrada da sala, cada estudante recebeu um saco plástico reciclado contendo uma quantia em cédulas (de brinquedo) e três pequenos objetos.

Figura 1 – Organização dos brinquedos e fichas



Fonte: Acervo do Projeto Sami – leitura e movimentos (2018).

A brincadeira consistia em “escolher/comprar” brinquedos usando a quantia recebida. Caso desejasse, o estudante poderia vender um ou mais brinquedos no ponto de compra e revenda. Valores dos brinquedos adquiridos no ponto de compra e revenda também seriam anotados numa ficha específica. Conforme a mentora do projeto:

O início da atividade foi tumultuado. Os estudantes, empolgados, queriam comprar tudo o que pudessem, porém, ao perceberem que o valor que tinham limitava muito o

poder de aquisição, começaram a se organizar em duplas, fazer contas e pensar no que poderia ser comprado. Logo perceberam que a dupla não era suficiente, então, formaram pequenos grupos para adquirir os brinquedos necessários para montar casinha, salão de beleza, fazenda, forte, pista de corrida de carros. Esse momento foi, para mim, e creio que para os demais envolvidos, uma situação inusitada, porque mesmo estudantes que eram excluídos em sala de aula ou que se recusavam a participar de atividades em dupla ou grupo começaram a ser integrados ou se integrar com os colegas. Os estudantes com deficiência, que geralmente ficavam agitados, participaram ativamente da brincadeira. Algumas situações um pouco complexas ocorreram, mas os próprios estudantes as resolveram, pois, a quantidade de brinquedos diferentes, para a maioria, ia muito além da realidade que viviam (Mentora do Projeto Sami).

Também o mentor do projeto Valores teceu suas considerações sobre a atividade à qual se integrou, cuja colaboração foi fundamental nesse processo:

Numa visão geral, a atividade do Minishopping na Matemática foi algo a mais, que agregou ao que a professora desenvolvia com os estudantes e os tornou mais interessados em aprender Matemática a partir da união de várias pessoas. Um professor, sozinho, não teria como, nem meios ou tempo para desenvolver uma atividade desse porte, porque demanda uma série de questões, como recursos financeiros, tempo de planejamento, quantidade de objetos, materiais específicos e várias pessoas que auxiliem na sua execução. Por meio dessa atividade, os estudantes aprenderam na prática, e brincando, a somar, diminuir, dividir, multiplicar, negociar, elaborar situações problema e resolvê-las. Ainda, de forma lúdica, foi passado a eles a parte de trabalho em grupo, do pensar, do saber se comunicar, na expressão oral, na superação da timidez, pois alguns eram muito tímidos, quase não falavam ou participavam das aulas, mas interagiram com os colegas durante a brincadeira e levaram isso para a sala de aula. Para a professora, conforme conversas posteriores, o momento permitiu-lhe perceber melhor as dificuldades de alguns estudantes em relação à Matemática, o que contribuiu para o replanejamento de ações em sala de aula (Mentor do Projeto Valores).

O lúdico, conforme observado, foi o aspecto principal da atividade, aliado ao trabalho interdisciplinar e colaboração de pessoas da comunidade e da escola na promoção de situações concretas de uso da Matemática, sem a complexidade abstrata que, muitas vezes, ela tem em sala de aula. Na percepção das professoras envolvidas, o momento foi relevante para sua formação e, também, para os estudantes, que passaram a perceber a Matemática como parte do cotidiano. Para compreender como foi esse processo, apresentamos, na sequência, as considerações da professora regente, que aceitou o pedido do Projeto para adentrar à sala de aula.

Conforme a professora regente, o nível médio de aprendizagem dos estudantes poderia ser comparado a estudantes do terceiro e do primeiro ano, considerando que alguns ainda estavam no nível inicial de alfabetização. Desde os primeiros dias de aula, foram muitas as dificuldades identificadas, principalmente em relação à leitura, escrita e ao raciocínio lógico. Discussões e conflitos eram constantes entre os estudantes, mas havia respeito às professoras e ao voluntário que atuava na escola com o Projeto Valores. Sobre a atividade, a professora relata:

No dia tão esperado, tanto de manhã quanto à tarde, seguimos em fila para a brinquedoteca, todos em silêncio e visivelmente ansiosos para ver como estava o espaço e como seria a brincadeira. Após as explicações, todos pareceram encantados. Uma das crianças, com brilho nos olhos, relatou que não sabia o que era comprar brinquedos em shopping. No início, todos queriam comprar o que viesse pela frente, mas logo perceberam que se gastassem tudo de uma vez, não haveria dinheiro para algo que precisassem mais tarde. Alguns queriam exatamente o que o colega havia comprado, então acabaram negociando entre eles. Depois de um tempo, passaram a brincar e comprar somente o que realmente precisavam para dar continuidade à brincadeira no grupo em que estavam. Um fato emocionante, dentre tantos desse dia, ocorreu com um dos estudantes da turma da manhã. Geralmente calado, com pouca interação com a turma por ter perdido o pai há pouco tempo, durante a brincadeira, comprou uma fantasia, a colocou e foi brincar de fazenda com alguns colegas. Foi a primeira vez, desde o início do ano, que o vimos brincar e sorrir.

Podemos observar, nas colocações da professora, que a atividade alcançou os objetivos propostos. A partir do momento lúdico, deu-se início a outro, em

sala de aula, o de usar as informações obtidas durante a brincadeira. Assim, na semana seguinte à atividade Minishopping, uma ficha que compilava os dados de compra e venda foi usada com os estudantes, primeiro, buscando a assimilação dos valores anotados, procurando entender como alguns estudantes receberam uma quantia e finalizaram a brincadeira com outra, bem maior, e alguns ficaram sem dinheiro ou brinquedo algum. Ao questionar o que aconteceu, os estudantes perceberam que, ao negociar com um colega, acabaram dispendendo um valor mais alto do que aquele cobrado no balcão do “shopping”.

Através do concreto, os estudantes conseguiram relacionar a Matemática e sua importância no dia a dia. Um dos conteúdos previstos no planejamento do quarto ano era o sistema monetário brasileiro. Assim, a partir da brincadeira, entre outras situações, todos conseguiram reconhecer as cédulas e seu devido valor. Além disso, também começaram a se aproximar mais, trabalhar em grupo e respeitar a opinião do colega, o que era um desafio nas duas turmas. Quanto ao foco da atividade:

As turmas apresentavam grande dificuldade em resolução de problemas matemáticos envolvendo as quatro operações (soma, adição, subtração e divisão). Como na brincadeira ficaram livres para comprar o que desejassem e negociaram brinquedos, em sala de aula, por conta própria, elaboraram problemas matemáticos com base no que aconteceu no minishopping. Nas semanas posteriores, houve um trabalho constante com problemas matemáticos. Uma das estratégias foi deixá-los usarem brinquedos e dinheiro para elaborar e resolver os problemas. Assim, a maioria conseguiu entender como resolver cada problema e qual operação utilizar para chegar no resultado esperado (Professora regente).

Ainda conforme a professora, além de ter contribuído para as aulas, o minishopping ajudou a confirmar a importância do lúdico para a aprendizagem. Através de uma brincadeira, foi possível observar e conhecer melhor as diferentes situações individuais, o que contribuiu para desenvolver uma mediação voltada à realidade de cada estudante. “As aulas de matemática não precisam ser apenas regras de cálculo. São mais produtivas quando há interação entre os estudantes e deles com os professores” (Professora regente).

A partir da atividade relatada, tanto para a professora quanto para o Projeto Sami, foi mais fácil organizar outros momentos lúdicos em sala de

aula, principalmente na Matemática, pois a socialização e a interação haviam melhorado consideravelmente. A brincadeira dirigida Minishopping contribuiu, portanto, para uma aprendizagem significativa em Matemática quanto à resolução de problemas envolvendo as quatro operações, e oportunizou maior aproximação entre os estudantes. Para compreender como a atividade repercutiu em outras esferas, destacamos as reflexões da professora formadora que participou da elaboração da atividade.

REFLEXÕES SOBRE A ATIVIDADE MINISHOPPING

Como destacado nos relatos dos voluntários e da professora regente, a utilização de metodologias alternativas, rompendo a tradicional exposição do material didático no quadro, pelo professor, pode oportunizar aprendizagens significativas. Atividades nesse âmbito são desenvolvidas em diferentes espaços, como os trabalhos para as Feiras de Matemática, por exemplo (MELO; SIEWERT; GUTTSCHOW, 2018). Conforme Silva (2015, p. 143), diferentes relatos dessas Feiras de Matemática destacam avaliações positivas por parte de professoras que utilizaram de metodologias diferenciadas em sala de aula, com todos os estudantes, envolvendo questões “[...] de interesse da turma ou da professora”.

O relato dos aplicadores da atividade minishopping, de acordo com a professora formadora,

[...] evidencia a preocupação da professora quanto ao raciocínio matemático dos estudantes, a execução da atividade num espaço diferente das tradicionais carteiras enfileiradas de uma sala de aula, a importância do trabalho em grupo, permitindo maior interação entre os estudantes e, finalmente, a elaboração e resolução de problemas matemáticos pelos estudantes como fatores indissociáveis e presentes no seu cotidiano (Professora formadora).

Compreendemos, com Cohen e Lotan (2017, p. 39), que “[...] a primeira etapa ao introduzir o trabalho em grupo na sala de aula é a de preparar os estudantes para situações de trabalho cooperativo. Nesse sentido, mesmo estudantes mais jovens - como o caso do quarto ano - podem ser vistos auxiliando outros membros do grupo, tornando-os conscientes das necessidades dos outros e que sejam responsáveis por auxiliar os demais de forma que o objetivo com a atividade

seja alcançado. Na atividade do Minishopping, as regras básicas foram informadas pelas professoras, no entanto, novas regras foram sendo construídas pelos estudantes ao se reunirem para brincar de fazendinha, por exemplo. As regras formuladas a partir da cooperação foram internalizadas pelos estudantes e até mesmo a intervenção das professoras não foi a mesma que numa sala de aula tradicional.

Quanto à Matemática, mesmo a atividade Minishopping tendo sido realizada num único dia, seus desdobramentos, já inclusos no planejamento da professora, permitiram o atendimento dos objetivos propostos. Nesse caso, a ludicidade da proposta contribuiu para sanar algumas dificuldades envolvendo as quatro operações e a problematização do sistema monetário brasileiro, objetos de conhecimento do quarto ano do ensino fundamental. Humphreys e Parker (2019) relatam que professores podem mudar a visão que os estudantes têm sobre a Matemática, ensinando-os senso numérico e estimulando-os e engajando-os numa matemática aberta e criativa. Isso pode ocorrer por meio de rodas de conversa para coletar, desses estudantes, diante de um problema matemático, diversas maneiras de se chegar à resposta. Essa forma de engajamento, pode-se dizer, foi atendida na referida atividade, considerando que “[...] as conversas numéricas são importantes quando os estudantes aprendem que podem dar sentido à matemática a partir de suas próprias estratégias”, juntamente com “argumentos matematicamente convincentes”, pois podem, também “criticar e se basear nas ideias de seus colegas” (HUMPHREYS; PARKER, 2019, p. 6).

Foi possibilitado aos estudantes, pela ludicidade proposta, a desconstrução dos modelos matemáticos prontos e que eles pudessem organizar pensamentos e ações para então formular problemas e resolvê-los. Quando do retorno para a sala de aula, foi possível retomar questões visualizadas pelos voluntários e pela professora regente (a partir das anotações em planilhas) quanto às quatro operações ou, até mesmo, surgidas de questionamentos dos estudantes, promovendo a aprendizagem desses assuntos matemáticos.

CONCLUSÃO

A atividade aqui apresentada sob diferentes percepções caracteriza-se como possibilidade de promover o aprendizado matemático por meio da ludicidade e da interdisciplinaridade. Também, consiste num outro modo de se pensar

a escola, não como espaço onde só podem transitar professores e estudantes, na medida em que a escola abriu as portas para pessoas da comunidade e, estas, dispuseram-se a estar na escola e se deixar, como disse Larrosa (2017), serem afetadas por ela.

O Minishopping foi a primeira de uma série de ações envolvendo a Matemática nessa junção de pessoas, projetos, ideias e vontades de pensar o ensino e a aprendizagem de maneira diferenciada. A finalização do projeto se deu em novembro de 2018, com a realização da primeira Olimpíada de Matemática do Quarto Ano da escola onde foi desenvolvido o projeto, com os estudantes elaborando problemas, resolvendo, realizando ações em equipe e se divertindo, como foi boa parte do processo ao longo do ano.

Neste relato, falamos do lugar de quem foi para a escola, quem estava nela e de quem ouviu sobre ela e exerceu influência sobre as atividades desenvolvidas. E todos foram afetados e viveram, cada um a seu modo, a escola viva, no seu cotidiano, na sua singularidade com um objetivo comum, contribuir para o aprendizado matemático dos estudantes e com a formação de professores.

REFERÊNCIAS

BERGSON, H. **Matéria e memória**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

COHEN, Elizabeth G.; LOTAN, Rachel A. **Planejando o trabalho em grupo**. Porto Alegre: Penso, 2017. 226p.

DESAFIOS DA EDUCAÇÃO. O que os dados do PISA 2018 dizem sobre a educação no Brasil. **Revista Pátio**, 3, dez. 2019. Disponível em: <https://desafiosdaeducacao.grupoa.com.br/pisa-2018-educacao-brasil/> Acesso em: 11 maio 2021.

GÓES, Luis Eduardo Silva; SANSÃO, Welbert. O lúdico e os jogos na aprendizagem Matemática escolar. **Revista Eletrônica de Ciências Exatas e Tecnológicas**, v. 1, n. 1, 2020.

HUMPHREYS, Cathy; PARKER, Ruth. **Conversas numéricas**. Porto Alegre: Penso, 2019. 202p.

LARROSA, Jorge. **Elogio da escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

LORENSATTI, Edi Jussara Candido. Linguagem matemática e língua portuguesa: diálogo necessário na resolução de problemas matemáticos. **Revista Conjectura**, vol. 14, n. 2, p. 89-99, maio/ago. 2009. Disponível em: <https://fundacao.ucs.br/site/midia/arquivos/linguagem.pdf> Acesso em: 28 maio 2021.

MELO, Marilândes Mol Ribeiro de; SIEWERT, Katia Hardt; GUTTSCHOW, Gisele Gutstein. Formação Docente para as Feiras de Matemática: atividades de um projeto de extensão. **Revista Conexão**. Ponta Grossa: UEPG, v. 14, n. 1, p. 114-121, jan/abr 2018.

MENEZES, Luís. Matemática, linguagem e comunicação. **Revista Millenium**, n. 20, p. 1-5, 2000. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/270050659_Matematica_linguagem_e_comunicacao Acesso em: 28 maio 2021.

RIBEIRO, Denise Aparecida Enes. A História da Matemática e a interdisciplinaridade em atividades lúdico pedagógicas. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades - Revista Pemo**, v. 3, n. 2, p. e324458-e324458, 2021.

SANTOS, Nathália Ferreira dos; MENDES, Andréia Almeida; FÚCIO, Lidiane Hott de. A importância da língua portuguesa na linguagem matemática: metodologias que podem ser usadas na sala de aula. 19 Congresso Nacional de Linguística e Filologia – CiFEFiL, Universidade Veiga de Almeida, Rio de Janeiro, 24 a 28 de agosto de 2015. **Anais...** do 19 CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA, Rio de Janeiro, 2015. p. 9-19.

SILVA, Viviane Clotilde da. Os reflexos das Feiras de Matemática nas salas de aula sob o olhar de professoras orientadoras para este evento. In: HOELLER, Solange Aparecida de Oliveira *et al.* (Orgs.). **Feiras de Matemática: percursos, reflexões e compromisso social**. Blumenau: IFC, 2015, p. 137-152.

SIMÕES, Ana Raquel; OLIVEIRA, Filipa. A língua portuguesa na resolução de problemas no 2.º CEB. **Indagatio Didactica**, v. 7, n. 1, p. 58-79, 2015.

ZANELA, Claudia. **Uma reflexão a partir do Questionário do Professor Prova Brasil SAEB: práticas pedagógicas e aprendizagem na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis**. 2020. 340f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) – Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, SC.

USE OF VIRTUAL LABORATORIES AS A DIDACTIC ALTERNATIVE IN THE TEACHING-LEARNING PROCESS OF PHYSICS: REALITY OF MOZAMBICAN SCHOOLS

Manuel Joaquim Silva de Oliveira⁹⁵

José Valdeni de Lima⁹⁶

INTRODUCTION

Information and Communication Technologies (ICT), especially the use of computer, have become part of our daily lives whether at work, at leisure, and more recently at school. They can mean new ways of learning and teaching students and teachers, when used as a tool and/or didactic-pedagogical resources, as well as objects of reflection (BELLONI, 1999).

ICT has been instilling our daily lives and the use of computational resources in the teaching-learning process have shown a visible development in recent years in the education sector in some countries, as is the case of the United States of America, Brazil, Spain, the United Kingdom, etc. However, there is a tendency to extend to the whole world through the training and training of staff in the area of Informatics in education. Physics is a science of experimental character due to the need to study phenomena of nature where abstract and complex concepts are manipulated. Some of these concepts can be better understood through experiments, whether real or virtual. Because there are no laboratories in some schools, virtual laboratories can be used as an alternative to perform these experiments.

While the use of virtual labs is a good didactic alternative, specification, implementation, and deployment require a mastery of digital technologies by

⁹⁵ Doutorando em Informática na Educação (UFRGS).
CV: <http://lattes.cnpq.br/4501372638862858>.

⁹⁶ Doutorado em Informática - Université Joseph Fourier (antiga Université Scientifique et Medicale) - Grenoble I (1990) – França – Professor Permanente no Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação (UFRGS). CV: <http://lattes.cnpq.br/1675315368809161>

teachers. The use of virtual laboratories provides the rescue of a more active posture of students, involving students more in the teaching-learning process than teachers. In fact, every didactic strategy that focuses attention more on the student than on the teacher, making teachers stop being the holders of knowledge, allows the improvement of this process. Thus, the teacher begins to assume the role of mediator, allowing the student to be more autonomous in the construction of his knowledge.

In Mozambique, there are few schools equipped with laboratories for the teaching of Physics, and those that happen to have one, the equipment is damaged. This, combined with the high cost of acquisition of this type of equipment and maintenance, makes it difficult to maintain the labs fully operational in secondary schools. Hence, practical classes have been an “Achilles heel”, leading to difficulties in understanding the discipline.

The present work aims to present alternatives to overcome the difficulties faced by teachers where physical laboratories are non-existent or are poorly maintained. The use of virtual labs is therefore proposed; this type of tools pave the way to a creative learning environment that makes it possible to contribute to the stimulation of logical reasoning and, consequently, autonomy, to the extent that students can raise hypotheses, test them and draw conclusions from the results presented. The main objective of the research was to evaluate the motivation of teachers after training in new teaching strategies and methodologies with the use of virtual learning environments (case of virtual laboratories).

VIRTUAL LABS

With the need to reduce costs, use the time available and improve the teaching of basic sciences, such as physics, specialized computational tools have become a good alternative to the construction of a physical laboratory in many countries of the world such as Brazil, the USA, India and many others. In particular, the possibility of performing experimental activities in virtual laboratories as complementary activities provides several economic and logistical advantages in the teaching physics teaching.

The author's experience as a professor of physics discipline showed that the lack of infrastructure and excessive number of students per class have also

made it difficult to perform experimental activities in real physics laboratories. Therefore, it is recommended to use virtual labs.

The creation of virtual laboratories arose from the need to use laboratories in real time, that is, with access to any time of the day and by a large number of people, since a single experiment can be shared by several people, and may be in the same city or geographically dispersed, in addition to the issue of costs in the use of a real laboratory, which makes in many cases quite costly for companies or institutions (BOTTENTUIT JUNIOR and COUTINHO, 2007, p. 1).

The term virtual laboratory is a considerably new term, which makes several concepts appear, some focusing on the physical aspect and others in the form of access. According to Albuand Holbert (2003, p. 3) “a virtual laboratory is defined as an interactive development environment to create and conduct simulated experiments”.

Borges (2002, p. 36) states that in virtual laboratories “there is the union of virtual instrumentation with new hardware and software technologies to control remote experiences”. Virtual labs use multimedia (sound, images, graphics, and animations) to simulate your experiences.

According to Casini, Prattichizzo & Vicino (2003, p. 1), “virtual labs are good for assimilating theory, but they do not replace real processes, their model is just an approximation that cannot reproduce all aspects of the process. “They also do not allow new results to be discovered, as all experiments are previously programmed to run in the same way, and the results will always be the same. Virtual laboratories are also great as pre-laboratory resources, that is, the student before going to the laboratory performs all experiments virtually, making the knowledge better fixed, also avoiding possible inconveniences that may occur from the misuse of equipment or substances.

Analyzing the form of access and physical structure, Lima et al. (2005) define virtual laboratory as being one where the form of access is not in-person, therefore virtual, and its physical structure is not real, that is, it has no real element in its composition. Its content is exclusively virtual.

THE ROLE OF THE TEACHER IN THE TEACHING-LEARNING PROCESS

According to Santos and Dickman (2019), in Basic Education teachers present the content to students and assign them exercises. In general, these activities take place without carrying out laboratory practices or using technology in teaching.

Teachers should associate traditional teaching methods using chalk, student's book, with other auxiliary or complementary methods such as ICT. The student, on the other hand, should be considered as the center of learning process for the education of the future citizen.

Therefore, the student must be autonomous in the realization of his/her experiences, being able to get it right or wrong, thus seeking his/her learning. Using this concept of teaching, the teacher assumes the role of knowledge a mediator, because the teaching-learning process is directed to a target group that not only receives and absorbs information, but interacts with it, participates actively and questions the contents and concepts. Technological advances have been growing and opening up new possibilities for everyone to seek knowledge, in all areas, especially in the education sector.

Therefore, it is then necessary for teachers to be empowered to the extent that these new technologies are introduced into their environment. It is then the teacher's task to contribute optimistically so that students feel motivated to continue to want to learn.

METHODOLOGY

This part of the study describes the methodology, contents and the way the theoretical framework and didactic tools were used to achieve stated objectives. The study also analyses the data collected on the use of technology in the schools surveyed. In addition, it also sought to present how real and computer labs have been used in both schools. Following the presentation of the methodology, the study later discusses the results of the use of technologies by teachers of Physics in the target schools.

A case study was also conducted; for anonymity reasons, they will be designated School A and School B. The case study seeks to understand, explore

or describe events in specific contexts. Parallel to the case study, there was also carried out an action research with the participation of the researcher, teachers and students to measure their degree of satisfaction towards the new teaching and learning proposal. The case study sought to:

- Understand the methodologies used by Physics teachers and difficulties they encountered in practical laboratory classes;
- Train teachers in the use of educational software for physics teaching;
- Perform virtual demo experiments for students;
- Analyze the plan of experimental practices.

Observations and questionnaires were used to reach to a total of 256 students and 7 teachers of which 5 teachers and 234 students from School A, and 2 teachers and 22 students from School B. The questionnaire to the teachers consisted of 17 multiple choice questions and one open ended question. These questions aimed at understanding the conditions in which practical classes were held and conducted.

The school teachers were trained to come up with didactic alternatives for their professional development as well driving changes in the education process, changes to seek new methodologies, new education and development practices to adapt to a model that addresses the diverse and innovative ways of promoting education.

The first two hours were dedicated to discussions on theories and problems of lack and/or the “non- use of laboratories and their influence on the Teaching-Learning Process. Followed by the proposal for the use of virtual laboratories as a didactic alternative and also discussed theories around virtual laboratories (concepts, main advantages and disadvantages, etc.). The practical session took three hours. The group was also presented to the site <https://phet.colorado.edu/pt_BR/> and other alternative sites through the search Giant- Google. Two methods were used to analyze the results: quantitative and qualitative. The qualitative method consisted of the analysis of the responses obtained and the quantitative method provided the statistics of the answers in the options presented.

RESULTS AND DISCUSSION

Below follow the answers from the target group before and after the training in order to understand the engagement and the possibility of changing methodologies in the teaching-learning process.

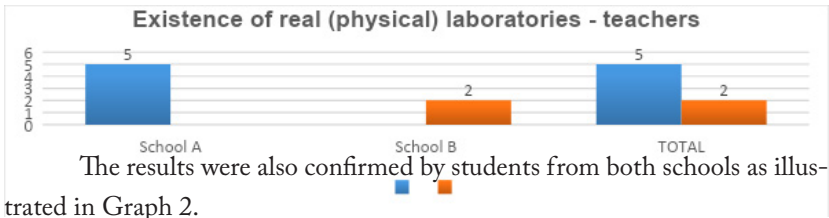
ANSWERS GIVEN BY TEACHERS AND STUDENTS PRIOR TO TRAINING

The results presented below are based on the answers provided by teachers and students in order to understand the conditions in which practical classes are held.

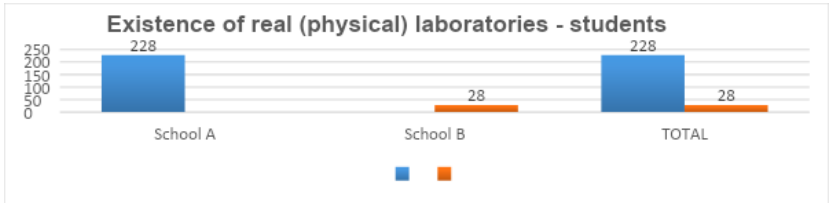
ABOUT THE EXISTENCE OF A LABORATORY IN THE SCHOOL

Of a total of 7 teachers, 5 from School A and 2 from School B, all respondents from School A stated that the School has a laboratory and the 2 respondents from School B stated that did not have a laboratory. See the graph 1 bellow.

Graph 1 - Existence of laboratory in the School.



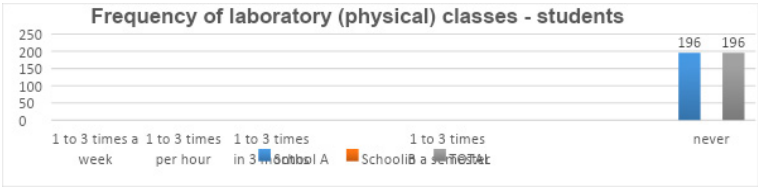
Graph 2 - Existence of laboratory in the School.



ABOUT THE FREQUENCY OF LABORATORY CLASSES HELD BY STUDENTS

Of a total of 228 students of School A who said the school had a laboratory, 196 (86%) of respondents claimed to have never had laboratory classes, while the remaining 14% said nothing about the frequency of which they attended laboratory classes, probably because they are not offered on a regular basis as illustrated in graph 3.

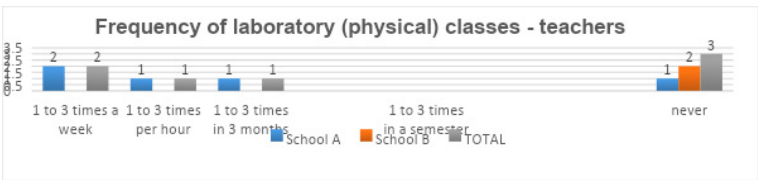
Graph 3 - Frequency of laboratory classes held by students.



ABOUT THE FREQUENCY OF LABORATORY CLASSES HELD BY TEACHERS

Teachers, on the other hand, responded by performing some experiments with a low frequency, as illustrated in graph 4, which can of course be a negative aspect for the students' effective learning.

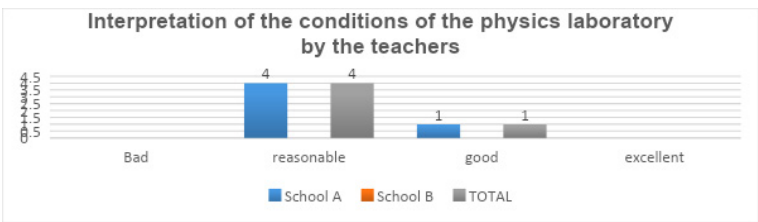
Graph 4 - Frequency of laboratory classes held by teachers.



ON THE INTERPRETATION OF THE CONDITIONS OF THE PHYSICS LABORATORY BY TEACHERS

Of a total of 5 teachers from School A, 80% stated that the conditions of the laboratories are acceptable and 1 corresponding to 20% stated that the state of the laboratory is good. This means an average degree of satisfaction for most teachers, however, there is a need for some improvements in the infrastructure of laboratories of the school.

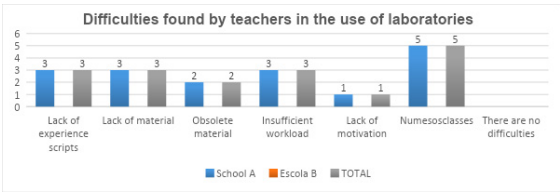
Graph 5 - Interpretation of the conditions of the Physics laboratory by the teachers.



ABOUT THE DIFFICULTIES ENCOUNTERED BY TEACHERS IN THE USE OF LABORATORIES

As for the difficulties encountered for laboratory experiments, the teachers stated that they had large classes, including non-scheduling of lab activities, lack of materials, few hours allotted to subject per week, obsolete material and the lack of motivation which may be associated to previous problems as stated in Graph 6.

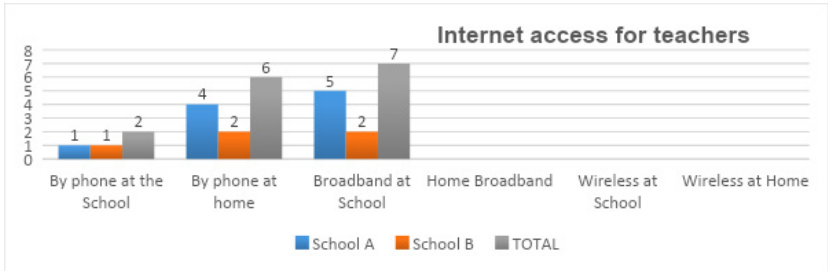
Graph 6 - Difficulties encountered by teachers in the use of laboratories.



ABOUT THE USE OF THE INTERNET BY TEACHERS IN THEIR DAILY LIVES AND THEIR PROXIMITY TO INFORMATION TECHNOLOGIES

All teachers surveyed at School A have access to internet; 1 of them has access to the internet at home via mobile phone and broadband at school, the remaining 4 only have access to broadband at school. The teachers of School B have access to broadband internet at school, and while at home two teachers use their mobile phones, one mentioned to use own mobile phone to access internet at school.

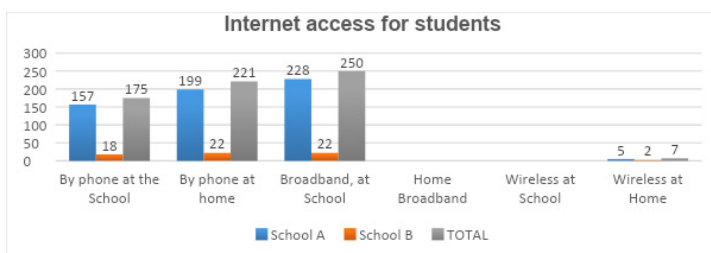
Graph 7 - Indicative of the use of the Internet by teachers in their daily life and their proximity to information technologies.



ABOUT THE INDICATIVE OF THE USE OF THE INTERNET BY STUDENTS IN THEIR DAILY LIVES AND THEIR PROXIMITY TO INFORMATION TECHNOLOGIES

In general, it can be said that both students from School A and School B have access to the internet in schools from various sources. While at home an insignificant number of students showed to have access to the internet, which may influence negatively to most students where extra class tasks are concerned, as illustrated in graph 8.

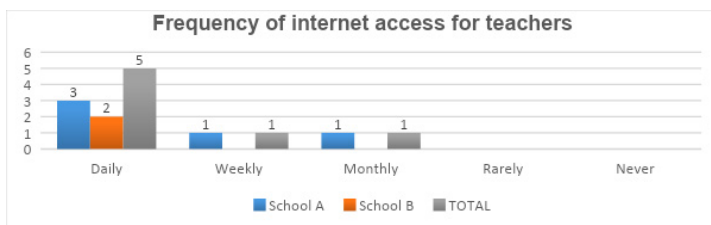
Graph 8 - Indicative of the use of the Internet by students in their daily life and their proximity to information technologies.



ON THE FREQUENCY TO INTERNET ACCESS BY TEACHERS

Almost all teachers from School A have access to the internet with an acceptable regularity, 3 out of 5 teachers have full daily access to the internet, 1 has almost daily access and another has access sometimes. All teachers from School B have full daily access to the internet, which can positively contribute to the use of this service for the teaching- learning process, thus allowing the possibility of using simulators to perform virtual experiences.

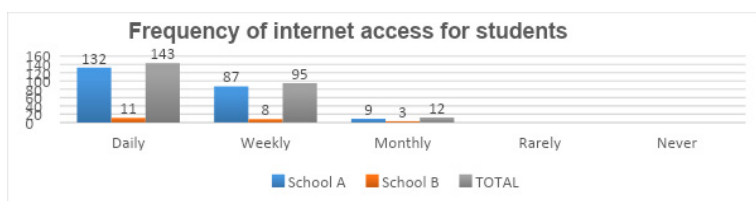
Graph 9 - Frequency of internet access by teachers.



ABOUT STUDENTS' FREQUENCY TO INTERNET ACCESS

As for the teachers, the frequency of internet access by students is acceptable to the extent that daily or almost daily a very significant number of students have access at school, which does not happen at home and can compromise the practice of experimental classes out of school.

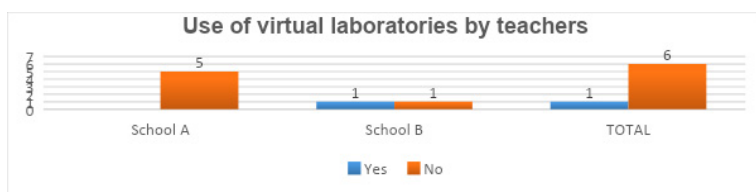
Graph 10 - Frequency of internet access by students.



ABOUT THE USE OF VIRTUAL LABORATORIES BY TEACHERS

All teachers from School A and 1 from School B claimed never to have used virtual labs, which shows that there is a need for teachers to be trained in the use of these educational resources.

Graph 11- Use of virtual laboratories by teachers.



ANSWERS GIVEN BY TEACHERS AFTER TRAINING

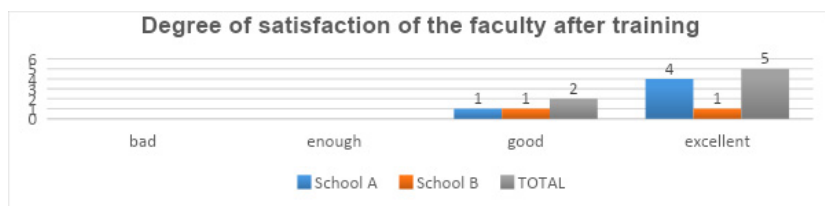
Based on the information in the questionnaire about the working conditions of teachers, it was identified that there is a need of training them in order to implement new teaching strategies using virtual laboratories to better respond to the non-existence of practical classes. After this training, teachers' degree of satisfaction in relation to the new strategies and also the possibility

of implementation and recommendation to other colleagues was surveyed. The following are the answers given by the teachers.

WITH REGARD TO THE DEGREE OF SCHOOL SATISFACTION

After the training in the use of virtual laboratories, the respondents were asked to give a score to their training. School A, 4 out of 5 said it was excellent and 1 said it was good, in School B, 1 said it was excellent and the other good as illustrated in graph 12.

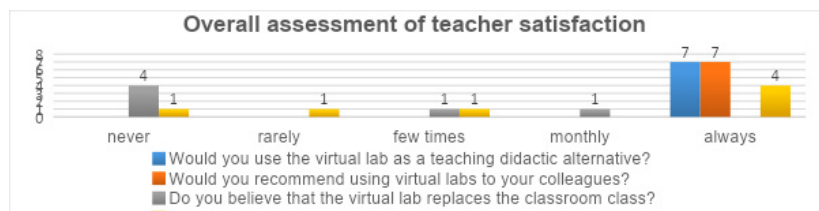
Graph 12- Degree of faculty satisfaction after training.



ABOUT THE OVERALL SATISFACTION ASSESSMENT

For School A everyone stated that they would use virtual labs as a didactic alternative and that they could recommend to other colleagues to use them frequently. Out of 5 teachers, 4 stated that the virtual laboratory does not replace the real lab and one of them believes that the real lab could be replaced at least once a month. When asked about complementing classroom classes with a virtual laboratory, 4 of them believe that they can be complemented, and 2 of them believe that they can rarely complement classroom classes with a virtual laboratory. The two teachers of School B state that virtual laboratories can always be used in their classes and that they would recommend their use to other colleagues. One of them believes that sometimes the virtual lab and videos can replace the actual lab.

Figure 13 - General assessment of teacher satisfaction.



FINAL CONSIDERATIONS

Throughout this study, it could be seen that teachers have faced difficulties conducting laboratory classes. Among many, the most obvious difficulties are related to the lack of material, damaged equipment, large classes and time allotted to the subject. It can also be concluded that experimental classes are not a common practice in the schools due to the fact that real laboratory classes are either not carried out on a regular basis or never at all. Therefore, in order to address these issues, the study proposes the training of teachers in the use of virtual laboratories to determine if these resources would be useful to overcome their difficulties.

The training of teachers also revealed that they had never used virtual laboratories although the school has facilities such as a computer room equipped with computers and internet access in schools and at home.

After the training and observing the answers given by the teachers, it was evident that they were motivated and willing to carry forward with this new experience, although it is also clear that not all of them master the use of the computer in order to carry out virtual experiences, therefore, the need for ongoing training to effectively use these means of teaching - learning.

From the answers and the comments made by the teachers, it could be inferred that there was a positive feedback on the use of these teaching and learning resources. Regardless of whether or not the school is equipped with real laboratories, it is proposed that the simulations were applied through virtual laboratories in the classroom.

In this context, there is a need for teachers to change methodologies in such a way that they use the resources available to overcome the difficulties encountered while conducting practical classes.

REFERENCES

ALBU, Mihaela M. et al. Embedding remote experimentation in power engineering education. **IEEE Transactions on Power Systems**, v. 19, n. 1, p. 139-143, 2004.

BORGES, Adriana Paula. **Instrumentação virtual aplicada a um laboratório com acesso pela internet**. 2002. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, 2002.

BOTTENTUIT JUNIOR, J. B.; COUTINHO, C. P. *Análise da Usabilidade de um Laboratório Virtual de Química Orgânica*. **Memorias da 6ª Conferencia Ibero-americana em Sistemas, Cibernética e Informática (CISCI)**. p. 91-95, Vol. 1 Orlando, EUA. Julho, 2007.

CASINI, Marco; PRATTICHIZZO, Domenico; VICINO, Antonio. E-learning by remote laboratories: A new tool for control education. **IFAC Proceedings Volumes**, v. 36, n. 10, p. 73-78, 2003.

DAVEL, E.; VERGARA, S.C.; GHADIRI, D. P.(org.). *Administração com arte: experiências vividas de ensino-aprendizagem*. São Paulo: Atlas, 2007.

GOMES, Nilza Gobody, *Os computadores chegam a escola. E, agora professor?*, Fria-nópolis 2002.

HOFFMANN, Jairo Luiz. O panorama de uso da experimentação no Ensino da Física em municípios da região Oeste do Paraná: uma análise dos desafios e das possibilidades. 2017. 198 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2017.

LIMA, J. F.; MEDRADO, N.; MARTINS, C. A.P.S. Virtual laboratory: presentation, conceptualization, analysis and a proposal of definition. In: **XXIII Brazilian Congress of Engineering Teaching, Campina Grande-PB**. 2005. p. 12-15

MARQUES, Evaldo Cunha. As dificuldades na aprendizagem da física no primeiro ano do ensino médio da Escola Estadual de ensino fundamental e médio Osvaldo Cruz. **Monografia, UVA, Sobral, CE**, 2011.

MORAES, José Uibson Pereira. A visão dos alunos sobre o ensino de física: um estudo de caso. **Scientia Plena**, v. 5, n. 11, 2009.

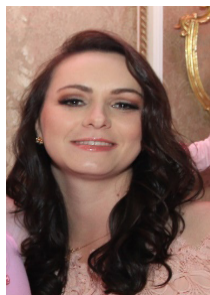
MOREIRA, M. A., *Ensino de física no Brasil: retrospectiva e perspectivas*, **Revista Brasileira de Ensino de Física**, São Paulo, 2000.

QUEIROZ, Luciano Rodrigues de et al. Um laboratório virtual de robótica e visão computacional. Dissertação (Mestrado em Ciência da Computação) - Instituto de Computação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 1998.

SANTOS, José Carlos dos; DICKMAN, Adriana Gomes. Experimentos reais e virtuais: proposta para o ensino de eletricidade no nível médio. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, v. 41, n. 1, 2019.

YAMAMOTO, I.; BARBETA, V. B., *Simulações de experiências como ferramenta de demonstração virtual em aulas de teoria de física*. Revista Brasileira de Ensino de Física, São Paulo, SP. 2001.

SOBRE AS ORGANIZADORAS



ANDRESSA GRAZIELE BRANDT

Doutora e Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Pedagoga e Professora da área de Pedagogia do Instituto Federal Catarinense (IFC) – Campus Camboriú. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas Formação de Professores e Práticas de Ensino (Foppe) (UFSC/CNPq). Integrante do Grupo de Pesquisas interdisciplinares: Educação, saúde e Sociedade (UEMA/CNPq). Graduada em Pedagogia pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Unijui).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8176-1930>

E-mail: andressa.brandt@ifc.edu.br



NADJA REGINA SOUSA MAGALHÃES

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pelotas. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina. Possui Graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Especialista em Assuntos Educacionais na Rede de Educação Municipal de Biguaçu-SC. É integrante grupo de estudos e pesquisas: Formação de Professores e Práticas de Ensino - FOPPE/ UFSC. Também integra o grupo de Pesquisa “INTERDISCIPLINAR: Educação, Saúde e Sociedade” da UEMA.

LATTES: <http://lattes.cnpq.br/5252794642374099>

E-mail: nadjamagalhaes78@gmail.com



FILOMENA LUCIA GOSSLER RODRIGUES DA SILVA

Possui graduação em Pedagogia e mestrado em Educação pela Universidade do Oeste de Santa Catarina, doutorado em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina. Professora da área de Pedagogia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense - Campus Camboriú. Líder do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação, Formação de Professores e Processos Educativos do Instituto Federal Catarinense e membro do Grupo de Pesquisa EMPesquisa - Ensino Médio em Pesquisa. LATTES: <http://lattes.cnpq.br/9115883879758456>

E-mail: filomena.silva@ifc.edu.br

ÍNDICE REMISSIVO

A

Alfabetização 20, 129, 158, 187, 228-230, 235, 239, 240, 245, 265, 317, 318, 320, 323, 325-328, 336

Anos Iniciais do Ensino Fundamental 7, 19, 97, 317, 322, 327, 332

Aprendizagem 5, 7, 8, 10, 12, 15, 16, 19, 20, 23, 24, 27-29, 33, 34, 36, 37, 39, 40, 44, 45, 47, 54-58, 60, 61, 65, 68-70, 73, 77-79, 81-83, 86, 88, 89, 92-96, 99-101, 103, 106, 111, 114-116, 119, 121, 123-125, 127-136, 139, 145-149, 155, 158, 159, 161, 163, 165-167, 171-174, 180, 184-187, 189, 192-200, 203, 232, 241, 242, 261-264, 268, 271-276, 278-280, 282, 284, 292, 296-304, 308, 309, 312-314, 317-319, 323-332, 336-341, 354

Autonomia 7, 9, 11, 19, 33, 68, 78, 107, 126, 132, 149, 165, 170, 179, 180, 182, 183, 186, 187, 192, 197, 199, 205, 211, 218, 253, 257, 264, 273, 280, 281, 283-295, 300, 302

B

BNCC 17, 28, 41, 42, 70, 146, 162, 166, 171-173, 241, 245, 273

C

Carreira docente 5, 15, 30, 31, 73-75, 79-83, 85, 130, 213

Conteúdo didático 37, 40, 41

Currículo escolar 5, 15, 60, 61, 64, 67, 69, 70, 72, 87, 149, 173

Curso de Pedagogia 5, 15, 16, 80, 87, 97, 98, 100-102, 105-110, 112, 208, 212, 235

D

Desenvolvimento profissional docente 5, 10, 11, 14, 22, 29-31, 42, 43, 84, 130, 134, 269

Dialética 38, 46, 47, 52, 53, 59, 69, 70, 77, 89, 175, 226

Diário de aprendizagem 5, 16, 123-125, 127-135

Didática 5, 8, 10-12, 14-16, 20-29, 31-37, 39-47, 53-55, 57-59, 86-95, 97-114, 117, 118, 121, 139, 147, 149, 170, 190, 194, 198, 270, 275, 282, 289-296

Didática geral 32, 33, 88

Dificuldades de aprendizagem 7, 19, 317-319, 323, 327, 328

Diretrizes Curriculares Nacionais 11, 14, 22, 34, 42, 43, 45, 175, 272, 281

Disciplina de História 7, 18, 247, 253-257

Disciplinas 12, 32, 66, 84, 88, 91, 94, 95, 101, 103, 104, 111, 114, 115, 223, 224, 248-253, 256, 257, 260, 266, 297

Docência 8, 9, 15, 27, 29, 31, 33, 34, 39-41, 43, 44, 47, 54, 55, 74-85, 87, 88, 96, 100, 109, 112, 127, 130, 131, 133, 137, 165, 174, 189, 197-199, 228, 250, 261, 268, 303

E

Educação de Jovens e Adultos 6, 18, 215, 216, 225, 227-231, 234, 235, 238-240, 245

Educação Física 20, 281, 354, 355

Educação Infantil 6, 16, 17, 137, 139-141, 143-146, 151-153, 155, 157-160, 162, 165, 166, 168, 170-172, 174-176, 305, 310-315, 320, 328

Ensino 6-10, 12-20, 22-29, 31-37, 40-43, 45-47, 54, 55, 57, 58, 60, 61, 64-71, 76, 77, 79, 80, 84-88, 92-121, 126, 127, 131, 135-137, 140, 144-146, 148, 149, 155, 158, 160, 166, 167, 170, 171, 177, 179-181, 185-187, 191-193, 198-201, 206, 208, 211, 215-217, 219, 221-223, 225, 227-229, 231-238, 240-244, 246-254, 256-287, 291, 293, 294, 303-305, 311-315, 317, 318, 320, 322, 323, 325-332, 339-341, 354-356

Ensino de arte 7, 18, 259, 260, 262, 268, 269

Ensino de Didática 23, 42, 43, 45

Ensino de matemática 6, 18, 236-238, 242-244

Ensino em genética 7, 19, 271

Ensino de física 167, 172, 175, 213, 249, 250

Ensino Remoto Emergencial 16, 110, 112, 113

Ensino Superior 9, 14, 19, 46, 84, 95, 100, 109-111, 144, 192, 206, 228, 233, 272, 283, 304, 311

Estágio supervisionado 102

Estudantes 6, 7, 10, 12, 16-19, 25, 26, 29, 33, 46, 55, 58, 71, 77, 94, 104, 111, 112, 114-120, 124, 125, 130, 139, 140, 179, 180, 191-199, 203, 204, 209, 212, 231, 236-238, 240-245, 248, 257, 271-277, 279, 280, 283-290, 292-294, 296-298, 303, 315, 318, 320, 322-324, 328-340

F

Formação continuada 7, 9, 11, 19, 31, 39, 81, 133, 135, 189, 199, 268, 269, 278, 283, 286, 288, 290

Formação de professores 5, 8-14, 20-24, 26, 27, 29-39, 41-46, 53, 56-58, 73, 77, 84, 85, 88, 95, 99, 103, 108, 109, 126, 128, 129, 132, 135, 137, 139, 149, 150, 258, 260, 261, 268, 270, 283, 284, 294, 329, 332, 333, 340, 356

Formação humana 6, 17, 18, 59, 110, 215, 216, 219-221, 223, 224, 226

Formação inicial 5, 9-11, 16, 30-32, 35, 36, 38, 39, 42, 43, 57, 58, 73, 77, 78, 81, 84, 90, 96, 110, 112, 120, 121, 135, 139, 140, 261, 266, 280, 293, 294

Formação integral 215, 221

Formação profissional 38-40, 84, 85, 102, 111, 212, 221, 224, 225, 250, 256, 260, 262, 269

I

Identidade docente 74, 77, 79

Interdisciplinaridade 105, 106, 225, 331, 332, 339, 341

M

Método 7, 19, 47-50, 52-54, 59, 94, 139, 142, 143, 149, 177, 185, 193, 195, 259, 265, 290, 296-302, 304, 314

Materialismo Histórico-dialético 47

Metodologias 6, 12, 17, 27, 28, 32, 33, 39, 101-103, 105, 107, 146, 191-194, 196-200, 225, 264, 268, 272, 273, 280, 289, 295, 303, 338, 341

Metodologias ativas 6, 17, 191-194, 197-200, 264, 289, 303

Modalidades 8, 14, 50, 51, 58, 112, 166, 267, 312

Monitoria 5, 16, 110-114, 116, 118-121

N

Narrativas 8, 37, 100, 102-106, 109, 124, 125, 133, 139-143, 147, 149, 150, 258

O

Objeto da didática 12, 46, 47

P

Pandemia 6, 16, 113-118, 123, 129, 137, 139, 140

Pedagogia Histórico- crítica 5, 15, 60

Pesquisa 9, 12, 13, 17-22, 30, 33, 36, 38, 40, 43-45, 48-53, 59, 74, 85-87, 90, 94-97, 100, 102, 103, 105, 106, 109, 111, 118, 125, 128, 132, 135, 140-142, 149, 150, 152, 162, 175, 177, 182, 183, 185-189, 191, 192, 207-209, 211-214, 216, 231, 234, 235, 238, 245, 259, 262, 272, 276-278, 280, 286-289, 291, 292, 294-298, 300-303, 311, 314-316, 318, 320, 322, 328, 356

PIBID 43, 44, 88, 130, 134

Planejamento 6, 16, 40, 47, 54, 101-106, 111-113, 115, 117, 121, 137-140, 142-145, 148, 225, 228, 237, 288, 289, 292, 297, 298, 302, 303, 333, 335, 337, 339

Planejamento compartilhado 112, 113

Prática 6-8, 12, 15-17, 19, 23, 25-29, 31-33, 36-38, 40, 42, 44, 45, 47, 48, 50, 51, 54, 56-58, 67, 73, 74, 77-79, 82-86, 88, 92, 96, 100-109, 111, 117, 120, 121, 124-127, 131-134, 137-139, 149, 151-153, 155, 158, 161-163, 166, 167, 172-174, 181, 184, 185, 189, 193, 195, 199, 219, 221, 223, 225, 226, 237, 239, 254, 262, 264, 266, 267, 271, 275, 278-282, 284-286, 288, 289, 291-295, 320, 330, 331, 335

Prática de ensino 19, 271, 282, 293

Prática pedagógica 16, 25, 29, 36, 38, 42, 51, 56-58, 106, 108, 109, 132, 139, 151-153, 155, 158, 166, 181, 189, 193, 199, 225, 254, 267, 271, 275, 278, 288, 293, 331

Práxis 12, 23, 25, 31-33, 42, 44, 45, 47, 48, 53, 54, 73, 100, 103, 108, 189, 192, 224, 279, 289

Processos pedagógicos inovadores 6, 17, 177, 180, 181

Professor reflexivo 5, 16, 92, 123, 125, 127, 135

Professores 5, 7-16, 18-24, 26, 27, 29-46, 51, 53, 56-58, 60, 73-78, 80-96, 99, 103, 105, 106, 108-110, 112, 113, 116, 120, 121, 124, 126, 128-133, 135-137, 139-142, 144, 149, 150, 155, 157, 158, 160, 169, 178, 179, 181, 184, 185, 191-194, 196, 198, 223, 225, 242, 248, 249, 251, 252, 256-261, 263, 266, 268-273, 276, 277, 279-288, 290, 292-294, 303, 304, 306, 311-313, 318, 320, 322, 327-329, 332, 333, 337, 339, 340, 356

Psicologia Histórico-cultural 5, 15, 60, 61, 64, 68, 70, 71

S

Saberes da docência 189, 197-199

Saberes escolares 43-45

Sujeito Histórico-social 33, 61, 64, 224

T

Tendências pedagógicas 7, 18, 121, 259-262, 267, 269

Teoria 8, 12, 15, 16, 21, 27, 32, 38, 40, 44, 47-51, 53, 54, 58-61, 73, 85, 88, 99, 108, 110, 111, 121, 127, 132, 133, 135, 137, 150-153, 161, 164, 167-169, 171, 174, 181, 189, 193, 196, 199, 221, 225, 227, 245, 270, 279, 289, 295, 296, 307, 308, 330, 355

Este livro foi composto pela Editora Bagai.



www.editorabagai.com.br



[/editorabagai](https://www.instagram.com/editorabagai)



[/editorabagai](https://www.facebook.com/editorabagai)



contato@editorabagai.com.br