

Cleber Bianchessi
Organizador

FORMAÇÃO, IDENTIDADE E SABERES DOCENTES

Reflexões, Diálogos e Práticas

Vol. 2



FORMAÇÃO, IDENTIDADE E SABERES DOCENTES

Reflexões, Diálogos e Práticas – Vol. 2





AVALIAÇÃO, PARECER E REVISÃO POR PARES

Os textos que compõem esta obra foram avaliados por pares e indicados para publicação.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Bibliotecária responsável: Maria Alice T. H. Benevides CRB-1/5889

E26 Formação, identidade e saberes docentes: reflexões,
diálogos e práticas. – Vol. 2 [recurso eletrônico] /
[org.] Cleber Bianchessi. – 1.ed. – Curitiba-PR,
Editora Bagai, 2024, 167p.
Recurso digital.
Formato: e-book
Acesso em www.editorabagai.com.br
ISBN: 978-65-5368-533-8
1. Educação. 2. Saberes. 3. Práticas Pedagógicas.
I. Bianchessi. Cleber.

10-2024/104

CDD 370.71

Índice para catálogo sistemático:

1. Educação: Saberes; Práticas Pedagógicas. - 370.71

 <https://doi.org/10.37008/978-65-5368-533-8.27.12.24>

Proibida a reprodução total ou parcial desta obra sem autorização prévia da Editora BAGAI por qualquer processo, meio ou forma, especialmente por sistemas gráficos (impressão), fonográficos, microfílmicos, fotográficos, videográficos, reprográficos, entre outros. A violação dos direitos autorais é passível de punição como crime (art. 184 e parágrafos do Código Penal) com pena de multa e prisão, busca e apreensão e indenizações diversas (arts. 101 a 110 da Lei 9.610 de 19.02.1998, Lei dos Direitos Autorais).

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

Cleber Bianchessi
Organizador

FORMAÇÃO, IDENTIDADE E SABERES DOCENTES

Reflexões, Diálogos e Práticas – Vol. 2



1.ª Edição – Copyright© 2024 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>	Prof. Dr. Cleber Bianchessi
<i>Revisão</i>	Os autores
<i>Capa & Diagramação</i>	Luciano Popadiuk
<i>Conselho Editorial</i>	Dr. Adilson Tadeu Basquerote – UNIDAVI Dr. Anderson Luiz Tedesco – UNOESC 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 Alberto Ferreira – UTAD - PORTUGAL Dr. Carlos Luís Pereira – UFES Dr. Claudino Borges – UNIPIAGET – CABO VERDE Dr. Cledione Jacinto de Freitas – UFMS Dra. Clélia Peretti - PUCPR Dra. Daniela Mendes V da Silva – SEEDUCRJ Dr. Deivid Alex dos Santos - UEL Dra. Denise Rocha – UFU Dra. Elisa Maria Pinheiro de Souza – UEPA Dra. Elisângela Rosemeri Martins – UESC Dra. Elnora Maria Gondim Machado Lima - UFPi Dr. Ernane Rosa Martins – IFG Dra. Flavia Gaze Bonfim – UFF Dr. Francisco Javier Cortazar Rodríguez - Universidad Guadalajara – MÉXICO Dr. Francisco Odécio Sales - IFCE Dra. Geuciane Felipe Guerim Fernandes – UENP Dr. Hélder Rodrigues Maiunga - ISCED-HUILA - ANGOLA Dr. Helio Rosa Camilo – UFAC Dra. Helisamara Mota Guedes – UFVJM Dr. Humberto Costa – UFPR Dra. Isabel Maria Esteves da Silva Ferreira – IPPortalegre - PORTUGAL Dr. João Hilton Sayeg de Siqueira – PUC-SP Dr. João Paulo Roberti Junior – UFRR Dr. Joao Roberto de Souza Silva - UPM Dr. Jorge Carvalho Brandão – UFC Dr. Jose Manuel Salum Tome, PhD – UCT - Chile Dr. Juan Eligio López García – UCF-CUBA Dr. Juan Martín Ceballos Almeraya - CUIM-MÉXICO Dr. Juliano Milton Kruger - IFAM Dra. Karina de Araújo Dias – SME/PMF Dra. Larissa Warnavin – UNINTER Dr. Lucas Lenin Resende de Assis - UFLA Dr. Luciano Luz Gonzaga – SEEDUCRJ Dra. Luísa Maria Serrano de Carvalho - Instituto Politécnico de Portalegre/CIEP-UE - POR 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 Dra. María Caridad Bestard González - UCF-CUBA Dra. Maria Lucia Costa de Moura – UNIP Dra. Marta Alexandra Gonçalves Nogueira - IPLEIRIA - PORTUGAL Dra. Nadja Regina Sousa Magalhães – FOPPE-UFSC/UFPeI Dr. Nicola Andrian - Associação EnARS, ITÁLIA Dra. Patricia de Oliveira - IF BAIANO Dr. Paulo Roberto Barbosa – FATEC-SP Dr. Porfirio Pinto – CIDH - PORTUGAL Dr. Rogério Makino – UNEMAT Dr. Reiner Hildebrandt-Stramann - Technische Universität Braunschweig - ALEMANHA Dr. Reginaldo Peixoto – UEMS Dr. Ricardo Cauica Ferreira - UNITEL - ANGOLA Dr. Ronaldo Ferreira Maganhotto – UNICENTRO Dra. Rozane Zaionz - SME/SEED Dr. Stelio João Rodrigues - UNIVERSIDAD DE LA HABANA - CUBA Dra. Sueli da Silva Aquino - FIPAR Dr. Tiago Tendai Chingore - UNILICUNGO – MOÇAMBIQUE Dr. Thiago Perez Bernardes de Moraes – UNIANDRADE/UK-ARGENTINA Dr. Tomás Raúl Gómez Hernández – UCLV e CUM – CUBA Dra. Vanessa Freitag de Araújo – UEM Dr. Walmir Fernandes Pereira – FLSHEP - FRANÇA Dr. Willian Douglas Guilherme – UFT Dr. Yoissell López Bestard- SEDUCRS

APRESENTAÇÃO

A presente coletânea reúne estudos que contribuem com o processo de constituição da identidade docente em diferentes tempos formativos a partir da construção de saberes. Destaca-se com análises das múltiplas relações no processo de envolvimento da aquisição e a mobilização dos mesmos em diferentes etapas, desde a formação inicial até o exercício da profissão de modo presencial ou remoto. Participam capítulos que versam sobre os diferentes e múltiplos olhares do processo formativo e identidade docente em diversos níveis do ensino bem como relatam algumas práticas pedagógicas no espaço-tempo da sala de aula ou fora dela.

Destarte, o primeiro capítulo expressa reflexões sobre os grupos de pesquisa em educação e os desafios para promover a formação continuada de professores. Na sequência, o segundo capítulo ressalta a importância da utilização ambientalização curricular no curso de pedagogia. Por sua vez, o terceiro capítulo destaca a importância da autonomia docente e prática reflexiva na construção da identidade profissional do professor universitário. O quarto capítulo, na sequência, enfatiza as políticas de contratação de professores de apoio e o quinto capítulo descreve algumas estratégias empregadas por pedagogos com ênfase para questões de identidade, abordagem e impacto social.

Em continuidade, o sexto capítulo disserta sobre desafios e dualidades do papel docente na era da BNCC com destaque da formação integral e a pressão produtivista. No que lhe concerne, o sétimo capítulo ressalta a importância da Meta 16 do plano nacional de educação (2014-2024) e o oitavo capítulo apresenta a experiência do “Seminário de avaliação e gestão para intervenção educacional” do Mestrado em Intervenção e Inovação para o Desenvolvimento Educacional (MIIDE) da unidade 131 da UPN em Hidalgo no México.

Por conseguinte, o nono capítulo analisa o projeto pedagógico com destaque sobre avaliação da aprendizagem, o décimo capítulo salienta a BNCC e a formação de professores no ensino médio, o décimo primeiro capítulo discorre sobre a razão e o afeto enquanto didática sensível como caminho para o desenvolvimento integral da criança enquanto décimo segundo capítulo apresenta a arte como ponte para a inclusão e a formação

continuada de professores e, por fim, o décimo terceiro capítulo oportuniza refletir sobre o perfil leitor de professores de química em formação.

Em vista disso, o estudo exarado nos capítulos sintetizados acima, ampliam as reflexões em torno da formação de professores, dos diálogos entre as diversas áreas do conhecimento e as diversas linguagens em contexto de ensino e aprendizagem. Diante disso, destaca-se pela intenção de trazer ideias interdisciplinares e questionamentos para incentivar o debate na **Formação, Identidade e Saberes Docentes** por meio de novos olhares interdisciplinares e articulados pelos conhecimentos teóricos aos práticos, possibilitando ampliar e significar os múltiplos saberes no campo da educação.

Equipe editorial

SUMÁRIO

OS GRUPOS DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO E OS DESAFIOS PARA PROMOVER A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES.....9

Andrea Coelho Lastória | Filomena Elaine Paiva Assolini | Noeli Prestes Padilha Rivas

AMBIENTALIZAÇÃO CURRICULAR NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA (UNIR): ANÁLISE DA PERCEPÇÃO DE UM ESTUDANTE DO CAMPUS DE PORTO VELHO..33

Elenice Cristina da Rocha | Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos |

Clarides Henrich de Barba | Valdenice Henrique da Cunha |

Marilandia Martins de Almeida Machado | Fábria Maria Pereira de Sá |

William Cristian da Silva Pizzaia

IMPORTÂNCIA DA AUTONOMIA DOCENTE E PRÁTICA REFLEXIVA NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO43

Cristina Morais Cuquigia Maindo

POLÍTICAS DE CONTRATAÇÃO DE PROFESSORES DE APOIO NA REDE ESTADUAL DE MINAS GERAIS E MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE: DISTÂNCIAS E APROXIMAÇÕES NECESSÁRIAS 55

Esmeralda de Oliveira Vieira | Arlete Vilela de Faria | Estela Aparecida Oliveira Vieira

ESTRATÉGIAS EMPREGADAS POR PEDAGOGOS EM UMA ESCOLA PÚBLICA: QUESTÕES DE IDENTIDADE, ABORDAGEM E IMPACTO SOCIAL69

Gabriel Fernandes da Silva | Cristiane Fernanda Gavlak Fortunato | Selma de Jesus Proença

DESAFIOS E DUALIDADES DO PAPEL DOCENTE NA ERA DA BNCC: ENTRE A FORMAÇÃO INTEGRAL E A PRESSÃO PRODUTIVISTA79

Anna Etelvina Lima da Silva de Araújo | Debora Gene Pereira | Simone Maia Bezerra |

Gracielly Alves Moraes | Ilda Neta Silva de Almeida | Nerci Maria Rezende |

Valter Domingos Rezende Carvalho

META 16 DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2014-2024): O EPICENTRO PARA EFETIVAÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE 89

Alexandra Bortolin | Emiliania Oro | Flávia Wagner | Janaina Preve Costa |

Julia Fernandes Jeronimo | Priscila Pereira Correa

EXPERIENCIA DEL “SEMINARIO DE EVALUACION Y GESTIÓN PARA LA INTERVENCION EDUCATIVA” DE LA MAESTRÍA EN INTERVENCION E INNOVACIÓN PARA EL DESARROLLO EDUCATIVO(MIIDE) DE LA UPN UNIDAD 131 EN HIDALGO, MÉXICO103

Peña Islas Dalia | Serna Alcántara Miguel Ángel

PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO: O QUE MOSTRA SOBRE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM?113

Letícia Leite Chaves | Vitor Garcia Stoll | Crisna Daniela Krause Bierhalz

ELUCIDACIÓN DA BNCC E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO ENSINO MÉDIO127

Lutieli Araujo Leal | Vanira Machado de Quadro

“ENTRE A RAZÃO E O AFETO: A DIDÁTICA SENSÍVEL COMO CAMINHO PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA”133

Maria Jeane Silva Lacerda | Francisco Francinete Leite Júnior |

Maria Nadyelle Lopes de Souza Nascimento | Fátima Macedo Pita

A ARTE COMO PONTE PARA A INCLUSÃO: FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES 141

Sônia Regina Sena de Souza

O PERFIL LEITOR DE PROFESSORES DE QUÍMICA EM FORMAÇÃO155

Thauanna Corrêa Mendonça Vilhalba | Daniele Correia

SOBRE O ORGANIZADOR.....164

ÍNDICE REMISSIVO 165

OS GRUPOS DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO E OS DESAFIOS PARA PROMOVER A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Andrea Coelho Lastória¹
Filomena Elaine Paiva Assolini²
Noeli Prestes Padilha Rivas³

APRESENTAÇÃO

Neste capítulo tecemos considerações sobre os grupos de pesquisa como uma temática que julgamos imprescindível para a formação de professores no âmbito da Educação Básica e Superior. Nosso objetivo é apresentar elementos a fim de ampliar as concepções existentes sobre os grupos de pesquisa inseridos na área da Educação e possibilitar uma melhor compreensão sobre seus papéis e concepções. Neste sentido, tecemos considerações sobre três diferentes grupos explicitando suas atuações e sistêmicas de ação para, finalmente, destacarmos os tipos de conhecimentos produzidos e os impactos que geram no campo educacional.

Partimos de questões que, ao nosso ver, possuem importância central no campo educacional. Indagações relacionadas às práticas investigativas e formativas de professores e considerações a respeito da relação entre políticas e práticas de ensino tendo em vista o contexto educacional brasileiro são abordadas nesse texto.

Algumas das questões que buscamos refletir são: Qual a importância dos grupos de pesquisas para a formação de professores? Quais papéis os grupos de pesquisas podem desempenhar tendo em vista a formação continuada de professores?

Utilizamos como aporte teórico as ideias de autores que colaboram para a compreensão da complexidade existente nas mesmas. Inicialmente trazemos uma breve explicação sobre a organização dos grupos de pesquisas

¹ Doutorado em Educação (UFSCAR). Professora (USP). CV: <http://lattes.cnpq.br/6592011271248846>

² Doutorado em Psicologia (USP). Professora (USP). CV: <http://lattes.cnpq.br/8106220335279097>

³ Doutorado em Psicologia (USP). Professora (USP). CV: <http://lattes.cnpq.br/0396444452280339>

brasileiros e, em seguida, expomos a experiência vivenciada no contexto do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, na Universidade de São Paulo.

OS GRUPOS DE PESQUISA COMO ESPAÇOS DE PRODUÇÃO DE NOVOS CONHECIMENTOS

Começamos nosso texto com as seguintes perguntas: O que são grupos de pesquisa? Há diferenças entre eles? Para respondê-las, destacando as explicações de Mainardes (2022, p. 5) a respeito da realidade dos grupos de pesquisa no nosso país:

No Brasil, a emergência dos grupos de pesquisa está estreitamente relacionada ao conjunto da legislação e das recomendações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) para a pós-graduação, da atuação do CNPq e dos Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPG).

Essa contextualização a respeito das normativas da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), bem como, do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq é importante para entendermos o cenário de qualificação dos grupos de pesquisa existentes. Afinal, todo grupo oficial de pesquisa precisa ser cadastrado no Diretório⁴ dos Grupos de Pesquisa no Brasil. Tal diretório funciona como um inventário que armazena diferentes informações sobre os grupos de pesquisa científica, tecnológica e inovadora que estão em pleno exercício no nosso país. Existem variados dados sobre os grupos de pesquisa que explicitam a sua constituição. Há dados a respeito do ano de sua formação, da instituição em que se vincula, do seu endereço institucional, da área de sua atuação, das linhas de pesquisa envolvidas, do nome de cada um dos membros participantes, bem como da qualificação desses membros como pesquisador, como estudante, como técnico ou como colaborador externo. E tudo isto precisa ser cadastrado no citado diretório. Além disso, também há informações sobre as instituições parceiras, sobre os financiamentos percebidos e outros aspectos sobre equipamentos e softwares relevantes. O coordenador do grupo, chamado de líder, possui

⁴ O acesso ao diretório pode ser realizado pelo seguinte endereço: <https://lattes.cnpq.br/web/dgp>

a tarefa de inserir o conjunto de informações no diretório a fim de que a configuração do grupo sob sua responsabilidade possa ser divulgada de modo organizado e padronizado.

Os grupos de pesquisa podem ser concebidos como espaços para produzir novos conhecimentos e formar novos investigadores em uma dada área científica. Para López-Yáñez e Altopiedi apud Mainardes (2022, p. 631) os grupos de pesquisa “são as joias da coroa da sociedade do conhecimento”, constituem a principal fonte de criatividade, ousadia e determinação exigidas pelo tipo de pesquisa que “progride em nossa sociedade e melhora significativamente nossas vidas”. É, portanto, no interior dos grupos de pesquisa que os novos investigadores são incentivados e motivados a desenvolver o trabalho de pesquisa. Ambiente profícuo para gerar conhecimento e pesquisadores. Neste sentido, concordamos com Gatti (2005) que enfatiza aspectos relevantes do trabalho produzido no interior dos grupos de pesquisa:

O pesquisador não trabalha sozinho, nem produz sozinho. A intercomunicação com pares, o trabalho em equipe, as redes de trocas de ideias e disseminação de propostas e achados de investigação, os grupos de referência temática, constituem hoje uma condição essencial à realização de investigações científicas e ao avanço dos conhecimentos. (Gatti, 2005, p. 124)

A citada autora explica ainda que estar no interior de um grupo de pesquisa é fundamental para os jovens investigadores afinal a aprendizagem de produção de conhecimentos não está descrita em uma cartilha a ser lida e reproduzida de modo linear. Há, portanto, que estar junto com outros pesquisadores. É fundamental vivenciar as diferentes especificidades dos contextos de pesquisa, passar pelo tempo das pesquisas, colaborar com seus desafios, aplicar esforços para buscar superar os entraves encontrados. Tudo isto, conforme ensinamentos da estudiosa Gatti (2005) podem promover as habilidades investigativas.

Diante do exposto, consideramos importante ainda destacarmos que os grupos de pesquisa na área educacional são diversos e possuem sistemáticas variadas, com ações e características próprias.

Mainardes (2022) fez um levantamento sobre os grupos de pesquisa da área da Educação no Brasil e descobriu que apesar da magnitude dos

grupos de pesquisa da área de educação no Brasil, a literatura sobre o tema é ainda restrita, ou seja, há poucas investigações debruçadas a investigar a própria produção dos grupos de pesquisas. Tal constatação reforça nosso empenho em apresentar e configurar os grupos de pesquisa sob nossa responsabilidade, no contexto do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, na Universidade de São Paulo.

A IMPORTÂNCIA DOS GRUPOS DE PESQUISAS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Os professores, assim como todos os demais profissionais, demandam de processos formativos constantes. Tais processos devem ocorrer desde o início e no decorrer de sua atuação. Não há, portanto, uma etapa final a ser alcançada. A aprendizagem ocorre durante toda a vida. A literatura educacional, tanto nacional quanto estrangeira, tem apontado para a importância dos estudos voltados aos processos de aprendizagem profissional da docência em contextos específicos de desenvolvimento e em diferentes áreas. Sob nossa ótica, os Grupos de Pesquisa podem e devem ser considerados como algumas das possibilidades de promover processos de formação continuada para professores. Afinal, apesar de rotinas diversificadas, dependendo de como eles são organizados e desenvolvidos, oferecem ações investigativas sobre políticas e práticas de ensino, que levam em consideração os ambientes escolares, os estudantes da Educação Básica, seus saberes e desafios. Contribuindo, assim, para proporcionar aprendizagens constantes aos que dele participam.

Várias pesquisas que investigam a formação continuada de professores passaram a considerar as demandas específicas dos contextos escolares e a desenvolver ações investigativas “no” e “com” os próprios docentes das escolas. (Souza; Barros, 2021). O desenvolvimento de pesquisas colaborativas envolvendo Escola-Universidade indicam, há décadas, a importância da consideração do professor como elemento central para a produção científica na área educacional. A respeito da parceria entre investigações desenvolvidas por meio da interação em Universidade e Escola, Souza e Barros (2021, p. 151) salientam que: “a articulação universidade-escola e o apoio do professor experiente ao iniciante são processos essenciais para a

construção e ampliação do conhecimento profissional”. Assim, as autoras adicionam o impacto que as ações de professores mais experientes possuem para promover aprendizagens. Embora a pesquisa das citadas autoras seja focada em aprendizagem de professores iniciantes que possuem apoio de professores mais experientes, é inegável que as colocações também reforçam a necessidade de professores “estarem juntos” para poderem avançar com as pesquisas efetivas e para desenvolver processos formativos, principalmente focados na esfera continuada, que estejam pautados em cenários reais de atuação profissional.

Partimos do pressuposto de que os modelos de formação que desarticulam os professores “das” escolas básicas dos professores “das” universidades ou que promovem a formação docente por meio, unicamente, do oferecimento de cursos ou disciplinas de curta duração, com pouca ou nenhuma interação com as rotinas, as práticas escolares e os saberes docentes, são pouco eficientes ou válidos para a realidade brasileira. Tais modelos desvalorizam a profissão docente, diminuem a importância do trabalho docente e a autonomia dos professores em diversas escalas.

Diversos investigadores (Mizukami; Silva; Andrade, 2023; Reali; Oliveira; Marini, 2023; Rivas; Silva; Schiabel, 2022) preocupados com o Magistério, a qualidade do ensino escolar e a formação inicial e continuada de professores alertam que os docentes não podem ser considerados como meros técnicos ou funcionários que executam instruções, propostas ou mesmo currículos elaborados por gestores e/ ou especialistas externos à escola.

Cada vez mais se constata que o professor constrói conhecimentos contextualizados, toma decisões diante das necessidades e urgências dos seus estudantes, gera constantemente conhecimentos práticos, estabelece rotinas que são assertivas e coerentes com as ações cotidianas e específicas das práticas educativas. Tudo isso influencia a profissionalização docente, produzindo diferentes impactos na vida pessoal e dos estudantes. O professor precisa, portanto, ser ouvido, considerado e valorizado pelos gestores públicos a fim de que as novas políticas públicas possam ser pensadas e implementadas “em comunhão” com tal profissional da Educação.

Nóvoa (2019) explica que há três diferentes, porém, imbricadas dimensões, que precisam estar envolvidas na formação continuada de

professores tendo em vista a sua plena atuação no magistério. A primeira diz respeito as instituições universitárias de formação afinal, elas devem participar ativamente da ampliação de diálogos e ações o trabalho docente. A segunda, diretamente ligada às políticas educativas e, finalmente, os professores atuantes nas práticas escolares. O autor alerta que há um “silêncio” das instituições universitárias ao darem pouca atenção aos professores iniciantes. O papel da unidade formadora parece ser concluído com a entrega do diploma de conclusão do curso de licenciatura. Além disso, há, segundo o mesmo autor, um “silenciamento” também das políticas educativas que, dentre outros aspectos, não acompanham os jovens professores nas escolas. E, também segundo o supracitado autor, há o “silêncio” dos professores mais experientes em relação a formação dos seus jovens colegas (Nóvoa, 2019, 200-201).

Assentadas neste cenário argumentativo apresentamos as ações de três diferentes tipos de Grupos de Pesquisa que estão inseridos no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, na Universidade de São Paulo.

O GRUPO DE ESTUDOS DA LOCALIDADE: COMUNIDADE DE APRENDIZAGEM PROFISSIONAL DA DOCÊNCIA

O Grupo de Estudos da Localidade – ELO apresenta-se como uma comunidade de aprendizagem profissional da docência que iniciou suas atividades no ano de 2006. No início, reunia estudantes do curso de Pedagogia da FFCLRP/USP e professores de Geografia e de História que residiam no município de Ribeirão Preto - SP, além de pedagogos, estudantes de pós-graduação e pesquisadores das áreas de Geografia, de História e da Educação, dentre outros. Trata-se, portanto, de um grupo que atua tanto na esfera da formação inicial quanto na continuada. Atualmente, o grupo expandiu a abrangência e reúne professores de diferentes localidades paulistas, além de se preocupar também com a Educação Ambiental.

O objetivo continua ser compartilhar saberes da prática educativa pautadas nas categorias localidade e cotidiano para produzir novos saberes escolares e produzir materiais educativos inéditos. Consideramos relevante destacar que o grupo ELO sempre possuiu um perfil heterogêneo

amparado pelo diálogo e pela interdisciplinaridade. Esta, entendida em um sentido mais amplo, como reunião de saberes específicos do campo da Educação, da Geografia, da História, da Cartografia Escolar e da Educação Ambiental.

O primeiro projeto coletivo do Grupo ELO foi consolidado com a publicação, no ano de 2008, do Atlas Escolar Histórico, Geográfico e Ambiental de Ribeirão Preto - SP (Lastória, 2008). Tal material educativo, partiu da premissa de que o ensino de Geografia e o de História, desde os Anos Iniciais da Escola Básica, devia focar no estudo do local de vivência de professores e alunos. Entendia, portanto, que um Atlas escolar possibilita, dentre outros, o desenvolvimento de novas práticas pedagógicas para o Ensino Fundamental. No ano de 2014, o grupo publicou uma coletânea de práticas educativas chamadas Elos da cidadania: localidade, escola e ação com o propósito de divulgar ações e práticas pedagógicas que valorizavam o espaço vivido dos professores e estudantes da localidade de Ribeirão Preto -SP. O Almanaque de espaços não formais da região metropolitana de Ribeirão foi publicado, de modo impresso, pelo grupo ELO no ano de 2018 e, no ano seguinte, foi publicado em versão digital para possibilitar maior distribuição. No ano 2012, o grupo lançou o Almanaque Projeto Nós Propomos!: cidadania, escola e protagonismo juvenil. Tal produção diz respeito ao envolvimento do ELO em um projeto mais amplo intitulado Projeto Nós Propomos: cidadania e inovação na educação geográfica, desenvolvido em parceria com o Instituto de Geografia e Ordenamento do Território - IGOT, da Universidade de Lisboa, em Portugal. No ano de 2013, o grupo lançou o Almanaque de Espaços não Formais de Ensino em Ribeirão Preto -SP: Educação Ambiental destacando que a Educação Ambiental é premissa para todos os professores que buscam realizar um trabalho formativo integrado e comprometido com a formação em prol da cidadania.

Como comunidade profissional da docência, o grupo mantém uma sistemática regular de atividades e encontros para estudar temas específicos, planejar ações em pequenos grupos e no grupo inteiro, definir calendários para execução de ações e avaliações, buscar por financiamentos, dentre outras atividades. Os membros são estimulados, pela docente coordenadora (ou líder) ao trabalho cooperativo, a desenvolver autonomia e reflexão sobre

políticas públicas e práticas educativas, dentre outras ações. As ações constantes e diversificadas promovem o desenvolvimento profissional docente de diferentes modos e em diversas temporalidades. Não há linearidade e uniformidade. Cada membro é respeitado e valorizado em suas diversas funções e estágios da carreira profissional. Entendemos que o grupo tem conseguido alcançar seus objetivos e colaborar com a produção de novos saberes docentes. Um indicativo importante é a presença de vários membros que atuam desde o início das atividades, ou seja, há mais de dezoito anos

GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE ALFABETIZAÇÃO, LEITURA E LETRAMENTO, GEPALLE: PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO E FORMAÇÃO DE PESQUISADORES

Características Gerais

Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Alfabetização, Leitura e Letramento, GEPALLE, foi fundado em 2006, no âmbito da FFCLRP-USP, e, desde então, é regularmente cadastrado no CNPq.

Constituído por estudantes de graduação, de iniciação científica, pós-graduandos, mestrandos, doutorandos, pós-doutorandos, professores das redes pública estadual, municipal, e, ainda, por professores de instituições privadas de ensino, que ministram aulas na Educação Básica e no Ensino Superior, o grupo reúne-se semanalmente, com a finalidade de ler, estudar, interpretar, analisar e discutir diferentes textos, filmes, documentários e corpora das pesquisas em andamento.

As problemáticas que envolvem a leitura, a escrita, a alfabetização, o letramento, a autoria, a interpretação, as tecnologias digitais de informação e comunicação, as práticas pedagógicas escolares, a formação inicial e continuada dos professores, o mal-estar docente, o *burnout*, dentre outras são por nós investigadas e debatidas, à luz da Análise de Discurso de Matriz Francesa (pecheuxiana), doravante AD, da Teoria Sócio-Histórica do Letramento-abordagem discursiva, da Psicanálise freudo-lacaniana e das contribuições de estudiosos da área de formação de professores, como, por exemplo, Isabel Alarcão, Francisco Imbernón, Antonio Nóvoa, Maurice Tardif, dentre outros.

Atualmente, temos dois projetos coletivos em andamento. O primeiro envolve a análise discursiva de documentários: 1) Ponto de Virada, e Hitler e o Nazismo. 2) Produzidos. Todos os integrantes do GEPALLE contribuem com os seus gestos interpretativos e análises.

O GEPALLE em números

Até o presente momento, a líder do grupo orientou 21 (vinte e uma) dissertações de mestrado, 2 (duas) teses de doutorado; 28 (vinte e oito) trabalhos de iniciação científica. As pesquisas realizadas fundamentaram-se na AD, na Teoria Sócio-histórica do Letramento-abordagem discursiva, na Psicanálise freudo-lacianiana, e, também, nas contribuições nos estudos sobre formação de Professores.

Gostaríamos de assinalar que o entrelaçamento dos campos teóricos acima mencionados contribui para que realizássemos investigações cujos objetos de estudo fossem interpretados e analisados de forma refinada, e com muita profundidade.

É interessante mencionar que as pesquisas de mestrado e de doutorado deram origem a artigos científicos, capítulos de livros, resumos expandidos, pôsteres, publicados em eventos, e, ainda, atividades pedagógicas destinadas a professores da Educação Básica.

A líder do Gepalle, Profa. Dra. Filomena Elaine Paiva Assolini, até o presente momento, conta com as seguintes publicações: 64 (sessenta e quatro) artigos, 25 (vinte e cinco) livros; 70 (setenta) capítulos de livros e 180 (cento e oitenta) trabalhos apresentados em eventos científicos, nos últimos dez anos.

No que diz respeito às redes sociais, destacamos que na rede social Facebook, contabilizamos mais de dez mil seguidores orgânicos. No Instagram, contamos com quase 4.000 (quatro) mil seguidores. O canal do Youtube, por sua vez, com cerca de 2000 (dois) mil; e, por fim, mas tão importante quanto os demais, ressaltamos o LinkedIn, que soma quase dois mil seguidores.

Nossas redes sociais são cuidadas pelos próprios integrantes do GEPALLE, e, por meio delas, divulgamos nossos trabalhos em andamento, ideias, resultados de pesquisa, investigações já concluídas, participações em eventos, posicionamentos ideológicos, e, ainda, as contribuições para

o nosso público, professores da Educação Básica, por meio de *posts*, *reels*, documentários, *lives*, entrevistas.

Deixamos aqui registrado o endereço de nossas redes sociais: 1) Instagram: <https://www.instagram.com/gepalle/>; 2) Youtube: <https://www.youtube.com/@gepalle>; 3) Facebook: https://www.facebook.com/gepalle/?locale=pt_BR; 4) LinkedIn: <https://www.linkedin.com/in/gepalle/>.

Salientamos que o Grupo constitui-se em espaço coletivo de aprendizado, de diálogo, de trocas de experiências, e, portanto, de desenvolvimento profissional docente.

Como bem destaca o educador português Nóvoa (2015):

o que dá sentido à formação é o diálogo entre os professores, a análise rigorosa das práticas, a procura coletiva das melhores formas de agir. A formação continuada é sempre formação-ação (formação ligada a um projeto pedagógico) e co-formação (formação que se faz em relação com os outros). (Nóvoa, 2015, p. 26)

Enquanto espaço de formação continuada, o Gepalle tem se mostrado aberto a diferentes compreensões sobre os mais conceitos, definições e abordagens educacionais, bem como à subjetividade docente, e às suas queixas, angustias, e desafios enfrentados no dia a dia, na sala de aula.

Segundo nosso entendimento, os melhores professores possibilitam aos estudantes pelo quais são responsáveis viajarem pelas ciências, pela história, pela cultura, pelo conhecimento acumulado pela humanidade, ao longo da história, questionando o mundo à sua volta, a sociedade na qual se insere, os fatos, os fenômenos, as ideologias, e as relações humanas.

Nesse contexto, ressaltamos o conceito de autonomia em Freire (1996), como princípio pedagógico para uma educação libertadora. Educação essa que propicie as necessárias condições à professores e educandos no desenvolvimento de sua subjetividade, de representações de mundo, de construção e defesa de argumentos a partir de sua visão de mundo. Para o autor, “formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas [...]” (Freire, 1996, p. 14, grifo nosso). “[...] é no domínio da decisão, da avaliação, da liberdade, da ruptura, da opção, que se instaura a necessidade da ética e se impõe a responsabilidade [...]” (Freire, 1996, p. 18).

Por isso, a importância da formação continuada, para o crescimento e desenvolvimento profissional do professor. Segundo Nóvoa (1992a, p. 23), “(...) aprender contínuo é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola como lugar de crescimento profissional permanente.

De acordo com de Nóvoa (2015), a formação continuada, integrada ao exercício profissional, oportuniza uma dinâmica de reflexão, de partilha e de inovação, durante a qual o professor vai se formando em colaboração com os colegas professores. Portanto, trata-se de um processo coletivo em que as práticas educacionais e pedagógicas cotidianas são problematizadas, questionadas, nos diálogos e discussões, para, a partir de interpretações e análises crítico-reflexivas, possibilitando, assim, novos entendimentos e ressignificações, tão importantes para o exercício responsável da profissão.

Enquanto espaço de formação continuada, o GEPALLE tem se mostrado aberto a diferentes compreensões sobre os mais conceitos, definições e abordagens educacionais, bem como à subjetividade docente, e às suas queixas, angústias, e desafios enfrentados no dia a dia, na sala de aula.

Finalizamos esta apresentação, assinalando que Gepalle consolidou-se como um grupo produtivo, capaz de contribuir com a produção de conhecimentos e de sujeitos pesquisadores críticos e atuantes.

GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES E CURRÍCULO (GEPEFOR) PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA E EDUCAÇÃO SUPERIOR – GEPEFOR/RP

As contribuições do (GEPEFOR) para a Educação Básica e Educação Superior

A trajetória do Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação de Professores e Currículo - GEPEFOR/USP é revisitada neste espaço no sentido de desvelar múltiplas passagens pelo saber e fazer, traduzidos pelo conhecimento e práxis, que se constituem, em elementos de profissionalidade, enquanto professores e estudantes de graduação e pós-graduação. Trabalhamos com os percursos construídos e vividos, permeados pelo pessoal, profissional e institucional (Zabalza, 2007), numa abordagem

identitária. Para explicitar melhor a relação entre o conhecimento e práxis, na formação do professor, utilizamos a expressão percurso formativo como fonte de linguagem. A formação abarca trajetórias de vida, constituindo-se um processo global, que envolve complexidade de dimensões que dão capilaridade à vida e que, articuladas, produzem a formação.

Assim, formação, pode ser interpretada como transformação pessoal do sujeito abrigando ambos os sentidos, enquanto movimento institucional e externo ao sujeito e como processo de transformação pessoal. Buscamos em Formosinho (2009) o conceito de formação, tendo em vista que um grupo de estudos e pesquisas se constitui como lócus formativo e de aprendizagem. Para o autor,

[...] formação é conceptualizada como a promoção da aprendizagem dos saberes profissionais inerentes ao desempenho docente. Esses saberes profissionais docentes são saberes teóricos, práticos, atitudinais e deontológicos, isto é, consubstanciam teorias, práxis, relações, afectos, valores e normas. A formação mais significativa ocorre nos contextos de trabalho, na escola, em boa parte através da aprendizagem com os pares. (Formosinho, 2009, p. 9-10).

A formação e o processo identitário constituem campo de interseção na transformação do sujeito, contudo se distinguem, tendo em vista que a primeira compreende o processo de conhecimento produzido pela sociedade em movimento e o segundo é constituído por reflexões provisórias do referido processo. A identidade é constituída por processos que envolvem experiências pessoais, acadêmicas e institucionais, ou seja, pessoalidade e profissionalidade, na perspectiva de Nóvoa (1992b).

O Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação de Professores e Currículo - GEPEFOR atua, há vinte anos, na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (FFCLRP/USP), com o objetivo de investigar a formação de professores para a Educação Básica e Educação Superior envolvendo a dialeticidade entre os campos da Didática e do Currículo e seus desdobramentos nos processos formativos de professores. Tem compromisso com a formação de pós-graduandos/docentes/pesquisadores e com a orientação de estudantes de iniciação científica. É formado por pesquisadores que atuam na educação superior,

estudantes de pós-graduação, graduação e professores das redes municipal e estadual de ensino na Educação Básica. Os resultados de suas pesquisas têm sido socializados em fóruns e produções científicas.

A fundamentação teórica situa-se no âmbito da pedagogia universitária, formação de professores e construtos curriculares, como Apple (2001), Ball (1994), Chauí (2003), Cunha (2006, 2009, 2010, 2022), Dardot e Laval (2016), Dias Sobrinho (2009, 2015), Pimenta (2009, 2016), Pacheco (2011), Zabalza (2007), dentre outros. Enquanto campo de produção de conhecimentos, saberes docentes, processos formativos e articulação das dimensões ensino e pesquisa, os quais se encontram permeados de intencionalidade, historicidade e ética. O GEPEFOR assenta-se sobre os principais pressupostos: a) A universidade, transversalizada por contradições e dissensos, vive significativo cenário de crise, cujas assimetrias impactam o trabalho dos professores, com repercussões na aprendizagem dos estudantes; b) A especificidade da formação de professores se encontra veiculada às políticas educacionais contextualizadas e fragilizadas em decorrência das políticas atuais e mudanças estratégicas que afetam a universidade e a escola, como um todo.; c) A exigência legal para exercer a docência na Educação Superior no Brasil, consubstanciada na LDB 9394/96, art. 52 (Brasil, 1996), a qual destaca preparação e não formação; d) O Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE) oferecido pela USP representando um dos espaços formativos, pois se destina a aprimorar a formação do estudante de pós-graduação para a atividade didática de graduação, sendo composto por duas etapas: Preparação Pedagógica (PP) e Estágio Supervisionado em Docência (ESD); e) As políticas curriculares, enquanto proposições e construtos formativos, impactam a formação inicial e continuada de professores, principalmente, os que atuam na Educação Básica.

A formação em uma perspectiva crítica pressupõe a apreensão do concreto, ou seja, das determinações sociais, políticas, econômicas e culturais que permeiam a sociedade e reverberam no humano, no sujeito histórico, individual e coletivo, exigindo permanente reflexão rigorosa e de conjunto (Saviani, 1973). Socializar pesquisas e debater sobre a formação de professores se reveste de maior importância, principalmente, neste momento em que as políticas públicas consideram a educação como mercadoria e a formação de professores passar a ter um caráter utilitário.

Nesse sentido, a questão problematizadora que permeia o Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação de Professores e Currículo - GEPEFOR/USP pode ser equacionada da seguinte forma: Como enfrentar, enquanto Grupo de Estudos e Pesquisas, a formação (inicial e continuada) de professores e estudantes universitários considerando os atuais desafios na sociedade?

Construindo fios condutores e balizadores: o início do percurso

Esta reflexão, tem como fio condutor a trajetória do GEPEFOR/USP e objetiva revisitar memórias e desafios, em contextos nos quais há cruzamento de gerações, histórias de vida, expectativas e interesses que vão se constituindo em um caleidoscópio. Sabemos das fragilidades e ambiguidades que um trabalho sobre história de vida pode apresentar, principalmente de um coletivo, mas também compreendemos o quanto é estimulante e gerador de reflexões conhecer as histórias que contribuíram para enriquecer, melhorar e questionar a nossa vida profissional através do cotidiano, bem como o sentido que produzimos ao conhecimento, perspectivado como conhecimento válido. A contradição que emerge dessa situação diz respeito ao sentido que damos a este conhecimento que perpassa a universidade, ou seja, é um conhecimento que auxilia no processo de humanização do sujeito, ou é um conhecimento do poderoso (Young, 2011), atrelado ao mercado, constituído inclusive como definidor de políticas públicas, como bem explicita Nóvoa (1992a, 1992b).

Recentemente, o autor volta a questionar a vida acadêmica, agora sob o manto da globalização, das práticas avaliativas (*accountability*) sinalizando o que denomina de sintomas da corrosão atual das universidades e da pesquisa (Nóvoa, 2015), consubstanciados nas ideologias de modernização, que nos faz parecer “resignados e apáticos, como se tudo isto fosse inevitável, como se não houvesse alternativa”. (Nóvoa, 2015, p. 264). Que conhecimento apreendemos do cotidiano e de nossas experiências vividas? Como vamos construindo os saberes da docência e da pesquisa, a partir deste quadro real e contraditório que Nóvoa (2015) nos aponta? O processo de reflexão deste cotidiano vai nos colocando frente a realidades contraditórias, com leitura de mundo ampliada que dá sentido à profissão professor por uma educação democrática, crítica, inclusiva, mas por outro lado, nos faz pensar também, na incompletude e nos limites que permeiam a profissão e a vida.

No que diz respeito ao método de pesquisa, recentemente, o Grupo tem sido desafiado a adentrar na base teórica marxista, considerando que nenhum princípio metodológico está autossustentado de abstrações, mas está relacionado às determinações sociais que lhe trazem concretude. Concordamos com Masson (2007) ao assinalar que para compreendermos uma concepção metodológica podemos optar por vias distintas, dentre elas a via direta, que ocorre pela seleção dos textos do próprio autor que tratam especificamente do método; e a via indireta, que implica o estudo da obra do autor a fim de perceber como ele constrói o pensamento. A compreensão do método marxiano poderá ser mais profunda se optarmos pelas duas formas, pois Marx (2008) trata especificamente do método, de maneira muito breve, na Introdução da “Contribuição à crítica da economia política” (publicada originalmente em 1859) e no posfácio à segunda edição alemã de “O Capital”. A essência do materialismo histórico está na definição dada por Marx (2008, p. 47) “O modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência”. Portanto, os sujeitos fazem história, mas não conforme sua vontade. É uma ação dos homens determinada pelas condições materiais/históricas de vida. O autor compreende o método como decodificação da abstração caótica para chegar ao concreto pensado e ao todo articulado a fim de que se possa transformar ou superar determinada realidade. É com este referencial que temos investigado a formação de professores e as políticas curriculares em suas várias dimensões. Para explicitar esta trajetória, adotamos como denominação a palavra “percurso”, por contemplar em sua essencialidade o caminho, a história, a vivência.

No percurso iniciante, relatamos a criação do Grupo no contexto de implantação do Curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, nos anos 2000. É um momento de ocupação de novos espaços.

No percurso possibilitado, consideramos o desvendamento dos caminhos da formação que possibilita o entendimento da atuação profissional na Universidade, os múltiplos desafios enfrentados como docentes, orientadoras, pesquisadores que adentram ao Grupo, com

alunos de graduação e pós-graduação, com docentes da Educação Básica que procuram um lugar para discutir, debater, ressignificar e construir novos vínculos.

No percurso refletido, consideramos o movimento da ação e reflexão no permanente diálogo prática-teoria-prática na vivência educacional, em um processo de identidade do Grupos de Estudos e Pesquisas em Formação de Professores e Currículo - GEPEFOR/USP.

Percurso iniciante

Ter como eixo no GEPEFOR a temática formação de professores e currículo decorre do doutorado da líder deste grupo e da atuação na Universidade de São Paulo, junto ao antigo Departamento de Psicologia e Educação (que após reestruturação deu origem aos atuais Departamento de Psicologia e Departamento de Educação, Informação e Comunicação), com as disciplinas de Didática e Teorias do Currículo. Minha tese foi defendida em fevereiro de 2003, sob o título “As reformas curriculares no processo de constituição das escolas de formação de professores no Estado do Paraná”. Neste trabalho me propus a realizar estudos sobre as reformas curriculares no processo de constituição das escolas de formação de professores no Estado do Paraná, focalizando a sua evolução, sua concepção e os contornos dos modelos pedagógicos. Analisei a formação de professores, sob a ótica das políticas curriculares, desde o Brasil Império, até a década de 1990.

A especificidade da formação de professores e do currículo encontra-se veiculada às políticas educacionais contextualizadas que envolvem perspectivas mais amplas que visam a qualidade da educação superior, e que se encontram fragilizadas em decorrência das políticas atuais e mudanças estratégicas que afetam a universidade. Nesse sentido, as consequências interferem nas dimensões da vida acadêmica, nos aspectos humanístico e profissional, comprometendo a formação universitária de modo geral. Assim, é importante compreender que a universidade, historicamente sempre esteve comprometida com o paradigma instrumental, o qual legitimou e continua fortemente impregnado na trajetória da produção do conhecimento científico e tecnológico, com ênfase nas áreas das ciências exatas, como também de outras áreas cujas orientações políticas e ideológicas se afinam a essas perspectivas (Dias Sobrinho, 2015). Quais

desafios que, nós professores temos na Universidade pública? A relação com a sociedade e com o conhecimento podem ser considerados balizadores para uma tomada de decisão?

Em 2004, passávamos por desafios que iam desde a implantação do Curso de Pedagogia, a discussão das Diretrizes Curriculares da Pedagogia, as propostas institucionais de formação de professores em serviço e a avaliação docente, pela via do produtivismo acadêmico. Por onde começar? Lembro que meu regime de trabalho ainda era de dedicação parcial, e por esta razão complementava minha carga horária em outra Universidade particular (UNAERP). Mas, foi nesta Instituição que começamos a pensar em um grupo de estudos e pesquisas. Éramos um Grupo pequeno, mas destaco a liderança de nossa companheira e amiga Professora Maria Alejandra Iturrieta Leal, que juntamente comigo, criamos no mesmo momento dois Grupos, um na UNAERP e outro na USP, em nosso Departamento. Tínhamos reuniões quinzenais e começamos a atuar com estudantes dos Cursos de Licenciatura onde atuávamos e professores da Educação Básica.

A formação de professores tem se constituído um lócus de estudos, pesquisa e atuação profissional, tendo em vista minha inserção nesta área feita através do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Educadores – GEPEFE, ligado à Faculdade de Educação da USP, do qual participo até o momento atual, sob a coordenação da Profa. Dra. Selma Garrido Pimenta. Esta experiência também serviu de mote para a estrutura e organização do GEPEFOR. Não foi um caminho fácil, mas nos dedicávamos às orientações de Iniciação Científica, intensa participação nos eventos científicos da área e debates e discussões sobre temas que se relacionavam às políticas educacionais e curriculares. Em 2004, sou convidada pelo Programa de Pós-graduação em Psicologia da FFCLRP para atuar como palestrante na área de formação de professores e currículo, na Disciplina “Universidade, formação, ensino e produção do conhecimento”. Esta atividade foi desenvolvida nos anos posteriores, até 2007, bem como estendida para outras Unidades. Esta inserção gerou o interesse por investigarmos a formação de professores na universidade, temática que gerou orientações de iniciação científica e produções na área, dentre os quais, nossa entrada no Programa de Aperfeiçoamento do Ensino (PAE). Outro fato importante diz respeito a nossa inserção no Grupo de Apoio

Pedagógico, espaço que nos mobilizou para estudos e pesquisas na área universitária, bem como a parceria com a Profa. Dra. Glaucia Maria da Silva Degreuve, do Departamento de Química/FFCLRP. Esta parceria tem sido muito significativa em nossa vida pessoal e profissional.

Percurso possibilitado

O cadastramento do GEPEFOR, no CNPQ, em 2014, foi um grande marco, seja pelo significado institucional, seja pelo sentido identitário. O GEPEFOR foi se estruturando, por meio de reuniões semanais, com ampliação de participantes, estudantes graduandos e pós-graduandos, com pautas que perpassavam o estudo dos clássicos na área da educação, em uma perspectiva crítica, com temáticas atuais sobre formação de professores e currículo, bem como com estudos na área dos fundamentos metodológicos. O sentido coletivo e democrático do Grupo foi se solidificando. Na coordenação fomos contando com as colegas professoras Maria Alejandra Iturrieta Leal, Glaucia Maria da Silva Degreuve e Maria Auxiliadora Resende, que juntamente comigo fomos demarcando novos rumos pela via da pesquisa, da orientação às estudantes graduandas, mestrandas e doutorandas. Porém, não podemos deixar de ressaltar a importância da participação de estudantes desde a criação do GEPEFOR. Nesse sentido, a participação da Yuna Lélis Beleza Lopes (hoje doutora em educação) e Beatriz Borges de Carvalho (mestre em educação) na equipe de coordenação do Grupo tem sido efetiva e relevante em vários aspectos, que vão desde a escolha de temáticas e autores, bem como pelo suporte tecnológico. Temos um cronograma de atividades que contemplam estudos de textos referentes às temáticas formação de professores e currículo, discussão de projetos de pesquisa dos orientandos e projetos desenvolvidos pelo próprio grupo. O Projeto de Pesquisa “A formação pedagógica de professores para o ensino superior nos Programas de Pós-Graduação da USP” aprovado pelo CNPQ - Chamada MCTI/CNPQ/CAPES nº 22/2014 - Processo 472115/2014-6 se constituiu em importante atividade de pesquisa, bem como tem balizado novas pesquisas na área.

Oportunizar a participação de estudantes de graduação em grupos de estudos e pesquisas é fundamental para o processo formativo, seja em âmbito acadêmico, seja enquanto futuro profissional. Os olhares ampliam-se diante das questões e temas discutidos no âmbito dos encontros do

GEPEFOR e rompem as barreiras dos conteúdos disciplinares dos cursos. No período pandêmico, tivemos que nos reinventar. Dos encontros presenciais, às sextas-feiras, no Laboratório Interdisciplinar de Formação do Educador (L@IFE), com o apoio de nossa companheira Idalina Nobile Ambrosio, tivemos que utilizar os recursos digitais, notadamente a plataforma Google Meet. Mesmo considerando os limites da virtualidade, tivemos que pensar em novos formatos. Nessa direção, podemos afirmar que tivemos algumas experiências interessantes, ou seja, diálogos com autores que têm produzido na área de formação de professores e currículo. No entanto, na concretude do momento, optamos por continuar com nossos encontros online, tendo em vista que muitos participantes residem fora de Ribeirão Preto, mas retomamos as orientações de forma presencial. Esta situação reverbera o pós-pandemia.

As pesquisas na área de formação de professores centram-se nos processos de construção do conhecimento profissional, saberes e identidade do professor, profissionalização docente, professor intelectual-crítico, entre outros, atendendo especificidades diferenciadas, mas que convergem suas contribuições na busca de novos referenciais teórico-metodológicos, buscando suplantar os velhos paradigmas de formação, entre eles, a racionalidade técnica. Ainda desvelando novas concepções formativas, estudiosos como Contreras (2002), Nóvoa (1992a, 1992b, 2005, 2009, 2015, 2019), Pacheco (2011), Pimenta (2009), Veiga (2006, 2015) e Zeichner (2013), tem apontado, em especial, a escola como *locus* privilegiado à formação e desenvolvimento profissional do professor, bem como analisado o papel das instituições universitárias e dos gestores públicos na formação inicial e contínua do professor.

Essa asserção evoca um princípio comum entre escola e profissão docente: a necessidade de se saber refletir sobre si própria e sobre sua prática escolar, configurando propostas metodológicas emergentes, onde a formação de professores (inicial e continuada) surge como uma das mais importantes políticas públicas, pois os desafios colocados à escola exigem do trabalho educativo, outro patamar profissional, muito superior ao existente.

Como toda profissão, o magistério tem trajetória construída historicamente. A forma como surgiu a profissão, as interferências do contexto sociopolítico no qual ela esteve e está inserida, as exigências colocadas pela

realidade social, as finalidades da educação em diferentes momentos, o papel e o modelo de professor, o lugar da educação nas prioridades do governo, os movimentos e lutas da categoria e as pressões da população e da opinião pública em geral, são alguns dos principais fatores determinantes que permeiam a profissão professor. Estas questões tem balizado as dissertações e teses no referido grupo.

Percurso Refletido

Nesta etapa, ressaltamos os desafios do GEPEFOR, quanto às produções e pautas que estão sendo construídas. Os objetos investigativos estão distribuídos nos dois eixos, abaixo discriminados: a) Educação Básica: Ênfases: Cursos de Licenciatura; Curso de Pedagogia; Políticas Curriculares, Programa de Formação de Professores, Estágio Curricular; Supervisão e Coordenação Pedagógica. b) Educação Superior: Ênfases: Programa PAE; Professor Iniciante e Formação de Professores para o Ensino Superior, Pedagogia Universitária.

Como estamos tratando do percurso histórico do GEPEFOR é importante salientar as produções das pós-graduandas do Programa de Pós-Graduação em Educação da FFCLRP/USP. Suas pesquisas têm fomentado a crítica e discussão no Grupo. No período de 2017 a 2024 foram concluídas 13 Dissertações de Mestrado e 1 tese de doutorado. Atualmente, temos 6 pós-graduandas, nível de doutorado. No que concerne à Iniciação Científica temos orientado em torno de 78 projetos, com verbas oriundas do CNPQ/PIBIC e verbas institucionais da USP (Programa Unificado de Bolsas de Estudos para Estudantes de Graduação (PUB).

Desse modo, conhecer a trajetória do Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação de Professores e Currículo - GEPEFOR ajuda-nos a perceber como um grupo de estudos e pesquisa é mais do que um espaço para reuniões de estudo e pesquisa, mas principalmente como lugar de formação, de debate, de profissionalidade, que possibilita, também, construir espaços para a luta política, para escolhas e resistências frente às políticas neoliberais que capturam a essencialidade da formação humana.

Portanto, neste capítulo, afirmamos o GEPEFOR como esse lugar de excelência para a formação de professores e currículo, tanto para o Ensino Superior quanto para a Educação Básica, uma vez que este grupo se funda com encontros de trabalhos permeados pela preocupação e cui-

dado científico com a (re)formação da Educação para a transformação da realidade brasileira através da superação das desigualdades, notadamente no acesso à educação e formação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Evidenciamos neste capítulo a ideia dos grupos de pesquisa da Educação como importantes *lôcus* para produzir saberes e conhecimentos escolares, profissionais e práticas educativas, que podem colaborar com a proposição e definição de novas políticas públicas. Mainardes (2022, p. 4) nos chama atenção para este tema, quando afirma que o “funcionamento dos grupos de pesquisa nas diferentes áreas e nos diversos campos acadêmicos ainda necessita ser mais bem estudado. Nas ciências humanas, os grupos de pesquisa, muitas vezes, configuram-se mais como espaços de estudos e discussão”, fomentando projetos individuais. No entanto, há muitos grupos que utilizam os encontros para atividades de orientação coletiva, ação desenvolvida pelos Grupos analisados neste artigo: GRUPO ELO, GEPALLE, GEPEFOR. O autor (Mainardes, 2022, p. 112) ressalta ainda, que “a pesquisa de grupos em diferentes estágios (iniciante, emergentes ou em consolidação, consolidados) e de diferentes áreas é importante para delinear o que pode ser denominado de “pedagogia dos grupos de pesquisa”, no sentido de compreender com mais profundidade o funcionamento dos grupos, seu papel na formação de pesquisadores e o desenvolvimento da prática de pesquisa.

Investigar a temática “formação de professores” nos grupos de pesquisa pressupõe estudar seu estatuto epistemológico, a pesquisa em áreas/campos científicos ou disciplinas, o profissional professor, a concepção de docência, a profissionalidade docente, as políticas curriculares e sua relação como projeto de formação inicial e continuada, dentre outros temas.

No que diz respeito aos papéis que os grupos de pesquisas podem desempenhar tendo em vista a formação continuada de professores evidenciamos, em primeiro lugar, a potencialidade desses grupos nos processos de ensino e aprendizagem, tendo em vista os instrumentos e mecanismos de discussões, estudos, pesquisas, elaborações sistematizadas que permitem a produção e a socialização do conhecimento. Em segundo lugar, a possibilidade do desenvolvimento profissional e estreitamento das relações universidade e redes de ensino.

REFERÊNCIAS

- APPLE, M. W. Reestruturação educativa e curricular e as Agendas Neoliberal e Neoconservadora: Entrevista. [online]. **Currículo sem fronteiras**. v.1. n.1. janeiro/junho, 2001. p. 5-33.
- BALL, S. ***Education Reform: a critical and post-structural approach***. Buckingham: Open University Press, 1994.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96**. Brasília, 1996.
- CHAUÍ, M. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, n. 24, p. 5-15, 2003. Disponível em: <https://is.gd/hdLUAS>. Acesso em: 24 jun. 2024.
- CONTRERAS, J. **Autonomia de professores**. Trad. Sandra Trabuco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.
- CUNHA, M. I. (Org.). **Pedagogia Universitária: Energias emancipatórias em tempos neoliberais**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2006.
- CUNHA, M. I. Inovações Pedagógicas: o desafio da reconfiguração de saberes na docência universitária. In: PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, M. I. (Orgs.). **Pedagogia Universitária**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.
- CUNHA, M. I. **Textos em Foco: Docência, Prática Pedagógica e Educação Superior**. Curitiba, Pr: CRV, 2022.
- CUNHA, M. I. **Trajetórias e lugares de formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional**. Araraquara, SP: Brasília, DF, CAPES, CNPq, Junqueira & Marin, 2010.
- DARDOT, P; LAVAL, C. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Boitempo, 2016.
- DIAS SOBRINHO, J. **Pós-Graduação, escola de formação para o magistério superior**. Universidade e sociedade, ano IV, n. 7, jun, 2009, p. 92-97.
- DIAS SOBRINHO, J. **Universidade fraturada: reflexões sobre conhecimento e responsabilidade social**. Avaliação, v. 20, n. 3, 581-601, 2015.
- FORMOSINHO, J. **Formação de Professores: aprendizagem profissional e ação docente**. Porto, Portugal: Editora Porto, 2009.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- GATTI, B.A. Formação de grupos e redes de intercâmbio em pesquisa educacional: dialogia e qualidade. **Revista Brasileira de Educação**. n.30, p.124-132, 2005.
- LASTÓRIA, A. C. (Org.). **Atlas Escolar Histórico, Geográfico e Ambiental de Ribeirão Preto**. 1. ed. Ribeirão Preto: 2008.

MAINARDES, J. Grupos de pesquisa em Educação como objetos de estudo. **Cadernos de Pesquisa**. n.52. 2022.

MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MASSON, G. Materialismo Histórico e dialético: uma discussão sobre as categorias centrais. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, PR, v. 2, n. 2, p. 105- 114, 2007.

MIZUKAMI, M. G. N.; SILVA, M. T. C.; ANDRADE, M. F. R. de. Comunidade Investigativa e Desenvolvimento Profissional de Professores. **Revista da Faeba: Educação e Contemporaneidade** v. 32, p. 39-58, 2023.

NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto, 1992b.

NÓVOA, A. Carta a um jovem investigador em Educação. **Revista da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação: Investigar em Educação**. II ª Série, Número 3, 15, 2015.

NÓVOA, A. Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. **Currículo sem fronteiras**, v.19, n.1, p.198-208, 2019.

NÓVOA, A. S. (Coord.). **Os professores e sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 2005.

NÓVOA, A. S. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. S. **Os Professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992a. v. 39. (Coleção Temas de Educação).

NÓVOA, A. S. **Professores: Imagens do Futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

PACHECO, J.A. **Discursos e lugares das competências em contextos de educação e formação**. Porto, Portugal: Porto Editora, 2011.

PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, M. I. **Pedagogia Universitária**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

REALI, A. M. M. R.; OLIVEIRA, R. M. M. A.; MARINI, C. Aprendizagens profissionais de professoras iniciantes e experientes em um programa de mentoria. **Roteiro (UNOESC)**, v. 23, p. 1-24, 2023.

RIVAS, N. P. P.; SILVA, G. M. ; SCHIABEL, D. A pós-graduação brasileira como espaço de formação de professores: constructos didáticos e curriculares. **Revista de Estudos Curriculares**, v. 13, p. 51-71, 2022.

SAVIANI, D. A filosofia na formação do educador. In: Educação: do senso comum à consciência filosófica. Campinas: **Autores Associados**, 1973. p.17–30.

SEVEGNANI, Palmira (Org.). **Docência na Educação Superior**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. p. 85–96.

SOUZA, A. P. G.; BARROS, J. M. de S. O processo de inserção profissional de professores da educação básica: revisão sistemática. **Rev. Triângulo**. v. 14, p. 147-162, 2021.

VEIGA, I. P. A. (Org.). **Formação médica**: aprendizagem baseada em problemas. Campinas-SP: Papirus, 2015.

VEIGA, I. P. A. Docência universitária na educação superior. **Docência na Educação Superior**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, v. 1, p. 87-98, 2006.

YOUNG, M. F.D. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. **Revista Brasileira de Educação** v. 16 n. 48 set.-dez. 2011.p 609-623.

ZABALZA, M.A. **O ensino universitário**: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2007.

ZEICHNER, K. M. **Políticas de formação de professores nos Estados Unidos**: Como e por que elas afetam vários países no mundo. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

AMBIENTALIZAÇÃO CURRICULAR NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA (UNIR): ANÁLISE DA PERCEPÇÃO DE UM ESTUDANTE DO CAMPUS DE PORTO VELHO

Elenice Cristina da Rocha¹

Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos²

Clarides Henrich de Barba³

Valdenice Henrique da Cunha⁴

Marilândia Martins de Almeida Machado⁵

Fábia Maria Pereira de Sá⁶

William Cristian da Silva Pizzaia⁷

INTRODUÇÃO

A temática ambiental nos currículos representa um processo sempre em construção diante do desafio do conhecimento que representa na aprendizagem. Neste caso, investigar a temática ambiental no Ensino Superior, especificamente nas instituições do Ensino Superior (IES), estando no papel faculdades e cursos de bacharelado e de licenciatura que devem ser observados no processo de formação profissional (MORALES, 2007).

Sob essa perspectiva, ao abordarmos o respeito aos espaços coletivamente habitados, destacamos a região amazônica, que, como é amplamente reconhecido, possui enorme valor para o mundo. A Amazônia é rica em recursos naturais que respondem às crescentes necessidades humanas e possui uma diversidade cultural notável, abrangendo vastas áreas que integram diversos estados.

¹Doutoranda em Educação (Univali). CV: <http://lattes.cnpq.br/0172368655137318>

²Pós-doutorado em Desenvolvimento Rural Sustentável (UNIOESTE). Doutora em Educação (UNIVALI). Professora (UNIVALI). CV: <http://lattes.cnpq.br/2387862154032685>

³Doutorado em Educação Escolar (UNESP). Professor (UNIR). CV: <http://lattes.cnpq.br/4572407003327880>

⁴Mestra em Sociedade e Cultura na Amazônia (UFAM). CV: <http://lattes.cnpq.br/1392670176563798>

⁵Mestre em Educação (UNIR). Professora (IFRO). CV: <http://lattes.cnpq.br/0227538042963694>

⁶Doutorado em Biologia (UFPA). Coordenadora (FAAR). CV: <http://lattes.cnpq.br/7852897762195822>

⁷Doutorado em Genética e Melhoramento (UEM). IESUR/FAAR. CV: <http://lattes.cnpq.br/5255638248194088>

Considerando esse contexto, percebemos que a questão ambiental requer um processo que envolva a realidade na construção do conhecimento, com o objetivo de compreender e refletir sobre o significado e o papel da ciência frente à complexidade da temática ambiental. Esse desafio demanda o envolvimento das universidades diante das situações emergentes, o que implica na incorporação dessa temática nos currículos dos Projetos Pedagógicos dos cursos.

A crise ambiental traz à tona desafios que vão além das questões naturais, incluindo reflexões epistemológicas, metodológicas, éticas e políticas. Esses elementos apontam para a necessidade de que as universidades incluam em seus projetos pedagógicos conteúdos voltados à questão ambiental, promovendo uma formação alinhada aos desafios contemporâneos.

Leff (1999) entende que a abordagem ambiental nas disciplinas permite uma compreensão interdisciplinar dos conteúdos, promovendo a organização e reorganização dos princípios da prática educativa. Nesse sentido, ao tratar da temática ambiental, destaca-se o processo dinâmico na formação de professores.

Ao refletir sobre a estruturação da temática ambiental e sua integração nos cursos e nas políticas curriculares, surge a necessidade de avaliar como o currículo se ajusta à realidade amazônica. A Amazônia Legal, atualmente, abrange integralmente os estados do Acre, Amapá, Amazonas, Pará, Rondônia, Roraima, Tocantins e parte de Mato Grosso, Maranhão (a oeste do meridiano de 44º de longitude oeste) e Goiás, totalizando cerca de 5.217.423 km², ou 61% do território brasileiro. Rondônia, localizado na Amazônia brasileira, é dividido em duas regiões intermediárias (Porto Velho e Ji-Paraná), subdivididas em seis regiões imediatas (Porto Velho, Ariquemes, Jaru, Ji-Paraná, Cacoal e Vilhena). Esse quadro regional é moldado por processos sociais, políticos e econômicos que seguem uma metodologia aplicada em todo o território nacional (IBGE, 2024).

Historicamente, a colonização e exploração da Amazônia começaram em 1542, com a expedição de Francisco de Orellana, consolidando a ideia de “descobrimento” do “Novo Mundo”. Desde então, o ambiente amazônico passou por profundas transformações e impactos, especialmente com iniciativas de desenvolvimento como a construção de estradas,

que, segundo Almeida (2020, p.30), têm causado grandes danos ao meio ambiente, biodiversidade, comunidades tradicionais e clima global. Entre os projetos inacabados, destacam-se fragmentos de infraestruturas que simbolizam um “cemitério de grandes artefatos” deixados à degradação ambiental.

A construção das usinas hidrelétricas de Jirau e Santo Antônio, em Porto Velho, Rondônia, exemplifica os impactos socioeconômicos e ambientais causados pela demanda por energia, afetando diretamente as populações locais. Zimmerli e Siena (2013, p. 102) observam que os conflitos gerados por esses empreendimentos refletem uma disparidade de poder entre os promotores e as comunidades afetadas, comprometendo a democracia e a justiça ambiental.

A mineração na Amazônia também tem efeitos severos sobre as populações tradicionais, como indígenas, quilombolas e ribeirinhos, que dependem dos recursos naturais para suas culturas e subsistência. A história dessas comunidades é marcada por um processo de expropriação e violência, com recentes incidentes de invasão e exploração ilegal de terras indígenas, como no caso da Terra Indígena Yanomami, onde conflitos e atrocidades têm aumentado devido à expansão do garimpo.

É crucial buscar um equilíbrio entre o desenvolvimento econômico e a preservação dos ecossistemas amazônicos, promovendo políticas públicas, regulamentações ambientais e alternativas sustentáveis. Jacobi e Arruda Filho (2021) destacam que a crise climática nas últimas décadas tem influenciado as políticas ambientais brasileiras. O Brasil, reconhecendo sua biodiversidade e importância ambiental global, tem criado e implementado estratégias públicas para enfrentar as mudanças climáticas, como o Programa Nacional de Mudanças Climáticas e a Política Nacional de Mudanças Climáticas.

No âmbito do Ensino Superior, há um desafio crescente para integrar a consciência socioambiental nos currículos, especialmente nas regiões amazônicas. Marcomin e Silva (2009, p. 112) afirmam que o principal desafio da educação ambiental não é apenas o aprendizado comportamental, mas sim a construção de uma cultura cidadã, baseada em responsabilidade ética e social.

Dessa forma, o Ensino Superior se vê convocado a revisar conteúdos e práticas pedagógicas, fomentando uma formação que valorize o equilíbrio socioambiental. A rede de Ambientalização Curricular do Ensino Superior (ACES) promove um currículo que integra as relações sociedade-natureza, ética e justiça ambiental, visando formar profissionais que atuem em prol da sustentabilidade.

O presente trabalho é um recorte de um estudo maior, no qual, a questão central é avaliar se o currículo do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Rondônia contribui para a formação de educadores socioambientais, com o objetivo de analisar se o currículo capacita os egressos a atuarem eficazmente nessa função, considerando três objetivos específicos: verificar se o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da universidade inclui políticas de ambientalização curricular; examinar os Projetos Pedagógicos dos cursos em busca de disciplinas voltadas para essa temática; e avaliar a formação docente frente aos desafios socioambientais de Rondônia. Neste recorte, buscou-se abordar percepção de um estudante de Pedagogia do *Câmpus* de Porto Velho sobre a ambientalização do currículo, utilizando-se como instrumento de pesquisa a entrevista semiestruturada.

DESENVOLVIMENTO

Esta seção tem como objetivo apresentar as análises dos dados da pesquisa. Para preservar o anonimato do entrevistado, sua identidade foi mantida em sigilo. Nesse sentido, foram criados códigos para identificar os participantes da pesquisa, neste recorte, o estudante foi chamado de estudante A1. A tabela 1 contém a categorização dos dados.

Tabela 1 – Questões do roteiro de entrevista e as categorias de análises

Categorias de análise	Questões usadas como roteiro para entrevista
Categoria 1 Formação Acadêmica	1. Na sua opinião, a diretriz curricular do curso de Pedagogia proporciona uma base sólida para o desenvolvimento de competências relacionadas à ambientalização? 2. Durante o seu curso de Pedagogia, quais foram as principais abordagens e práticas relacionadas à ambientalização com as quais você teve contato? Comente sobre as disciplinas ou atividades específicas que abordaram a temática ambiental em sua formação.
Categoria 2 Integração Curricular	3. Você acredita que a abordagem da ambientalização na formação de professores deveria ser transversal, permeando todas as disciplinas do curso? Por quê? 4. Como você enxerga a relação entre a ambientalização e as políticas educacionais atuais? Você acredita que há um alinhamento adequado entre as duas? Por quê?
Categoria 3 Políticas Educacionais e Receptividade	5. Você acredita que a ambientalização deve ser abordada de forma integrada com outras temáticas, como gênero, diversidade cultural e educação para a paz? Por quê? 6. Como você percebe a receptividade dos demais professores e educadores em relação à ambientalização? Você acredita que houve uma valorização adequada desse tema durante o curso?
Categoria 4 Competências Docentes e Recursos	7. Na sua opinião, quais são as características ou competências que um professor precisa desenvolver para promover a ambientalização de forma efetiva? 8. Quais são as principais fontes de informação e atualização sobre ambientalização que você utiliza ou pretende utilizar em sua prática como professor?
Categoria 5 Contribuições e Desafios	9. Como você imagina que a ambientalização pode contribuir para a promoção da cidadania e da sustentabilidade na educação básica? 10. Quais desafios você percebe em relação à implementação efetiva do ensino socioambiental na prática docente, sente-se preparado para abordar questões socioambientais na Educação Básica?

Fonte: Elabora pela pesquisadora (2024).

Para facilitar a compreensão das análises, as respostas foram organizadas por categorias, apresentando as falas das entrevistadas de forma significativa para alcançar os objetivos do estudo.

A participante A1, uma acadêmica indígena de 27 anos do *Câmpus* de Porto Velho, compartilha uma trajetória marcada por superação, inspirando crianças de sua comunidade com sua determinação. Enfrentando preconceitos, ela reforça sua visão de que “seu lugar é onde ela estiver”.

Seguem a análise das respostas da estudante A1 das cinco categorias apresentadas na Tabela 1.

Em relação à formação acadêmica, a participante foi indagada se considera que a diretriz do curso proporciona uma base sólida para o desenvolvimento de competências relacionadas à temática da ambientalização no currículo, a acadêmica responde que sim, mas acredita que a temática poderia ser mais aprofundada. Dessa forma, a reconhecer a necessidade de uma maior inclusão da temática na matriz curricular, expressa a percepção de que a abordagem atual ainda é insuficiente para oferecer uma base sólida no desenvolvimento de competências voltadas para a temática da ambientalização.

No que se refere a abordagem da ambientalização curricular na formação de professores, a acadêmica foi questionada se acredita que deveria ser transversal, permeando todas as disciplinas do curso, ela afirmou que sim enfatizando algumas razões para essa transversalidade, como podemos observar na sua resposta:

Sim, porque são assuntos importantes, então a gente precisa estar preparada, para quando acontecer a gente tiver propriedade para passar esse conhecimento, então se trouxer desde o começo a gente fica ambientado, acostumado a lidar com assunto (A1).

A resposta de A1 reflete uma compreensão clara e fundamentada sobre a importância da abordagem transversal da ambientalização na formação de professores. Ela reconhece que os temas socioambientais são fundamentais e interconectados com diversas áreas do conhecimento, e, portanto, devem ser integrados em todas as disciplinas do curso de Pedagogia.

A participante foi indagada sobre como enxerga a relação entre a ambientalização do currículo e as políticas educacionais atuais. Se acredita que há um alinhamento adequado entre as duas e em relação a abordagem desta temática integrada a outras, como exemplo as questões de gênero, diversidade cultural e educação para a paz. Assim respondeu:

Eu acredito que sim, inclusive semestre passado abordamos muito isso, sobre abordar vários assuntos em qualquer conteúdo. Ah, eu só posso trabalhar esse assunto em tal disciplina, mas não, dá para trabalhar em todas as disciplinas esse assunto, os alunos precisam se sentir acolhidos, não só porque está no calendário achar aquele dia importante (A1).

Ao analisar a referida resposta é possível compreender que a resposta da participante A1 parece indicar uma perspectiva positiva sobre a relação entre ambientalização do currículo e políticas educacionais atuais. Assim, a respondente sugere que a ambientalização pode e deve ser integrada em todas as disciplinas, não apenas em uma específica.

Ao ser questionada sobre as características ou competências que um professor precisa desenvolver para promover a temática ambientalização de forma efetiva, a participante respondeu:

Na universidade somos preparados para isso, mas quando a gente chega no chão da escola a gente lida com vários fatores, as vezes assuntos que não podem ser falados, precisa de uma forma apropriada para isso, então o professor precisa de coragem, respeito, amor (A1).

Segundo a respondente A1, a universidade prepara os professores, mas, ao chegarem à prática nas escolas, enfrentam vários desafios, como lidar com temas delicados que exigem abordagens adequadas. A1 destaca como essenciais as características de coragem, respeito e amor. A coragem é necessária para encarar os desafios ao tratar de questões socioambientais, especialmente aquelas controversas ou sensíveis. O respeito é fundamental para acolher diferentes perspectivas de alunos, colegas e da comunidade escolar, promovendo uma abordagem inclusiva e empática. Já o amor

representa o compromisso genuíno com o bem-estar dos alunos e do ambiente, incentivando o professor a investir tempo e esforço na integração da temática ambientalização em sua prática educativa.

No que se refere às contribuições e desafios em relação à implementação efetiva do ensino ambiental na prática docente, a participante foi questionada sobre como imagina que a ambientalização do currículo pode contribuir para a promoção da cidadania e da sustentabilidade na educação básica, respondendo:

Sim, contribui bastante, porque hoje são crianças, mas futuramente são os adultos, além disso irão ajudar em casa com os parentes (A1).

Eu vou relatar um que já vive. Trabalhei uma vez na escola particular, e tinha um autista, eu esperava que a escola pudesse acolher mais, um fato de um aniversário e o colega não tinha convidado ele, porque segundo ela, ele ia chegar e quebrar tudo bagunçar as coisas, e eu fui conversar com ela, explicar que não era assim. Então, os filhos são espelhos dos pais. Então tem um certo preconceito, sexualidade também acredito que será bem difícil, por muitos terem várias visões diferentes, na direção da escola, pais, e até mesmos colegas (A1).

A resposta de A1 destaca um desafio real enfrentado pela respondente na implementação do ensino ambiental: a falta de inclusão e aceitação de alunos com necessidades especiais, como no caso do autista mencionado. Isso ressalta a importância de uma abordagem inclusiva e sensível à diversidade na prática docente, que vai além do ensino estritamente socioambiental e aborda questões de inclusão social e respeito à diversidade. Além disso, a respondente menciona que temas sensíveis, como sexualidade, podem ser difíceis de abordar devido às diferentes visões presentes na comunidade escolar.

CONSIDERAÇÕES

A1, uma acadêmica indígena de 27 anos, relata sua trajetória de superação e resistência frente aos preconceitos, sendo uma inspiração

para sua comunidade. Ela destaca a importância de maior inserção da temática ambiental no currículo e acredita que a abordagem socioambiental deveria ser transversal em todas as disciplinas da Pedagogia. A1 enxerga uma relação positiva entre a ambientalização curricular e as políticas educacionais, reforçando que temas socioambientais e questões de inclusão, como gênero e diversidade cultural, devem ser trabalhados em diversas áreas do curso.

Além disso, A1 ressalta a importância de características como coragem, respeito e amor para abordar temas socioambientais de maneira inclusiva e eficaz. Na prática escolar, ela enfrentou desafios relacionados à aceitação de alunos com necessidades especiais e mencionou que temas como sexualidade são sensíveis devido às variadas visões presentes na escola. A1 acredita que a educação ambiental no currículo pode promover cidadania e sustentabilidade desde a educação básica, formando crianças que, no futuro, poderão contribuir para a conscientização socioambiental em suas próprias famílias e comunidades.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, A. W. B. (Org). **Conflitos sociais no “Complexo Madeira”**. Manaus: Projeto Nova Cartografia Social da Amazônia / UEA Edições, 2009. 391 p.
- IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Cidades e estado**. 2013. Disponível em: <https://is.gd/8IrtCd>. Acesso em: 15 maio 2024.
- JACOBI, Pedro Roberto; ARRUDA FILHO, Marcos Tavares de. **O Brasil na COP: histórico, crise e perspectivas para o futuro. Histórico, Crise e Perspectivas para o Futuro**. 2021 Disponível em: <https://is.gd/XdJpQr>. Acesso em: 12 dez. 2023.
- LEFF, E. Educação ambiental e desenvolvimento sustentável. In: REIGOTA, M. (Org.). **Verde cotidiano: o meio ambiente em discussão**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.
- MARCOMIN, Fátima E.; SILVA, Alberto D. V. A sustentabilidade no ensino superior brasileiro: alguns elementos a partir da prática de educação ambiental na Universidade. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Univali**, Itajaí, v. 9, p. 104-117, mai/ago. 2009. Disponível em: [v09n02a09.pdf\(fcc.org.br\)](v09n02a09.pdf(fcc.org.br)). Acesso em: 20 jul. 2024.
- MORALES, Angélica Góis. **A formação do profissional educador ambiental: reflexões, possibilidades e constatações no curso de especialização da UFPR**. Curitiba, 2007. Dissertação de mestrado. Disponível em: TESE VERSAO Final - Morales, A.G.M - Formação do Profissional.pdf(ufpr.br). Acesso em: 20 jul. 2024.

ZIMMERLI, Eduardo Renato; SIENA, Osmar. Conflitos Socioambientais Decorrentes da Construção das Usinas de Santo Antônio e de Jirau No Rio Madeira. **Revista de Gestão Social e Ambiental - RGSA**, São Paulo, v. 7, n. 3, p. 89-104, out./dez., 2013.

IMPORTÂNCIA DA AUTONOMIA DOCENTE E PRÁTICA REFLEXIVA NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO

Cristina Morais Cuquigia Maindo¹

INTRODUÇÃO

A abordagem faz menção a uma construção teórica complementar sobre a importância que expressa autonomia docente e a prática reflexiva na construção da identidade profissional do professor universitário, tidos como elementos inseparáveis na construção do seu ofício. O objetivo é melhorar a qualidade de Educação Superior, principalmente em faculdades de ciências onde o conhecimento didático-pedagógico é pouco valorizado por quase todas as universidades a nível internacional. É um documento rico de opiniões sobre práticas que fazem permanecer o professor na sua nobre missão, e fazem valer sua presença enquanto profissional no Ensino Superior.

Um professor universitário é um profissional que leciona em cursos de ensino superior, pesquisa assuntos de áreas diversas de interesse e realiza atividades baseadas em três pilares como: ensino, investigação científica e extensão universitária que promove o conhecimento e saberes para o desenvolvimento da sociedade. Possui várias atribuições para além de lecionar, orientar monografias, dissertações, teses e outros trabalhos investigativos com outros pesquisadores e monitores. Participa em comitês acadêmicos e administrativos, na tomada de decisões orçamentais, contratações e promoções em fim. Ele tem a missão de formar o homem para a vida. O professor universitário é alguém resiliente, isto é, pessoa com capacidade de superar obstáculos e enfrentar desafios com tranquilidade, sabedoria e adotar inovações em diversas situações na sua atuação.

¹ Doutoranda em Educação (USP). Docente (ISCED-Uíge-Angola).
CV: <https://lattes.cnpq.br/3436528516504321>

A carreira acadêmica exige dedicação e comprometimento, além de constante atualização do conhecimento e produção científica. Sua categoria mais elevada é de professor titular ou catedrático e o grau acadêmico mais elevado é o doutorado. Sua autonomia assenta-se na capacidade de se autogovernar, ou seja, de decidir o que julga ser o melhor para si e para os seus alunos de acordo com o contexto em que decorre as suas atuações. Na sala de aulas, por exemplo, o professor pode:

- Priorizar e determinar o ritmo das atividades com seus alunos;
- Ter recursos para planejar e agendar tarefas de avaliação formativa;
- Determinar seus próprios métodos de trabalho para a progressão decisiva, baseada numa lógica estrutural dos conteúdos a discutir, sem esquecer os documentos normativos que norteiam o seu trabalho e os que regem o sistema de ensino no país.
- A autonomia docente é uma expressão da especificidade da atuação docente, pautada pela autoconsciência e necessidade ética de dar sentido ao seu fazer. Pesquisas apontam a necessidade de fortalecer o profissionalismo do professor universitário, favorecendo a liberdade de atuação em suas tarefas diárias.
- A prática reflexiva do professor universitário é a capacidade de investigar a própria docência, ou seja, examinar o resultado do seu trabalho. Ela permite que o professor:
- Compreenda que a sua formação é um processo contínuo, e que pode ser fonte de reflexão e aprendizado;
- Compreenda que a sua formação não está completa, mesmo tendo uma graduação específica para lecionar determinada disciplina;
- Tenha consciência da sua realidade e busque técnicas e metodologias que se enquadrem nela;
- Tenha uma atitude de investigador, tentando compreender-se e procurando melhorar o seu modo de ensinar a partir da interação constante com os seus alunos na sala de aulas;
- Desenvolva a sua autonomia com elevado autoconhecimento, para que tenha a noção do seu fazer profissional;

A reflexão na ação ocorre quando o professor reflete, colocando para si as questões do cotidiano como situações problemáticas e faz isso ao

mesmo tempo em que está vivenciando esta situação. O professor reflexivo tem consciência de sua realidade e busca técnicas e metodologias para o desenvolvimento das suas ações.

A prática reflexiva cria hipóteses que antecipam possíveis consequências do agir como prática de liberdade. Pensamento reflexivo constitui um princípio educativo que torna possível a contínua formação do professor. A educação é desenvolvimento do hábito de pensar reflexivo como condição da vida democrática.

Identidade profissional do professor refere-se à construção de um conhecimento pessoal, autoconhecimento, no interior do conhecimento profissional, compreendendo o sentido de uma profissão que não cabe apenas numa matriz técnica ou científica (NÓVOA, 1995)

De um modo geral, identidade profissional do professor são representações colocadas em circulação pelos discursos relativos aos modos de ser e agir dos professores no exercício das suas funções em instituições educacionais mais ou menos complexas e burocráticas.

AUTONOMIA DOCENTE

O docente como sujeito ativo no processo de formação inicial de profissionais em diversas áreas do conhecimento, exerce, por um lado, uma autonomia individual ao tomar decisão para gerir a distância entre o trabalho prescrito e o trabalho realizado. E por outro, uma autonomia coletiva na participação conjunta com seus colegas de docência e gestores no processo de organização do ensino e a aprendizagem, como forma de diminuir o controle institucional sobre a docência; e, ao considerar, na gestão de sua disciplina, as demandas concretas dos discentes, como forma de evitar o individualismo.

A autonomia docente é a expressão da especificidade da atuação do professor, a partir do conjunto de valores, atitudes e saberes que ele carrega. É um modo de resistência, pautado pela autoconsciência e pela necessidade ética de dar sentido ao fazer profissional. A autonomia no Ensino superior é importante porque permite que o sujeito adquira e formule as próprias regras e leis, por meio das relações estabelecidas com os outros. Como afirma (OLIVEIRA, 2022)

A autonomia docente, de forma ampla, pode ser definida como a capacidade que os professores têm de tomar decisões sobre sua prática educativa sem serem submetidos a nenhum tipo de controle externo (Estado) ou interno (Instituições formadoras)

De forma mais específica autonomia docente consiste na consciência crítica sobre o saber, o saber fazer, o saber ser e o saber transformar, olhando sobre o sentido do ensino e da educação na sociedade. “Na perspectiva do trabalho docente visto como atividade técnica e especializada, sucede-se a ideia de autonomia como responsabilidade moral individual, ancorada na visão de trabalho docente como atividade profissional reflexiva” (FREIRE, 2010, p. 3).

A autonomia docente pode ser fortalecida por meio de:

- Formação docente continuada;
- Criação de ambientes propícios, como estúdios, ateliês, oficinas e espaços maker, etc.
- Diminuição dos obstáculos para a inovação, com currículos mais flexíveis.

Dentro da autonomia docente, o conhecimento técnico-científico e didático-pedagógico deve vigorar para inibir o sentimento de levar avante apenas a ciência dura tal como as coisas acontecem nas universidades atuais, para tal o professor ao dirigir-se para a sala de aulas deve ter em consideração as dimensões que conferem sua competência na atuação, como: “técnica, estética, política e ética. E tornam-se mais claras as exigências para um trabalho docente de boa qualidade” (Rios, 2009, p. 17)

Mas também não podemos descartar a ideia de que:

Necessita-se de uma formação docente de qualidade na contemporaneidade, que não pode ser pensada fora de um contexto histórico e de políticas educacionais consistentes, que envolvam também valorização docente, condições de trabalho, carreira e salário dignos, coerentes com a complexidade do trabalho que a docência exige além do provimento de recursos educacionais, equipamentos, materiais e profissionais, considerando a realidade e as necessidades dos estudantes, dos profissionais, da instituição e da comunidade (Moraes, 2019, p. 6)

Portanto, exige uma forte articulação de esforço de ambos intervenientes do sistema como um todo para que se espere um resultado confiável e credível a olho nú do mundo moderno. Isso inclui tantos fatores até o engajamento positivo (com dimensão: cognitiva, afetiva e comportamental) do próprio estudante na universidade, que começa desde o primeiro ano de ingresso “**estranheza**” (o período de concepção a nova realidade não habitual), seguida de período de “**tempo de aprendizagem**” (em que o estudante envolve-se num período repleto de dúvidas, incertezas e ansiedade) e terminando com o chamado “**tempo de afiliação**” (em que o estudante descobre a utilização dos inúmeros códigos institucionais e intelectuais que são indispensáveis ao seu ofício), queira isso disser que:

Um estudante afiliado sabe ouvir o que não foi dito, sabe ver o que não foi designado. Ele sabe transformar as inumeráveis instruções do trabalho intelectual em ações práticas: ele descobriu a praticidade das regras e começa a se tornar um membro competente, uma pessoa dotada da cultura exigida, que atribui o mesmo sentido às mesmas palavras e aos mesmos comportamentos. Essa nova competência, em processo de construção, se manifesta por meio de diversos marcadores de afiliação: expressão escrita e oral, inteligência prática, seriedade, ortografia, presença de referências teóricas e bibliográficas nos trabalhos escritos, utilização espontânea do futuro anterior anunciador de uma perspectiva em construção. Ele começa a categorizar o mundo intelectual, no qual entrou alguns meses antes, da mesma maneira que os outros membros e, sobretudo, da maneira como os seus professores esperam que ele faça (Coulon, 2017)

Mas como o professor carrega uma enorme responsabilidade na formação do novo cidadão que a sociedade requer, recai consigo tantas exigências que lhe permitem permanecer na vanguarda do seu fazer profissional, como afirma Ana: “Uma docência nessa perspectiva exige uma formação que visa a um sujeito autônomo e apto a exercer sua profissão da melhor forma para si e para os demais que com ele interagem, com responsabilidades sociais, com vistas à (re) construção de uma sociedade cidadã” (Moraes, 2019, p. 7)

Neste âmbito realçamos que devem do mesmo modo os professores permitir os seus estudantes a expressarem suas ideias de modo que aprendizagem seja bilateral, tal como afirma Maria Isabel de Almeida:

Ensinar não é transferir conhecimento, e sim transformar o mundo do aprendiz e de quem ensina, pois “que ensina aprende ao ensinar e que aprende ensina ao aprender” expressão de Paulo Freire (Almeida, 2012)

O papel do professor é desafiar, estimular e ajudar os alunos na construção de uma forte relação com o objecto de aprendizagem que de algum modo atenda a necessidade deles auxiliando-os a tomada de consciência sobre o impacto da formação universitária na vida profissional de cada, baseando na construção do conhecimento, significação, problematização, práxis, criticidade, continuidade, historicidade e totalidade (Pimenta, 2008)

A autonomia para os alunos também é uma importante habilidade socioemocional, pois permite a eles que:

- Compreendam e exponham suas opiniões sobre assuntos, obras literárias e situações do dia a dia;
- Expressam seus desejos e sentimentos de forma livre e consciente para a construção do conhecimento;
- Adquiram confiança sobre suas próprias decisões, baseadas no seu autoconhecimento.

PRÁTICA REFLEXIVA DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO

O professor reflexivo tem consciência de sua realidade e busca técnicas e metodologias que se enquadra melhor para o seu desenvolvimento tanto profissional quanto cognitivo. A ideia reside na capacidade de investigar sua própria docência, ou seja, examinar o resultado do seu trabalho, tendo como elemento primordial o autoconhecimento. Reconhece-se que o professor reflexivo abre novos caminhos e horizontes para uma educação democrática, onde aprendizagem processa-se de forma aberta e consciente sobre a construção do conhecimento, **Corrigindo o passado, melhorando o presente e prevendo o futuro.** Tudo requer uma capacidade crítica para visualizar além do mundo que

o rodeia, isto é, precisa ter uma visão holística das coisas. Tal como se diz: “A formação não se constrói por acumulação de cursos, conhecimentos e técnicas, e sim, através de um trabalho de reflexividade crítica sobre a prática e de reconstrução permanente da identidade pessoal” (NÓVOA, 2009, p. 25)

O professor acaba se envolvendo num questionamento constante e profundo diante das suas tarefas como:

Em que medida consigo atender as expectativas de meus alunos? Como compatibilizá-las com as exigências institucionais e as condições de ensino dadas? Como motivar meus alunos às aprendizagens que extrapolam o utilitarismo pragmático que está em seus imaginários? Como trabalhar com turmas numerosas e heterogêneas, respeitando as diferenças e atendendo as reais necessidades dos alunos? Como utilizar as novas tecnologias na construção de identidades coletivas e na reflexão ética? De que maneira alio o ensino das disciplinas com o princípio metodológico do «ensinar pesquisando e pesquisar ensinando»? Que competências precisas para articular teoria e prática profissional a partir do conteúdo das disciplinas que ministro? Como enfrento o desafio da interdisciplinariedade na educação superior? (Cunha, 2010)

O pensamento reflexivo constitui um princípio educativo e, da mesma forma, um princípio da vida democrática espécie de pensamento que consiste em examinar mentalmente o assunto e dar-lhe consideração séria e consecutiva. Do mesmo modo que, pensar é uma questão de maneira de empregar numerosos objetos observados, sugeridos, conjugá-los e manejá-los. A reflexão significa consequência, implica ordem, é consecutiva cada ideia engendra a seguinte como seu efeito natural e, ao mesmo tempo, apoia-se na antecessora a que se refere e que o resultado é um movimento continuado para um fim comum. Como afirma DEWEY: “discernimento da relação entre aquilo que tentamos fazer e o que sucede em consequência. Sem algum elemento intelectual não é possível nenhuma experiência significativa” (DEWEY, 1979 a)

A docência universitária caracteriza-se por ser um conjunto de ações que pressupõe elementos de várias naturezas, um rol de demandas, con-

tribuindo para configurá-la como um campo complexo de ações [...] que requer o envolvimento de três dimensões, a saber: dimensão profissional, dimensão pessoal e dimensão organizacional (Almeida, 2012).

Portanto a reflexão baseia-se na formação contínua do professor, ele permanece em constante aperfeiçoamento da sua prática e desenvolve atividades que possibilitam o seu fazer profissional, considerando o aluno como seu companheiro inseparável no processo da construção do conhecimento.

IDENTIDADE PROFISSIONAL DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO

A identidade profissional do professor está atrelado na construção do seu ofício.

Um professor universitário é uma figura de excelência, com o mérito visível em suas abordagens, tanto em situações didático-pedagógico quanto em situações acadêmicas-científicas assim como na comunidade. Ele vai construindo a sua identidade no decorrer do tempo envolvendo um esforço incansável na busca, na pesquisa, na investigação e na atuação docente em sala de aulas com seus alunos, contribuindo significativamente no desenvolvimento do país e do mundo inteiro.

Como afirma Celma Pimenta:

A identidade não é um dado imutável e nem é externo que possa ser adquirida como uma vestimenta. É um processo de construção do sujeito historicamente situado. A profissão de professor como as outras emerge em dado contexto e momento histórico como resposta as necessidades apresentadas pelas sociedades, adquirindo estatuto de legalidade. (Pimenta, 2008, p. 76)

É na leitura crítica da profissão diante da realidade social que se buscam referenciais para modificar sua forma de agir a cada dia de seu trabalho. Essas condições e outras apontam para o carácter dinâmico da profissão docente como prática social. Ainda diz a mesma autora:

Uma identidade profissional se constrói, pois, com base na significação social da profissão; na revisão das tradições; Mas também com base na reafirmação de práticas con-

sagradas culturalmente que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações, porque preenchem de saberes válidos às necessidades da realidade. Identidade que se constrói com base no confronto entre as teorias e as práticas, na análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, na construção de novas teorias. Constrói-se também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano, com base em seus valores, em seu modo de situar-se no mundo, em sua história de vida, em suas representações, em seus saberes, em suas angústias e anseios, no sentido que tem em sua vida de ser professor. Assim como mediante sua rede de relações com outros professores, nas instituições de ensino, nos sindicatos e em outros agrupamentos (Pimenta, 2008, p. 77)

Neste aspecto retrata a presença chamativa do Professor, tida como referência para o mundo inteiro, o modelo dos modelos, fonte de inspiração de muitos e que a sua existência revela n-péssimos significados para o homem do amanhã.

Portanto, a autonomia docente conjugada com a prática reflexiva, é uma autêntica âncora para construção da identidade profissional do professor. Apesar de muitas inconveniências e conflitos existentes entre o saber e o saber fazer (as metodologias e conhecimento científico), ensino e a pesquisa andam em caminho disjuntos, em que muitos profissionais formadores de futuros profissionais acham-se de cientistas e assassinos no ensino de matérias que diz respeito a sua área do conhecimento, onde não colocam em evidência sua reflexão crítica a respeito do conhecimento. E muito menos possui respeito pela dignidade do aluno como companheiro da partilha dos saberes, até hoje ainda existem professores que acham que o aluno é um objeto obrigado a praticar o conhecimento tal como lhe foi ensinado e protos.

Como afirma Kundongende:

Nunca é cedo ou muito tarde para se aprender as boas maneiras, mesmo que o padrão de bom comportamento se tenha perdido o seu destaque, sempre haverá lugar para ele com isso, a atitude do professor e sua autoridade devem inspirar confiança e respeito dos alunos. Não existem meios prontos preparados de antemão que permitam

convencer os alunos. A sua própria experiência de vida e de professorado deve sugerir como conseguir este feito. Não devem os alunos ter a menor dúvida a respeito da sinceridade e idoneidade do professor, suas palavras e ações são o recurso inicial mais certo para despertar o interesse pessoal deles. Para tal, ele tem de demonstrar autoridade, competência científica, pedagógica e disciplina sem as quais não se concebe a formação necessária. Porque a força do exemplo é uma garantia contra a divergência das palavras e dos factos, do ensino e da experiência. (Kundongende, 2013, p. 97)

A inovação do professor aqui está atrelada na relação entre **conhecimento, experiência e o contexto**. A qualidade da educação define a qualidade de vida das populações de um determinado país ou território é a chave para tudo. O ensino, pesquisa e extensão são três pilares importantes na avaliação do trabalho docente.

O professor constrói a sua identidade profissional de acordo as vivências no seu fazer, dos estímulos que vai recebendo da sociedade, das críticas construtivas nas suas apresentações de trabalhos, do feedback recebido no dia-dia sobre dificuldades dos alunos, nas várias leituras de outras de outros autores, nas experiências de grandes profissionais que já fizeram sucesso e muito mais.

Como afirma Kundongende: “o homem de hoje é fruto do que fizemos dele, ou melhor, do que não fizemos dele” (Kundongende, 2013, pp. 26-27). Queira isso dizer que, um homem mal formado e mal-educado é como uma planta que não encontrou um bom terreno com os nutrientes que precisava, não foi regada sempre que precisou, não recebeu os fertilizantes na hora certa, não foram cortadas às ervas daninhas à sua volta, nem foram aplicados os desinfetantes contra os bichos prejudiciais, e assim foi crescendo e lutando contra esses males todos. Caso contrário, o nosso optimismo em relação ao futuro poderá consistir-se num exórdio segundo o qual cumpriremos com o nosso dever e sentir a consciência tranquila de que os vindouros terão possibilidade de fazer melhor.

Portanto, requer um esforço conjugado entre a autonomia docente e a prática reflexiva para completar o Slogan dos trintas que diz “*peessoa certa no lugar certo*”. Caso o contrário passamos a ter ou formar os chamados profissionais deslocados os ditos “*eternos estagiários*” e porque

o abraço à profissão de professor não deve ter como fundamento único a busca de emprego, mas, sobretudo dedicação e muito empenho na medida em que a tarefa de ensinar e educar muito se assemelha a um sacerdócio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para terminar, digo que não há identidade profissional do professor sem autonomia docente e ao mesmo tempo sem a prática reflexiva de quem ensina (o obreiro da construção do homem/profissional do amanhã). E porque estudos feitos afirmam que a reflexão crítica do aluno parte do próprio professor que o acompanha, sendo um profissional tido como espelho da sociedade conforme a sua identidade que vai se construindo ao longo dos tempos no seu fazer profissional. A chamada identidade profissional do professor universitário requer variadíssimas condições para a sua construção, e muitas delas foram esclarecidas neste manuscrito. Também é sabido que a verdadeira formação do indivíduo/profissional na sociedade é feita na graduação, por isso o professor universitário aqui é tido como ponto de partida e de chegada para o progresso de uma sociedade moderna e democrática. Ele vivencia e faz parte dos atores promotores de políticas evolucionistas em todas as dimensões. Ele é parte integrante do berço do conhecimento para o desenvolvimento de um determinado país em todos os domínios. Portanto, ele precisa de autonomia e prática reflexiva para fazer o enquadramento lógico das coisas a fazer, o que fazer, como fazer, com quem fazer, a onde fazer, quando fazer e porque fazer.

Isso serve de nós uma chamada de atenção que autonomia docente e a prática reflexiva são tidos como chave de sucesso para todo professor universitário na construção do seu ofício, nesta realidade complexa do mundo moderno. Esquecem o legado de hoje que diz “quem sabe, sabe ensinar” a técnica e conhecimento didático-pedagógico devem caminhar juntos, perfazendo um todo sentido completo.

No entanto aqui reside a grande importância da autonomia docente e a prática reflexiva. Queira isso dizer que o professor que não possui estas dimensões, ele é um pacato cidadão qualquer sem identidade profissional, a sua vontade de ser professor se reflete apenas na razão de um salário para a sobrevivência.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. I. *Formação do professor do ensino superior – desafios e políticas institucionais*. São Paulo: CORTEZ. 2012.
- COULON, A.. O ofício de estudante: a entrada na vida universitária. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 43, n. 4, p. 1239-1250, out./dez., 2017, p. 1247.
- CUNHA, M. d. *Docência universitária na educação superior*. Porto: Porto Editores. 2010.
- DEWEY, J.. *Como pensamos como se relaciona o pensamento reflexivo com*. São Paulo: Trad. Haydée Camargo Campos. 4.ed. 1979 a.
- FREIRE, J. C.. Autonomia docente: concepções na formação de professores. *PPGE/FE/UFG*, 2010 p.3.
- KUNDONGENDE, J. d.. *Crise e Resgate dos Valores Morais, Cívicos e Culturais na Sociedade Angolana*. Huambo-Angola: MESCTIC. 2013 p. 26-97.
- MORAES, ANA CRISTINA F. M.. Saberes e autonomia docente: história, formação e profissionalização. *Editora da Universidade Estadual do Ceará – EdUECE*, 2019 p.6-7.
- NÓVOA, A. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional. Lisboa: ZEICHNER, K. Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90. 1995 p. 25.
- OLIVEIRA, A. P.. Autonomia no Trabalho dos Docentes na Formação Inicial de Professores. *UNEB-VALENÇA-BAHIA*, 2022, p. 172.
- PIMENTA, S. G.. *Docência no Ensino Superior*. São Paulo: CORTEZ 3ª Edição. 2008 p.76
- RIOS, T. A.. Ética na docência universitária: a caminho de uma universidade pedagógica? *Pró-Reitoria de Graduação - Universidade de São Paulo*. 2009 p.17

POLÍTICAS DE CONTRATAÇÃO DE PROFESSORES DE APOIO NA REDE ESTADUAL DE MINAS GERAIS E MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE: DISTÂNCIAS E APROXIMAÇÕES NECESSÁRIAS

Esmeralda de Oliveira Vieira¹

Arlete Vilela de Faria²

Estela Aparecida Oliveira Vieira³

A inclusão de pessoas com deficiência na escola regular é um tema há muito discutido, mas foi apenas com o advento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB, de 1996 (Brasil, 2018) - que esta foi regulamentada. Em seu artigo 58 a referida lei propõe que a educação especial aconteça preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Sendo assim, a partir de então, várias políticas foram desenvolvidas visando a adequação do sistema escolar a esse novo público. Dentre essas políticas está a criação do atendimento educacional especializado (AEE) aos estudantes público-alvo da educação especial, incluindo a atribuição do profissional de apoio em sala de aula regular, atribuição esta não regulamentada. Conforme proposto na LDB em seu artigo 59 inciso III, é assegurado a estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns” (Brasil, 2018, p. 39).

Neste sentido, haja vista ter sido proposto que cada rede de ensino se adequasse a essa modalidade de ensino, com políticas voltadas a essa clientela na rede regular, surgiu o profissional de apoio à inclusão. Este,

¹ Mestranda em Administração (Unihorizontes). Professora (SEE/MG).
CV: <http://lattes.cnpq.br/4987474519426312>

² Mestre em Educação (UFLA). Professora (SEE/MG). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7953-474X>

³ Pós-doutorado (UFLA). Doutorado em Ecole doctorale Cognition (AMU, França). Professora (UFLA e SEE/MG). CV: <http://lattes.cnpq.br/2893547383880325>

como o nome sugere, deveria ser um apoio em sala de aula regular, ao estudante, auxiliando-o em suas necessidades específicas, oferecendo subsídio para que a aprendizagem ocorra. Para tanto, o setor público também deve ofertar meios de contratação de tais profissionais. Considerando o que foi exposto, o presente trabalho tem por objetivo comparar os processos de contratação e os perfis exigidos para profissionais de apoio e professores especializados nas redes estadual de Minas Gerais e municipal de Belo Horizonte, identificando avanços, limitações e divergências nas práticas inclusivas.

Esta pesquisa justifica sua importância em contribuir com a compreensão desse processo, diante da divergência que vem ocorrendo no que se refere não apenas à forma de contratação como também à formação mínima exigida para exercer a função de apoio à inclusão, e a função específica deste cargo. Tal situação pode desencadear divergências também em relação ao trabalho a ser executado em sala de aula, haja vista que, para trabalhar com questões específicas na educação, deveria haver formação mínima, uma vez que é preciso desenvolver trabalhos com sujeitos que necessitam de auxílio específico, em decorrência de necessidades específicas, de acordo com as peculiaridades decorrentes do transtorno e ou deficiência.

PROFISSIONAL DE APOIO À INCLUSÃO

Apesar da educação inclusiva há muito ser discutida, foi apenas em 1948, após a Declaração Universal dos Direitos Humanos, que a UNESCO, a nível mundial, decidiu priorizar a necessidade de universalização da Educação Básica. Posteriormente, na década de 1990, a Declaração Mundial sobre a Educação para Todos, Conferência de Jomtien, abordou questões pertinentes à necessidade de cuidados básicos, oportunidades educacionais e de qualidade para todas as pessoas. Em 1994, com a Declaração de Salamanca, que trazia a educação inclusiva como uma possibilidade para a ideia de educação igualitária para todas as pessoas, deu-se início ao processo de consolidação de políticas voltadas para a inclusão educacional.

No Brasil foi somente após a Constituição Federal de 1988 (CF 88), que foram oficializados princípios inclusivos. Na década seguinte, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

(LDBEN) – Lei nº 9.294 de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 2018) -, ficou definido que a educação especial seria uma modalidade escolar. Assim, os indivíduos com deficiência deveriam ser matriculados, preferencialmente na rede regular de ensino. Com isto, foram criadas políticas públicas de regulamentação e organização da inclusão de pessoas com deficiência especiais nas escolas regulares, bem como implementada nova legislação sobre esta modalidade de ensino. O que, consequentemente, trouxe mudanças em relação à escola e à sociedade sobre a importância da inclusão de todas as pessoas no processo educacional e a valorização do desenvolvimento integral desses sujeitos.

A educação inclusiva, atualmente como modalidade transversal, promove novas perspectivas que vão além das questões políticas e curriculares, priorizando mudanças atitudinais para superar paradigmas e preconceitos em prol de uma educação igualitária. No entanto, é urgente desconstruir subterfúgios teóricos que distorcem o conceito de inclusão, condicionando-a às capacidades intelectuais, sociais e culturais dos estudantes para atender às exigências da escola (Mantoan, 2003). A transformação do modelo educacional exige que a aprendizagem respeite as potencialidades e necessidades individuais, valorizando a diversidade e considerando os diversos fatores que influenciam na sua efetivação.

Desta forma, entende-se que a aprendizagem é um processo que resulta da interação de fatores individuais e sociais, internos e externos ao sujeito, situando-se em um contexto específico e delimitado pelo tempo, espaço e conteúdo (Laplane, 2012). Inscrita nas práticas sociais de grupos, comunidades e famílias, a aprendizagem demanda considerar a diversidade ao analisar questões pedagógicas. Assim, torna-se essencial superar barreiras do preconceito e construir práticas pedagógicas reflexivas, que atendam às necessidades e possibilidades tanto dos estudantes quanto dos professores, promovendo uma educação inclusiva e equitativa.

Na década de 2000, foram promulgadas várias diretrizes nacionais de educação especial, assim como a ratificação de documentos internacionais de eliminação da discriminação e de educação para todas as pessoas, com equidade e acessibilidade. Mas, somente em 2008, houve um fortalecimento no que se refere à legislação, às políticas públicas e às diretrizes de

inclusão, com a promulgação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI). O grupo de trabalho que elaborou o referido documento estava em acordo com o movimento mundial pela inclusão e o destacando como “uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os estudantes de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação” (Brasil, 2008, p. 5).

Apesar deste fortalecimento, ocorreu um lapso temporal entre sua inserção na LDB/1996 e a criação de outras leis, como por exemplo a Lei de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) aprovada apenas em 2015, a Lei nº 14.191 de 03 de agosto de 2021 que instituiu sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Mas este documento ganhou destaque por transformar as bases do acesso à educação regular dos estudantes público-alvo da inclusão, bem como traçar uma perspectiva de alternativas para que esta ocorra em condições que atendam às especificidades do educando. Desta forma, caberia a cada sistema de ensino se organizar para atender a esta nova demanda do ensino regular.

É responsabilidade dos sistemas de ensino, ao estruturar a educação especial sob a perspectiva inclusiva, assegurar funções como instrutor, tradutor/intérprete de Libras, guia intérprete, além de monitor ou cuidador para apoiar estudantes que necessitam de auxílio constante em atividades como higiene, alimentação e locomoção no cotidiano escolar (Brasil, 2008). Essa demanda impacta os docentes das salas regulares, pois estes necessitam ampliar e aperfeiçoar seus conhecimentos para atender às necessidades específicas desses estudantes. Nesse sentido, a LDB de 1996 (Brasil, 2018), no artigo 59, garante o direito a professores com especialização adequada para o atendimento especializado e a docentes do ensino regular devidamente capacitados para integrar esses educandos nas classes comuns.

O AEE, conforme estabelecido no Decreto nº 7.611/ 2011, é configurado como um suporte pedagógico que deve complementar ou suplementar as atividades regulares de ensino. Esse atendimento é realizado em salas de recursos multifuncionais por profissionais especializados, garantindo o acesso a atividades, recursos de acessibilidade e materiais pedagógicos,

estratégias e metodologias educacionais planejadas e sistematizadas pelas instituições de ensino de maneira estruturada e permanente. Ou seja, o artigo 2º, §1º do Decreto especifica que o AEE pode ser oferecido de duas formas: como complemento à formação de estudantes com deficiência ou transtornos globais do desenvolvimento, apoiando sua participação nas salas de recursos multifuncionais; ou como suplemento para estudantes com altas habilidades ou superdotação, promovendo o desenvolvimento pleno de suas potencialidades (Brasil, 2011). Assim, a legislação reforça o papel do AEE na construção de uma educação inclusiva e assegura suporte especializado.

De acordo com o Guia de Orientação da Educação Especial na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais (Minas Gerais, 2014), o AEE complementa ou suplementa a formação do estudante, implementando para garantir que todos os estudantes, independentemente de suas necessidades específicas, possam acessar e participar plenamente do ambiente escolar e, por extensão, da vida em sociedade. Isso inclui oferecer suporte técnico e humano, como intérpretes de Libras, materiais adaptados, tecnologias assistivas, ajustes no currículo e metodologias diferenciadas, com o objetivo de remover obstáculos que dificultem ou impeçam o aprendizado e a inclusão social, promovendo a equidade educacional. O AEE pode ser ofertado como apoio, por meio de professores especializados em comunicação, linguagens e tecnologias assistivas, intérpretes de Libras e guias-intérpretes; ou como complementação, no contraturno, em salas de recursos multifuncionais. É importante destacar que o AEE em salas de recursos não se destina ao reforço escolar, mas à promoção e desenvolvimento da cognição, metacognição, enriquecimento curricular, ensino de linguagens e códigos de comunicação específicos, além de tecnologias assistivas e ajudas técnicas. Para tal, exige-se que o profissional responsável possua formação específica na área de inclusão, garantindo um atendimento qualificado e eficaz.

Assim sendo, o professor do atendimento educacional especializado precisa ter uma formação específica em inclusão, capacitando-o a desenvolver práticas alinhadas às necessidades do público-alvo da educação especial. Essa formação, abrangendo conhecimentos gerais e específicos, deve prepará-lo para atuar de forma interdisciplinar em diferentes contextos

educacionais, enquanto os sistemas de ensino também devem se adaptar para garantir apoio individualizado e implementar políticas que incluam o profissional de apoio à inclusão escolar (Brasil, 2018).

O profissional de apoio à inclusão tem como atribuição atender à demanda específica do estudante, visando o bom desempenho de suas atividades escolares, conforme instituído pela Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) – Lei nº 13.146 de 06 de julho de 2015-, que, em seu Capítulo I, artigo 3º, inciso XIII, define a função do profissional de apoio escolar como alguém que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária (Brasil, 2019, p. 11). Esse apoio deve acontecer em todos os níveis e modalidades de ensino, sendo que devem se “excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas”, ou seja, suas atribuições excluem atividades que exijam conhecimentos técnicos ou procedimentos específicos que sejam competência de profissões regulamentadas, como as da área da saúde ou educação especializada, delimitando os campos de atuação.

Em relação aos últimos editais de contratação da rede Estadual de Minas Gerais (Resolução SEE Nº 4673, de 09 de dezembro de 2021) e da rede Municipal de Belo Horizonte (Edital MGS Nº 01/2021), foi possível observar que ocorreram diferenças no que se refere não apenas à forma de contratação e exigência em relação à formação mínima para a função, como também em relação à nomenclatura utilizada e as funções a serem desempenhadas. Na rede estadual, os profissionais são contratados conforme critérios específicos para o quadro do magistério, com foco em formação e habilitação especializada, como licenciatura em pedagogia ou áreas correlatas e especializações para funções no Atendimento Educacional Especializado (AEE). Em contrapartida, na rede municipal, as contratações vinculadas à Minas Gerais Administração e Serviços S.A. (MGS) seguem o regime da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) e incluem ocupações diversas, como Auxiliar de Apoio ao Educando, para as quais as exigências podem ser menores, abrangendo experiência prática e ensino médio completo (Belo Horizonte, 2021; Minas Gerais, 2021).

De acordo com a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - Lei nº 13.146/2015, em seu Art. 28, compete ao poder público instituir políticas que assegurem o direito à educação para pessoas com deficiência, incluindo a oferta de profissionais de apoio escolar (Brasil, 2019). Em Minas Gerais, cada município elaborou regulamentações específicas para garantir esse direito, promulgando resoluções que normatizam a contratação desses profissionais. Um exemplo disso é a Prefeitura de Belo Horizonte (PBH), que, em conformidade com a Política Municipal de Educação Inclusiva, instituiu a figura do profissional de apoio como a pessoa que dará suporte ao educando para estudantes com deficiência. A Política de Inclusão Escolar da PBH é fundamentada em ações, apoios e serviços que promovem práticas educativas acessíveis em diferentes dimensões: física, pedagógica, atitudinal e comunicacional (Belo Horizonte, 2022, s/p).

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – Lei nº 13.146/2015 – assegura o direito à educação inclusiva, determinando a presença de profissionais de apoio escolar como medida fundamental para a participação plena de estudantes com deficiência nas atividades escolares. Contudo, ao analisar as funções atribuídas a esses profissionais no Anexo II do Edital MGS Nº 01/2021, (Belo Horizonte, 2021) observa-se enfoque predominantemente assistencialista e operacional, podendo restringir a perspectiva inclusiva prevista na legislação. As atribuições descritas, como auxílio em higiene, alimentação, locomoção e uso de recursos de acessibilidade, são fundamentais para atender às necessidades básicas dos estudantes com deficiência. No entanto, a ênfase nessas funções pode ofuscar o potencial pedagógico do papel desses profissionais, limitando sua atuação a tarefas práticas, em detrimento de um maior envolvimento com o processo de ensino e aprendizagem. O estímulo à autonomia dos estudantes é mencionado, mas sua aplicação parece diluída em um contexto de suporte funcional que não explora plenamente as possibilidades de desenvolvimento integral desses estudantes. A análise das funções atribuídas ao profissional de apoio ao educando, conforme descritas no Anexo II do Edital MGS Nº 01/2021, levanta um ponto crucial: sua atuação em sala de aula. De acordo com a Lei do Piso Nacional do Magistério⁴,

⁴BRASIL. **Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008**. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para instituir o piso salarial profissional nacional

qualquer profissional que desempenhe atividades diretamente ligadas ao processo de ensino-aprendizagem em sala de aula é considerado docente, e, portanto, deve possuir formação mínima em nível superior, como licenciatura. Contudo, o edital permite a contratação de profissionais com formação apenas no ensino médio, criando uma incoerência legal e funcional.

Embora o foco do edital seja atender às demandas práticas da inclusão escolar, as funções descritas ultrapassam o cuidado básico e entram no campo pedagógico, como auxiliar o professor na execução de atividades educacionais e na mediação do uso de recursos de acessibilidade (Belo Horizonte, 2022). Tais atribuições exigem não apenas habilidades técnicas, mas também formação específica e fundamentação teórica para lidar com os desafios da inclusão em um contexto pedagógico. Essa exigência não se alinha à qualificação exigida pelo edital, comprometendo a efetividade do trabalho e desrespeitando as disposições legais que regem o exercício docente. A contratação de profissionais sem a formação necessária desvaloriza o trabalho desses auxiliares e impacta diretamente a qualidade da educação inclusiva. Ao ignorar a necessidade de formação mínima em nível superior, o edital reforça uma abordagem assistencialista que subestima a complexidade do papel do profissional de apoio, especialmente em sala de aula e transfere para esses profissionais responsabilidades pedagógicas que, legalmente, exigem qualificação docente.

Em escolas estaduais mineiras a Resolução SEE Nº 4.256/2020 estabelece uma distinção clara entre as funções do Professor de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologias Assistivas (ACLTA) e do Auxiliar de Serviços da Educação Básica (ASB). O ACLTA, cuja formação deve ser especializada, apoia o processo pedagógico de estudantes com disfunções neuromotoras graves, deficiências múltiplas ou Transtorno do Espectro Autista (TEA), sendo responsável por adaptar atividades e metodologias pedagógicas, elaborar relatórios e documentos específicos e colaborar diretamente com o professor regente e o especialista em educação. Em contrapartida, o ASB, que possui formação em nível médio, é contratado

para atender exclusivamente às demandas práticas de locomoção, alimentação e higiene dos estudantes (Minas Gerais, 2020).

Apesar de divergências em relação à forma de contratação, nomenclatura usada, formação exigida e funções a serem desempenhadas pelos profissionais de apoio à inclusão nas escolas estaduais e municipais de Belo Horizonte, ambas as redes estão em consonância com a legislação federal. Afinal, a legislação vigente não especifica claramente qual a função e formação mínima exigida para o profissional que irá atender estudantes que deles necessitam, ou seja, a ausência de uma normatização federal mais detalhada gera lacunas que podem levar a práticas inconsistentes ou até ineficazes. Dessa forma, ainda que não haja erro jurídico, as diferenças na implementação apontam para a necessidade de maior clareza e padronização na legislação federal, a fim de garantir práticas mais uniformes e eficazes em todo o país.

MEIOS PARA CONTRATAÇÃO

Quanto às contratações do quadro de pessoal para a função do profissional de apoio à inclusão para o ano de 2022, tanto em relação a profissionais do estado de Minas Gerais quanto os da prefeitura municipal de Belo Horizonte, ocorreu um processo seletivo. Esse processo ocorre anualmente sob organização de resoluções próprias de cada autarquia. A contratação dos profissionais de apoio à inclusão na rede Estadual de Minas Gerais foi regida em consonância com a Resolução SEE Nº 4673, de 09 de dezembro de 2021 (Minas Gerais, 2021). Neste processo seletivo, denominado “convocação”, não há prova de conhecimentos e sim critérios de classificação de acordo com o Art. 18, em caso de empate, os critérios de desempate incluíram maior tempo de serviço, idade maior e ordem crescente de inscrição.

Na rede estadual de Minas Gerais, os profissionais contratados para o exercício na função de apoio à inclusão são denominados Professor de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologias Assistivas (ACLTA). De acordo com a Resolução SEE Nº 4673/2021, a habilitação e escolaridade exigidas estão descritas nos quadros anexo a ela. Os critérios para classificação priorizam, em primeiro lugar, licenciatura plena em Pedagogia ou

Normal Superior, seguidos de licenciaturas em outras áreas, bacharelados com formação pedagógica, e, por último, cursos em nível médio na área de educação infantil ou ensino fundamental. Para Tradutores e Intérpretes de Libras (TILS), é admitido ensino médio completo como habilitação mínima. Além da habilitação inicial, a resolução estabelece no item 3.12 que o candidato também deve comprovar formação especializada, como licenciatura em Educação Especial, pós-graduação em Educação Especial ou Inclusiva, ou formação complementar nas áreas de deficiência intelectual ou transtornos globais do desenvolvimento, totalizando, no mínimo, 160 horas, oferecidas por instituição credenciada. Esses requisitos são organizados no Quadro II da resolução, que detalha as exigências para comprovação, como certificados de conclusão ou diplomas registrados (Minas Gerais, 2021).

A contratação de profissionais de apoio à inclusão pela rede municipal de Belo Horizonte, regida pelo Edital MGS Nº 01/2021, com processo seletivo, realizado por meio de prova objetiva e análise de títulos, estabelece a nomenclatura de Auxiliar de Apoio ao Educando, com formação mínima de ensino médio completo e exigência de seis meses de experiência em ambiente escolar (Belo Horizonte, 2021). Essa exigência de formação e experiência básica contrasta com as complexidades da função descrita no próprio edital, pois vão além de tarefas práticas e incluem mediação e suporte em atividades escolares que exigem compreensão pedagógica e conhecimento em acessibilidade.

A exigência de apenas ensino médio completo e experiência prévia não garante que o profissional possua os conhecimentos e habilidades necessários para lidar com as demandas específicas de estudantes com deficiência, podendo comprometer a qualidade do suporte oferecido e até mesmo sobrecarregar o professor regente, que passa a depender de um auxiliar com formação insuficiente para atuar de maneira eficaz no ambiente pedagógico. O papel desse profissional passa a ser predominantemente operacional, desconsiderando aspectos cognitivos e técnicos indispensáveis para a inclusão escolar e aponta para uma lacuna entre as exigências de contratação e as reais necessidades da educação inclusiva, especialmente em contextos que demandam conhecimento especializado, como o uso de recursos de acessibilidade e a mediação pedagógica. A

discrepância com a rede estadual revela a necessidade de políticas mais alinhadas e exigências de formação que garantam não apenas a inclusão formal, mas também o suporte qualificado e efetivo aos estudantes com deficiência (Belo Horizonte, 2021).

Conforme observado, a contratação dos profissionais de apoio à inclusão da PBH foi realizada através de prova objetiva e de títulos, o que não ocorreu em relação à contratação do estado de Minas Gerais, que teve como critério eliminatório o tempo de serviço e a formação pedagógica. Vale dizer que ambos estão em consonância com a legislação federal, haja vista que cada autarquia deve estabelecer suas políticas de contratação, conforme previsto na Lei Brasileira de Inclusão, em seu artigo 28 inciso XI. Posto isso, referido capítulo propõe a contratação de profissional de apoio, e não professor de apoio, como especificado em referido inciso: “formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio” (Brasil, 2019).

No ano corrente, em Minas Gerais, conforme o Edital PSS SEE/MG nº 3 de 2024, o Estado manteve a continuidade na contratação temporária para profissionais de apoio e professores especializados através de critérios definidos para formação de cadastro de reserva como anteriormente. Esses critérios, como já mencionado, incluem a habilitação mínima em áreas específicas e priorizam candidatos com maior tempo de serviço na rede estadual. Além disso, o edital mantém a exigência de formação pedagógica para algumas funções, garantindo maior alinhamento com as demandas de inclusão educacional (Minas Gerais, 2024).

No município de Belo Horizonte, o Edital SMED nº 01/2023 trouxe diretrizes para a contratação de professores especializados e outros cargos na área da educação. No caso dos profissionais de apoio, mantém-se a formação mínima de ensino médio, conforme definido nos editais anteriores, e a experiência prévia em ambiente escolar obrigatória e as especificações de atividades a serem realizadas permaneceram (Belo Horizonte, 2023). Essa abordagem reflete uma política de qualificação, mas não necessariamente equaliza o perfil exigido ao de outros estados ou municípios. A discussão sobre as contratações em ambas as redes evidencia desafios quanto à

padronização do perfil dos profissionais de apoio, especialmente no que se refere à qualificação para promover uma inclusão escolar. Enquanto a rede estadual busca ampliar a formação especializada, a rede municipal de Belo Horizonte mantém um modelo menos exigente, o que pode refletir nas práticas inclusivas desenvolvidas no contexto educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar dos avanços na legislação e nas políticas públicas voltadas à inclusão escolar, ainda existem desafios relacionados ao perfil dos profissionais de apoio à inclusão e professores especializados. As análises dos editais das redes estadual de Minas Gerais e municipal de Belo Horizonte evidenciam discrepâncias nos critérios de formação, processos seletivos e funções atribuídas, refletindo sua autonomia na aplicação das diretrizes federais. No Estado de Minas Gerais, observa-se um esforço para alinhar as exigências de formação às demandas pedagógicas da inclusão, selecionando professores especializados e complementação pedagógica. Já no município de Belo Horizonte, o foco está na contratação de auxiliares de apoio ao educando, com exigências mínimas de ensino médio e experiência prática, priorizando funções operacionais, sem formação pedagógica para atuar em contextos de maior complexidade educacional. Essas diferenças geram impactos na prática inclusiva, limitando a efetividade do atendimento educacional especializado. A ausência de normativas federais mais detalhadas contribui para lacunas nas práticas locais, evidenciando a necessidade de regulamentação que assegure tanto a qualificação dos profissionais quanto a clareza das suas funções. Portanto, a pesquisa reforça a necessidade de se estabelecer políticas públicas que abordem critérios de seleção de profissionais que promovam maior equidade e eficácia na inclusão escolar. Isso inclui a implementação de programas de capacitação continuada, maior clareza nos editais sobre as funções atribuídas e alinhamento mais consistente entre as redes de ensino e as diretrizes nacionais, principalmente a PNEPEI. A valorização desses profissionais é fundamental para a construção de uma educação inclusiva de qualidade, e que atenda às necessidades de todos os estudantes.

REFERÊNCIAS

BELO HORIZONTE. **Política Municipal de Educação Inclusiva em Belo Horizonte**. 08 set 2022. Disponível em: <https://is.gd/hbvxsZ>. Acesso em: 03 ago. 2023.

BELO HORIZONTE. **Processo Seletivo Público Simplificado Edital MGS Nº 01/2021**. A MGS - MINAS GERAIS ADMINISTRAÇÃO E SERVIÇOS S.A. Disponível em: <<https://www.mgs.srv.br/detalhe-do-processo-seletivo/info/processo-seletivo-publico-simplificado-1-2021/64>>. Acesso em 03 ago. 2023.

BELO HORIZONTE. **Edital SMED nº 01/2023**. Concurso Público para Provimento de Cargos na Área da Educação. Belo Horizonte: SMED, 2023.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial** na perspectiva da educação inclusiva. Brasília: Ministério da Educação, 2008. 19 p. Disponível em: <https://is.gd/C1gmd2>. Acesso em: 03 ago. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, 2011. Disponível em: <https://is.gd/yJewev> Acesso em: 29 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado - AEE. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: <https://is.gd/KaWnSk>. Acesso em: 29 out. 2022.

BRASIL. **Estatuto da Pessoa com Deficiência**. – 3. ed. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2019. 50 p. Disponível em: <https://is.gd/qScBqt>

BRASIL. **LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. 2. ed. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2018. 58 p. Disponível em: <https://is.gd/7B7apH>

LAPLANE, Adriana Lia Friszman de; SILVA, Ivani Rodrigues. **Dificuldades na aquisição da escrita e avaliação escolar**. In: MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia. Dimensões pedagógicas nas práticas de inclusão escolar. Marília: ABPEE, 2012, p. 215-229.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais. **Resolução SEE Nº 4673, de 09 de dezembro de 2021**. Disponível em: <<https://is.gd/UBm1j3>>. Acesso em: 03 ago. 2022.

MINAS GERAIS. **RESOLUÇÃO SEE Nº 4.256/2020**. Institui as Diretrizes para normatização e organização da Educação Especial na rede estadual de Ensino de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2020. Disponível em: <https://is.gd/mwUfap>

MINAS GERAIS. **Edital PSS SEE/MG nº 3 de 2024**. Processo Seletivo Simplificado para Contratação Temporária. Belo Horizonte: SEE/MG, 2024.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Guia de orientação da Educação Especial na rede estadual de ensino de Minas Gerais**. Belo Horizonte: SEE, 2014. 25 p. Disponível em: <https://is.gd/s0eYOG>

ZUCCHETTI, Dinora Tereza. Inclusão escolar vista sob a ótica de professores da educação básica. **Educação em Revista**. v. 27, n. 02, p. 197-218, Ago/ 2011.

ESTRATÉGIAS EMPREGADAS POR PEDAGOGOS EM UMA ESCOLA PÚBLICA: QUESTÕES DE IDENTIDADE, ABORDAGEM E IMPACTO SOCIAL

Gabriel Fernandes da Silva¹

Cristiane Fernanda Gavlak Fortunato²

Selma de Jesus Proença³

INTRODUÇÃO

Este trabalho foi elaborado a partir de nossas experiências profissionais em uma instituição pública de ensino e decorre do exercício de abstração sobre as abordagens que utilizamos com nossos estudantes. Neste capítulo temos como objetivo discutir estratégias de mediação⁴ utilizadas por pedagogos com estudantes de uma escola pública situada em região de vulnerabilidade social. Para tanto, realizamos discussão teórico-prática acerca das noções orientadoras de nossa prática, apresentamos as estratégias adotadas pela equipe e comunicamos nossas considerações a respeito dessas experiências.

No cotidiano de nossa prática profissional como pedagogos dos anos iniciais do ensino fundamental, em uma escola pública situada em região de vulnerabilidade social, é comum surgirem dúvidas sobre quais são as atividades dos(as) pedagogos(as). Entre tarefas de natureza administrativa e pedagógica, diariamente nos defrontamos com estudantes que são conduzidos à sala da coordenação por apresentarem mal comportamento – sejam eles inadequados e/ou agressivos, conflitos com seus colegas, desrespeito com professores, uso de vocabulário inapropriado, problemas de

¹ Doutorando em Educação (PUC-PR). Professor (SME / Araucária – PR).

CV: <http://lattes.cnpq.br/5035272505222176>

² Especialista em Orientação Educacional, Supervisão e Gestão Escolar (UNINTER). Professora (SME / Araucária – PR). CV: <http://lattes.cnpq.br/7987370806639414>

³ Especialista em Neuropsicopedagogia Clínica e Institucional (CEPPEB). Professora (SME / Araucária – PR). CV: <http://lattes.cnpq.br/5049277757434141>

⁴ Neste trabalho utilizamos o termo “mediação” para nos referirmos ao atendimento, orientação e momentos de conversa com estudantes, à luz dos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica.

higiene, crises de ansiedade, revelações espontâneas de violências sofridas no ambiente doméstico entre muitas outras situações que apresentam diferentes níveis de gravidade.

Pressupomos que um professor encaminha o estudante à sala da coordenação porque vê suas tentativas de conversa e orientação não resultarem no efeito esperado. Diante do esforço frustrado, o professor se vê impotente e provavelmente percebeu que o estudante necessita de mediação em outra instância. Ao fazer esse encaminhamento à coordenação pedagógica ele pode, muitas vezes e involuntariamente, transmitir a ideia de ser um local punitivo em que o estudante será sujeito passivo e receberá repreensões severas acerca de seu comportamento inapropriado.

A depender da abordagem utilizada pela equipe pedagógica, os pressupostos teóricos que fundamentam as mediações, este temor pode ser confirmado ou refutado. Podemos afirmar que muitas vezes os estudantes chegam a nós com uma compreensão negativa equivocada de que aquele é um ambiente coercitivo e punitivo. Contrariamente a esta concepção, defendemos que a sala da coordenação é, por excelência, mais um espaço de formação humana na escola, com profissionais qualificados para atendê-los competentemente de forma a despertar sua consciência crítica acerca de aspectos de sua aprendizagem e de seu comportamento, em suma, de sua formação integral enquanto sujeito.

Essa é uma das questões da prática profissional dos pedagogos nem sempre discutida, muito menos na especificidade de uma escola pública, a qual precisa ser privilegiada nas discussões teóricas, pois está estreitamente relacionada à função social do trabalho pedagógico, seu impacto nas vidas dos estudantes e a representação que a escola e a educação passam a ter para eles.

Após realizarmos muitos atendimentos aos estudantes na escola e refletirmos sobre as abordagens utilizadas, desenvolvemos estratégias de mediação orientadas sobre alguns princípios sob os quais notamos bons resultados e acreditamos caracterizarem boas práticas de mediação pedagógica.

DESENVOLVIMENTO

Ao discorrer qualitativamente sobre as experiências práticas em uma escola pública, primeiramente observamos a necessidade de caracterizá-la

social, cultural e historicamente, de modo que seja uma fotografia do momento atual sobre dados que compõem a realidade. Não temos, com isso, a pretensão de uma extensa e exaustiva pesquisa quantitativa sobre o cenário estudado, mas uma base objetiva sob a qual faremos uma reflexão maior em que as variáveis se tornam dificilmente quantificáveis.

A Escola Municipal Professor Arlindo Milton Druszcz⁵ é uma instituição pública do município de Araucária - Paraná, criada em 16 de setembro de 2019, pelo decreto nº 33755/2019. A escola oferta as modalidades de Ensino Fundamental - anos iniciais (EF-AI) no período diurno e Educação de Jovens e Adultos (EJA) no período noturno.

A instituição iniciou seu funcionamento em 2020, ano em que as primeiras turmas foram ofertadas na modalidade de ensino remoto, visto os protocolos impostos pela de pandemia de COVID-19. Atualmente, a instituição possui 671 estudantes matriculados, dos quais: 559 no ensino regular, 44 de inclusão, 58 em suporte pedagógico, 20 em sala multifuncional, 34 na modalidade EJA e nove imigrantes. O corpo docente é composto por 64 professores. Há 14 funcionários terceirizados cujas atividades são de suporte operacional.

Ao pensar na organização do trabalho pedagógico buscamos considerar o contexto social em que a escola está inserida, pois muitas das situações de conflito que vivenciamos com estudantes no cotidiano escolar, consideramo-las expressões da condição de desestrutura familiar, vulnerabilidade social, falta de saneamento básico, situação de pobreza e questões que decorrem da realidade das famílias atendidas. Pois, se falta clareza sobre qual é o trabalho do pedagogo, esta é uma das dimensões que lhe compete.

[...] a Pedagogia ocupa-se, de fato, dos processos educativos, métodos, maneiras de ensinar, mas antes disso ela tem um significado bem mais amplo, bem mais globalizante. Ela é um campo de conhecimentos sobre a problemática educativa na sua totalidade e historicamente e, ao mesmo tempo, uma diretriz orientadora da ação educativa. O pedagógico refere-se a finalidades da ação educativa, implicando

⁵ Para fornecer ao leitor um panorama sobre a instituição, em observância à Lei Geral de Proteção de Dados (nº 13.709/18), caracterizamos a escola e o contexto social em que ela está situada. A escola leva o nome do célebre professor de língua portuguesa e diretor do Colégio Estadual Professor Júlio Szymanski, Arlindo Milton Druszcz, que ficou conhecido pelo comprometimento com a educação e por suas qualidades pessoais marcantes.

objetivos sociopolíticos a partir dos quais se estabelecem formas organizativas e metodológicas da ação educativa. Nesse entendimento, o fenômeno educativo apresenta-se como expressão de interesse social em conflito na sociedade (Libâneo, 2004, p. 29-30).

Visto a importância de uma compreensão globalizante sobre o fenômeno educativo, os processos envolvidos no ato pedagógico e os interesses que permeiam a escola, para que pedagogos bem desempenhem sua função, é necessário envolver a comunidade para fazer um mapeamento do que ocorre no entorno da instituição.

Em pesquisa promovida pela própria instituição para construir sua Proposta Pedagógica (Arlindo, 2022) com 183 famílias participantes, constatamos que há concentração de pessoas que vivem na mesma residência, sendo que em (37,7%) delas habitam quatro pessoas, (26,2%) três pessoas, (14,8%) cinco pessoas e (12%) com seis pessoas. A maioria das famílias participantes informaram viver em moradias com até quatro peças, muitas delas informaram viver em moradias de duas peças e uma família informou viver em residência que não possui banheiro.

A maioria delas (55,2%) vivem em moradia própria, seguida por (10,4%) aquelas que moram em casa alugada, (4,4%) em moradias emprestas e, ao todo, (30,1%) delas residem em áreas de ocupação. No quadro geral, (82%) têm acesso à água encanada.

Em relação à situação de trabalho e renda constatamos que a maioria das famílias ($\frac{3}{4}$) estão em condição de emprego precarizada, sendo que a maior parte delas (25,7%) reconhecem seu vínculo empregatício como empresário, outra parcela (24,6%) como microempreendedor individual, (19,1%) como autônomos e apenas a minoria (14,2%) possui carteira assinada.

O maior dado percentual de participantes se reconhecerem como empresários se deve, de acordo com nossa interpretação, a uma noção distorcida decorrente do fato de possuírem cadastro nacional de pessoa jurídica (CNPJ), pois ao realizarmos contraste com os dados econômicos, verificamos que (48,1%) das famílias são beneficiárias do programa Auxílio Brasil, (66,1%) das famílias recebem até um salário mínimo e (21,2%) até dois salários mínimos.

A composição familiar é formada predominantemente por pai, mãe e filhos (50,3%) seguida por arranjos familiares de mãe e filho (24,6%) sendo a minoria delas formada por mãe, companheiro e filhos (10,9%).

Estes dados demonstram que quase metade dos estudantes atendidos vivem sem a presença da figura paterna. No cotidiano escolar, identificamos que essa é uma condição bastante presente nos casos de comportamento inadequado e/ou conflituoso que são encaminhados à coordenação pedagógica.

A EXPERIÊNCIA VIVENCIADA POR PEDAGOGOS

Durante nossa experiência na escola pública buscamos perceber em quais situações estamos, professores e estudantes, olhando nos olhos uns dos outros. Decorrente de nossa observação empírica, é mais comum prestarmos atenção e olharmos por mais tempo nos olhos dos estudantes quando estamos os repreendendo e corrigindo; seja na aprendizagem, seja nos ajustes em seu comportamento. Entretanto, esse investimento é o mesmo quando estamos elogiando, incentivando e promovendo?

O(a) pedagogo(a) é, reconhecemos *a priori*, um(a) professor(a) que exerce rotinas de cunho gerencial do trabalho pedagógico mais amplo e que materializa, todavia, sua prática pedagógica quando realiza mediações com professores e estudantes. Além disso, para o(a) pedagogo(a) ser um bom professor, estamos de acordo com a compreensão de Juliatto (2013), deve ser também um(a) educador(a). Por isso a importância de transmitir bons valores a se cultivar, em detrimento de mediações exclusivamente repreensivas.

É essencial procurar despertar entre os alunos o interesse pelo estudo e pelo conhecimento. O conhecimento sempre está disponível e, quando aproveitado, eleva a cultura das pessoas. Ensinar os alunos a se avaliarem e a se analisarem no que fazem e no que aprendem, a reconhecerem seus progressos e fracassos, a perceberem suas qualidades e defeitos, a otimizarem seus talentos, a estabelecerem elevados objetivos para si, a cuidarem de sua evolução espiritual, de maneira a se aprimorarem sempre mais (Juliatto, 2013, p. 239).

Ao nos colocarmos em frente a estudantes que por algum motivo foram encaminhados à sala da coordenação buscamos, primeiramente e internamente, desconstruir a noção punitivista com a qual crescemos em nossa formação escolar mais elementar, a qual decorre de períodos históricos registrados na história da educação brasileira. Isto porque, quando um estudante se comporta mal, imaginamos que aquele comportamento pode e deve ser a expressão de alguma dor – a qual, no contexto de vulnerabilidade social, muitas vezes está relacionado à violação de algum direito.

Nos diversos atendimentos que realizamos, decidimos empregar em nossa abordagem estratégias de acolhimento, respeito e escuta ativa para identificar quais foram os motivos causadores daquele comportamento. Ao questionar o estudante sobre o motivo raiz da atitude que tomou, investigando as condições concretas em que a família vive, a relação que mantém com membros de sua família, seus colegas e professores, seus medos e sonhos, acreditamos valorizar sua história de vida e oportunizar reflexões significativas.

Ensine seus alunos a agir com perspicácia, a prestar atenção no que fazem, a examinarem as consequências dos seus atos, a refletirem antes de falar, a serem sinceros no que dizem, a respeitarem sempre a verdade, a aperfeiçoarem o próprio caráter, a respeitarem os outros e a não zombarem de ninguém, a serem honestos e humildes e a detestarem as asquerosas posições de arrogância e prepotência (Juliatto, 2013, p. 239).

Fato é que, em muitas das situações mediadas, em algum momento, os estudantes relataram problemas de convívio familiar, necessidade de atenção, sentimento de insegurança perante a vida, revolta e/ou desamparo face ao cenário de dificuldade material, longas jornadas de trabalho de seus responsáveis, ausência de convívio adequado com a família. Não raro, esses estudantes afirmaram ter irmãos.

Em relação aos casos de agressão física aos colegas, percebemos predominar ocorrências com estudantes do sexo masculino os quais, em sua maioria, afirmaram não conhecer, não possuir ou não conviver com a figura paterna, em tom entristecido. Também expressaram, em determinados momentos da conversa, alguma forma de rejeição emocional. Atendemos, com frequência, situações em que estudantes caçoavam uns

dos outros pelo fato deles não possuírem pai. Em relação às estudantes meninas, os conflitos se davam em tom de difamação da conduta alheia e tentativa de imprimir uma imagem estigmatizada de suas colegas.

Diante desse cenário desafiador, a equipe pedagógica, composta por duas pedagogas e um pedagogo, estabeleceu protocolo de atendimento: acolhimento, escuta ativa, reflexões críticas e entrega de kit pedagógico. Esse kit é composto por um caderno para desenhar, um caderno para escrever e uma caixa com lápis de cor tons de pele, embrulhados em envelope, conforme a imagem 1⁶.

Imagem 1 - Kit pedagógico



Fonte: os próprios autores (2024).

⁶A Secretaria Municipal de Educação de Araucária fornece materiais escolares a todas as unidades educacionais. Além disso, a caixa de lápis de cor tons de pele compõe parte das estratégias adotadas pela rede de ensino para trabalhar a Educação das Relações Étnico Raciais - ERER, com base na legislação educacional nº 10.639/03 e nº 11.645/08.

Os pedagogos informaram que o estudante poderia expressar seus sentimentos através daquele material, seja em palavras, seja em desenho. E que não havia a obrigatoriedade de nos mostrar, salvo em caso de vontade própria.

Embora o material seja algo simples ao olhar de uma pessoa adulta, os estudantes demonstraram entusiasmo ao recebê-lo. Notamos que as reincidências diminuíram significativamente. Dos encaminhamentos realizados semanalmente, notamos o retorno de poucos estudantes no decorrer de um trimestre. O kit, importante dizer, é uma ferramenta concreta que auxilia o estudante a se expressar. No entanto, destacamos a importância da mediação, da escuta ativa e da valorização da história de vida desses estudantes para sua mudança comportamental através do desenvolvimento de maior consciência acerca de seu comportamento.

O fato da equipe pedagógica possuir um membro do sexo masculino foi um aspecto que também nos pareceu importante para o atendimento desses casos, em razão da condição de muitos dos estudantes não possuírem referência da figura paterna, assim como pela característica da área ser predominantemente ocupada por mulheres.

Estar de frente a situações desafiadoras como as relatadas neste trabalho pode, para alguns profissionais, causar sentimentos de receio e frustração. Acreditamos, entretanto, que o exercício de pesquisar sobre a realidade vivenciada em busca de teorizar nossas práticas é um processo contínuo no qual “é possível também encontrar motivação renovadora na prática, desde que se saiba partir criticamente dela, colocando em cheque precisamente o chão que pisamos” (DEMO, 1996, p. 41).

Estamos convencidos de que os achados positivos dessas práticas se referem diretamente aos casos vivenciados e seria uma grande pretensão universalizar prescritivamente a abordagem, pois em outros contextos os resultados podem se apresentar diferentes. Na realidade em que atuamos, no entanto, temos a compreensão de que nossa abordagem baseada em estratégias de acolhimento, respeito, escuta ativa complementada pelo kit pedagógico resultaram em efeitos positivos de valorização da história de vida dos estudantes e de mudança comportamental.

CONSIDERAÇÕES

Nesse capítulo objetivamos discutir estratégias de mediação utilizadas por pedagogos com estudantes de uma escola pública situada em região de vulnerabilidade social. Acreditamos que refletir sobre trabalho pedagógico e o modo como encaminhá-lo além de aprimorar o atendimento oferecido a toda comunidade escolar, em especial aos estudantes, também oferece contribuições para a construção da identidade profissional dos pedagogos, na e pela prática profissional.

A formação inicial de qualidade é um pilar fundamental na preparação de um(a) pedagogo(a) bem instrumentalizado(a) e comprometido(a) com a educação, principalmente para se desvencilhar de compreensões equivocadas e preconcebidas acerca do processo educativo. É no processo de articulação entre teoria e prática, diante das situações que aparecem no cotidiano da escola pública, porém, que se complementam o repertório teórico com o olhar mais cuidadoso do atendimento educacional, focalizando o impacto na vida dos estudantes.

Reconhecemos como atividade importante, enquanto profissionais atuantes na educação básica, a tentativa de teorizar o chão em que pisamos como um caminho possível para interrogar práticas, seja com a finalidade de aprimorá-las ou afastá-las das abordagens empregadas cotidianamente. Além disso, pesquisar também pode constituir um fator de motivação e proporcionar ressignificação da prática profissional.

Consideramos, finalmente, que as práticas relatadas neste capítulo resultaram em efeitos positivos com estudantes inseridos na realidade em que atuamos. Incentivamos, no entanto, que mais estudos e pesquisas sejam realizados acerca dessa temática, sobretudo pela perspectiva de estratégias de mediação que pedagogos em escola pública adotam ao lidar com situações que envolvem estudantes em região de vulnerabilidade social.

REFERÊNCIAS

ARAUCÁRIA. Decreto Nº 33.755, de 16 de setembro de 2019. **Cria a Escola Municipal Professor Arlindo Milton Druszczyk Educação Infantil e Ensino Fundamental, conforme específica.** 2019. Disponível em: <https://is.gd/FjvskY>. Acesso em: 25 nov. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018.** Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD). Brasília, DF: Presidência da República, [2020]. Disponível em: <https://is.gd/oENwAp>. Acesso em: 03 dez. 2024.

BRASIL. Lei Federal n. 10.639, de 09 de Janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. **Diário Oficial da União.** Brasília, 1997. Disponível em: <https://is.gd/3Ns4am>. Acesso em: 03 dez. 2024.

BRASIL. Lei Federal n. 11.645, de 10 de Março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. **Diário Oficial da União.** Brasília, 1997. Disponível em: <https://is.gd/A8o6Pq>. Acesso em: 05 dez. 2024.

DEMO, Pedro. **Um Brasil mal-educado.** Curitiba: Champagnat. 1996.

ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR ARLINDO MILTON DRUSZCZ. **Proposta Pedagógica. Araucária.** Secretaria Municipal de Educação. 2022.

JULIATTO, Clemente Ivo. **De professor para professor:** falando de educação. Curitiba: Champagnat, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 7ª Ed. São Paulo: Cortez, 2004.

DESAFIOS E DUALIDADES DO PAPEL DOCENTE NA ERA DA BNCC: ENTRE A FORMAÇÃO INTEGRAL E A PRESSÃO PRODUTIVISTA

Anna Etelvina Lima da Silva de Araújo¹

Debora Gene Pereira²

Simone Maia Bezerra³

Gracielly Alves Morais⁴

Ilda Neta Silva de Almeida⁵

Nerci Maria Rezende⁶

Valter Domingos Rezende Carvalho⁷

INTRODUÇÃO

A aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2017, trouxe mudanças para o cenário educacional, especialmente no que tange às perspectivas da educação básica. O documento é obrigatório, normativo e estabelece diretrizes, objetos de aprendizagem, competências e habilidades que todos os estudantes devem atingir ao longo da educação básica, impactando diretamente o papel dos professores, que se veem desafiados a adaptar suas práticas pedagógicas a uma nova realidade curricular.

Nesse contexto, o papel do professor torna-se ainda mais complexo, exigindo não apenas a mediação dos conteúdos curriculares essenciais, mas também a promoção de competências que preparam os alunos para

¹ Graduação em Pedagogia (UNITOP).

² Mestrado em Psicologia Educacional (ISPA - Portugal). Pedagoga (SEMED / Palmas – TO).

CV: <http://lattes.cnpq.br/6639956876040160>

³ Especialista em Gestão e Educação Ambiental (SULDAMÉRICA). Professora (SEDUC - TO).

CV: <http://lattes.cnpq.br/5287955337873297>

⁴ Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional (Unopar). Coordenadora Pedagógica (SEDUC-TO).

CV: <http://lattes.cnpq.br/3887986575323619>

⁵ Mestre em Educação (UFT). Professora (SEDUC-TO). CV: <http://lattes.cnpq.br/5069696336132768>

⁶ Especialização em Orientação Educacional (UNIBF). Professora (SEMED / Palmas – TO).

CV: <http://lattes.cnpq.br/8702998158354007>

⁷ Especialização em Língua Portuguesa e Literatura (AEDUC). Professor (SEMED / Palmas – TO).

CV: <http://lattes.cnpq.br/8789927858615711>

enfrentar os desafios do século XXI, reforçando a pluralidade e a polivalência da atuação do professor da educação básica.

A problemática que emerge a partir dessa nova configuração é: qual é, de fato, o papel do professor da educação básica no ensino fundamental após a aprovação da BNCC? Compreender essa questão é importante para refletir sobre as novas demandas e responsabilidades que recaem sobre os docentes nesse contexto, bem como para avaliar como a BNCC tem influenciado as práticas pedagógicas docentes no interior das unidades escolares.

Esta pesquisa adota uma metodologia bibliográfica qualitativa, baseada em uma revisão de literatura, com o objetivo de analisar e discutir as implicações da BNCC para o papel do professor nos anos iniciais da educação básica. Serão abordados dois tópicos: o primeiro, a influência da visão neoliberal e das pedagogias produtivistas na redefinição do papel docente, relacionada à própria aprovação e configuração da BNCC. E em segundo lugar, a necessidade de os professores integrarem habilidades socioemocionais e descobrirem quais são as metodologias mais adequadas que contemplam os fundamentos pedagógicos da BNCC, relacionadas a dois pressupostos: o foco no desenvolvimento de competências e o compromisso com a educação integral.

A INFLUÊNCIA DO VIÉS NEOLIBERAL E DAS PEDAGOGIAS PRODUTIVISTAS NA REDEFINIÇÃO DO PAPEL DOCENTE

A aprovação da BNCC em 2017 ocorreu em um contexto marcado pela forte influência do neoliberalismo nas políticas educacionais brasileiras. Essa corrente ideológica, caracterizada pela ênfase na eficiência, produtividade e competitividade, tem moldado a educação com base em princípios de mercado. Assim, a educação passa a ser vista como um instrumento para o desenvolvimento econômico, ou mesmo uma mercadoria e o papel do professor é redefinido para atender às demandas de uma sociedade orientada pelo mercado e viés economicistas.

O neoliberalismo, ao introduzir a lógica produtivista na educação, promove a ideia de que a escola deve preparar os estudantes para o mer-

cado de trabalho, priorizando competências e habilidades que possam ser “medidas” e “avaliadas”. Segundo autores como Adriana Marcondes (2019) e José Luiz Sanfelice (2020), essa abordagem tende a reduzir o ensino a um processo técnico e instrumental, no qual o valor do conhecimento é medido pela sua aplicabilidade imediata e pela capacidade de gerar resultados mensuráveis.

Esse cenário provoca uma transformação substancial no papel do docente, que passa a ser visto como um “gerente de competências”, responsável por atingir metas educacionais predefinidas, muitas vezes desvinculadas das necessidades reais dos alunos e das demandas sociais mais amplas. A BNCC, ao estruturar o currículo em torno de competências gerais e específicas, reflete essa influência produtivista, enfatizando o desenvolvimento de habilidades que possam ser quantificadas e que atendam aos interesses do mercado.

Esse enfoque coloca desafios complexos para os professores dos anos iniciais da educação básica, que são pressionados a adaptar suas práticas pedagógicas para cumprir metas de desempenho estabelecidas externamente. Como destacam Diniz-Pereira e Carvalho (2018), essa adaptação frequentemente ocorre em detrimento da autonomia docente e da valorização do conhecimento crítico e transformador, elementos essenciais para a formação de cidadãos conscientes e ativos.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) apresenta uma contradição central: embora promova a educação integral, centrada no desenvolvimento completo do estudante, ela também incorpora um viés neoliberal e economicista, que se manifesta na ênfase em um currículo por competências. Essa dualidade é criticada por diversos autores brasileiros, que apontam para as incoerências entre esses objetivos aparentemente divergentes.

De um lado, a BNCC valoriza a educação integral, que busca formar cidadãos completos, capazes de atuar de forma crítica, autônoma e solidária na sociedade. Essa abordagem, inspirada em pedagogias progressistas e na ideia de uma educação humanizadora, é vista como essencial para o desenvolvimento pleno dos indivíduos. Autores como Miguel Arroyo (2019) destacam que a educação integral deve ir além da mera transmissão

de conteúdos, incorporando dimensões socioemocionais, éticas e estéticas, visando à formação de um sujeito integral.

Por outro lado, a BNCC é fortemente influenciada por uma lógica neoliberal e economicista, que enfatiza a formação de competências diretamente ligadas às exigências do mercado de trabalho. Essa perspectiva, conforme apontado por Dermeval Saviani (2019), promove uma educação voltada para o “fazer”, focada na aquisição de habilidades práticas e na produtividade, o que se alinha à pedagogia produtivista. Segundo Sanfelice (2020), essa orientação neoliberal tende a instrumentalizar a educação, subordinando-a às necessidades econômicas e mercadológicas, em detrimento de uma formação mais ampla e crítica.

A contradição, então, surge quando esses dois enfoques são colocados lado a lado no mesmo documento. A educação integral, em sua essência, pressupõe uma formação que valoriza o ser humano em todas as suas dimensões, enquanto o currículo por competências, moldado pelo viés neoliberal, privilegia a preparação dos estudantes para o mercado de trabalho, enfatizando a eficiência, a competitividade e a adaptabilidade. Marcondes (2019) argumenta que essa dualidade reflete uma tentativa de conciliar uma retórica progressista com uma prática que, na verdade, perpetua a lógica mercantilista na educação.

Esse paradoxo gera tensões no cotidiano escolar. Por exemplo, os professores se veem desafiados a equilibrar a necessidade de promover o desenvolvimento integral dos alunos, que inclui aspectos críticos e reflexivos, com a pressão para garantir que eles adquiram competências que podem ser avaliadas de forma objetiva e imediata, muitas vezes por meio de testes padronizados. Pereira e Freitas (2018) apontam que essa dicotomia pode levar a um esvaziamento do conceito de educação integral, reduzindo-o a um conjunto de competências socioemocionais que são facilmente mensuráveis e, portanto, ajustáveis à lógica produtivista.

Portanto, a contradição da BNCC reside na tentativa de articular um discurso de educação integral com práticas e orientações que refletem a lógica neoliberal e produtivista, gerando um currículo que, ao mesmo tempo que busca formar cidadãos completos, também os prepara para atender às demandas de um mercado de trabalho competitivo e desigual.

Essa tensão, como sugerem os autores mencionados, precisa ser objeto de reflexão crítica para que a educação possa verdadeiramente cumprir seu papel transformador.

A NECESSIDADE DE INTEGRAÇÃO DE HABILIDADES SOCIOEMOCIONAIS E METODOLOGIAS ADEQUADAS NA BNCC

Outro aspecto de tensão introduzido pela BNCC é a ênfase no desenvolvimento de competências socioemocionais, que representam uma resposta às demandas contemporâneas por uma educação que vá além da transmissão de conteúdos cognitivos. Essas competências incluem habilidades como empatia, autocontrole, resiliência e capacidade de trabalhar em equipe, fundamentais para a formação integral do estudante. É um elemento válido. O que se questiona é se os próprios professores apresentam, têm, dominam ou compartilham essas competências no nível adequado para desdobrá-las adequadamente em suas atuações docentes, levando em conta os elementos concretos da rotina e da dinâmica escolar de um professor que trabalha quarenta horas semanais e, às vezes, até sessenta. É um ponto a se refletir.

Autores como Goleman (2017) e Damásio (2018) destacam que o desenvolvimento dessas habilidades é essencial para preparar os estudantes para os desafios do século XXI, que envolvem não apenas a capacidade técnica, mas também a habilidade de navegar em um mundo complexo e interconectado. Para atender a essa demanda, os professores precisam incorporar novas metodologias que permitam a integração dessas competências no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, é fundamental que eles também tenham sido preparados nesses moldes e perspectivas. E será que foram?

Essa tarefa não é simples, linear e isenta de desafios. A integração das competências socioemocionais exige que os docentes tenham uma compreensão profunda das bases pedagógicas da BNCC e sejam capazes de selecionar e adaptar metodologias que promovam o desenvolvimento integral dos alunos. Como apontam Freire (2020) e Luckesi (2019), isso implica um desafio significativo para a formação e a prática docente,

uma vez que muitas vezes os professores não recebem a preparação necessária para trabalhar com essas competências e somando-se a este desafio há ainda o outro de tentar ensinar quem não apresenta pré-disposição e/ou interesse considerável para aprender em muitas realidades escolares.

Além disso, a BNCC exige que as metodologias adotadas estejam alinhadas com o foco no desenvolvimento de competências e com o compromisso com a educação integral, o que demanda um equilíbrio entre o ensino de conteúdos cognitivos e o desenvolvimento das dimensões afetivas e sociais dos estudantes. Esse equilíbrio é fundamental para que a educação possa realmente contribuir para a formação de indivíduos completos, capazes de atuar de maneira crítica e responsável na sociedade, mas estabelecer, traçar, desenhar e/ou desenvolver esse percurso metodológico adequado e contextualizado com esta necessidade é um desafio robusto que ainda exigirá dos coletivos docentes formação, debate e reflexão.

Portanto, é necessário que os professores tenham acesso a formação continuada e ao suporte adequado para lidar com essas novas demandas, além de espaços de reflexão e colaboração onde possam compartilhar práticas e desenvolver novas abordagens pedagógicas. Somente assim haverá a sutil possibilidade de tentar cumprir com os objetivos estabelecidos pela BNCC e promover uma educação que atenda às necessidades dos alunos e das exigências da sociedade como um todo. É um processo complexo ser professor neste contexto de tensão de pontos ideológicos, metodológicos, políticos, econômicos e culturais, no entanto é viável ainda lançar mão de tentativas educativas, de possibilidades, de alternativas e insistir na ação e reflexão.

Nesse sentido, é importante favorecer o desenvolvimento de competências socioemocionais, incorporando atividades que incentivem habilidades como empatia, resiliência e cooperação, fundamentais para a formação integral de estudantes e professores. Isso pode incluir dinâmicas de grupo, discussões sobre convivência e atividades práticas que promovam o autoconhecimento e a resolução de conflitos, formando o aluno para interações sociais e profissionais e, ao mesmo tempo, possibilitando

que o professor tenha experiências de análise e reflexão sobre essas novas exigências de sua atuação profissional. É importante que o profissional tenha a oportunidade de aprender, ressignificar e receber formação sobre o que está sendo cobrado que ele ofereça.

Outro elemento importante é atentar-se para a progressão sistematizada das aprendizagens, implementando um ensino que progrida do concreto ao abstrato, escalonado nos níveis fácil, intermediário e complexo, respeitando o desenvolvimento dos alunos e alinhando as competências de formação sequencial e interdependente. Essa estratégia auxilia na construção de habilidades que se tornam pré-requisitos para as próximas etapas do aprendizado, garantindo que cada aluno possa acompanhar o ritmo previsto pela BNCC.

Por fim, cabe destacar as Metodologias Ativas para o Protagonismo Estudantil, que estão em alta nas tendências pedagógicas contemporâneas e representam boas estratégias, pois envolvem o aluno de maneira ativa no processo de aprendizagem, como em projetos interdisciplinares e atividades de resolução de problemas. Essa abordagem permite que os estudantes participem mais ativamente e desenvolvam competências práticas aplicáveis, alinhando-se à preparação para o “saber fazer” que a BNCC enfatiza. No entanto, sabemos que desenvolvê-las em salas numerosas é muito desafiador e não é uma tarefa fácil para o professor.

Dessa forma, o profissional precisará aprimorar habilidades de estabelecer acordos pedagógicos com os estudantes, definir os requisitos essenciais das aulas, as expectativas de aprendizagem e os resultados, e deixar claros os operadores somativos e qualitativos do processo avaliativo. Pois, ao contrário de toda a apologia feita às metodologias ativas, há uma forte possibilidade de professores e estudantes se perderem no processo, tornando-o esvaziado de sentido. É necessária muita dedicação e predisposição tanto docente quanto discente para ressignificar e realinhar os processos de ensino e aprendizagem. Não há solução para a educação com a responsabilidade isolada apenas no professor ou com a centralidade somente no estudante; é preciso o envolvimento de ambos e, além disso, o fortalecimento da proposta pedagógica da Unidade Escolar e o suporte familiar em relação ao alinhamento do viés

metodológico educativo. Do contrário, continuamos com tentativas de resultado pouco significativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos desafios e das contradições geradas pela implementação da BNCC evidencia que o papel do professor nos anos iniciais da educação básica foi ampliado e complexificado. Com a introdução de uma base curricular que incorpora o desenvolvimento de competências com foco no “saber fazer”, alinhada a uma perspectiva neoliberal e produtivista, o professor passa a assumir não apenas o papel de mediador de conhecimento, mas também de formador e/ou colaborador no desenvolvimento de técnicas, socioemocionais e competências de preparo para o mercado de trabalho e também de competências preparatórias para a vida cidadã.

Essas mudanças implicam uma dupla exigência: ao mesmo tempo em que se exige do professor a promoção de uma educação integral para a vida, voltada para a formação humana em todas as suas dimensões, o currículo também é pressionado para o desenvolvimento de habilidades mensuráveis e diretamente ligadas à produtividade e competitividade. Esta dualidade – entre a formação integral e a preparação para o mercado – cria tensões e desafios práticos no ambiente escolar, que vão desde a adaptação de metodologias até a necessidade de uma formação continuada e de um suporte institucional considerável, pois não é fácil lidar com estes conflitos ideológicos integrados presentes em um único documento (BNCC) que se desdobra numa determinada realidade de sala de aula do professor.

Assim, a implementação da BNCC exige um professor capaz de navegar entre esses objetivos diferentes, equilibrando competências técnicas, socioemocionais e buscando estratégias que permitam uma educação realmente transformadora. Para isso, é fundamental investir em programas de formação continuada e em espaços colaborativos de reflexão pedagógica, que fortaleçam o desenvolvimento de abordagens pedagógicas críticas e integradas, essenciais para que o ensino nos anos iniciais possa de fato cumprir o papel formativo e social que a BNCC propõe.

Além disso, é importante que o papel do professor, concebido hoje como complexo, plural e robusto, conte com suporte institucional que sirva de base para auxiliá-los nas demandas e desafios presentes em suas salas de aula. Isso é fundamental para evitar o adoecimento, a sobrecarga ou mesmo que esse papel se transforme em um fardo patológico e intransponível. Como ressalta Tardif (2014), “a profissão docente é construída em meio a uma rede de condições e interações que exigem apoio e reconhecimento, sob pena de esgotamento físico e emocional dos profissionais”. Portanto, um suporte adequado contribui para a valorização e a eficácia do trabalho docente, permitindo que os professores enfrentem as adversidades de maneira mais saudável e sustentável.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel González. Currículo, território em disputa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

DAMÁSIO, António. *A estranha ordem das coisas: as origens biológicas dos sentimentos e da cultura*. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; CARVALHO, Carlos Eduardo Ferraço. Neoliberalismo, políticas públicas e educação: perspectivas críticas. *Educação & Sociedade*, v. 39, n. 142, p. 311-330, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302018183491> . Acesso em: 23 ago. 2024.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 68. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

GOLEMAN, Daniel. *Trabalhando com a inteligência emocional*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2017.

LUCQUESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem: estudos e proposições*. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2019.

MARCONDES, Adriana M. A BNCC e as políticas neoliberais: impactos e desafios para a educação básica. *Revista Brasileira de Educação*, v. 24, n. 81, p. 1-20, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782019240081> . Acesso em: 23 ago. 2024.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz; FREITAS, Luiz Carlos de. A contradição entre a educação integral e o currículo por competências na BNCC. *Cadernos de Educação*, n. 60, p. 124-147, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.15210/caduc.v60i60.13777> . Acesso em: 23 ago. 2024.

SANFELICE, José Luiz. A influência do neoliberalismo na educação brasileira: da reforma do Estado à reforma da educação básica. *Educação & Realidade*, v. 45, n. 4, p. 1-22, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-623689033> . Acesso em: 23 ago. 2024.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 12. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2019.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 18. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

META 16 DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2014-2024): O EPICENTRO PARA EFETIVAÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE

Alexandra Bortolin¹

Emiliana Oro²

Flávia Wagner³

Janaina Preve Costa⁴

Julia Fernandes Jeronimo⁵

Priscila Pereira Correia⁶

INTRODUÇÃO

A temática deste estudo aborda o Plano Nacional de Educação (PNE), uma política educacional decenal que determina as prioridades para a educação brasileira. O objetivo foi realizar um recorte da meta 16 que trata da pós graduação e da formação continuada dos professores da educação básica, analisando os estudos produzidos no último decênio a fim de identificar os avanços já conquistados e os desafios enfrentados para alcançar a referida meta. Justifica-se a relevância deste trabalho, tendo em vista que o PNE (2014-2024) foi prorrogado até dezembro de 2025, e seu documento base que propõe as diretrizes para a aprovação do Novo PNE (2024-2034), encontra-se em análise pelo Congresso Nacional, sendo assim, intenciona-se contribuir para o fortalecimento de reflexões sobre o que foi alcançado nesta meta até o momento, assim como, colaborar para o aprimoramento da efetivação com qualidade durante o período restante da sua vigência.

O PNE, assim como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) Nº 9.394/96, caracteriza-se como um dos documentos que norteiam a Educação Básica e a sua aprovação representa um grande avanço para educação brasileira por se tratar de um documento decenal que ultrapassa gestões

¹ Graduanda em Psicologia (UNISUL). CV: <http://lattes.cnpq.br/3774569638796482>

² Mestranda em Ciências da Linguagem (UNISUL). CV: <https://lattes.cnpq.br/5357735592841426>

³ Doutora em Educação (USP). Professora (UNISUL). CV: <http://lattes.cnpq.br/9203325213018061>

⁴ Mestre em Educação (UNISUL). CV: <http://lattes.cnpq.br/2714170487745463>

⁵ Graduanda em Psicologia (UNISUL). CV: <https://lattes.cnpq.br/1699939534558921>

⁶ Graduanda em Psicologia (UNISUL). CV: <https://lattes.cnpq.br/8192534398702636>

de governo e supera a descontinuidade das políticas públicas partidárias. Aprovado por meio da lei 13.005/2014, exigiu um planejamento a médio e longo prazo para o cumprimento das 20 metas e 254 estratégias nele estabelecido e assim alcançar uma educação pública de qualidade, equitativa, inclusiva e democrática. O documento base da construção do PNE surgiu por meio das Conferências de Educação (CONAEs) e o monitoramento e a avaliação do PNE, ficou sob a responsabilidade do Ministério da Educação, Comissão de Educação da Câmara dos Deputados e Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado Federal, Conselho Nacional de Educação (CNE) e Fórum Nacional de Educação, sendo obrigatória a divulgação dos resultados, o que originou cinco relatórios de Monitoramento e Avaliação dos Ciclos do PNE, documentos utilizados como uma das fontes de pesquisa para a elaboração deste capítulo. Utiliza-se para este estudo à diretriz IX - valorização dos (as) profissionais da educação, que trata da pós-graduação e da formação continuada dos professores e demais profissionais da educação básica, conforme descrito abaixo:

Meta 16: formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino, (BRASIL, 2014, p. 13).

Deste modo, a efetivação da meta 16, que trata da valorização profissional, com ênfase na pós-graduação e formação continuada, contribuirá para a superação das desigualdades educacionais, a promoção da cidadania, o aumento da qualidade da educação pública, a atualização profissional e valorização do professor. Sobre isso Paro (2016), afirma que:

De pouco adianta atacar o problema da má formação do educador se não se atacam concomitantemente seus determinantes. E uma das causas mais importantes da baixa formação do professor da escola fundamental e média são os baixos salários. [...] No caso do professor, acrescenta-se a esse desestímulo o fato que trabalhar em mais de um emprego para compensar os baixos salários, restando-lhe pouco tempo para dedicar-se a uma formação continuada, necessária não apenas para compensar a fraca formação

profissional que recebeu, mas também por se tratar de um trabalho intelectual que exige constante atualização, (PARO, 2016, p. 117).

Sendo assim, a formação continuada auxilia os professores no enfrentamento dos desafios emergentes no campo educacional, visto que, a educação apresenta uma constante evolução e para suprir as demandas decorrentes dessa evolução, o professor necessita estar regularmente em atualização profissional, caracterizando desta forma, a formação continuada não apenas como uma oportunidade de crescimento pessoal e profissional, mas também, uma estratégia fundamental para melhorar a qualidade da educação e o sucesso escolar dos estudantes.

Do mesmo modo, a pós-graduação, proporciona aos professores, a oportunidade de estudar um campo específico em maior profundidade do que é possível na graduação, incluindo teorias avançadas, metodologias de pesquisa mais complexas e uma compreensão mais detalhada de questões relevantes para a área de atuação, e assim, os professores têm a oportunidade de desenvolver habilidades críticas e analíticas necessárias para resolver questões complexas e enfrentar desafios no ambiente educacional, contribuindo também para o avanço de produções científicas e a articulação de novos saberes sobre o tema.

CONTEXTUALIZAÇÃO E SISTEMATIZAÇÃO DOS DADOS DA PESQUISA

A metodologia empregada foi uma pesquisa bibliográfica do tipo revisão sistemática, realizada nas bases de dados da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), Catálogo de Teses e Dissertações da Capes e na Biblioteca virtual Scientific Electronic Library (SciELO), durante os últimos 10 anos de vigência do PNE de 2014 à 2024. Como descritores, utilizou-se: Plano Nacional de Educação (2014), formação continuada, professores da educação básica. Chegou-se a um resultado de 10 pesquisas, segue a sistematização da pesquisa, para melhor contextualizar os dados:

Quadro 01 – Sistematização das Pesquisas Selecionadas

Título/Autor/Ano	Escopo da Pesquisa/Base de Dados
1-Professores-mestres: contribuições do mestrado na formação pedagógica em uma escola privada no município de Bagé. Gervasio – 2019.	A Pesquisa teve por objetivo investigar a formação continuada de professores da Educação Básica a partir do curso de mestrado. BDTD.
2- Formação continuada de professores e qualidade do ensino: um estudo sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) Nova Iguaçu/RJ. Shi – 2017.	A pesquisa teve como objetivo analisar o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) no município de Nova Iguaçu. BDTD.
3- Políticas públicas de formação continuada de professores da Educação Básica: impactos no Ensino Fundamental I da Rede Municipal de Uberlândia-MG. Nogueira – 2020.	A pesquisa está centrada na análise das políticas públicas de formação continuada de professores da Educação Básica, especificamente no Ensino Fundamental I, na cidade de Uberaba-MG. BDTD.
4 - A escola básica e a qualificação do trabalho de professores: desafios e perspectivas do mestrado profissional em Educação. Souza e Zanon – 2023.	A pesquisa discute a formação continuada de professores na modalidade de mestrado profissional. Analisando se existe realmente a necessária articulação entre a escola básica e a qualificação do trabalho docente. SciELO.
5 - Carreira docente e valorização do magistério: condições de trabalho e desenvolvimento profissional. Jacomini e Penna – 2016.	Este do ensaio problematizou as condições de trabalho dos professores da educação básica no Brasil, focando especialmente no desenvolvimento profissional através da análise dos planos de carreira em 12 estados brasileiros e suas capitais. SciELO.
6 - Investigação, narrativa e formação continuada de professores de educação física: possibilidades para uma prática colaborativa. Luiz et al. – 2016.	Esta pesquisa descreve uma experiência de formação continuada que estabeleceu uma parceria entre universidade e professores da educação básica. SciELO.
7 - A formação continuada de professores da educação básica: concepções e desafios na perspectiva dos docentes. Araújo et al – 2019.	A pesquisa investiga os desafios e concepções sobre a formação continuada de professores da Educação Básica em Minas Gerais. Periódicos CAPES.
8 - O Plano Nacional de Educação e a formação continuada de professores(as) para a educação básica: análise e monitoramento acerca da Meta 16. Brandt et al. – 2019.	A pesquisa tem avaliado os avanços e desafios na implementação da Meta 16 do PNE, que trata da formação continuada de professores, analisando o impacto das políticas públicas e monitorando sua efetividade no âmbito educacional. Periódicos CAPES.

Título/Autor/Ano	Escopo da Pesquisa/Base de Dados
9 - O Plano Nacional de Educação e os desafios para a formação continuada de professores no município de Ilhéus, BA. Souza e Mororó – 2024.	A pesquisa questiona como a Meta 16 do PNE é implementada localmente, focando nos desafios enfrentados para a formação continuada de professores no município de Ilhéus, Bahia. Periódicos CAPES.
10 - Rede de formação de professores da educação básica: análise dos princípios organizacionais em cursos de pós-graduação stricto sensu. Giacomazzo – 2015.	A pesquisa teve como objetivo examinar as ações do programa PROFMAT, analisando sua aderência aos princípios do Modo 2 de produção do conhecimento. Periódicos CAPES.

Fonte: Elaborado pelas autoras, mai./2024.

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS: AVANÇOS, LIMITAÇÕES E POSSIBILIDADES

Os estudos desenvolvidos a partir da meta 16 foram submetidos a uma síntese, permitindo-nos identificar padrões, tendências e lacunas na literatura existente. Os dados foram analisados de forma qualitativa, e deste modo, foram elencadas duas categorias, sendo elas: 1) A Valorização da Formação Continuada de Professores; 2) Universidade e Escola: contribuições para a qualificação do docente; das quais faremos a apresentação e problematização a seguir.

Categoria 1: A valorização da formação continuada de professores

Sobre a temática da categoria descrita acima, é necessário se pensar nos desafios que não permitem com que pedagogos deem continuação ou iniciem uma formação continuada. Dando início a essa discussão, no sétimo artigo analisado, os autores trazem a perspectiva e resultados da precarização do docente. Como baixos salários, cargas horárias exacerbadas, trabalho em mais de uma instituição e até mesmo atuação em outras áreas que não sejam de sua formação acabam por causar condições materiais insustentáveis para que o docente complemente sua formação. Adicionalmente, há uma resistência das instituições de ensino quando se trata de fornecer uma liberação para que o pedagogo possa realizar algum estudo/atividade advindo de sua formação continuada.

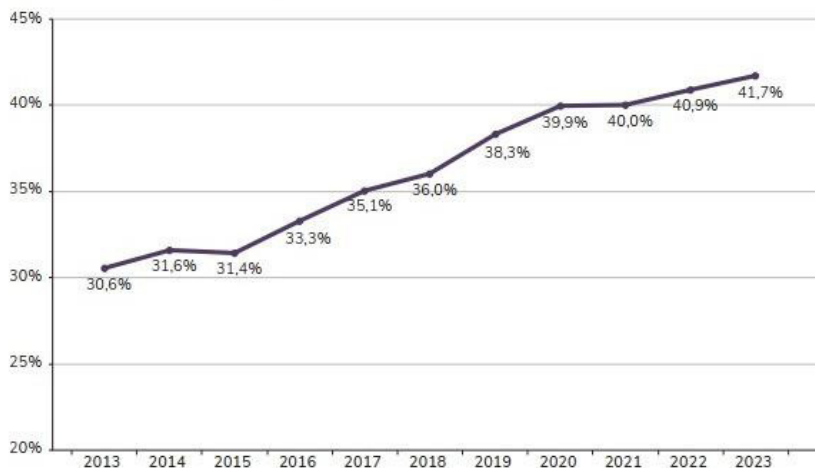
Seguindo esta mesma problemática, os desafios do docente para que ingressem ou se mantenham em suas formações continuadas, a nona pesquisa aponta que, apesar de reconhecida como essencial para a melhoria da qualidade do ensino, a formação continuada enfrenta limitações. Sendo diversas as problemáticas, como a falta de recursos financeiros, infraestruturas inadequadas e ausência de políticas públicas efetivas. Enfatizando as lacunas entre o que é proposto pelo PNE e o que é efetivamente realizado. Destacando também a necessidade de uma articulação mais forte entre as secretarias municipais de educação, as universidades e demais instituições formadoras para promover programas de desenvolvimento profissional que sejam contextualizados e que atendam às demandas locais dos docentes.

No entanto, a implementação eficaz da formação continuada enfrenta uma série de desafios que podem comprometer seus objetivos e causar impacto no ambiente educacional. Pode-se observar na terceira pesquisa analisada, que entre as principais barreiras estão as questões burocráticas, a falta de interesse e disponibilidade por parte do corpo docente, além de estruturas de gestão escolar tradicionais que nem sempre incentivam a participação ativa dos professores. Além disso, há uma dinâmica cultural na qual a voz dos professores frequentemente não é valorizada ou encorajada a ser compartilhada, resultando em uma reflexão individualizada e muitas vezes não compartilhada sobre suas experiências, angústias e necessidades no ambiente de trabalho. Para mais, os programas de formação continuada muitas vezes não estão integrados à prática docente. Isso significa que os conteúdos e metodologias abordados nos programas devem ser significativos e necessários às práticas dos professores, contribuindo assim para a melhoria constante da qualidade do processo ensino e aprendizagem. Além do desenvolvimento das competências pedagógicas da profissão, é igualmente importante que a formação continuada aborde o cuidado com a saúde física e emocional dos professores.

Conforme o indicador apresentado na meta 16 (B), a intenção era atingir 100% dos profissionais da educação básica com cursos de formação continuada até 2024, apesar disso, o Relatório do 5º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação 2024 confirmou a necessidade de superar as barreiras para formar e especializar os professores brasileiros. Conforme demonstrado no gráfico abaixo, observa-se um crescimento tímido na proporção de professores que realizaram formação

continuada, passando de 30,6% em 2013 para 41,7% em 2023, sendo, ainda assim, um número muito distante da meta inicial.

Gráfico 01 - Percentual de Professores da Educação Básica que Realizaram Cursos de Formação Continuada - Brasil - 2013 - 2023



Fonte: Elaborado pela Dired/Inep com base em dados do Censo da Educação Básica/Inep (2023-2023).

Entretanto, se torna necessário enfatizar a importância do monitoramento e da implementação de políticas públicas eficazes que assegurem não apenas a oferta de formação, mas também a sua relevância e aplicabilidade no contexto educacional. O oitavo artigo destaca os desafios que envolvem a concretização da Meta 16, como a necessidade de maiores investimentos e o fortalecimento de ações interinstitucionais que priorizem o desenvolvimento profissional dos professores de acordo com as realidades das regiões. Este enfoque torna-se particularmente relevante frente às desigualdades regionais no Brasil, onde o acesso a formações continuadas é muitas vezes limitado, sendo a Meta 16 um instrumento essencial para esse propósito.

A quinta pesquisa destaca a carência em definir políticas educacionais que reconheçam e valorizem adequadamente a carreira docente, objetivando atrair profissionais qualificados e garantir condições de trabalho dignas. Além de apontar desafios como contratos precários e jornadas excessivas, enfatiza a necessidade de planos de carreira estruturados que promovam

a valorização política e social dos professores. Ainda, foi possível observar que o professor tem de prosseguir com seus estudos sem se desvincular das atividades profissionais, uma vez que há uma série de condicionantes que devem ser atendidos para a concessão de liberação do professor para a realização de cursos de formação continuada. Para além das licenças destinadas a estudos de pós-graduação, os planos de formação devem contemplar a participação em atividades, como congressos, reuniões científicas, atividades culturais e sindicais, que estejam relacionadas às funções docentes.

Os dados oriundos da quinta pesquisa, evidenciam ainda a necessidade de esforços para estabelecer uma jornada de tempo integral em uma única instituição de ensino, com um terço dessa jornada dedicado às atividades de apoio à docência. Além disso, é fundamental definir um sistema de progressão que estimule a permanência dos professores na rede de ensino, implemente uma avaliação de desempenho que contribua para a melhoria da qualidade do trabalho docente e regule licenças que viabilizem a formação continuada. Por outro lado, a sexta pesquisa ressalta a complexidade da formação continuada, destacando que esta não deve ser vista como um processo linear e hierárquico, mas sim como uma prática de construção de conhecimento permeada por contextos históricos, sociais, políticos e econômicos. A pesquisa mencionada revela as dificuldades enfrentadas na implementação efetiva dessas formações, especialmente devido à falta de tempo e à necessidade de parcerias entre instituições educacionais e universidades para atender às necessidades e interesses específicos dos professores.

Categoria 2: Universidade e Escola: contribuições para a qualificação docente

A identificação da docência como uma atividade complexa, do espaço profissional como um espaço de produção de conhecimento e dos professores como sujeitos históricos e protagonistas da prática educativa, tem exercido uma influência significativa na literatura educacional brasileira, especialmente nas pesquisas e práticas voltadas à formação de professores. Neste contexto, a qualidade da oferta educativa é indissociável da formação e valorização de professores devidamente qualificados. A edificação de sistemas educativos de excelência, que sejam equitativos e inclusivos, exige de maneira indispensável a implementação de políticas

docentes que promovam a atratividade da profissão, assegurem uma formação inicial e continuada robusta, reconheçam o trabalho docente e proporcionem oportunidades para o desenvolvimento profissional. Além disso, é imperativo garantir uma remuneração condigna e condições de trabalho adequadas.

A LDB, também assegura aos profissionais da educação oportunidades de formação em seus locais de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, abrangendo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológica, assim como a Resolução CNE/CP nº 2/2015 que estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada de professores, enfatizando a importância de uma formação teórica e interdisciplinar.

A décima pesquisa analisada utiliza como exemplo o programa de Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional (PROFMAT), que privilegia a aplicabilidade e a colaboração entre universidades, institutos de pesquisa e governo. Identifica que, enquanto a estrutura e organização do PROFMAT seguem o Modo 2 (podemos descrever como a heterogeneidade requer a necessidade da interação de habilidades e experiências dos participantes, onde a diversidade de lugares em que se produz e se apropriam os conhecimentos se caracterizam), suas estratégias de ensino ainda refletem características mais tradicionais. A pesquisa destaca a importância de um modelo híbrido de educação, que integre ensino a distância e presencial, alinhando-se às tendências da Universidade do século XXI, promovendo maior interação e inovação na formação de professores. Assim como sugere que essa abordagem colaborativa, focada em redes e no uso intensivo de tecnologias, pode fortalecer a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, contribuindo para a melhoria da formação docente e da qualidade educacional, especialmente em áreas críticas como a matemática.

A autora Giacomazzo (2015), analisa a influência do contexto familiar na exclusão escolar, destacando que esses fatores podem ser mitigados por ações focadas em melhorias nos indicadores relacionados à escola. Isso sugere que investir na qualidade das instituições e na capacitação dos professores pode reduzir as desigualdades educacionais, especialmente para estudantes menos favorecidos. Dados mostram que os alunos mais

prejudicados em termos de aprendizagem são aqueles que têm acesso a professores menos qualificados e sobrecarregados, além de estarem matriculados nas escolas de menor qualidade, evidenciando a necessidade de políticas educacionais mais inclusivas.

Corroborando com a ideia de Nascimento e Ramos (2021), os dados revelam que há uma tendência de predomínio das especializações, ou seja, de uma formação continuada mais aligeirada e menos densa que, por vezes, volta-se para uma lógica tecnicista, de resolução de problemas pontuais. Além do mais, as modalidades de acesso às especializações apresentam conflitos, uma vez que, em algumas universidades públicas, são oferecidos cursos de pós-graduação lato sensu pagos, o que compromete o princípio de acesso universal e gratuito à formação continuada em nível de pós-graduação para os professores da educação básica. “Isso se constitui como um obstáculo ao acesso dos professores à formação continuada, sendo importante destacar que as condições são ainda mais desafiadoras no que se refere à pós-graduação stricto sensu”, (NASCIMENTO E RAMOS, 2021, p. 7).

No que diz respeito às contribuições da universidade e da escola para qualificação docente, podemos constatar indícios nas pesquisas 1, 2 e 4. Gervasio (2019) expõe que o curso de mestrado constitui um processo contínuo de formação que engloba tanto o ambiente universitário quanto a prática escolar, integrando teoria e prática educacional e sublinhando que a teoria isolada não gera transformações efetivas na realidade educacional, a menos que seja aplicada e vivenciada na prática diária. O mestrado profissional surge como resposta às preocupações dos professores, incentivando a busca por inovações pedagógicas ao combinar a experiência de sala de aula com o ambiente acadêmico. Além disso, os programas de mestrado abrem novos horizontes ao modificar práticas educacionais através da reflexão crítica sobre o ensino em sala de aula. Destaca-se que a formação docente é um processo de desenvolvimento e intercâmbio de conhecimentos, enfatizando que o mestrado não representa um fim em si mesmo, mas sim um estímulo à formação continuada.

Já Shi (2017), na segunda pesquisa, pôde contribuir com uma análise sobre os desafios da formação de professores da educação básica, identificando pontos críticos que influenciam a consecução das metas

educacionais estabelecidas pelo MEC. Segundo a autora, a formação continuada direciona-se a profissionais já estabelecidos em suas funções, com experiência em sua área de atuação. No entanto, observa-se que esta modalidade de formação acaba por preencher lacunas deixadas pela formação inicial deficitária desses profissionais. Nesse contexto, a universidade, por meio da formação inicial, deve assegurar uma base de conhecimentos teóricos e práticos aos futuros educadores, enquanto a escola, aliada à formação continuada, deve proporcionar aos professores em exercício atualização e desenvolvimento de suas práticas pedagógicas frente às demandas da educação atual.

A quarta pesquisa analisada, afirma que as atividades de pesquisa realizadas pelos professores qualificam seu trabalho e ensinam a teoria do ensino que praticam. Esta atividade permite aos docentes não apenas teorizar sobre suas práticas pedagógicas, mas também articular, em suas dissertações novas formas de pensar e executar o ensino, conforme afirmam os autores “a partir dessa perspectiva, os professores da educação básica se posicionam como autores, desafiando a concepção de que são somente aplicadores de teorias já desenvolvidas” (SOUZA & ZANON, 2023, p. 5). Nesse sentido, deve-se reconhecer a importância de abordar os desafios das práticas pedagógicas, que demandam dos profissionais da educação habilidades que ultrapassam o conhecimento disciplinar, mas levam em conta também a ética e um saber político.

Ademais, a formação docente pode ser entendida como um processo permanente e envolve a valorização identitária e profissional dos professores. Por sua vez, a identidade dos professores é simultaneamente epistemológica e profissional, realizando-se no campo teórico do conhecimento e no âmbito da prática social. Isso implica que o deslocamento da prática dos professores decorre da ampliação de sua consciência crítica sobre essa mesma prática. Há, aqui, certa complexidade da tarefa de aprimoramento da qualidade do trabalho escolar, uma vez que os professores contribuem com seus saberes, seus valores e suas experiências no fazer e pensar o ensino a partir da atividade de pesquisa, (SOUZA & ZANON, 2023, p. 5).

Em suma, os autores enfatizam que as discussões evidenciam que a interação entre esses dois contextos - universidade e escola - promovem a sensibilização dos docentes quanto às suas práticas e concepções para que não

permaneçam rígidas e imutáveis, favorecendo a troca de saberes no âmbito da formação continuada e a aplicação dos resultados em sua realidade, proporcionando assim, uma nova perspectiva sobre a natureza dos conhecimentos profissionais, a produção e publicação de textos acadêmicos, como trabalhos de conclusão e artigos científicos destinados a periódicos e eventos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em relação à formação continuada, os resultados obtidos por meio da análise dos trabalhos, revelaram que quando bem estruturada, complementa a formação inicial dos docentes e fortalece a prática pedagógica na autonomia e na atuação crítica. Porém, são muitos os desafios a serem enfrentados para alcançar a meta, tanto em investimentos quanto em políticas efetivas. O estudo possibilitou ainda, evidenciar a escassez de trabalhos produzidos sobre a Meta 16 do PNE (2014-2024), que demonstra um déficit em discussões acerca do tema.

Frente às pesquisas analisadas, podemos observar ainda uma carência de políticas públicas adequadas para a formação continuada de professores, o que reflete a falta ou inadequação de planos de carreira que poderiam proporcionar incentivo, investimento e suporte de motivação aos docentes. As pesquisas também revelaram a importância da parceria entre universidades e escolas, para fortalecer ações de formação continuada, seja por meio de cursos de curta duração (extensão), por meio da formação inicial (graduação), ou pela pós-graduação lato e stricto sensu, ações das quais a universidade tem como trabalhar e assegurar uma base de conhecimentos teóricos e práticos aprofundado aos professores.

Em relação à pós-graduação, o 5º Relatório de Monitoramento do PNE (2024) mostrou que estamos distante da consolidação de uma política nacional de formação de professores da educação básica e a ampliação da oferta de bolsas de estudo para pós-graduação não foi plenamente implementada. Precisamos também aumentar o percentual de professores formados em mestrado e doutorado no Brasil, pois a formação no stricto sensu contribui para o fortalecimento da autonomia dos professores e para a reflexão crítica sobre suas práticas, estudos mostram que tal formação tem maior impacto na qualidade da educação. Porém é necessário ampliar as vagas nas universidades e melhorar as condições de estudo desses Professores para que sejam liberados de forma remunerada para pesquisar

e estudar. Para isso é necessário planejamento, investimento de tempo e financeiro para que isso aconteça junto às instituições financiadoras.

O aprimoramento da educação básica no Brasil está ligado aos investimentos tanto do poder público quanto da sociedade na valorização e no aperfeiçoamento contínuo dos profissionais da educação, dessa forma, compreende-se que as políticas educacionais a cada dia revelam uma indiferença em relação à qualidade da educação e às condições de trabalho dos professores, orientando-se predominantemente à valorização de competências, em detrimento das complexidades inerentes ao processo educativo. Esta visão limitada resulta em uma formação que desconsidera aspectos fundamentais do desenvolvimento profissional.

Dados do Relatório do 5º Ciclo de Monitoramento evidenciam também, que ainda é necessário um esforço significativo para garantir que todos os professores da educação básica possuam uma formação adequada em suas áreas específicas de atuação, incluindo o aprofundamento por meio de estudos de pós-graduação. O cumprimento dessa meta depende da coordenação dos esforços dos entes federativos para identificar a demanda por formação continuada e garantir sua oferta pelas instituições públicas, por meio de um planejamento estratégico consolidado em regime de colaboração. Urge, portanto, consolidar a política nacional de formação de professores da educação básica, estabelecendo diretrizes nacionais, áreas prioritárias, instituições formadoras e processos de certificação das atividades formativas. Conclui-se esse estudo, (re) afirmando a relevância do PNE para a construção de uma sociedade democrática, que proporcione uma educação de qualidade socialmente referenciada e a necessidade de fortalecer as políticas públicas de formação continuada e pós-graduação, com efetivação da meta 16, para que haja uma valorização profissional e um avanço na melhoria da carreira docente no Brasil.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, R.M.B; SILVA, M.D; SILVA, M.C. A formação continuada de professores da educação básica: concepções e desafios na perspectiva dos docentes.

Revista@mbienteeducação. São Paulo: UCSP, v. 12, n. 3, p. 17-38 set/dez 2019.

BRANDT, A. G.; WERNER, B.; SILVA, F. L. G. R. DA. O Plano Nacional de Educação e a formação continuada de professores(as) para a educação básica: análise e monitoramento acerca da Meta 16. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 8, n. 2, p. 221–232, 12 dez. 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 5º Ciclo de Monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação**, 2024. Brasília, DF: Inep, 2024. Acesso em: 08 jul. 2024.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE)**. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. Disponível em: <https://is.gd/xw0TKN>. Acesso em: 19 jul. 2024.

GERVASIO, K. C. da C. **Professores-mestres: contribuições do mestrado na formação e atuação pedagógica em uma escola privada no município de Bagé**. 185 f. 2019. Dissertação–UFP, Campus Bagé, Bagé, 2019.

GIACOMAZZO, G. F. **Rede de formação de professores da educação básica: análise dos princípios organizacionais em cursos de pós-graduação stricto sensu**. EccoS – Revista Científica, n. 37, p. 93–109, 8 jun. 2015.

JACOMINI, M. A.; PENNA, M. G. DE O. **Carreira docente e valorização do magistério: condições de trabalho e desenvolvimento profissional**. Pro-Posições, v. 27, n. 2, p. 177–202, maio 2016.

LUIZ I.C.; MELLO A. da S.; VENTORIM S.; FERREIRA NETO A.; SANTOS W. dos. **Investigação narrativa e formação de professores de educação física: possibilidades para uma prática colaborativa**. JPhysEduc [Internet]. V. 27, n. 1, p.2721, maio 2016.

MAGALHÃES, L. K. C. DE.; AZEVEDO, L. C. S. S. **Formação Continuada e suas implicações: entre a lei e o trabalho docente**. Cadernos CEDES, v. 35, n. 95, p. 15–36, jan. 2015.

NASCIMENTO, E. L. D.; RAMOS, J. S. S. **Formação continuada de professores em nível de pós-graduação: a efetivação da meta 16 do Plano Nacional de Educação (2014-2024)**. Diálogo, n. 46, p. 01, 2021.

NOGUEIRA, A. L. **Políticas públicas de formação continuada de professores da Educação Básica: impactos no Ensino Fundamental I da Rede Municipal de Uberlândia-MG**. Tese - UFU, Uberlândia, 2020.

PARO, V.H. **Gestão Democrática da educação pública**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

SHI, L. da S. E. T. **Formação continuada de professores e qualidade do ensino: um estudo sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC**. Dissertação - UFRRJ, Seropédica-RJ, 2017.

SOUZA, E. C.; MORORÓ, L. P. O Plano Nacional de Educação e os desafios para a formação continuada de professores no município de Ilhéus, BA. **Revista Educação em Páginas**, v. 3, p. e14451–e14451, 12 jun. 2024.

SOUZA, M. DO C. DE; ZANON, D. A. V. A escola básica e a qualificação do trabalho de professores: desafios e perspectivas do mestrado profissional em Educação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 28, p. 16, 2023.

EXPERIENCIA DEL “SEMINARIO DE EVALUACION Y GESTIÓN PARA LA INTERVENCION EDUCATIVA” DE LA MAESTRÍA EN INTERVENCION E INNOVACIÓN PARA EL DESARROLLO EDUCATIVO(MIIDE) DE LA UPN UNIDAD 131 EN HIDALGO, MÉXICO

Peña Islas Dalia¹
Serna Alcántara Miguel Ángel²

INTRODUCCIÓN

El presente documento da cuenta de nuestra experiencia docente en el Seminario de Gestión Educativa de la Maestría en Intervención e Innovación para el Desarrollo Educativo (MIIDE) de la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 131 - Hidalgo, de cuyo cuerpo docente formamos parte.

El Seminario fue desarrollado del 26 de mayo al 18 de agosto de 2020, en el sexto cuatrimestre de la segunda generación de la maestría; en la sede Pachuca de la Universidad Pedagógica en sesiones semanales de 4 horas; bajo la modalidad a distancia, ya que las actividades presenciales se suspendieron el 22 de abril debido a la pandemia de Coronavirus, la que obligó a las autoridades educativas a suspender las actividades frente a grupo sustituyéndolas por otras de formato a distancia.

Desde el inicio de sus actividades, la MIIDE, contó con un Cuerpo Académico encargado de desarrollar las funciones de organización, planeación y evaluación de las actividades del proyecto curricular y de sus planes, programas y procesos de enseñanza, investigación y gestión. En ese tenor, los programas indicativos de las materias (cursos, cursos-seminarios, seminarios y talleres) incluidas en su Plan de Estudios se han

¹ Doctora en Antropología Social por la Universidad Iberoamericana Campus Santa Fe CDMX. Docente de la Universidad Pedagógica Nacional Hidalgo Unidad 131, Pachuca, Hgo. México.

² Maestro en Filosofía por la Universidad Iberoamericana Campus Santa Fe CDMX. Docente de la Universidad Pedagógica Nacional Hidalgo Unidad 131, Pachuca, Hgo.

sometido a una permanente revisión y actualización de sus contenidos, métodos e instrumentos de enseñanza y evaluación; estrategia que ha contribuido a la mejora de la calidad en la enseñanza y el aprendizaje de sus alumnos.

En el caso de nuestro Seminario, sus primeros antecedentes se encuentran en el proyecto curricular de la MIIDE, donde se incluyó como un evento de su línea general con el título de “Procesos de gestión de la educación formal y no formal” (2017); cuyo programa indicativo fue elaborado por el maestro John Bautista Rosales. Este documento fue reestructurado por el mismo docente junto con el maestro Guillermo Ángeles, e impartido por ambos a la primera generación de la Maestría (2017-2018) bajo el mismo título.

Para la segunda generación, dicha tarea nos fue asignada a quienes suscriben el presente escrito por la Coordinación de la MIIDE; presentando nuestra propuesta de programa al Cuerpo Académico de la Maestría; quien, tras aportar una serie de reflexiones y sugerencias, otorgó su aval a dicho documento; siendo registrado con el título de “Seminario de evaluación y gestión para la intervención educativa”; el mes de enero de 2020.

PLANEACIÓN Y ORGANIZACIÓN

El programa se reelaboró bajo los siguientes criterios: a) Mantener en lo fundamental los objetivos y propósitos curriculares del programa de la maestría y la línea general a la que pertenece el Seminario; b) Reconocer los antecedentes sobre la materia en el programa indicativo del Plan de Estudios y las experiencias de la primera generación de la maestría; c) Introducir los cambios necesarios para reestructurar los contenidos de acuerdo a su pertinencia, actualidad y significado en la formación de los maestrantes; d) ampliar la integración vertical y horizontal con los contenidos de las líneas metodológica y de especialización de la Maestría; e) abrir el espacio a experiencias de investigadores externos de actividades académicas y no académicas que ampliaran la visión de la gestión y la evaluación de los alumnos.

Bajo esas premisas, nos dimos a la tarea de organizar el nuevo programa. La investigación del campo en cuestión nos hizo ver la necesidad de abordar la temática de la evaluación y la gestión educativas a partir de

una propuesta crítica al paradigma gerencialista; en la que dichas categorías son interpretadas y operadas desde una perspectiva funcionalista orientadas al análisis y solución de problemas de carácter administrativo; la que impone una visión pragmática y utilitaria de la organización, operación y evaluación de los procesos educativos. Sin menoscabo de su importancia práctico-instrumental, consideramos que tal paradigma ignora y desdeña la complejidad y la multiplicidad cultural, política y ética de los procesos de gestión y evaluación en el campo educativo; cuya transformación e innovación demanda el concurso de una visión más compleja y crítica de la realidad que, permita a los futuros interventores construir sus propuestas desde alternativas no solo deseables, sino factibles a la luz de los avances teóricos en la materia y las experiencias educativas y sociales vividas por ellos; acercándolas a las reinterpretaciones sociales y comunitarias que intentan encontrar su lugar en el ámbito de la agenda política del presente.

A partir de ese posicionamiento, encontramos en el paradigma teórico de *la complejidad* el sentido y propósito de nuestra propuesta, así como el eje rector de su nueva estructura programática y, en consecuencia, establecer los nuevos propósitos, contenidos y organización de sus unidades temáticas; basados en la interdisciplinariedad, la diversidad y la alteridad aplicadas a la generación de nuevas propuestas de evaluación y gestión en los proyectos de intervención elaborados por los maestrantes.

ESTRUCTURA TEMÁTICA

Bajo la mirada antes expuesta, la estructura temática del Seminario fue decantándose hasta configurar los siguientes temas:

Tema 1: La gestión desde la perspectiva de la complejidad

Tema 2: La perspectiva antropológica-política de la intervención

Tema 3: Una perspectiva cultural de la (auto) gestión educativa

Tema 4: La evaluación desde el paradigma pluralista

Tema 5: Ética y política en la gestión educativa

En la definición temática, consideramos que fue importante y oportuno haber tomado en cuenta la irrupción de la pandemia de Coronavirus como tema central de reflexión y su incidencia en las condiciones institucionales, grupales y personales en las que se desarrolló el trabajo de los participantes del seminario; tanto docentes, como alumnos, actores de sus propios proyectos de intervención; sin olvidar las afectaciones a sus contextos institucionales, sociales y familiares, lo cual representó un gran desafío para todos los participantes y el personal de apoyo técnico-académico que nos acompañó en su trayecto.

METODOLOGÍA DE TRABAJO

En el eje metodológico, se privilegió el abordaje de los aportes teóricos de los contenidos del seminario desde una reflexión crítica-hermenéutica de los textos incluidos en los temas; el aprendizaje situado en los avances alcanzados y la ampliación creciente del marco de referencia histórico, social y ético de los proyectos de investigación/intervención de cada uno de los maestrantes.

La estrategia de trabajo para abordar el contenido se sustentó principalmente en la modalidad de seminario; atendiendo a los contenidos de la gestión y la evaluación a fin de contribuir a los procesos de intervención. Por lo tanto, se consideró fundamental la lectura previa y sistematizada de los textos sugeridos y se contemplaron las dimensiones de trabajo individual y colectivo en la medida que las posibilidades y acuerdos grupales lo permitieron.

GESTIÓN DE CONFERENCIAS

En la planeación del seminario, consideramos pertinente invitar a profesores, investigadores, activistas e interventores externos quienes, pese a las limitaciones impuestas por la Pandemia -y podríamos decir que, en cierto modo, gracias a ellas-, fue posible establecer acuerdos de manera más expedita a la que normalmente requieren este tipo de eventos mediante los procesos de gestión institucionales y que retroalimentaron; con sus múltiples experiencias, el avance de los maestrantes; colaborando de manera entusiasta y sin cobro alguno de honorarios a la presentación

de dos ponencias a distancia las que, posteriormente, fueron integradas en un plano de mayor alcance, a las “Jornadas de producción de la intervención de la MIIDE”; en beneficio de la comunidad de la UPN-Hgo y otras instituciones.

Las conferencistas invitadas de nuestra parte fueron:

1. Dra. Laura Elvia Uribe Lara, activista medioambientalista, perteneciente a la asociación civil José Vasconcelos, quien nos apoyó con la conferencia magistral “El nuevo paradigma es la educación ambiental”; impartida el 16 de junio de 2020.
2. Dra. Aquilina Fueyo de la Universidad de Oviedo, España; quien impartió la conferencia magistral titulada “la enseñanza presencial en la encrucijada. Evolucionar la metodología más allá de solucionismos tecnológicos”, impartida el 7 de julio de 2020.

En ambas conferencias los co-docentes del Seminario de Gestión y los alumnos tuvieron una participación activa tanto en la organización como en el desarrollo de sus actividades.

CONFORMACIÓN DEL GRUPO, SU PERFIL AL INICIO Y AL FINAL DEL CURSO

El grupo que se recibió estuvo integrado por 12 estudiantes (11 mujeres y 1 varón), los cuales mantuvieron una participación constante durante las 10 sesiones indicadas en el programa, con un 100% de asistencia y compromiso por parte de los estudiantes.

Cabe mencionar que se observó cierta resistencia inicial por parte de algunos de ellos hacia la propuesta “del paradigma de la complejidad”, que al paso del tiempo pudo ser internalizando e incluido en la reelaboración de sus proyectos de investigación-intervención asesorados por los docentes.

El grupo culminó sus tareas con referencias muy positivas del curso que se vislumbraron en sus ensayos finales como esfuerzos individuales que mostraban una mayor articulación teórico-pragmática al estado que guardaban sus proyectos al momento de iniciar el seminario y, en la mayoría de los casos, con un nivel analítico y de estructuración más allá de lo solicitado.

EFFECTOS DE LA CRISIS DE COVID 19 EN LA PLANEACIÓN Y DESARROLLO DEL SEMINARIO

A raíz de la crisis de la pandemia mundial de COVID SARS 19, las actividades presenciales fueron reconvertidas a virtuales, sirviéndonos de la plataforma “Meet”, la cual permitió una comunicación constante y eficiente con los estudiantes. Además, generamos un grupo de Whats App para emergencias y avisos generales, el cual resultó muy útil para mantener una comunicación constante.

A pesar de la presencia de estudiantes con problemas de salud y condiciones familiares, laborales y económicas complejas vividas a causa de la pandemia; el trabajo colaborativo, la perspectiva humanista que guía el proyecto de la MIIDE y la cercanía con los estudiantes permitió que el curso alcanzara un excelente nivel de participación y resultados

Los estudiantes enfrentaron de manera distinta los efectos de la pandemia con relación a sus proyectos de investigación-intervención. Quienes realizaban sus proyectos en instituciones educativas, se enfrentaron a la complejidad de mantener su trabajo de campo que implicaba la agrupación de sus grupos y participantes; por lo que se les impulsó, desde el paradigma del pensamiento complejo, a reflexionar sobre la ruptura que significó en ellos el cambio de condiciones que rompía la “normalidad” de la perspectiva trabajada hasta entonces y hacerla extensiva a los participantes de sus proyectos; buscando, en el campo práctico, alternativas de relación y comunicación con éstos y sacarlos adelante. Además, se tomó la decisión de incluir momentos de reflexividad grupal sobre la experiencia que los alumnos estaban viviendo al tratar de reestructurar metodológicamente sus trabajos a raíz de los cambios sufridos en esas circunstancias.

DESARROLLO DEL PROCESO

Se desarrollaron 10 sesiones con formato de seminario, en cada sesión se abordaba un análisis grupal con previa lectura por parte de los estudiantes; algunas de éstas, fueron presentadas por los co-docentes y otras por los estudiantes en formato libre (power point, lectura comentada; etcétera); posteriormente, éstas eran discutidas y reflexionadas en grupo para integrarse más tarde en la reconstrucción de los avances de trabajo

de su investigación; ésta metodología permitió una retroalimentación sistémica entre los planteamientos teóricos de sus proyectos paralela a la ampliación de su marco conceptual y de su propia narrativa.

Las sesiones mantuvieron el siguiente formato de desarrollo:

1. Como primer paso se daba de tolerancia 10 minutos para integrarse a la plataforma.
2. Una vez que los estudiantes y los co-docentes se encontraban conectados a la plataforma de Meet, se procedía a presentar el orden del día.
3. Posteriormente al orden del día, se presentaba la lectura correspondiente.
4. Se realizaban discusiones grupales en donde la escucha fue fundamental para la participación atenta por parte de todos.
5. Se cerraba la sesión con asuntos generales.

El hecho de dedicar 3 días de planeación para cada sesión permitió una co-docencia articulada y dinámica, lo que se reflejó en el aprendizaje de los estudiantes, como se muestra a continuación:

“La metodología que utilizamos durante el seminario para abordar cada tema fue productiva porque las lecturas eran pequeñas, pero con contenidos interesantes y enriquecedores, además la idea de que cada maestrante preparara la exposición de cada una de las lecturas y compartiéramos nuestras opiniones e ideas en cada una de las sesiones nos aportó de manera significativa generando así un mejor aprendizaje individual y colectivo.” (estudiante anónimo, experiencia del seminario en 2019)

Este relato de esta estudiante del Seminario, refleja que la metodología de exposiciones y discusiones grupales a través de la plataforma impactaron en el aprendizaje de los maestrantes. La participación de ellos generó dinámicas interesantes de reflexividad individual y colectiva.

El hecho de realizar las sesiones de manera virtual durante cuatro horas permitió tener mayores reflexiones sobre las lecturas abordadas y la dinámica implementada de trabajo colaborativo, participativo y de escucha mutua generó un ambiente de interés para los estudiantes, como se muestra a continuación:

“Con respecto a la modalidad virtual en que desarrollamos el trabajo del seminario, estar frente a un monitor por cuatro horas sí fue un poco cansado pero creo que la dinámica que se manejó en el grupo ayudó mucho para hacer interesantes las clases. La participación continua de los compañeros y de los asesores permitió que las clases fueran más fluidas. Una de las ventajas a mi parecer fue utilizar la plataforma de MEET para las clases porque ésta funcionó muy bien y a pesar de que algunos de mis compañeros en ocasiones tuvieron problemas con su internet pudieron conectarse a la plataforma sin tantos problemas como sucede con ZOOM u otras plataformas de internet que continuamente presentan fallas”. (Estudiante anónimo, experiencia del seminario en 2019)

EVALUACIÓN, COEVALUACIÓN Y AUTOEVALUACIÓN

Inicialmente se planteó como requisito para evaluar el 90% de asistencia a las sesiones semanales programadas así como la participación argumentada; la preparación y presentación individual de los textos; la elaboración de ensayos escritos por cada bloque temático, con un mínimo de tres cuartillas y, como producto final, un ensayo de 10 cuartillas como máximo, que integrara los textos abordados al informe final de su proyecto de intervención. Además de lo anterior, se solicitó un ejercicio de autoevaluación y un ejercicio de evaluación del curso por parte de los estudiantes; aplicado tras de conocer sus calificaciones finales, con el fin de contar con valoraciones más imparciales. En lo general, los requisitos mencionados se mantuvieron vigentes hasta el final del curso, aunque con los ajustes necesarios causados por la situación vivida en la pandemia

Aquí compartimos un relato del ejercicio de evaluación solicitado a los estudiantes:

“Me gustó mucho éste curso en particular, porque fue muy innovador en la clases; porque nos dio la oportunidad de conocer la experiencia del trabajo de otros profesionistas que también hacen intervención social en diferentes partes del país; creo que estas experiencias me ayudaron muchísimo a encontrar nuestra verdadera pasión con el trabajo que realizamos y sobre la importancia de que, como seres humanos, podemos intervenir en diferentes cosas desde donde vivimos;

desde nuestros centros de trabajo y en diferentes comunidades y cómo la palabra gestión permite el involucramiento de todos para realizar cosas buenas que ayuden para la mejora de vida; pero no desde el consumismo global, sino rescatar lo local y valorarlo, teniendo en mente el sentido de pertenencia desde nuestras comunidades”.(Estudiante anónimo, experiencia del seminario en 2019)

RETOS Y LOGROS

Dentro de algunos logros que se obtuvieron en el seminario están:

- Alcanzar un interés manifiesto de los estudiantes por los temas abordados en el seminario que; incluso, se mostraron en sus participaciones durante las conferencias presentadas en las “Jornadas de producción de interculturalidad de la MIIDE”.
- La visualización de algunos maestrantes para integrar temas del seminario a sus proyectos.
- Los comentarios positivos por parte de los estudiantes hacia la organización y desarrollo del seminario.

Dentro de algunos retos se visualizan los siguientes:

- Integrar nuevas metodologías de enseñanza-aprendizaje que atiendan las circunstancias y necesidades que se están enfrentando con la pandemia.
- Continuar con la participación de invitados externos que retroalimenten la formación de los maestrantes.
- Vincular el programa del seminario a los proyectos de titulación con mayores elementos teóricos y acompañamiento mas cercano a las temáticas y espacios en los que se desarrollan.

Finalmente, manifestamos nuestro agradecimiento al apoyo brindado por el Doctor Antonio Zamora, Coordinación de la Maestría, en el desarrollo de nuestras funciones como co-docentes del seminario, así como las sugerencias de nuestros compañeros de la Academia de la MIIDE. De igual forma, damos las gracias a los alumnos(as) participantes por su disposición a las tareas y el apoyo que nos brindaron en la transición tecnológica de las sesiones presenciales a las virtuales.

REFERENCIAS

Chacon Lonis, (2014) “Gestión educativa del siglo XXI bajo el paradigma emergente de la complejidad”. Omnia 20, no.2.

Coser, Lewis A. (1978) “Las instituciones voraces” Pp. 11.

Coulomb Bosc, (2012) “Autogestión, proyectos culturales y territorio”. en: Autogestión, Coodita UNILCO-espacio nómada, Encina Javier (Coordinador).

De la Jara Hevia Felipe, (2009) “Relaciones sociedad-estado: análisis interactivo para una antropología del Estado”. Espiral, Vol. XV.

Encina J. y Ávila A. (2012). Autogestión. Edición de Colectivo de ilusionistas sociales.

Programa de la MIIDE (2017).

PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO: O QUE MOSTRA SOBRE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM?

Leticia Leite Chaves¹

Vitor Garcia Stoll²

Crisna Daniela Krause Bierhalz³

INTRODUÇÃO

Entre os documentos orientadores dos cursos de graduação e pós-graduação, o Projeto Pedagógico de Curso - PPC, apresenta informações que servem como aporte teórico, prático e legal para formação dos estudantes do Ensino Superior. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9.394/96, instituiu em seu texto a obrigatoriedade das Instituições de Ensino Superior, construí-lo coletivamente e implementá-lo como um instrumento que orienta o desenvolvimento das atividades pedagógicas dos cursos, independente da modalidade: presencial ou a distância, bem como do grau: licenciatura, tecnólogo ou bacharelado (Caribé; Brito, 2015).

O PPC tem como propósito orientar o currículo dos cursos e criar um perfil específico, pode-se dizer que é parte da identidade, considerando os aspectos social, econômico, político e cultural da sociedade, com o intuito de formar profissionais preparados para atuar e transformar o meio ao qual serão inseridos (Brasil, 2006). O documento é formulado e avaliado periodicamente, buscando incluir aspectos relacionados às demandas profissionais emergentes na sociedade, entre elas aquelas relacionadas aos avanços tecnológicos e metodológicos.

A elaboração de um PPC deve ocorrer de maneira colaborativa, abrangendo docentes, servidores, discentes, pesquisadores e comunidade, é uma prática de pertencimento e respeito às características de cada curso, instituição e região de abrangência (Veiga, 2004). Trata-se de documento inacabado, uma vez que, os currículos precisam ser reestruturados, arti-

¹ Mestre em Ensino (UNIPAMPA). CV: <http://lattes.cnpq.br/8154889179412762>

² Doutorando em Educação (UFPEL). CV: <http://lattes.cnpq.br/8592218192423206>

³ Doutora em Educação (PUC-RS). Professora (UNIPAMPA). CV: <http://lattes.cnpq.br/8524665688345631>

culados com as políticas públicas, a legislação vigente e com o contexto em constantes transformações.

Para exemplificar estas mudanças, podemos mencionar a pandemia de Covid-19, que propagou o uso das Tecnologias Digitais durante o Ensino Remoto Emergencial, momento que fez tanto a Educação Básica quanto o Ensino Superior refletissem sobre os processos de ensinar e aprender em contextos emergentes. As experiências vividas durante o período pandêmico deixaram ensinamentos importantes, entre eles a necessidade de formação continuada em relação a utilização das tecnologias na educação. Como consequência, muitos cursos de graduação atualizaram seus PPC, inserindo carga horária a distância, ou explorando a utilização de tecnologias digitais. Assim como a sociedade se adapta ou se reorganiza a partir das demandas políticas, econômicas, sociais e culturais emergentes, a educação o faz.

A partir das sinalizações sobre a importância do PPC no Ensino Superior, este estudo se caracteriza como um recorte da dissertação de Chaves (2023) apresentada no Mestrado Acadêmico em Ensino da Universidade Federal do Pampa *Campus Bagé*. Este excerto tem como objetivos identificar de que forma a avaliação da aprendizagem está descrita no PPC e demonstrar a percepção dos discentes do curso de Licenciatura em Ciências da Natureza sobre o documento.

Para tanto, realizou-se um estudo de caso (André, 2010) de caráter qualitativo e explicativo (Gil, 2002). Como instrumentos de recolha de dados houve uma aposta na utilização de diferentes fontes, vislumbrando dados a partir de diferentes perspectivas de um mesmo objeto. Neste caso, os instrumentos utilizados foram o PPC e as informações obtidas no questionário elaborado no Google Forms e enviado aos estudantes matriculados na Licenciatura em Ciências da Natureza, de uma universidade pública da região da Campanha Gaúcha.

DESENVOLVIMENTO

Dos 154 estudantes matriculados, 43 contribuíram com a pesquisa. Garantido o anonimato, foram identificados como E1, E2, ... E43. A ciência em relação à participação se deu por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Os dados passaram pela Análise de Conteúdo (Bardin, 2011), resultando em duas categorias. A primeira categoria trata especificamente do PPC da Licenciatura em Ciências da Natureza e foi dividida em três seções, a saber: estrutura, especificidades e presença da avaliação. A segunda categoria discute a percepção dos discentes sobre as correlações entre o PPC e a avaliação da aprendizagem.

É necessário esclarecer que a instituição analisada tem como principal característica a *multicampia*, sendo composta por dez *campi* distribuídos na metade sul do Rio Grande do Sul (RS) e em funcionamento desde 2006. As cidades são: Alegrete, Bagé, Caçapava do Sul, Itaqui, Jaguarão, Santana do Livramento, São Borja, São Gabriel, Uruguaiana e Dom Pedrito, esta última é o *locus* da pesquisa (Universidade Federal do Pampa, 2021).

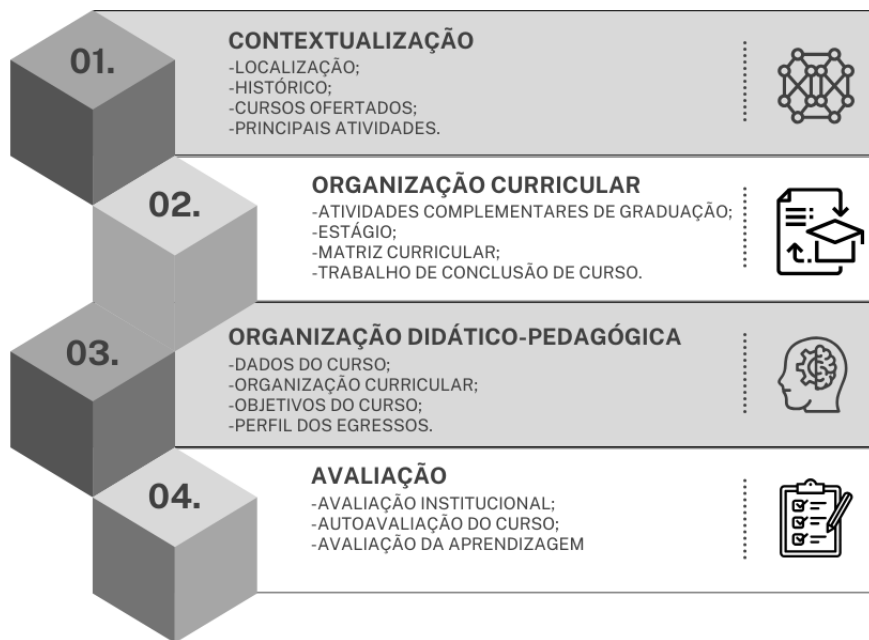
A localização e distribuição de cada *campus*, possibilita compreender a abrangência da instituição na região da campanha gaúcha e na fronteira oeste do estado. A dispersão físico-geográfica buscou abranger uma maior área no contexto do desenvolvimento regional da metade sul do RS, proporcionando desta forma a interiorização da educação. Os dados públicos do ano de 2024, mostram no portfólio da instituição a oferta de 78 cursos de graduação, sendo destes oito na modalidade a distância, 15 cursos de especialização, 22 de mestrado e seis de doutorado⁴.

Cada um destes cursos especificam as peculiaridades da região e do curso, porém apresentam características e informações comuns, seguindo orientação da Pró-Reitoria de Graduação, com vistas a qualificar os processos de avaliação estabelecidos em lei.

Para este estudo, analisou-se várias versões do PPC, porém em consonância ao exposto na dissertação, a estrutura foi verificada no documento de 2019, que era o mais recente na época. Os principais itens da estrutura do PCC analisado são representados na Figura 1.

⁴UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA. **Unipampa**. Bagé: [s. d.]. Disponível em: <https://is.gd/VYGKzp>. Acesso em: 01 out. 2024.

Figura 1: Elementos comuns nos PPC da Unipampa



Fonte: Elaborado com base na Universidade Federal do Pampa (2019).

Dentre os tópicos, a *Contextualização*, apresenta os dados da instituição, tais como: localização, histórico, cursos ofertados, principais atividades de ensino, pesquisa e extensão realizadas. Descreve aspectos da realidade econômica e social da região onde a Unipampa está inserida, justificando a necessidade de sua criação e de seus cursos para a comunidade. Surgiu das reivindicações da comunidade local, que necessitava acesso ao Ensino Superior público, e sua implantação foi pleiteada por meio dos dirigentes dos municípios. Também apresenta a legislação considerada na elaboração do PPC, que embasam o perfil do egresso, e subsidiam a elaboração posterior dos planos de aula e dos projetos. Todos os cursos seguem as determinações da Resolução 29/2011, que estabelece as Normas Básicas da Graduação, da própria universidade. Em específico no caso das licenciaturas, são consideradas também as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, bem como regulamentações sobre estágio supervisionado, trabalho de conclusão

de curso, atividades complementares de graduação, curricularização da extensão, entre outras, considerando a parceria entre universidade e escola (Universidade Federal do Pampa, 2011).

Na *Organização didático-pedagógica*, são explorados subitens, como, por exemplo: dados do curso, organização curricular, recursos, concepções, objetivos e perfil do curso e dos egressos. Nos dados do curso, consta a organização, administração acadêmica, comissões, secretaria e demais profissionais administrativos. Já o funcionamento trata do número de vagas, calendário acadêmico e período de oferta dos cursos, bem como a forma de ingresso, especificando os critérios, entre outros elementos considerados importantes (Universidade Federal do Pampa, 2019).

Na *Organização curricular*, são abordadas informações sobre: atividades complementares de graduação, trabalho de conclusão de curso e estágio, na qual as cargas horárias e normas são expostas, geralmente com regimentos em forma de apêndice. Ainda neste item consta a matriz curricular, com a distribuição dos componentes curriculares obrigatórios e complementares, critérios relacionados à pré-requisitos e aos créditos a serem cumpridos por semestre. Integra às metodologias de ensino e avaliação, o ementário: dados de identificação do componente, ementa, objetivos a serem alcançados e as referências bibliográficas utilizadas como base e as complementares (Universidade Federal do Pampa, 2019).

A organização curricular se subdivide em recurso e infraestrutura, no primeiro são detalhadas informações relacionadas ao corpo docente e a infraestrutura. São apresentadas informações sobre a formação dos professores, a sua área de atuação no curso, bem como os programas e projetos em desenvolvimento, também discrimina as comissões que cada docente participa. Sobre a infraestrutura, são evidenciados espaços físicos e instalações da universidade, tais como, biblioteca, laboratórios, salas de aula, dentre outros, bem como especifica o objetivo dos laboratórios e acervo da biblioteca (Universidade Federal do Pampa, 2019).

Dentre os espaços físicos, as licenciaturas do *campus* Dom Pedrito contam com o Laboratório Interdisciplinar de Formação de Educadores (LIFE), espaço usado para diversas atividades práticas, colaborativas e para promoção da extensão. Estão disponíveis equipamentos de informática

(*laptops, tablets*, lousa digital, filmadoras, câmeras fotográficas digitais, gravadores, etc.), um estúdio para gravação de videoaulas e/ou transmissão em tempo real, bem como materiais pedagógicos.

Por fim, no tópico *Avaliação*, consta itens da avaliação institucional, autoavaliação do curso e avaliação relacionada à aprendizagem dos discentes, cuja finalidade é acompanhar o processo de desenvolvimento. Esta última, prevê os instrumentos avaliativos que podem ser utilizados, a forma de recuperação e a periodicidade em que a avaliação ocorre (Universidade Federal do Pampa, 2019).

É importante considerar que todos os elementos da Figura 1, evidenciam aspectos da instituição e do curso, ressaltando que a elaboração e revisão de um PPC, implica o envolvimento de todos (gestores, professores, servidores, estudantes e comunidade), ultrapassando a formalidade, pois através dele espera-se que a comunidade acadêmica reflita sobre a importância da Educação Superior, as relações entre ensino, pesquisa e extensão, sobre os conhecimentos e a forma que são produzidos e socializados, a relação professor-aluno e sobretudo a prática pedagógica realizada na universidade (Veiga, 2004).

Sobre as especificidades do PPC da Licenciatura em Ciências da Natureza, o documento apresenta inicialmente os dados de identificação, indicando que foi autorizado na modalidade licenciatura, com data de início e funcionamento em 11 de novembro de 2011, registrada com o código 5000917 no *e-MEC*, ofertada na unidade acadêmica de Dom Pedrito, com 50 vagas anuais.

O primeiro PPC foi publicado em 2013 e ao longo de sua história, passou por atualizações nos anos de 2015, 2017, 2018, 2019 e 2024. No ano de 2023 foi aprovado nova versão do PPC, e este já conta com uma atualização, no ano de 2024. Os documentos são públicos e estão disponíveis na página do curso. Ao longo deste período houveram mudanças significativas, especialmente na retirada do sábado letivo, na redução de semestres e na matriz curricular, exemplificada pela inserção da curricularização da extensão e carga horária EaD. Atualmente o curso tem estudantes dos dois PPC vinculados ao curso, a versão 2013 e a versão 2023.

O estudo intitulado “Avaliação e Projeto Pedagógico de Curso: discussões necessárias na formação de professores de Ciências da Natureza” (Chaves; Bierhalz, 2022), discutiu sobre as menções da avaliação no documento e um dos resultados diz respeito às constantes atualizações do PPC, ou seja, em 11 anos o documento passou, na época, por quatro atualizações (2015, 2017, 2018 e 2019), dado já defasado. Na Tabela 1, mostra-se algumas alterações relacionadas à carga horário, com intenção de demonstrar essas modificações.

Quadro 1 - Mudanças nas versões do PPC da Licenciatura em Ciências da Natureza

Itens do PPC	Versões originais do PPC	
	2013	2023
Carga horária	3230	3290
Número de semestres	9	8
Número de componentes obrigatórios	52	45
Número de componentes complementares	-	24
Carga horária de Práticas Pedagógicas	420	405
Carga Horária de Estágios Supervisionados	420	405
Curricularização da extensão	-	330
Carga horária EaD	-	540
Carga horária de Atividades Complementares de Graduação	200	50
Horas de Flexibilização do Currículo	-	150

Fonte: Elaborado com base nos PPC da Licenciatura em Ciências da Natureza de 2013 e 2023.

A presença da avaliação constou no documento em 140 menções. A leitura minuciosa mostrou que duas palavras não tinham relação com avaliação da aprendizagem, restando o quantitativo final de 138 menções (Universidade Federal do Pampa, 2019). A expressão avaliação foi mencionada com maior frequência na seção *Organização didático-pedagógica*, que

apresenta de forma detalhada o ementário, a matriz curricular, a descrição dos estágios, dos conteúdos curriculares e das metodologias de ensino, o que pode justificar sua expressividade.

Ao analisar o item *componentes curriculares*, apenas cinco mencionaram avaliação da aprendizagem. Destes, dois são componentes complementares - “Experiências de aprendizagem em espaços educativos escolares e não-escolares” e “Metodologias inovadoras”; e três são obrigatórios - “Práticas pedagógicas V: avaliação educacional”, “Práticas pedagógicas VI: educação e mídia” e Estágio supervisionado I” (Universidade Federal do Pampa, 2019).

Em relação aos componentes complementares, quatro poderiam abordar discussão sobre a temática, embora não mencionem avaliação da aprendizagem, são eles: “Formação de professores de Ciências”, “Aprendizagem ativa e colaborativa no ensino de Ciências”, “Mapas conceituais no ensino de Ciências” e “Princípios ético-político-pedagógicos para a inclusão”. Já em relação aos componentes obrigatórios, outros seis poderiam oportunizar diálogos sobre o tema, são eles: “Didática”, “Práticas pedagógicas I: introdução às Ciências da Natureza”, “Educação brasileira: princípios filosóficos, históricos e sociológicos”, “Práticas pedagógicas IV: Planejamento” e “Práticas pedagógicas VII: metodologia no ensino de Ciências da Natureza” (Universidade Federal do Pampa, 2019).

Na análise do ementário que aprofunda os detalhes sobre os componentes ofertados, são explorados elementos como: nomenclatura, objetivo, ementa, referências bibliográficas básicas e referências bibliográficas complementares. Do total de ementas, apenas três obrigatórias e duas complementares mencionam a palavra avaliação. Apesar do PPC citar que as relações e inserção dos licenciandos na rede escolar podem ocorrer desde o primeiro semestre, as discussões sobre a avaliação da aprendizagem com base no que consta nas ementas, ocorre apenas a partir da metade do curso, o que pode prejudicar a troca entre os futuros professores e os docentes formadores.

Observou-se ainda as referências apresentadas no PPC que abordam a avaliação. Foram identificadas seis referências bibliográficas mencionadas, porém três dizem respeito a mesma obra, são elas: os livros “Formatos

avaliativos e concepção de docência” (Cunha, 2005), “Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições” (Luckesi, 2010, 2011) e o artigo “Diário de itinerância: recursos para a formação e avaliação de estudantes universitários (De Almeida, 2012). As outras obras mencionadas são os livros “Avaliação: políticas educacionais e reformas da Educação Superior” (Dias Sobrinho, 2005) e “Avaliação formativa: práticas inovadoras” (Villas Boas, 2011).

Importante pensar na possibilidade de trazer novos referenciais ao PPC e as discussões das ementas, tendo em vista o vasto campo de autores e obras relacionadas ao tema que estão disponíveis. Vale ressaltar, que no decorrer do documento para conceituar avaliação foi utilizado como base as autoras Hoffmann (1995) e Sant’Anna (1995). Entretanto, nenhuma foi mencionada como uma referência utilizada nos componentes curriculares ofertados, o que gerou um estranhamento.

Ao buscar leituras atuais sobre análise de PPC, encontra-se a pesquisa de Chaves e Bierhalz (2023), cujo *lôcus* foi a Licenciatura em Ciências da Natureza. As autoras discutiram o possível impacto do PPC na ação educativa, percebem que o documento pode evidenciar diferentes possibilidades que poderão servir como base norteadora para a prática docente, auxiliando na organização do planejamento de acordo com a intencionalidade pedagógica, demonstrando a importância do documento estar alinhado com a realidade do curso.

Já a pesquisa de Soares (2022), desenvolvida nos cursos de Licenciatura em Educação Física, refletiu sobre a importância de discutir a avaliação da aprendizagem na formação dos futuros docentes e buscou identificar nos PPC a presença do componente curricular sobre a avaliação da aprendizagem. O autor constatou a fragilidade de estudos direcionados à avaliação da aprendizagem no curso em análise, o que reforça a importância de continuar desenvolvendo pesquisas que aliem as temáticas avaliação da aprendizagem e PPC.

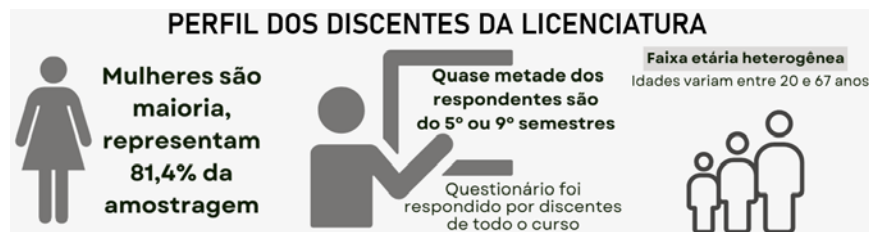
Na mesma seara, Pessim (2022) analisou os PPC das Licenciaturas em Matemática, identificando em que momento a avaliação está contemplada no currículo e qual a percepção dos discentes sobre a concepção de avaliação e os instrumentos avaliativos. Percebeu que um dos cursos não

tem um componente direcionado a avaliação da aprendizagem, estando a temática inserida como conteúdos em dois componentes obrigatórios e um optativo. No outro PPC analisado, Pessim (2022) constatou um detalhamento no que diz respeito à forma como os discentes são avaliados. Neste estudo também consta a sinalização do quantitativo pouco expressivo de componentes que possibilitem aos futuros docentes dialogar sobre a avaliação da aprendizagem.

A partir do estudo do PPC do curso de Licenciatura em Ciências da Natureza e das pesquisas supracitadas, percebe-se uma preocupação entre os pesquisadores que estudam avaliação da aprendizagem, do silenciamento a respeito da temática no documento oficial. Ressaltamos a necessidade dos cursos de formação de professores incluírem a temática em seus projetos e em suas práticas, pois há uma tendência dos professores em formação repetirem em suas práticas as suas vivências, e se durante sua formação não tiveram oportunidade de discutir e construir conhecimentos relacionados a uma avaliação emancipatória, poucas serão as chances de romper com a vertente classificatória, arraigada nas práticas tradicionais e excludentes. Outro aspecto sinalizado diz respeito a ultrapassar esta discussão em um único componente, como é o caso do curso analisado.

A segunda categoria, percepções dos discentes sobre o PPC, foi organizada a partir da análise de três questões, que buscavam identificar se os discentes percebem relações entre o PPC e a avaliação da aprendizagem. A Figura 2 mostra características gerais dos respondentes.

Figura 2: Infográfico do perfil dos respondentes



Fonte: Elaborado pelos autores com base nos dados da pesquisa (2024).

Em relação à primeira questão: *Você conhece o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) no qual está matriculado?* Dos 43 licenciandos, 32 (74,4%) declararam conhecer o PPC. Ao serem questionados se o documento contempla aspectos sobre a avaliação da aprendizagem, 27 (62,8%) disseram que sim e 16 (37,2%) não souberam responder.

O documento sinaliza que a avaliação da aprendizagem só tem sentido quando parte de um PPC elaborado de forma coletiva e com a intenção de mediar o processo de ensino-aprendizagem, respeitando as particularidades, tanto das atividades pedagógicas quanto ao processo de construção do conhecimento dos discentes e as propostas dos docentes (Universidade Federal do Pampa, 2019), a partir do que se presume a importância de todos os envolvidos no processo educacional conhecerem o documento e sugerir alterações.

Percebeu-se durante a leitura do PPC, que há alguns indícios de uma avaliação emancipatória em trechos como “O estudante deve ser avaliador de suas próprias aprendizagens e o professor, o principal mediador pedagógico” (Universidade Federal do Pampa, 2019, p. 207-208), reforçando um dos elementos defendidos por Saul (2010) ao afirmar que o discente deve ser o protagonista do seu processo de aprendizagem. Dessa forma, torna-se relevante que nos cursos de formação de professores, os docentes incentivem os discentes a exercitarem a autonomia e criticidade, para que vivenciem a importância da aprendizagem autônoma e queiram proporcionar aos seus futuros alunos.

O PPC sugere ainda que a avaliação ocorra de forma integrada com as atividades pedagógicas, baseada nos objetivos do curso e perfil do egresso, para tal se perguntou aos discentes: *A avaliação que vivenciam é condizente com os objetivos dos componentes?* 27 afirmam que sim, 15 responderam não e um não soube opinar.

CONSIDERAÇÕES

A partir do documento analisado foi possível quantificar o termo avaliação, identificando a seção que mais menciona a palavra, os componentes que trazem discussões sobre a temática, bem como, aqueles que possuem potencial para inseri-la em possíveis alterações futuras do PPC.

Através da análise verificou-se a oferta de apenas um componente específico sobre avaliação da aprendizagem, o único a trazer em sua ementa a temática como um assunto a ser discutido. O que gera uma inquietação, uma vez que o curso tem como finalidade formar futuros docentes e já passou por várias reformulações em seu período de existência.

Já em relação ao objetivo demonstrar as percepções dos discentes sobre o documento, percebeu-se com base nas respostas que eles conhecem o PPC, mencionam que o documento contempla aspectos relacionados à avaliação e que a avaliação que vivenciam normalmente é condizente com os objetivos dos componentes. O que é um ponto positivo, pois ao reconhecer um dos documentos que regem o curso e que constam elementos norteadores para a sua formação, os discentes poderão dialogar sobre tais informações.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. 17. ed. Campinas: Papirus, 2010.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- CARIBÉ, Rita de Cássia do Vale; BRITO, Marcílio. Prolegômenos do projeto pedagógico de curso: estudo da literatura. **Revista Brasileira de Educação em Ciências da Informação**, [S. l.], v. 2, n. 2, p.37-65, 2015. Disponível em: <https://is.gd/APjrGC>. Acesso em: 14 dez. 2024.
- CHAVES, Leticia Leite. **Caminhos avaliativos na formação de professores de Ciências da Natureza**. 2023. 101 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) - Universidade Federal do Pampa. Programa de Pós-Graduação em Ensino, Bagé. 2023. Disponível em: <https://is.gd/2hEXMJ>. Acesso em: 10 dez. 2024.
- CHAVES, Leticia Leite; BIERHALZ, Crisna Daniela Krause. Avaliação e Projeto Pedagógico de Curso: discussões necessárias na formação de professores de Ciências da Natureza. *In*: MACHADO, Gabriella Eldereti; DE LIMA JÚNIOR, Agnaldo Mesquita (orgs.). **Escritas e Pesquisas em temas multidisciplinares**. Alegrete: Terried Editora, 2022. p. 7-24. Disponível em: <https://is.gd/f12u03>. Acesso em: 10 dez. 2024.
- CHAVES, Leticia Leite; BIERHALZ, Crisna Daniela Krause. Avaliação da aprendizagem na ótica dos egressos da licenciatura em Ciências da Natureza. **Revista Educar Mais**, [S. l.], v. 7, p. 773-785, 2023. Disponível em: <https://is.gd/49HYLI>. Acesso em: 16 dez. 2024.
- CUNHA, Maria Isabel. **Formatos avaliativos e concepção de docência**. Campinas: Autores Associados, 2005.

DE ALMEIDA, Laurinda Ramalho. Diário de itinerância: recursos para a formação e avaliação de estudantes universitários. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 23, n. 51, p. 250-269, jan./abr. 2012. Disponível em: <https://is.gd/SxjYNh>. Acesso em: 4 dez. 2024.

DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação**: políticas educacionais e reformas da educação superior. São Paulo: Cortez, 2005.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à Universidade: Petrópolis: Editora Vozes, 1995.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PESSIM, Marcelo Orlando Sales. **Conhecimento sobre a avaliação do processo de ensino aprendizagem na formação inicial de professores de matemática do estado de Rondônia**. 2022. 213 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) - Universidade Federal de Rondônia. Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática, Ji-Paraná, 2022. Disponível em: <https://is.gd/wNC5zA>. Acesso em: 10 dez. 2024.

SANT'ANNA, Ilza Martins. **Por que avaliar?** Como avaliar? Critérios e instrumentos: Petrópolis: Editora Vozes, 1995.

SAUL, Ana Maria. **Avaliação emancipatória**: desafios à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo. 8. ed. São Paulo: Cortez. 2010.

SOARES, Elaine de Arruda. **Análise do componente curricular “Avaliação da Aprendizagem”, nos PPCs de cursos de Licenciatura em Educação Física, em IES públicas de Pernambuco**: alguns apontamentos. 2022. 36 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física) - Universidade Federal de Pernambuco, Vitória de Santo Antão, 2022. Disponível em: <https://is.gd/Df80vR>. Acesso em: 13 dez. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA. **Projeto Pedagógico de Curso – Ciências da Natureza Licenciatura**. Dom Pedrito: UNIPAMPA, 2013. Disponível em: <https://is.gd/CGJ3Tw>. Acesso em: 10 jan. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA. **Projeto Pedagógico de Curso – Ciências da Natureza Licenciatura**. Dom Pedrito: UNIPAMPA, 2019. Disponível em: <https://is.gd/Din1Ej>. Acesso em: 10 jan. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA. **Projeto Pedagógico de Curso – Ciências da Natureza Licenciatura**. Dom Pedrito: UNIPAMPA, 2023. Disponível em: <https://is.gd/jNRN2g>. Acesso em: 10 jan. 2023.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Educação básica e educação superior:** projeto político-pedagógico. 3. ed. Campinas: Papirus, 2004.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. **Avaliação formativa:** práticas inovadoras. Campinas: Papirus, 2011.

Nota: as informações do PPC constam no artigo de Chaves e Bierhalz (2022), citado nas referências deste estudo, sendo retomadas para fins de contexto.

ELUCIDAÇÃO DA BNCC E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO ENSINO MÉDIO

Lutieli Araujo Leal¹
Vanira Machado de Quadros²

AS NOVAS PROPOSTAS DA BNCC

A educação passa por constante transformação, novas propostas de ensino, mudanças que visem um ensino amplo, de qualidade e igualdade. As novas propostas da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) vêm com o intuito de promover mudanças tanto na forma de ensinar dos professores através das Competências e habilidades orientadas pela BNCC quanto ao processo de aprendizagem do aluno, sendo este o protagonista de sua ação, consciente das suas responsabilidades e necessidade de enfrentamento com o mundo em que vive.

Na verdade, visa preparar este aluno para um convívio pleno em sociedade, comunicando-se, sendo crítico e reflexivo, conhecendo a cultura digital como forma de aprimorar conhecimentos e ampliar horizontes. São muitas mudanças que a escola e professores precisam enfrentar na construção de uma prática pedagógica baseada nas novas propostas da BNCC.

Há numerosos conhecimentos teóricos, práticos e tecnológicos, que planejam aulas dinâmicas, conectadas com o mundo, assim este trabalho tem por justificativa analisar as mudanças na forma de ensinar com as novas propostas da BNCC para o ensino médio. A metodologia do trabalho baseia-se em uma pesquisa bibliográfica, trazendo autores que tratam do tema em questão, dando ênfase ao trabalho.

A BNCC E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos alunos devem desenvolver ao longo das etapas

¹ Mestrado em Educação (UNIPAMPA). CV: <http://lattes.cnpq.br/3281051333824492>

² Mestrado em Educação (UNIPAMPA). CV: <http://lattes.cnpq.br/7755211621793642>

e modalidades da Educação básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, e, conformidade com o que preceitua o PNE (Plano Nacional de Educação). (BRASIL, 2018, p. 7)

A BNCC é uma política pública educacional que foi pensada e elaborada a fim de garantir uma base nacional curricular em todo país. (Noronha, 2012, p. 390). Através das Políticas Públicas pode haver relação negativa, ou positiva das tomadas de decisões, pois essas ações são desafios que o coletivo tem que enfrentar. O documento foi elaborado para a Educação básica e Ensino Médio e teve como objetivo geral melhorar o nível de aprendizagem e reduzir os índices de repetência. (BRASIL, 2018, p. 7)

A BNCC se alinha a um olhar articulado na aprendizagem através de competências e habilidades que permitem a sistematização das aprendizagens essenciais que deverão ter continuidade até o Ensino Médio.

Nesse olhar articulado fica claro os objetivos da BNCC que a escola deve estar em parceria para que ocorra esse processo no combate das desigualdades, através das ciências, tecnologias e o mundo do trabalho inculcado na preparação dos jovens para servir às exigências do mercado de produção, porém, a ênfase no desenvolvimento de competências, em vez de conteúdos específicos, pode ser vista como um alinhamento excessivo às demandas do mercado de trabalho e de uma visão utilitarista da educação, negligenciando dimensões mais amplas como o pensamento crítico, a cidadania plena e o desenvolvimento humano.

A BNCC está alinhada também nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio de 2011 (DCNEM/2011):

Com a perspectiva de um imenso contingente de adolescentes, jovens e adultos que se diferenciam por condições de existência e perspectivas de futuros desiguais, é que o Ensino Médio deve trabalhar. Está em jogo a recriação da escola que, embora não possa por si só resolver as desigualdades sociais, pode ampliar as condições de inclusão social, ao possibilitar o acesso à ciência, à tecnologia, à cultura e ao trabalho. (BRASIL, 2018, p. 464)

Então, consideremos a profissionalidade docente que é realizada no local de trabalho, com o professor e com outros colegas. Assim sendo, professores têm seu próprio contexto. A escola tem de ser organizada de modo a criar condições de reflexividade individuais e coletivas.

A ideia do professor reflexivo, que pondera sobre a situação e constrói o conhecimento a partir do pensamento sobre sua prática é perfeitamente transformadora, o sujeito de sua comunidade escolar, atua como referência. (ALARCÃO, 2011)

A BNCC é uma parte integrante da política educacional nacional, estadual e municipal que oferta formação para professores, mudanças nos currículos locais e regionais para adaptação das matrizes curriculares em torno das avaliações por critérios de desempenho.

O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e a Prova Brasil são exemplos de avaliações que fazem parte da integração da política educacional alinhada também pela BNCC e nesse contexto tem ênfase as avaliações internacionais que são referências como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), com coordenação da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) que seguem a linha do desenvolvimento de competências. Esse alinhamento segue um padrão de comercialização de modernização nos países desenvolvidos e é referência para o Brasil. (BRASIL, 2018, p. 15)

DISCURSANDO AS COMPETÊNCIAS PELA BNCC

O discurso das competências foi institucionalizado através da nova Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB), promulgada em 1996, e pelos consequentes Parâmetros Curriculares (PCN) dos diversos níveis de ensino e carreiras profissionais.

A aplicação do termo competências não significa, nesse contexto, apenas um adjetivo; demonstra uma rede de dependência entre os Sistemas educativos e as exigências do mundo de produção do trabalho, e o professor servirá de molde dessa pedagogia predeterminada pelas reformas. (CUNHA, 2013).

A BNCC entende que os estudantes são os protagonistas de seu processo de escolarização, reconhecendo-os como interlocutores legítimos sobre currículo, ensino e aprendizagem. Sua formação e planejamento serão de acordo com seus percursos e histórias que permita definir seu projeto de vida, tanto no estudo quanto no trabalho. (BRASIL, 2018, p. 465).

O protagonismo dos estudantes é exigido, sem questionamentos de como eles vão escolher, tomar decisões, assumir uma identidade de sua formação e o mundo do trabalho sem ter a devido conhecimento necessário.

Segundo Perrenoud pelo trecho de “Le Boterf,” com a inclusão do termo Competência, os estudantes do Ensino Médio, através dessa conceituação teriam que saber ordenar a cognição, afetividade e situações da realidade por eles vivenciadas. (PERRENOUD, 2001, p. 21)

É isso que a BNCC propõe diante do protagonismo dos estudantes o desafio de enfrentar situações complexas, nesse nosso mundo contemporâneo, cheio de desafios, como a individualidade, a cultura do consumo exagerado.

A nova BNCC propõe 10 competências a serem desenvolvidas junto aos alunos: Conhecimento; Pensamento Científico, Crítico e Criativo; Repertório Cultural; Comunicação; Argumentação; Cultura Digital; Autogestão; Autoconhecimento e Autocuidado; Empatia e Cooperação; e Autonomia e Responsabilidade.

Ao incitar o desenvolvimento das habilidades socioemocionais, o professor transforma a sala de aula num imenso laboratório da vida, onde simula situações reais do cotidiano para usá-las como ferramentas de aprendizagem (FERREIRA, 2023).

São muitos desafios a serem enfrentados pela escola e professores, oferecer um ensino e aprendizagem que faça com que o aluno esteja fortemente inserido no mundo, na vida, no real, conectando-se, sendo crítico e participativo, buscando atingir metas para o seu desenvolvimento, tanto social quanto emocional.

PRÁTICA PEDAGÓGICA BASEADA NAS COMPETÊNCIAS PELA BNCC

Para Rey (1996) os saberes estão intimamente ligados a uma prática: as representações do mundo que provenientes de um cenário de incerteza pretendem orientar a ação. Temos ainda de nos perguntar como os saberes são investidos em ação. A noção de competência, permite compreender sua aplicação, para qual finalidade, para que intuito.

Ainda de acordo com Rey (1996), a competência é o conjunto de recursos que mobilizamos para agir. Os saberes eruditos ou comuns, compartilhados ou privados fazem parte desses recursos que não se esgotam.

A competência é a capacidade de um sujeito mobilizar o todo ou parte de seus recursos cognitivos e afetivos para enfrentar uma família de situações complexas.

Temos em nossas escolas públicas professores, gestores e alunos com várias realidades diferentes e complexas tanto no âmbito familiar, sócio, cultural, afetivas e diversidade, que entre o desejo de igualdade e condições de permanência na escola se relacionam entre o despertar dos alunos como indivíduo e sua integração na sociedade.

E os professores estão numa relação de equilibrar essas ações, tentando conciliar o inconciliável com a incoerência de políticas públicas educacionais da qual estamos retratando a BNCC, em que os profissionais da educação tem que dominar o as competências e se reinventar a cada dia profissão docente. (PERRENOUD, 2001, p. 24-25).

Para Pedro Demo (2007) uns dos sentidos mais fortes da educação é precisamente a passagem de objeto para sujeito, o que significa formação da competência do aluno na sua participação plena, sendo parceiro no projeto de construção do conhecimento. desafio do ensino através das competências é fazer o equilíbrio da relação entre trabalho individual e trabalho coletivo.

Muitas reflexões, muitos ajustes, um trabalho árduo em busca de atender esta nova demanda, reflexionando e avaliando constantemente a prática pedagógica, o que avança, o que é impasse, promovendo mudanças, promovendo novas formas de ser e agir frente ao mundo novo, com propostas novas de educação.

O grande desafio das escolas consiste em desenvolver o ensino e as atividades pedagógicas com base nessas competências e habilidades, oferecendo ao aluno a condição de protagonista na construção dos seus conhecimentos. Abandonando assim, o foco exclusivo no acúmulo de conteúdo, na resolução de exames e nas práticas costumeiras (ANDRADE, 2020).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os tempos foram evoluindo, trazendo novas formas de ser, viver e atuar em sociedade, com responsabilidade, autoconhecimento, suficientes para enfrentar as diferentes adversidades que aparecem.

Assim sendo o professor tem que ter uma participação crítica e participativa nessa organização, sobretudo, questionar, pesquisar as Políticas públicas atuais do nosso país e não se acomodar frente a desvalorização

da nossa profissionalização e os desajustes da nossa sociedade. A BNCC traz propostas inovadoras, que visam despertar no aluno a vontade de aprender e conectar-se com o real, porém é necessário que o professor esteja apto para proporcionar este ensino diferenciado.

As tecnologias fazem parte deste processo de ensino e aprendizagem, colocando a todos em comunicação, porém ainda existem alguns impasses como falta de recursos tecnológicos nas escolas, alunos sem internet, dentre outros fatores. O que se oferece de ensino na escola precisa estar conectado com a realidade, fazer com que o aluno consiga interpretar e dialogar com as coisas do mundo. As propostas e competências da BNCC exigem uma dinâmica diferenciada, um planejamento que desperte a troca de conhecimentos, as conexões, tão essenciais em nosso dia-a-dia.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2011. [Capítulo 2 – A formação do professor reflexivo – p.43-63]

ANDRADE, Sabrina. **Saiba por que você precisa trabalhar as metodologias ativas segundo a BNCC com seus alunos**. Disponível em: <<https://is.gd/5yPDkn>> Acesso em: 11 jan. 2023.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Disponível em: <<https://is.gd/gcPZhb>> Acesso em: 06 jan. 2023.

CUNHA, Maria Isabel. **O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação**. Educação e Pesquisa, São Paulo, n. 3, p. 609-625, jul./set. 2013.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. 8. Ed.-Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

FERREIRA, Ton. **Nova Base Nacional Curricular**. Disponível em: <https://is.gd/k8MQfj>. Acesso em: 09 jan. 2023.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**, 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MARTINEZ, Andréia Pereira de Araújo; NASCIMENTIO, Daniela Lobato do. BNCC-teoria e prática. Disponível em: <https://is.gd/kSMY9f>. Acesso em: 12 jan. 2023.

NORONHA, A.E. **Dicionário de Políticas Públicas/organizadores**, Barbacena. EDUEMG, 2012, p. 390.

REY B. **Les compétences transversales en question**. Paris, ESF. 1996.

VIEIRA, Fernando. Importância dos recursos tecnológicos na sociedade contemporânea. Disponível em: <<https://is.gd/VOG1lM>> Acesso em: 12 jan.2023.

“ENTRE A RAZÃO E O AFETO: A DIDÁTICA SENSÍVEL COMO CAMINHO PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA”

Maria Jeane Silva Lacerda¹

Francisco Francinete Leite Júnior²

Maria Nadyelle Lopes de Souza Nascimento³

Fátima Macedo Pita⁴

INTRODUÇÃO

A educação contemporânea demanda práticas pedagógicas que integram razão e afeto, reconhecendo que o processo educativo transcende a mera transmissão de conhecimentos e requer uma abordagem que valorize a totalidade do sujeito. Neste contexto, a didática sensível emerge como uma alternativa aos modelos tradicionais, propondo uma prática pedagógica mais humanizadora, na qual o brincar, a escuta e as emoções se tornam elementos centrais na formação integral das crianças. Essa proposta revela-se relevante em um cenário educacional que clama por maior inclusão e atenção às particularidades de cada sujeito em formação.

A escolha da didática sensível como tema deste capítulo justifica-se pela crescente necessidade de metodologias que favoreçam a aprendizagem significativa, integrando os desenvolvimentos cognitivo, afetivo e social. Nesse sentido, observa-se uma lacuna na predominância de abordagens que fragmentam o processo educativo, dissociando o aspecto racional das dimensões emocionais e lúdicas. Assim, este estudo visa contribuir para a construção de práticas pedagógicas que articulem essas dimensões, promovendo uma educação holística e transformadora.

Para tanto, este estudo tem como objetivo analisar o conceito de didática sensível, propondo reflexões sobre como as práticas pedagógicas baseadas na escuta ativa, no brincar e na valorização do afeto podem ser incorporadas de maneira prática no cotidiano escolar. Especificamente,

¹ Mestranda em Ensino em Saúde (UNILEÃO). Professora. CV: <https://lattes.cnpq.br/1624772579328816>

² Doutor em Psicologia (UNICAP). Professor (UNILEÃO). CV: <http://lattes.cnpq.br/0928271518798636>

³ Mestranda em Ensino em Saúde (UNILEÃO). CV: <http://lattes.cnpq.br/5412116745042093>

⁴ Mestranda em Ensino em Saúde (UNILEÃO). CV: <https://lattes.cnpq.br/4223806412030492>

pretende-se discutir estratégias acessíveis que possam ser aplicadas por educadores, criando ambientes de aprendizagem mais empáticos e acolhedores, sem a necessidade de intervenções complexas ou aprofundadas. Dessa forma, busca-se contribuir para a construção de práticas pedagógicas que articulem as dimensões racionais e afetivas, promovendo uma educação holística e transformadora.

Este estudo, de natureza teórica e exploratória, adota uma abordagem bibliográfica, fundamentando-se em autores que discutem a integração entre razão e sensibilidade na educação. A metodologia compreende a análise de textos fundamentais sobre didática sensível, escuta empática e práticas lúdicas, estabelecendo diálogos com estudos de Fernandes e Suanno (2022), D'Ávila (2016, 2021) e Nunes (2009), entre outros. Ao longo do capítulo, demonstrar-se-á como essas práticas podem transformar o ambiente escolar em um espaço de convivência e aprendizagem significativa.

Dessa forma, este trabalho almeja contribuir para o desenvolvimento de uma prática pedagógica mais humanizada, que valorize as múltiplas linguagens da infância e promova a integração entre razão e afeto.

FUNDAMENTOS DA DIDÁTICA SENSÍVEL: INTEGRAÇÃO ENTRE RAZÃO E SENSIBILIDADE

A Didática Sensível propõe uma abordagem que une razão e afeto, considerando ambos como elementos inseparáveis do processo educativo (Fernandes; Suanno, 2022). Em oposição à lógica tradicional, que privilegia a racionalidade isolada, essa perspectiva adota uma visão integrada da educação, na qual a sensibilidade complementa o intelecto. Como sugere D'Ávila (2016, apud Fernandes; Suanno, 2022), o sensível não se opõe ao inteligível, mas o potencializa, indicando que o ensino precisa ir além do desenvolvimento cognitivo e abarcar a totalidade do ser. Assim, essa didática se revela como um caminho para uma prática educativa mais humanizada, reconhecendo a relevância das emoções para o desenvolvimento integral dos sujeitos em formação.

Em consonância com essa perspectiva, a Pedagogia Racio vitalista enfatiza a importância de articular, sentir, pensar e agir como princípios fundamentais para a aprendizagem (Fernandes; Suanno, 2022). D'Ávila (2021) defende que a aprendizagem duradoura só é possível quando essas

três dimensões se integram, permitindo que o processo educativo envolva o indivíduo por completo. Nesse sentido, o ensino deixa de ser visto como um mero acúmulo de informações, passando a ser uma experiência enriquecedora que desperta no educando não apenas habilidades cognitivas, mas também emocionais e práticas, favorecendo um aprendizado significativo e holístico.

No contexto da infância, o brincar assume um papel central na Didática Sensível, articulando aspectos lúdicos, críticos e criativos, promovendo uma aprendizagem prazerosa e participativa. Sabe-se que o brincar é parte essencial da aprendizagem no mundo das crianças, pois é através das brincadeiras que elas interagem entre si e com os outros, socializando-se e aprendendo a trabalhar em grupo, além de tomar suas próprias decisões tanto no contexto pedagógico quanto social (Vygotsky, 1989, p. 84). A Didática Sensível valoriza essas interações, reconhecendo que o ato de brincar vai além de uma atividade lúdica, sendo um meio eficaz para o desenvolvimento integral da criança.

Outro elemento essencial para consolidar essa proposta pedagógica é a escuta sensível, que se destaca como ferramenta fundamental na construção de uma relação pedagógica baseada na valorização da individualidade. D'Ávila (2021, apud Fernandes; Suanno, 2022) sugere que essa escuta ativa possa transformar a prática educativa, permitindo que o educador não apenas ensine, mas também aprenda com as experiências dos estudantes. Esse vínculo pedagógico afetivo fomenta uma relação de cooperação e acolhimento, fortalecendo a participação dos alunos como protagonistas de sua formação e contribuindo para um ambiente escolar mais inclusivo e colaborativo.

A Didática Sensível orienta-se para o desenvolvimento integral dos estudantes, compreendendo que o processo educativo transcende os resultados acadêmicos, englobando aspectos emocionais, sociais e éticos. Nessa perspectiva, o desenvolvimento integral da criança envolve uma postura pedagógica que vai além da transmissão de conteúdos, abarcando a formação do ser humano em sua totalidade. Conforme Freire (2015), “a educação que visa a transformação do eu para mudança em nós é uma ação pedagógica com uma postura crítica e ética, com um compromisso com a solidariedade, com a curiosidade e com a amorosidade”. Esse enfoque evidencia que o ato de educar não se limita ao intelecto, mas envolve também o afeto e o compromisso com a construção de uma sociedade mais justa e solidária.

AFETO, ESCUTA E RELAÇÕES HUMANAS NA EDUCAÇÃO SENSÍVEL

A escuta sensível configura-se como uma prática educativa essencial, promovendo uma presença mediática e atenta no momento presente (Nunes, 2009). Essa abordagem permite que educadores estejam abertos às múltiplas expressões das crianças, valorizando suas diferentes formas de comunicação, conhecidas como “cem linguagens” (Buchwitz, 2016). Mais do que ouvir, escutar implica interpretar e dar sentido às mensagens, em um movimento ativo e reflexivo que envolve empatia e compreensão interna das atitudes e comportamentos (Barbier, 2007, apud Nunes, 2009). Assim, o ato de escutar na prática pedagógica é um convite ao encontro e ao diálogo, reconhecendo a diversidade expressiva das crianças e potencializando suas capacidades (Rinaldi, 2016).

Esse processo de escuta está profundamente entrelaçado com a afetividade, que é um elemento fundamental na construção de uma educação humanizadora. Para promover o desenvolvimento integral das crianças na educação infantil, é necessário integrar o afeto e o cognitivo, superando a ideia de que o afeto seria apenas um complemento. Segundo Gomes (2013), as emoções desempenham um papel essencial no processo de apropriação do conhecimento, pois mobilizam e permeiam as experiências escolares. Da mesma forma, Gomes e Mello (2010) destacam que as práticas pedagógicas devem levar em consideração os sentimentos como parte crucial na construção do aprendizado, criando espaços de interação empática que permitam às crianças se conectarem tanto com o conteúdo quanto com o ambiente escolar.

Nesse contexto, o brincar apresenta-se como uma das principais linguagens da infância e um direito garantido, que deve ser incorporado de forma intencional na prática pedagógica. Por meio do brincar, as crianças exploram o mundo ao seu redor, expressam suas emoções, constroem conhecimentos e fortalecem laços sociais. Esse tipo de experiência favorece o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social, permitindo a elaboração de ideias e a solução de problemas de forma criativa e autônoma. A combinação entre brincar e escuta sensível reforça a necessidade de uma educação que reconheça e valorize as particularidades de cada criança, promovendo uma

aprendizagem relevante, acolhedora e que respeite as múltiplas dimensões do desenvolvimento infantil.

A didática sensível emerge, então, como uma abordagem que considera a escuta empática e a valorização do afeto como elementos essenciais do processo educativo. Essa prática permite que o educador compreenda a criança em sua totalidade, respeitando suas manifestações emocionais e cognitivas (Edwards, 2016, apud Santos; Bernardi, 2019). Nessa perspectiva, o professor precisa estar atento aos sinais expressos pelas crianças, estabelecendo uma conexão genuína que fortaleça a confiança e o respeito mútuo. Isso cria um ambiente de aprendizagem acolhedor e envolvente, onde cada criança é reconhecida como protagonista de sua própria trajetória educacional.

A articulação entre escuta sensível, afeto e brincar forma um trinômio indispensável para a promoção de uma educação humanizadora. Essa tríade também contribui para a formação de uma prática pedagógica que reconhece a criança como sujeito ativo, capaz de se expressar e interagir com o mundo de forma significativa. Ao integrar razão e afeto, a didática sensível aponta para uma educação infantil que transcende a instrução formal, constituindo-se em um espaço de acolhimento e desenvolvimento pleno. Assim, cuidar e educar tornam-se ações indissociáveis na formação de uma infância que valoriza o aprendizado em sua dimensão mais ampla, pautada pelo respeito, pela empatia e pelo direito ao brincar.

PRÁTICAS LÚDICAS E DESENVOLVIMENTO INTEGRAL NA DIDÁTICA SENSÍVEL

A brincadeira ocupa um papel essencial no desenvolvimento infantil, oferecendo à criança a possibilidade de vivenciar experiências que estimulam sua criatividade e ampliam sua compreensão do mundo. Vygotsky, (2021) aponta que o brincar é mais do que um simples ato de diversão, pois eleva a criança a um nível superior de desenvolvimento, antecipando aprendizagens futuras. Dessa forma, atividades lúdicas como rodas de conversa e contação de histórias revelam-se instrumentos poderosos na prática pedagógica, favorecendo a expressão e a escuta ativa.

Cada criança deve ser vista como um ser único e com potencial próprio, o que reforça a importância de uma abordagem que integre aspectos

cognitivos, afetivos e sensoriais (Dias, Correia e Marcelino, 2013). Assim, a didática sensível apresenta-se como uma metodologia que reconhece o brincar como um direito fundamental, permitindo que a criança aprenda também por meio de emoções, afetos e experiências sensoriais (Nunes, 2009).

Para que essa prática se concretize, a formação docente revela-se um processo contínuo e reflexivo, exigindo uma constante articulação entre teoria e prática (Tardif, 2012). A transformação da práxis pedagógica é fundamental para que os educadores desenvolvam abordagens inovadoras e sensíveis, como destacam D'Ávila, Madeira e Guerra (apud Fernandes; Suanno, 2022). Ao compreender que o ensino não se resume à transmissão de conhecimentos, os docentes passam a valorizar momentos lúdicos e afetivos, respeitando a subjetividade das crianças e promovendo uma educação que considere suas especificidades. A reflexão contínua sobre a prática é, portanto, essencial para que o educador perceba o impacto direto de suas ações no desenvolvimento dos alunos.

Educar por meio de uma didática sensível implica a criação de ambientes de aprendizagem que unam razão e afeto, promovendo uma formação integral. Nunes (2009) reforça a importância de integrar experiências sensoriais à prática pedagógica, como o toque, os cheiros e os sabores, ampliando a vivência educativa. Essa abordagem humanizadora permite que o processo de ensino seja significativo, envolvendo a totalidade do ser e favorecendo tanto o desenvolvimento cognitivo quanto o emocional e social. Dessa forma, o educador não apenas transmite conhecimentos, mas também constrói, junto com a criança, experiências que a preparam para enfrentar os desafios futuros com confiança e autonomia.

Em síntese, ao adotar essa didática sensível, o educador assume o papel de mediador no desenvolvimento integral da criança, proporcionando momentos de escuta, brincadeira e convivência. A formação contínua e a reflexão constante sobre a prática garantem que ele esteja preparado para lidar com as demandas e desafios da educação contemporânea. Nessa perspectiva, a prática educativa vai além da simples transmissão de conhecimento, ela se baseia em uma práxis transformadora, como destacam Pimenta e Lima (2019), que a definem como “a atitude (teórica e prática) humana de transformação da natureza e da sociedade.” As autoras reiteram que “não basta conhecer e interpretar o mundo teoricamente, é preciso transformá-lo (práxis)” (Pimenta e Lima, 2019). Dessa forma, a didática sensível se concretiza na

intersecção entre a razão e o afeto, promovendo uma educação integral que visa à transformação tanto do sujeito quanto do meio em que ele se insere.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo abordou a didática sensível como uma prática pedagógica que integra razão e afeto, destacando a importância do brincar, da escuta ativa e do cuidado como elementos essenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Nesse sentido, enfatiza-se que a educação contemporânea, ao transcender a mera transmissão de conhecimento, demanda abordagens humanizadas que valorizem as múltiplas dimensões do sujeito. Nesse contexto, ressaltou-se a articulação entre práticas lúdicas e sensíveis, promovendo não apenas o aprendizado cognitivo, mas também o desenvolvimento emocional e social. A escuta sensível e o afeto emergem como pilares fundamentais na construção de uma relação educativa mais inclusiva e empática, capaz de reconhecer e valorizar a singularidade de cada educando.

A proposta da didática sensível contribui significativamente para transformar as práticas pedagógicas tradicionais que fragmentam o processo de ensino, separando razão e emoção. Ao reconhecer o brincar e o afeto como partes indissociáveis da educação, essa abordagem oferece novos caminhos para a criação de ambientes de aprendizagem acolhedores e significativos. Educadores que incorporam práticas sensíveis e afetivas fortalecem a participação ativa das crianças, promovendo a inclusão e o desenvolvimento integral. Dessa forma, essa metodologia não apenas amplia o aprendizado acadêmico, mas também prepara indivíduos mais conscientes, empáticos e engajados socialmente, capazes de construir relações interpessoais saudáveis e contribuir positivamente para a sociedade.

Dessa forma, a didática sensível se apresenta não apenas como uma metodologia inovadora, mas também como um caminho transformador para a formação integral, estimulando uma prática pedagógica que valorize a totalidade da experiência humana. Ao preparar as crianças para enfrentar os desafios futuros com autonomia, confiança e empatia, essa abordagem contribui para a construção de uma sociedade mais justa, solidária e consciente. O compromisso com uma educação sensível e afetiva é, portanto, um investimento no futuro, capaz de promover mudanças significativas não apenas no âmbito escolar, mas na sociedade como um todo.

REFERÊNCIAS

- BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Brasília: Plano Editora, 2007.
- BUCHWITZ, Tania Maria de Almeida. **Propostas curriculares na Educação Infantil**. São Paulo, SP: Cengage, 2016. E-book.
- D'ÁVILA, Cristina Maria. **Razão e sensibilidade na docência universitária**. Em Aberto, Brasília, v. 29, n. 97, p. 103-118, set./dez. 2016.
- D'ÁVILA, Cristina; MADEIRA, Ana Verena; GUERRA, Denise. Diário on-line e pesquisa-formação com docentes universitários. In: D'ÁVILA, Cristina; MADEIRA, Ana Verena (Orgs.). **Ateliê didático: uma abordagem criativa na formação continuada de docentes universitários**. Salvador: UFBA, 2018.
- DIAS, Isabel Simões; CORREIA, Sónia; MARCELINO. Desenvolvimento na primeira infância: características valorizadas pelos futuros educadores de infância. **Revista Eletrônica de Educação**, v.7, n.3, p. 9-24, 2013.
- EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (Org.). **As cem linguagens da criança: A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. 3. ed. São Paulo: Artmed, 2016.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.
- GOMES, Cláudia Aparecida Valderramas. O lugar do afetivo no desenvolvimento da criança: implicações educacionais. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 18, n 3, p. 509-518, jul./set. 2013.
- GOMES, Claudia Aparecida Valderramas; MELLO, Suely Amaral. Educação escolar e constituição do afetivo: algumas considerações a partir da Psicologia Histórico-Cultural. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 28, n. 2, p. 677-694, jul./dez. 2010.
- LAZARETTI, L. M.; MELLO, M. A. **Como ensinar na educação infantil? Reflexões sobre a didática e o desenvolvimento da criança**. In: PASQUALINI, J. C.;
- NUNES, Leonília de Souza. **Escuta sensível do professor: uma dimensão da qualidade da Educação Infantil**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de Brasília, Brasília, 2009.
- PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Didática: fundamentos da prática pedagógica**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2019.
- RINALDI, C. **A Pedagogia da escuta: A perspectiva da escuta em Reggio Emilia**. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. (Orgs.). **As cem linguagens da criança: A experiência de Reggio Emilia em transformação**. Porto Alegre: Penso, 2016. p. 235-247.
- TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. São Paulo: Vozes, 2012.
- VIGOTSKI, L. S. **Psicologia, educação e desenvolvimento: escritos de L. S. Vigotski**. Organização e tradução: Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2021.
- VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

A ARTE COMO PONTE PARA A INCLUSÃO: FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Sônia Regina Sena de Souza¹

INTRODUÇÃO

Atualmente, vivemos em um período de crises e transformações que também oferece novas oportunidades, especialmente no campo da deficiência. A luta das pessoas com deficiência no âmbito socioeducacional evidencia o esforço para superar barreiras relacionadas ao preconceito, à discriminação e à exclusão. Nesse contexto, destaca-se a relevância de atitudes que promovam o respeito à diversidade humana como fundamento para a construção de uma sociedade inclusiva.

Este estudo analisa o papel do ensino de artes na formação de professores voltados para a educação inclusiva, enfatizando que mudanças de atitudes e paradigmas são essenciais para assegurar os direitos das pessoas com deficiência e garantir seu reconhecimento social. Conforme Goffman (1988, p. 24), “a discriminação e a exclusão são estigmas, atributos profundamente depreciativos para muitas categorias de pessoas marcadas com algum sinal corporal que as diferencie daquelas tidas como ‘normais’”. A partir dessa perspectiva, torna-se imperativo repensar a qualificação dos profissionais que atendem diretamente esse público, considerando o avanço da educação inclusiva como paradigma fundamentado nos direitos humanos, que integra igualdade e diferença de forma indissociável (MEC/SEESP, 2007, p. 3).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996) delineia dois perfis de professores para o atendimento de alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE): o professor de classe comum capacitado, responsável pela flexibilização pedagógica e avaliação contínua em colaboração com o especialista; e o professor em Educação Especial, cuja formação específica o capacita para planejar respostas educativas adequadas e adaptar o currículo às necessidades dos alunos.

¹ Doutoranda em Ciências da Educação (USC). CV: <https://lattes.cnpq.br/3356884993380397>

Pesquisadores como Ainscow e Blanco (MEC/SEESP, 2001) argumentam que a formação docente deve abandonar enfoques clínicos e adotar abordagens interativas, integrando a educação inclusiva ao currículo básico de todos os professores e reservando a especialização para aprofundamentos específicos. Bueno (1999) aponta quatro desafios centrais para a formação docente inclusiva: integração entre o conhecimento teórico e prático, atenção à diversidade, domínio de estratégias específicas para diferentes deficiências e uma formação sólida que contemple os saberes pedagógicos essenciais.

Dessa forma, a formação continuada de professores deve incluir práticas de educação inclusiva em todas as áreas do conhecimento, incluindo as Artes. Essa abordagem, fundamentada em conteúdos e técnicas que favoreçam a formação integral dos alunos, é crucial para atender às especificidades das pessoas com deficiência, promover sua autonomia e desenvolver estratégias didáticas que garantam seu acesso à cultura e ao conhecimento.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/96) estabelece a obrigatoriedade do ensino de Artes na Educação Básica, sendo reforçada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que destacam a relevância dos conhecimentos culturais e estéticos para a formação integral dos cidadãos e para seu desempenho social (PCNs, 1997, p. 32). Contudo, é necessário repensar a relação entre o sistema de ensino e o sistema de pensamento, promovendo práticas pedagógicas que valorizem a diversidade e transcendam a dicotomia entre educação especial e regular.

O ensino de Artes, nesse sentido, exige a superação de modelos educacionais excludentes, que frequentemente priorizam as ciências exatas em detrimento das expressões artísticas e das ciências humanas. Práticas pedagógicas inclusivas, como aponta Barbosa (2002), devem reconhecer que os alunos aprendem de maneiras diversas e favorecer a colaboração mútua em sala de aula, promovendo o respeito às diferenças. A arte, ao proporcionar uma rica gama de práticas filosóficas e sociais, estimula o desenvolvimento intelectual, sensorial e emocional, especialmente de alunos com necessidades educacionais especiais (NEE). Por meio da expressão artística, esses alunos podem desenvolver sua criatividade, imaginação e cidadania, ampliando sua interação com o meio cultural e social.

O presente estudo aborda essas questões ao investigar a formação de professores na área de Artes e suas práticas pedagógicas inclusivas. A pesquisa tem como objetivo central fomentar reflexões sobre o papel do ensino de Artes no atendimento a alunos com deficiência e propor melhorias na formação docente para a inclusão. O estudo está estruturado em três partes principais: (1) uma análise conceitual e histórica da educação inclusiva e das perspectivas sobre deficiência, com base em autores como Mazzotta e Mitler; (2) uma discussão sobre o ensino de Artes na educação inclusiva no Brasil, fundamentada em autores como Ana Mae Barbosa e Eglecy Lippmann; e (3) uma análise da formação docente para o ensino inclusivo de Artes, baseada em autores como Janete Azevedo e Marli André.

O delineamento metodológico combina pesquisa bibliográfica e documental. A pesquisa bibliográfica, conforme Lakatos e Marconi (1991), oferece uma visão abrangente sobre o tema, permitindo a análise crítica de materiais como livros e artigos científicos. A pesquisa documental inclui fontes primárias e secundárias, como arquivos institucionais e relatórios, conforme Gil (2002). A análise sistemática da literatura também abrange o papel das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) na educação inclusiva, considerando descritores como “tecnologias no processo educativo” e “softwares educativos”.

Este trabalho reafirma a necessidade de práticas educacionais que integrem o ensino de Artes às políticas inclusivas, valorizando a diversidade e promovendo o desenvolvimento integral de todos os estudantes.

O método utilizado neste estudo segue a abordagem descrita por Lakatos e Marconi (1991, p. 108), que consiste em uma análise aprofundada de indivíduos, instituições, condições ou grupos, com o objetivo de identificar generalizações e compreender os fatores que influenciam o tema em questão. Esse método permite uma investigação abrangente e detalhada, analisando os diversos aspectos que envolvem o objeto de estudo.

Com o propósito de reunir as principais contribuições científicas sobre o tema, foi realizada uma seleção criteriosa de textos relevantes. Antes da redação, desenvolveu-se um plano de trabalho ajustado progressivamente para garantir uma organização lógica e coerente do conteúdo. Além disso, a pesquisa foi enriquecida com recursos digitais disponíveis

na internet e com consultas realizadas nas bibliotecas da Universidade Federal do Ceará e do Centro Cultural do Banco do Nordeste.

CONSIDERAÇÕES SOBRE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A história das pessoas com deficiência é marcada por exclusão, segregação e integração, sendo a inclusão social uma conquista recente. Desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), tem-se consolidado o direito à igualdade e à dignidade dessas pessoas, em meio a transformações sociais, culturais e econômicas. A percepção da deficiência oscilou entre aceitação e rejeição, variando conforme o contexto histórico. Culturas primitivas frequentemente marginalizavam indivíduos com deficiência, mas registros do Antigo Egito indicam sua inclusão em diferentes funções sociais (STELLA; CUNHA, 2003). Na Grécia e em Roma, prevaleceram práticas de exclusão e infanticídio, influenciadas por ideais de perfeição física. Com o Cristianismo, houve avanços na valorização da caridade, mas a Idade Média perpetuou concepções negativas, associando a deficiência a castigos divinos.

Na Idade Moderna, avanços científicos e tecnológicos impulsionaram mudanças na percepção social da deficiência, incluindo iniciativas de reabilitação como o Código Braille. O século XIX ampliou a assistência especializada, e o século XX consolidou políticas públicas inclusivas, com destaque para tecnologias assistivas e reabilitação pós-guerras. A Segunda Guerra Mundial destacou a urgência de combater práticas discriminatórias, enquanto a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) reforçou a necessidade de inclusão social.

A educação inclusiva emerge como resposta às práticas excludentes, defendendo o aprendizado conjunto de todos os estudantes, independentemente de suas diferenças. Segundo o Seminário Internacional do Consórcio da Deficiência e do Desenvolvimento (IDDC, 1998), a educação inclusiva deve respeitar diversidades individuais, adaptar metodologias e promover a inclusão social como estratégia ampla. Este modelo é um processo contínuo e dinâmico, rompendo com paradigmas segregacionistas e promovendo uma sociedade mais equitativa.

A educação inclusiva, consolidada como direito humano fundamental na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência

(2006), enfrenta barreiras significativas, como preconceitos, falta de recursos, infraestrutura inadequada, formação insuficiente de professores e fragilidades em políticas públicas (Gomes, 2010; Oliveira, 2015). Esses obstáculos limitam a efetividade da inclusão e destacam a necessidade de transformação nas práticas pedagógicas e nos ambientes escolares.

Historicamente, o Brasil percorreu uma trajetória de exclusão e segregação até a consolidação da inclusão como paradigma educacional. As primeiras instituições especializadas, surgidas no século XIX, refletiam um modelo assistencialista e segregador (Mazzota, 2001). A Lei nº 5.692/71 e a Emenda Constitucional de 1978 integraram a educação especial ao sistema regular de ensino, mas com enfoque na adaptação dos alunos às escolas, sem mudanças estruturais significativas. Mittler (2003) critica esse modelo, apontando a necessidade de adaptar as escolas para acolher a diversidade.

A partir da década de 1980, o Brasil, alinhado a movimentos globais, passou a adotar políticas inclusivas, impulsionado pela Constituição Federal de 1988, que reconheceu a educação como um direito universal e assegurou o atendimento educacional especializado na rede regular de ensino. Diretrizes como a Declaração de Salamanca (1994) reforçaram a inclusão, defendendo uma pedagogia centrada no aluno e a integração de pessoas com necessidades especiais em escolas regulares.

Apesar dos avanços, persistem desafios estruturais e culturais. A implementação da educação inclusiva exige recursos adequados, formação docente especializada e a superação de resistências culturais que perpetuam a segregação. A escola, historicamente moldada sob a ideia de homogeneidade, precisa adaptar-se à diversidade, promovendo ambientes inclusivos e garantindo a participação plena de todos os estudantes.

A evolução da educação inclusiva no Brasil reflete um processo contínuo de revisão de práticas e políticas, com avanços significativos, mas ainda enfrentando limitações que demandam atenção e ações concretas para a efetivação do direito à educação para todos.

A evolução da terminologia na legislação brasileira reflete mudanças significativas nas concepções sobre educação inclusiva. A transição de “portadores de deficiência” para “necessidades educacionais especiais” marca um avanço em direção à valorização das diferenças individuais e

à construção de um ensino que contemple a diversidade. No entanto, é essencial garantir que essa mudança não dilua as especificidades das pessoas com deficiência, nem enfraqueça os serviços especializados de apoio.

Historicamente, a educação especial no Brasil teve início em um modelo assistencialista e segregador, caracterizado pela criação de instituições especializadas. Com a redemocratização na década de 1980 e a ampliação dos movimentos sociais, os direitos das pessoas com deficiência ganharam destaque, sendo formalmente reconhecidos na Constituição Federal de 1988. Este marco assegurou o direito à educação para todos, determinando a oferta de atendimento educacional especializado preferencialmente na rede regular de ensino.

Apesar do avanço legal, a implementação da educação inclusiva enfrentou inúmeros desafios, como a escassez de recursos, a formação inadequada de professores e resistências culturais e institucionais. Nos anos subsequentes, a legislação passou por revisões importantes, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996 e as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, que aprofundaram o debate sobre inclusão e introduziram o conceito de “necessidades educacionais especiais”.

Embora a educação inclusiva esteja consolidada como um direito fundamental no Brasil, sua efetivação ainda enfrenta barreiras estruturais e culturais. O processo é marcado por avanços e retrocessos, revelando a necessidade de mobilização contínua de todos os atores educacionais para superar as práticas discriminatórias e construir uma escola que valorize a diversidade e promova o acesso equitativo ao aprendizado.

O ENSINO DE ARTE NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Nas últimas décadas, a valorização da diversidade e da inclusão transformou a educação, destacando a relevância da arte como componente essencial do currículo. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) reconhecem a arte como fundamental para o desenvolvimento cultural e integral dos estudantes, contribuindo para a sensibilidade, criatividade e reflexão crítica. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforça essa perspectiva, estabelecendo a arte como disciplina obrigatória e incentivando a experimentação criativa e a inclusão.

A arte, pela sua natureza universal e expressiva, possibilita a integração de diferentes formas de expressão, promovendo o respeito à diversidade e o desenvolvimento de um ambiente inclusivo. Cukier (1996) observa que a arte se conecta às singularidades humanas, tornando-se um instrumento valioso para a educação inclusiva. Lippmann (2002) acrescenta que a arte estreita a relação entre o indivíduo e o mundo, resgatando o prazer na aprendizagem e superando modelos tradicionais excludentes.

Historicamente, as disciplinas artísticas foram relegadas a um papel secundário em relação às ciências exatas e humanas, reflexo de uma visão positivista que desvaloriza o conhecimento sensível. Contudo, a educação inclusiva exige uma nova abordagem, valorizando a diversidade de experiências e formas de aprender. Baptista e Bertolotti (2002) enfatizam que a arte, ao promover a expressão de ideias e emoções, facilita a construção de identidades e fomenta a reflexão social.

A BNCC consolida a importância da arte na educação inclusiva ao celebrar a diversidade e promover a flexibilidade curricular. A integração da arte no ambiente escolar estimula a criatividade, a sensibilidade e a justiça social, contribuindo para uma formação integral e democrática. Por meio de práticas pedagógicas que valorizam a interação e o compartilhamento de significados, a arte transforma o espaço escolar em um local mais acolhedor e equitativo, alinhado aos princípios da inclusão.

A implementação da educação inclusiva depende diretamente da formação docente, da acessibilidade e da adoção de práticas pedagógicas inclusivas. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) enfatiza a formação continuada de professores, abordando temas como diversidade, inclusão, adaptações curriculares e tecnologias assistivas. Essa capacitação é essencial para preparar educadores a atender às necessidades de todos os alunos, valorizando suas singularidades.

A acessibilidade é outro aspecto essencial para garantir a inclusão. A BNCC destaca a importância de ambientes escolares adaptados, tanto fisicamente quanto digitalmente. Isso inclui desde a modificação de espaços e materiais até o uso de tecnologias assistivas e recursos digitais acessíveis, assegurando o pleno acesso ao aprendizado para estudantes com diferentes características físicas ou sensoriais.

No âmbito pedagógico, a avaliação formativa desempenha um papel central, permitindo o acompanhamento contínuo e individualizado do progresso dos estudantes. Essa abordagem, incentivada pela BNCC, promove o uso de diferentes instrumentos avaliativos, como projetos e apresentações, e adapta as práticas pedagógicas às necessidades identificadas, valorizando os diversos estilos de aprendizagem e o desenvolvimento integral dos alunos.

O Papel da Arte na Educação Inclusiva

A arte assume uma função crucial na promoção da inclusão, ao proporcionar espaços para a expressão individual, a construção de significados e a valorização da diversidade. Ao estimular a criatividade, a sensibilidade e a imaginação, a arte favorece o desenvolvimento integral dos estudantes e fortalece habilidades essenciais para a convivência social.

Conforme Santos (2000), o contato com diferentes manifestações artísticas possibilita uma compreensão mais ampla da realidade, promovendo o respeito às diferenças e a construção de uma visão de mundo plural. Na educação inclusiva, a arte torna-se ainda mais relevante, ao oferecer aos alunos um espaço livre de julgamentos para expressar sentimentos, emoções e ideias, fortalecendo a autoestima e a identidade pessoal e social.

Revalorização do Ensino de Arte

A educação inclusiva exige uma abordagem da arte que considere as especificidades de cada aluno, adaptando atividades às suas habilidades e dificuldades. A dimensão lúdico-sensorial e interativa da arte proporciona aos alunos com necessidades educativas especiais oportunidades de desenvolvimento criativo e expressivo, contribuindo para seu engajamento e aprendizado significativo.

Barbosa (2002) e Perondi, Tronca e Tronca (2001) destacam que a educação estética não apenas desperta a criatividade, mas também prepara os alunos para enfrentar os desafios da vida, promovendo a análise e a transformação da realidade. Para isso, é necessário que os professores possuam formação específica e utilizem recursos pedagógicos diversificados, garantindo a participação ativa e a inclusão de todos os estudantes.

O ENSINO DE ARTE NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A formação continuada de professores de arte é essencial para a implementação eficaz da educação inclusiva, exigindo conhecimentos teóricos e práticos integrados. A prática docente nessa área demanda uma compreensão profunda da natureza da arte, de suas linguagens e de seu papel na sociedade, bem como a capacidade de adaptar metodologias às necessidades individuais dos estudantes, promovendo inclusão, autonomia e autoestima.

Vygotsky (2001) destaca a importância da interação social no aprendizado, papel que a arte assume de forma privilegiada ao permitir a expressão de emoções, ideias e experiências. Para Ferraz e Fusari (1992), a formação docente deve articular teoria e prática, viabilizando um ensino de arte significativo e relevante. Nesse contexto, a formação continuada permite que os professores atualizem suas práticas pedagógicas em resposta às mudanças na sociedade e na educação.

Histórico da Formação de Professores de Arte no Brasil

A formação de professores de arte no Brasil começou a se consolidar a partir da década de 1950, impulsionada pelo Movimento Escolinhas de Arte (MEA). Na década de 1960, o Curso Intensivo de Arte na Educação (CIAE), liderado por Noêmia Varela, representou um marco ao profissionalizar o campo da Arte/Educação. A LDB de 1971 oficializou o ensino de arte como componente obrigatório, mas os debates sobre a formação docente continuaram destacando a necessidade de combinar conhecimentos artísticos e pedagógicos.

Estudos como os de Azevedo (1997) e André (2002) apontam que a formação inicial e continuada deve ser pensada de forma integrada, especialmente frente às demandas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Conforme Coutinho (2002), a formação continuada é um processo dinâmico que exige reflexão crítica e diálogo entre os profissionais, enquanto Iavelberg (s.d.) alerta para lacunas na BNCC, como a ausência de bibliografia específica para aprofundamento.

Desafios e Perspectivas da Formação Continuada

Embora a BNCC valorize a educação artística e estabeleça diretrizes para o ensino de arte, sua implementação enfrenta desafios, como resistências a mudanças e necessidade de adaptações às realidades locais. A ênfase em competências pode limitar dimensões criativas e expressivas da arte. Para superar essas limitações, Nóvoa (2002) defende que a formação continuada estimule a autonomia docente e a diversificação das estratégias pedagógicas.

A educação inclusiva exige que professores de arte adaptem suas práticas às necessidades individuais dos alunos, utilizando recursos diversificados e promovendo aprendizagens significativas. A contextualização do ensino, conectando arte e realidade social, é essencial para o desenvolvimento da criatividade, do pensamento crítico e da autonomia. Nesse cenário, os professores desempenham um papel crucial na criação de ambientes acolhedores e desafiadores, que valorizem a diversidade e favoreçam o desenvolvimento integral de todos os estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção de uma educação inclusiva demanda a superação de paradigmas tradicionais que privilegiam a homogeneidade em detrimento da valorização da diversidade. Nesse contexto, faz-se necessário adotar práticas pedagógicas flexíveis e personalizadas, capazes de atender às necessidades específicas de cada aluno. De acordo com Beyer (2007), o principal desafio reside em equilibrar a oferta de um ensino comum com a individualização do atendimento, de forma a assegurar o desenvolvimento integral de todos os estudantes.

A educação inclusiva pressupõe a valorização das diferenças e a criação de um ambiente escolar que promova a autonomia e a participação plena de todos os envolvidos. Meirieu (2004) enfatiza a relevância de personalizar os percursos de aprendizagem, respeitando o ritmo e as características individuais de cada aluno.

Para a efetividade da inclusão escolar, é indispensável que os professores estejam preparados para atender às demandas específicas de alunos com deficiência. Segundo Suzano (2008), a constante atualização dos

conhecimentos docentes e a utilização de recursos pedagógicos adequados são condições fundamentais para esse processo.

A implementação da educação inclusiva exige investimentos substanciais em políticas públicas. Isso inclui a alocação de recursos financeiros, a formação contínua dos professores e a adaptação das estruturas físicas das escolas. Ademais, torna-se imperativa a promoção de uma mudança cultural que valorize a diversidade e a inclusão como princípios fundamentais da educação.

A parceria entre escola e família constitui um elemento essencial para o êxito da inclusão escolar. A co-construção de projetos pedagógicos que envolvam professores e familiares permite uma compreensão aprofundada das necessidades individuais dos alunos. Essa colaboração promove a troca de informações e a criação de uma rede de apoio que beneficia todos os participantes do processo educativo.

Ao analisar o panorama das pesquisas sobre a formação de professores de arte, busca-se contribuir para o avanço do conhecimento na área, incentivando a produção de estudos que aprofundem a compreensão da complexidade inerente à formação humana. Espera-se que os resultados desta pesquisa subsidiem a elaboração de práticas formativas mais eficazes para os arte-educadores, promovendo tanto o desenvolvimento integral dos estudantes quanto o seu crescimento cultural.

Por fim, a inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais no ensino regular exige uma qualificação específica dos professores de arte. A elaboração de propostas pedagógicas adequadas e o uso de recursos pedagógicos diversificados são essenciais para garantir o desenvolvimento e a aprendizagem desses alunos. Nesse sentido, sugere-se a realização de grupos de estudo e seminários que promovam a discussão e a troca de experiências entre os docentes, com o objetivo de aprimorar a qualidade do atendimento educacional ofertado.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli (Org.) **Formação de professores no Brasil (1990-1998)**. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002.

AZEVEDO, J. M. L. de. **A educação como política pública**. São Paulo: Cortez, 1997.

- BAPTISTA, Neusa Maria Gomide; BERTOLETTI, Patrícia. Educação inclusiva e arte. Tuiuti: **Ciência e Cultura**, n. 28, FCHLA 04, p. 127-135, Curitiba, mar. 2002.
- BARBOSA, A. M. **A imagem no ensino da arte**. São Paulo: Perspectiva, 2002.
- BARBOSA, A. M. **Arte-Educação**: conflitos e acertos. São Paulo: Max Limond, 1984.
- BARBOSA, A. M. (Org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2002.
- BARBOSA, A. M. **O ensino das Artes nas universidades**. São Paulo: Edusp, 2002, p. 13.
- BEYER, Hugo Otto. **Educação Inclusiva ou Integração Escolar?** Implicações pedagógicas dos conceitos como rupturas paradigmáticas. Ensaios Pedagógicos, Brasil, 2007.
- BNCC, Base Nacional Comum Curricular – Componente Curricular Arte. Ensino Fundamental, encaminhada pelo Ministério da Educação em 22/12/2016. <http://basenacionalcomum.mec.gov.br> Acesso em: 23 jan. 2024.
- BOOTH, T.; AINSLOW, M.; DYSON, A. In: BRASIL. Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Ensino Básico. Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica. Brasília: MEC/SEESP, 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação e do desporto, Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**: MEC/SEESP, 2007.
- BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. São Paulo: Oliveira Mendes, 1998.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo: Atlas, 1988.
- BRASIL. **Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB/9394/96**.
- BRASIL. MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.
- BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais, v.6 – **Arte**. Brasília: MEC, 1997.
- BUENO, J, G. A Inclusão de alunos diferentes nas classes comuns do ensino regular. In: Ministério da Educação. Portaria Nº 1793/94. Brasília, 1994.
- COUTINHO, Rejane. A formação de professores de arte. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 153-159.
- CUKIER, J. La Educación y la Institución Escolar. **Revista de Psicoanálisis**. T.XLVIII, n.5, p.6-10, 1996.
- DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS DO HOMEM. Disponível em: < <https://is.gd/VZEdoL>>. Acesso em: 23 mar. 2021.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA. Disponível em: <https://is.gd/h6lVLI>. Acesso em: 19 abr. 2020.

FERRAZ, Maria F. R. e FUSARI, Maria H.C.T. **Arte na Educação Escolar**. São Paulo: Cortez, 1992.

FERREIRA, Windys B. **Inclusão x exclusão no Brasil**: reflexões sobre a formação docente dez anos após Salamanca. In: *Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. David Rodrigues (org.). São Paulo, 2006. p. 212-236.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GLAT, Rosana; FERREIRA, Júlio. **Panorama Nacional Inclusiva no Brasil**. Disponível em: <<https://is.gd/jFtwvv>> Acesso em: 12 abr. 2020.

GOFFMAN, Erving. **Estigma – notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1988.

GOMES, M. C. (2010). *Educação inclusiva: desafios e perspectivas*. [Local de publicação]: Editora.

IABELBERG, Rosa. A Base Nacional Comum Curricular e a Formação dos Professores de Arte. Bragança Paulista: Revista Horizontes - Universidade São Francisco, 2018. v. 36.

IABELBERG, Rosa. Ensino de Artes Deve Articular Teoria e Prática. Brasília: Portal do Professor (Ministério da Educação), 2012. Entrevista concedida ao Jornal do Professor, ed. 66. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/> Acesso em: 07 jan. 2024.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 3. ed. ver. e ampl. São Paulo: Atlas, 1991.

LIPPMANN, Eglecy. Da inclusão da arte à arte da inclusão. **Analecta**. Guarapuava, Paraná, v. 3 n. 2, p. 9-17, jul/dez. 2002.

MAZZOTA, Marcos J. S. **Educação Especial no Brasil**: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 2001.

MEIRIEU, P. Que Saberes Transmitir no Século XXI? IN: Label France, número 54, abril/junho de 2004 – **Revista do Ministério Francês das Relações Exteriores**.

MITTLER, Peter. Da exclusão à inclusão. In: Peter Mittler. *Educação Inclusiva: contextos sociais*; trad. Windyz Brazão Ferreira. Porto Alegre: Artmed, 2003. p. 23-37.

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

PERONDI, J. D.; TRONCA, D. S.; TRONCA, F. Z. **Processo de alfabetização e desenvolvimento do grafismo infantil**. Caxias do Sul: EDUCS, 2001.

OLIVEIRA, A. M. (2015). *A educação inclusiva no Brasil: avanços e desafios*. [Local de publicação]: Editora.

REVISTA NOVA ESCOLA. Edição Especial: **Inclusão**. São Paulo: abril, n. 24, jul. 2009. p.10-14.

SANTOS, A. B. A arte como facilitadora da inclusão. **In:** Congresso Brasileiro sobre Síndrome de Down. Curitiba. Anais. Curitiba: MEC, 2000, p. 209-213.

SEMINÁRIO INTERNACIONAL DO CONSÓRCIO DA DEFICIÊNCIA E DO DESENVOLVIMENTO - *International Disability and Development Consortium* – Agra, Índia, 1998.

SOARES, ANGELA DA SILVA. **Pressupostos da educação inclusiva**. Disponível em: <https://is.gd/7sXxbs>. Acesso em: 22 mar. 2020.

SUZANO, Marilda. **Gerenciamento e Estratégia na Inclusão de alunos com Deficiência. Curso Planejamento Pedagógico e Gestão**. Faculdades Integradas SIMONSEN, 21 jun. 2008. Disponível em: <<https://is.gd/C4YXw7>>. Acesso em: 02 mar. 2020.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: Corde, 1994.

VARELA, N. de A. A formação do Arte-Educador no Brasil. **In:** BARBOSA, A. M. (Org.). História da Arte-Educação. São Paulo: Max Limondad, 1986.

VYGOTSKY, L.S. **Psicologia da Arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

O PERFIL LEITOR DE PROFESSORES DE QUÍMICA EM FORMAÇÃO

Thauanna Corrêa Mendonça Vilhalba¹
Daniele Correia²

INTRODUÇÃO

O hábito de ler deve ser incentivado pelos professores, em sala de aula, independentemente da área de atuação. Em particular, na área de ciências da natureza, Correia (2016) defende que a leitura de Textos de Divulgação Científica (TDC) associada ao uso de estratégias de leitura é:

[...] uma possível maneira de promover as conexões entre o conteúdo científico e temas relacionados ao cotidiano, à ciência e à tecnologia. Além de potencializar o desenvolvimento de habilidades relacionadas à leitura e escrita, favorecendo a formação dos sujeitos-leitores no contexto da formação inicial de professores e na escola (Correia, 2016, p. 48).

Ademais, outros pesquisadores da área de ensino, consideram que a leitura de TDC promove a apresentação do conteúdo científico, possui potencial didático no processo de ensino e de aprendizagem, na veiculação da ciência atrelada ao cotidiano, além da possibilidade do desenvolvimento das habilidades de leitura e alfabetização científica (Zamboni, 2001; Galieta, Ferreira, 2016; Correia, 2016).

Entretanto, apesar das contribuições das leituras TDC para a formação do sujeito leitor que com base científica é capaz de agir e intervir em situações cotidianas, há escassez de pesquisas que investiguem as potencialidades das leituras de TDC na formação inicial de professores de Química (Martins, 2020).

Diante da relevância da leitura na formação docente, em particular na formação inicial de professores de Química, este trabalho tem

¹ Mestranda em Ensino de Ciências (UFMS). CV: <http://lattes.cnpq.br/5318823646847188>

² Doutora em Educação em Ciências (UFMS). Docente (UFMS). CV: <http://lattes.cnpq.br/2100926596007724>

o objetivo de traçar o perfil de leitura de licenciandos em Química da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Têm-se como questões norteadoras: O que, com qual frequência e com que motivação leem os licenciandos? Qual a percepção dos licenciandos quanto à leitura de divulgação científica?

O presente trabalho, é um recorte de uma dissertação de mestrado que vem sendo desenvolvida no referido curso e, tem como foco investigar as leituras de TDC feitas por licenciandos em atividades de leitura e planejamento com TDC, bem como a contribuição deste processo para a formação do docente em Química.

DESENVOLVIMENTO

Esta pesquisa é de abordagem qualitativa, sendo que os dados foram coletados no contexto natural dos participantes, a sala de aula (Bogdan, Biklen, 1994). Assim, para traçar o perfil de leitura dos professores em formação do curso noturno de Química Licenciatura da UFMS, foi aplicado um questionário para doze acadêmicos matriculados no componente curricular de Prática em Educação Química III, que possuem entre 20 e 57 anos e que ingressaram no curso entre 2018 e 2022.

O questionário constituído de nove questões mistas, foi aplicado no primeiro dia de aula, e teve como objetivo investigar as vivências de leitura dos acadêmicos e suas percepções sobre as relações entre a leitura de TDC e a química.

Os dados coletados foram analisados e interpretados à luz da Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2016), seguindo as três fases cronológicas: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

Na fase de pré-análise, realiza-se a organização dos dados coletados e a sistematização de ideias, visando cumprir três objetivos principais: a seleção dos documentos que irão compor o corpus textual e serão analisados; a formulação de hipóteses e objetivos e; a elaboração dos indicadores que sustentem a interpretação final. Na segunda fase, denominada de exploração do material, consiste na codificação que é a identificação das unidades de sentido e de contexto presentes no corpus textual. A última

fase compreende o tratamento dos resultados, inferência e interpretação, momento em que os resultados obtidos na fase anterior serão validados pelo pesquisador a partir do diálogo com referenciais teóricos.

Assim, na análise dos dados coletados neste trabalho, na primeira fase, verificou-se a frequência de aparição de certos termos nas respostas dadas ao questionário (corpus), para que, na segunda fase, os dados fossem agrupados e, este movimento permitiu a criação de categorias. Por fim, na terceira fase, os resultados obtidos foram efetivamente analisados e validados por meio do diálogo com os referenciais da área.

A partir da análise dos dados, chegou-se a três categorias: (a) vivências de leitura; (b) leitura para formação docente e (c) conhecimento sobre divulgação científica. Para preservar o anonimato, os participantes foram identificados por sigla (P1 a P12), as respostas apresentaram erros de escrita que foram mantidos.

Na categoria “vivências de leitura”, são verificadas a frequência e os tipos de leitura tanto por lazer quanto para sua formação docente. Ao serem questionados sobre “Com qual frequência você costuma ler por lazer?”, apenas um licenciando relatou lê diariamente, três disseram que leem de duas a três vezes por semana e um que lê uma vez por semana, enquanto quatro leem uma ou duas vezes por mês e três relataram que não costumam ler por lazer, demonstrando que a leitura por lazer é rara ou inexistente entre o grupo, o que corrobora com as pesquisas de Teixeira Júnior e Silva (2007) e Quadros e Miranda (2009). Esta baixa frequência de leitura para além da formação pode ser atribuída ao fato dos licenciandos estarem envolvidos com atividades de pesquisa e extensão, exigidas na carga horária do curso, e laborais, o que limita o tempo disponível para execução de atividades diversas a formação, como a leitura por lazer.

Na questão “Com que frequência você lê assuntos relacionados à Química e suas aplicações na ciência ou no cotidiano?”, metade dos licenciandos disseram que leem uma vez por semana e apenas um disse que lê diariamente, indicando que os graduandos direcionam as poucas leituras que fazem além da formação aos assuntos relacionados à área da Química, apesar de ser com baixa frequência.

Quando inquiridos sobre “Com que frequência você costuma a ler sobre assuntos relacionados aos conteúdos que você está estudando para as disciplinas do curso?”, quase metade dos licenciandos (cinco) citou que lê uma vez por semana, os demais relatam ler mais de duas vezes na semana, e um relatou que lê somente antes de provas e para a realização de trabalhos, revelando que a leitura pela formação é a que se faz mais presente, tal como foi constatado no trabalho de Quadros e Miranda (2009), de modo que os licenciandos negligenciam outras habilidades como a interpretação e a argumentação, que podem ser adquiridas pelo hábito de ler.

Na questão “Quais tipos de textos você lê?” A maioria dos licenciandos (dez) citou que lê matérias jornalísticas, seguido por conteúdos de redes sociais (oito), artigos científicos (sete) e livros científicos (cinco). Estes resultados corroboram com o trabalho de Colpo, Martins e Wenzel (2017) em que quase metade dos acadêmicos entrevistados mantinham-se atualizados a partir da leitura de notícias em sites e/ou nas redes sociais que normalmente trata-se de textos curtos e leituras rápidas, além de não terem mencionado livros ou revistas de TDC.

Somado a isto, a questão “Quais os tipos de textos que costuma ler no curso de Química Licenciatura?” foi inserida no questionário para complementar a questão analisada anteriormente de modo a inserir um espaço em que fosse possível verificar, pela expressão individual sem interferência de opções que direcionassem a resposta, o que está presente no hábito de leitura para a formação. Constatou-se, que quatro dos estudantes demonstraram preocupação com a formação pedagógica, conforme a resposta de P8, “Geralmente textos ligados a teorias pedagógica apresentados no PIBID e disciplina didática”, enquanto que seis demonstraram motivação pela leitura voltada à formação específica, evidenciado pela resposta de P5 “Alguns artigos, revistas quando o professor indica”.

A partir da análise dos dados enquadrados nesta categoria, é possível inferir que este grupo de licenciandos prioriza as leituras voltadas à formação específica da área, por serem indicadas pelo professor e/ou estarem relacionadas a avaliações. Ademais, os livros de divulgação científica parecem ser desconhecidos pela maioria dos professores de química em formação, assim como, este tipo de leitura parece ser pouco incentivado/valorizado durante a graduação em Química.

Na segunda categoria, “leitura para formação docente”, verificaram-se as motivações dos licenciandos para realizarem leituras voltadas à sua formação. Na questão “Em quais situações, você lê sobre assuntos relacionados à Química e suas aplicações na ciência ou no cotidiano”, foram disponibilizadas duas opções em que eles poderiam escolher apenas uma ou as duas. Apenas três licenciandos selecionaram como única resposta “por interesse próprio”, quatro escolheram apenas “quando preciso fazer trabalhos relacionados a alguma disciplina do curso” e a quase a metade (cinco), marcou as duas opções. Situação semelhante foi identificada por Andrade (2014) em que seus participantes também demonstraram recorrer à leitura quando direcionado pelos professores das disciplinas. Esse cenário complementa a categoria anterior, reforçando a presença marcante da leitura por obrigação neste grupo, de modo que outras habilidades que são adquiridas a partir do hábito de leitura, como capacidade de interpretação, raciocínio, concentração, escrita e linguagem oral não são contempladas em sua plenitude.

A segunda questão desta categoria foi aberta, “Cite quais assuntos relacionados à Química e suas aplicações na ciência você tem interesse de ler ou pesquisar.” Nela, dos 9 acadêmicos respondentes, um dos licenciandos citou assuntos da Química aplicada, apenas dois citaram assuntos relacionados à prática docente como “(...) metodologias no ensino de Química” e “area da Educação como um todo”, e os demais manifestaram interesse pela relação entre a Química e situações cotidianas, a exemplo da resposta de P2, “A química dos medicamentos, produtos ou cosméticos, aplicação no cotidiano, reações de materiais de limpeza”.

Considerando a análise dos dados desta categoria, é possível inferir que alguns licenciandos que participam de projetos como o PIBID e Residência Pedagógica, priorizam a busca pela informação movidos por temas sugeridos no Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul, elaborado a partir das novas diretrizes educacionais. Este cenário sugere a concepção reducionista que também foi verificada no trabalho de Teixeira Júnior e Silva (2007), em que os docentes indicam textos e autores sem considerar a introdução da leitura e a construção do sujeito, o que reitera a necessidade da leitura para além da aquisição do conhecimento formal e que

(...) a prática de leitura na universidade deve avançar para além do saber ler e saber devolver o que foi lido, do mesmo modo como o autor o apresentou. A atividade a ser desenvolvida deve extrapolar os territórios do “eu” e se instituir como espaço e tempo interior, que mobiliza memória, imaginação, pensamentos e sensibilidade e concretizar uma experiência (Teixeira Júnior, Silva, 2007, p. 1368)

Na última categoria, “conhecimento sobre divulgação científica”, verificou-se a percepção dos licenciandos sobre essa modalidade, derivada do Discurso de Divulgação Científica, a partir da expressão individual de cada um. Pela questão “O que você entende por Divulgação Científica?”, percebe-se a ausência de clareza da diferença entre Discurso Científico e Discurso de Divulgação Científica, cinco licenciandos apresentaram em suas respostas termos que se aproximam do Discurso de Divulgação Científica, mas não trouxeram elementos fundamentais como a linguagem e meios em que essa divulgação ocorre. Assim, os dois estudantes que mais se aproximaram do esperado responderam que “Uma maneira cativante de se “fazer ciencias” de aproximar a comunidade não acadêmica com o mundo científico” (P6) e “Área que se propões a divulgar à população a ciência” (P9). O estudante que mais se distanciou do esperado, respondeu que “Entendo que é um meio de pesquisadores divulguem os seus trabalhos científicos” (P4).

A última pergunta, “O que você entende por Texto de Divulgação Científica?”, em que três licenciandos mencionaram características abrangentes do que seria TDC, e que também poderia relacionar-se ao Discurso Científico como o objetivo de difundir resultados de pesquisas. Nos extremos, há quatro participantes que interpretam de forma incorreta o Discurso Científico, como sendo “Entendo que é feito um artigo científico nas normas de ABNT, de forma elaborada, argumentativa de linguagem científica” (P4) e o “Texto de divulgação científica é a tese científica, escrita nas normas necessárias para ser publicada” (P7).

Outros quatro licenciandos apresentaram em suas respostas elementos que caracterizam o TDC, sendo “Textos bem embasados, porem com uma linguagem mais coloquial por vezes desviando dos termos tecnicos mais sem perder o sentido” (P6) e que podem ser publicados em “Periódicos,

artigos, revistas acadêmicas e não acadêmicas; exemplos não acadêmicos: Super Interessante e Revista Recreio” (P9). Assim, constatou-se o desconhecimento da diferenciação entre o Discurso Científico e de Discurso de Divulgação Científica por parte dos participantes desta pesquisa que, segundo Zamboni (2001), se dá pelos cenários enunciativos e pelos seus receptores. Somado a isto, os resultados evidenciados corroboram com o que foi identificado no trabalho de Martins (2021) em que é perceptível que não há plena compreensão do que seria TDC.

CONSIDERAÇÕES

O presente trabalho cumpriu com o objetivo de revelar o perfil de leitura dos futuros professores de Química da UFMS, permitindo compreender como as práticas de leitura desses professores em formação e como elas podem impactar sua formação profissional e atuação em sala de aula.

Diante do exposto, torna-se evidente a fragilidade no perfil do leitor desses licenciandos, considerando que tanto a leitura por lazer quanto a leitura de textos de divulgação científica são frequentemente negligenciadas. Essa negligência é ainda mais alarmante quando comparada ao tempo que é dedicado à leitura do Discurso Científico, que é muitas vezes visto como a única forma válida de leitura na construção do conhecimento químico.

É imprescindível ressaltar que todos os docentes, independentemente da área de formação e da disciplina que lecionam, têm um papel fundamental na formação de leitores críticos e proficientes. Portanto, é de extrema importância que o professor, dentro da sala de aula, incentive ativamente o hábito da leitura. Essa prática não apenas promove o desenvolvimento de habilidades de leitura e interpretação, mas também enriquece a argumentação e a escrita dos alunos, preparando-os para uma compreensão mais ampla e crítica do conhecimento científico e de sua aplicação na vida cotidiana.

Além disso, a promoção da leitura vai além da simples apropriação do conteúdo científico; ela é essencial para a formação de cidadãos críticos, mais conscientes e informados. Por isso, compreende-se a necessidade do desenvolvimento de novas pesquisas que se proponham a investigar

as potencialidades das leituras de textos de divulgação científica (TDC) na formação inicial de professores de Química. Essas investigações podem abrir caminhos para novas metodologias de ensino que integrem a leitura em diversas formas, incentivando uma formação mais rica e diversificada que prepare os futuros docentes para os desafios do ensino contemporâneo. Assim, garantir uma formação mais sólida e abrangente no campo da leitura é um passo fundamental para a melhoria do ensino de Ciências.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, T. S. Identificando e Classificando o perfil de leitores dos graduandos em Química Licenciatura da Universidade Federal de Sergipe (UFS). **Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática)** - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2014, 156p.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora: 1994, 335 p.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. 1 ed. São Paulo: Almedina Brasil, 2016. 279 f.

COLPO, C. C., MARTINS, J. L. C., WENZEL, J. S. **As leituras realizadas pelos estudantes de um curso de licenciatura em Química**: suas motivações e o perfil de leitor. In: Encontro de Debates sobre o Ensino de Química, nov 2017, Rio Grande, RS, 2017.

CORREIA, D. Textos de Divulgação Científica: leitura, produção e divulgação de atividades didáticas no espaço do estágio supervisionado em física. **Tese (Doutorado em Educação em Ciências)** - Centro de Ciências Naturais e Exatas, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016, 99p.

MARTINS, J. L. D. C. As potencialidades do uso de textos de divulgação científica no ensino de química na percepção de professores em formação inicial. **Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências)** - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2021, 210p.

QUADROS, A. L., MIRANDA, L. C. A Leitura dos Estudantes do Curso de Licenciatura em Química: Analisando o Caso do Curso a Distância. **Química Nova na Escola**. Vol. 31, N. 4, p. 235-240, 2009.

FERREIRA, L. N. A.; QUEIROZ, S. L. Textos de Divulgação Científica no Ensino de Ciências: uma revisão. Alexandria Revista de Educação em Ciência e Tecnologia, v. 5, n. 1, p. 3-31, maio 2012.

GALIETA, T. FERREIRA, C. S. C. FA revista Ciência Hoje das Crianças em atividades de leitura e escrita em aulas de ciências: análise discursiva de uma metodologia de ensino em relação ao letramento científico. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, v. 32, n. 1, p. 53-75, abr., 2015.

TEIXEIRA JÚNIOR, J. G., SILVA, R. M. G. Perfil de leitores em um curso de licenciatura em Química. **Química Nova**. v. 30, n. 5, p. 1365-1368, 2007.

ZAMBONI, L. M. S. **Cientistas, jornalistas e a divulgação científica**: subjetividade e heterogeneidade no discurso da divulgação científica. Campinas: Autores Associados, 2001. 167p.

Nota: este trabalho apresenta resultados parciais publicados no Simpósio Sul-Americano de Pesquisa em Ensino de Ciências, no ano de 2023.

SOBRE O ORGANIZADOR

CLEBER BIANCHESSI

Doutor em Educação e Novas Tecnologias (UNINTER). Mestre em Educação e Novas Tecnologias (UNINTER). Especialização em Mídias Integradas na Educação (UFPR); Especialização em Gestão Pública (UFPR); Especialização em Desenvolvimento Gerencial (FAE Business School); Especialização em Interdisciplinaridade na Educação Básica (IBPEX); Especialização em Saúde para Professores do Ensino Fundamental e Médio (UFPR). Graduação em Administração de Empresas (UNICESUMAR). Graduação em Filosofia (PUC-PR), Sociologia (PUC-PR) e História (PUC-PR).


E-mail: cleberbian@yahoo.com.br

ÍNDICE REMISSIVO

- A**
abordagem e impacto social 5, 69
accountability 22
alfabetização científica 155
Amazônia 33–35, 41
ambientalização curricular 5, 33, 36, 38, 41
arte 5, 141–142, 146–154
avaliação da aprendizagem 5, 87, 113–115, 119–125
- B**
Base Nacional Comum Curricular 79, 81, 127, 132, 146–147, 149, 152–153
BNCC 5, 79–87, 127–132, 146–150, 152
burnout 16
- C**
CAPES 10, 26, 30, 91–93
CNPq 9–10, 16, 26, 28, 30, 33, 43, 55, 69, 79, 89, 113, 127, 133, 141, 155
Código Braille 144
Competências Docentes 37
Comunidade de Aprendizagem Profissional da Docência 14
Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico 10
contratação de professores 5, 55, 65
Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior 10
- D**
Declaração Universal dos Direitos Humanos 56, 144
desenvolvimento educacional 5
desenvolvimento integral da criança 5, 133, 135, 138
didática sensível 5, 133–135, 137–139
Divulgação Científica 155–158, 160–162
- E**
educação ambiental 14–15, 35, 41, 79
educação básica 9, 12, 16–21, 24–25, 28, 31, 37, 40–41, 56, 62, 68, 77, 79–81, 86–87, 89–95, 97–102, 114, 116, 126, 128, 142, 146, 152, 163
educação de qualidade 89, 101
educação sensível 136, 139
elucidação da BNCC 127
ensino ambiental 40
ensino médio 5, 60, 62, 64–66, 127–130
Ensino Superior 16, 26, 28, 33, 35–36, 41, 43, 45, 54, 113–114, 116
entre a razão e o afeto 133, 139
Epistemológicas 34
escola pública 69–70, 73, 77
escuta empática 134, 137
escuta sensível 135–137, 139–140
Estatuto da Pessoa com Deficiência 60, 67
estratégias empregadas 5, 69
ética 18, 21, 35–36, 44–46, 49, 54, 99, 105, 135
- F**
formação continuada de professores 5, 9, 12–13, 29, 92–93, 100–102, 141–142, 147, 149
formação de pesquisadores 16, 29
formação de professores 5–6, 9, 12, 16–17, 19–32, 34, 37–38, 54, 93, 96–98, 100–102, 119–120, 122–124, 127, 132, 141, 143, 149, 151–153
formação integral 5, 70, 79, 83–84, 86, 133, 138–139, 142, 147
- G**
GEPALLE 16–19, 29
GEPEFOR 19–22, 24–29
gestão para intervenção educacional 5
globalização 22
Grupo de Estudos da Localidade 14
grupos de pesquisa 5, 9–12, 14, 29, 31
- I**
indígena 35, 38, 40, 78
inovação 5, 15, 19, 46, 52, 54, 97
Instituto de Geografia e Ordenamento do Território 15
Integração Curricular 37
- L**
LDB 21, 30, 55, 58, 67, 89, 97, 113, 129, 141–142, 146, 149, 152
Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência 60–61
Lei de Diretrizes e Bases da Educação 30, 55–56, 67, 89, 113, 141–142, 146
leitura e letramento 16
- M**
mal-estar docente 16
Metodológicas 27, 34, 72
- N**
novos conhecimentos 10–11
- P**
papel docente 5, 79–80
pedagogos 5, 14, 69–70, 72–73, 76–78, 93
pesquisa em educação 5, 9, 31
plano nacional de educação 5, 89, 91–94, 101–102, 128
políticas 5, 9, 12–14, 16, 21–25, 27–29, 32, 34–37, 39, 41, 46, 53–57, 60–61, 65–66, 80, 87, 90, 92, 94–95, 97–98, 100–102, 114, 121, 125, 128, 131–132, 143–145, 151, 153
políticas de contratação 5, 55, 65
Políticas Educacionais 21, 24–25, 37, 39, 41, 46, 80, 95, 98, 101, 121, 125
prática docente 37, 40, 83, 94, 121, 149, 159
práticas avaliativas 22
pressão produtivista 5, 79
produção de conhecimento 16, 96
professores de apoio 5, 55
professores de química 6, 155, 158, 161
projeto pedagógico 5, 18, 113, 119, 123–125
- R**
relações humanas 18, 136
- S**
seminário de avaliação 5
socialização do conhecimento 29
sustentabilidade 36–37, 40–41
- T**
tempo de afiliação 47
tempo de aprendizagem 47
- V**
valorização do afeto 133, 137



Este livro foi composto pela Editora Bagai.

 www.editorabagai.com.br

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

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

 contato@editorabagai.com.br