

# *Série Educar*

## **Formação e Prática Docente**



Editora Poisson  
(organizadora)

Série Educar - Volume 18  
Formação e Prática Docente

1ª Edição

Belo Horizonte  
Poisson  
2020

**Editor Chefe:** Dr. Darly Fernando Andrade

**Conselho Editorial**

Dr. Antônio Artur de Souza – Universidade Federal de Minas Gerais  
Ms. Davilson Eduardo Andrade  
Dra. Elizângela de Jesus Oliveira – Universidade Federal do Amazonas  
Msc. Fabiane dos Santos  
Dr. José Eduardo Ferreira Lopes – Universidade Federal de Uberlândia  
Dr. Otaviano Francisco Neves – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais  
Dr. Luiz Cláudio de Lima – Universidade FUMEC  
Dr. Nelson Ferreira Filho – Faculdades Kennedy  
Ms. Valdiney Alves de Oliveira – Universidade Federal de Uberlândia

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**

**E24**

**Série Educar- Volume 18 - Formação e Prática  
Docente/ Organização: Editora Poisson Belo  
Horizonte-MG: Poisson, 2020**

**Formato: PDF**

**ISBN: 978-65-86127-08-9**

**DOI: 10.36229/978-65-86127-08-9**

**Modo de acesso: World Wide Web**

**Inclui bibliografia**

- 1. Educação 2. Formação Docente  
3. Prática Docente I. Título**

**CDD-370**

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos seus respectivos autores

[www.poisson.com.br](http://www.poisson.com.br)

[contato@poisson.com.br](mailto:contato@poisson.com.br)

# SUMÁRIO

**Capítulo 1:** A identidade do trabalhador docente: A classe-que-vive-do-trabalho..... 8

Laryssa Bezerra Lima, Otilia Maria Alves da Nóbrega Alberto Dantas

DOI: 10.36229/978-65-86127-08-9.CAP.01

**Capítulo 2:** Formação de professores no Brasil: O que Vygotsky tem a dizer?..... 15

Rebecca Rodrigues da Silva Carvalho, João Paulo Lopes Coêlho

DOI: 10.36229/978-65-86127-08-9.CAP.02

**Capítulo 3:** Discussões acerca das contribuições da aprendizagem autorregulada nos processos de formação docente..... 23

Greyce da Silva Rodrigues, Bruna Silva dos Santos, Luciano da Silva Rodrigues, Josiane Carolina Soares Ramos Procasko

DOI: 10.36229/978-65-86127-08-9.CAP.03

**Capítulo 4:** Currículo, expectativas de ensino e aprendizagem e necessidades formativas de professores do 1º ao 5ºano do ensino fundamental..... 32

Cláudia Cristina Haddad, Maria da Graça Nicolleti Mizukami, Rosana Cristina Carvalho Fraiz

DOI: 10.36229/978-65-86127-08-9.CAP.04

**Capítulo 5:** Formação inicial do pedagogo: Experiências de alunos bolsistas do PIBID em projeto de arte-educação (UNINOVE – Santo Amaro/SP) ..... 40

Célia Vanderlei da Silva, Crislaine Aparecida Ribeiro Salomão, Elaine de Oliveira Carvalho Moral Queiroz, Tania Medeiros Aciem, Thatiana Francelino Guedes Pineda

DOI: 10.36229/978-65-86127-08-9.CAP.05

**Capítulo 6:** Educação Física na educação infantil através do estágio supervisionado II: Relato de experiência..... 46

Luana Pires Geraldês, Aiana Carvalho Carneiro, Amanda Santana de Souza, Marroney de Santana Nery, Denize Pereira de Azevedo

DOI: 10.36229/978-65-86127-08-9.CAP.06

**Capítulo 7:** Residência pedagógica e o curso de Educação Física na UFPE: Qualificando o processo formativo ..... 52

Pedro André da Silva Lins, Vanbaster José de Oliveira, Leonardo Soares da Silva, Tereza Luiza de França

DOI: 10.36229/978-65-86127-08-9.CAP.07

# SUMÁRIO

**Capítulo 8:** Estágio supervisionado no campo de práticas educativas na formação de futuros professores..... 56

Denize Tomaz de Aquino, Vera Lúcia Chalegre de Freitas, Jailson de Queiroz Melo

**DOI:** 10.36229/978-65-86127-08-9.CAP.08

**Capítulo 9:** A monitoria como caminho para vivenciar a docência: Um relato de experiência..... 63

Aysla Kalliny dos Reis, Cinthia Rafaela Amaro Gonçalves de Andrade, Rosa Patrícia Gomes Tenório Omena Rodrigues, Regina Célia Sales Santos

**DOI:** 10.36229/978-65-86127-08-9.CAP.09

**Capítulo 10:** Relação entre disciplinas pedagógicas e realidade escolar na formação inicial de professores ..... 68

Maria Elizabete Pereira dos Santos, Suely Alves da Silva

**DOI:** 10.36229/978-65-86127-08-9.CAP.10

**Capítulo 11:** Qual é a importância da pesquisa na formação do professor?..... 74

Rafael Martins Mendes, Silvanio de Cassio da Silva

**DOI:** 10.36229/978-65-86127-08-9.CAP.11

**Capítulo 12:** Sistema de avaliação da aprendizagem no ensino superior e a formação continuada de professores..... 84

Miriam Maria Roberto Marmol, Vanessa Faria Viana

**DOI:** 10.36229/978-65-86127-08-9.CAP.12

**Capítulo 13:** Ciclo de docência em debate: Uma proposta de formação continuada para professores..... 91

Lara Soldon Braga Holanda, Leonara Rocha dos Santos Castro, Alanna Oliveira Pereira Carvalho

**DOI:** 10.36229/978-65-86127-08-9.CAP.13

**Capítulo 14:** Direitos e conquistas na prática docente: A formação de professores universitários no Brasil..... 100

Francisco Adriano Saraiva Maciel, Ana Patrícia Cavalcante de Queiroz

**DOI:** 10.36229/978-65-86127-08-9.CAP.14

# SUMÁRIO

**Capítulo 15:** A importância da práxis pedagógica nos processos de ensino e de aprendizagem ..... 108

Carmen Sheila Pereira Gomes, Francisco Aldene Rodrigues dos Santos, Jamilly Brenda do Nascimento Gonçalves, Sandra Maria de Almeida Silva, Walber Christiano Lima da Costa

**DOI:** 10.36229/978-65-86127-08-9.CAP.15

**Capítulo 16:** Saberes profissionais: Implicações na práxis docente. .... 114

Suzane Castro de Araújo de Silva, Ana Júlia Viégas Gomes Oliveira, Ana Karoline Pereira Wernz Rabelo, Jose Carlos de Melo

**DOI:** 10.36229/978-65-86127-08-9.CAP.16

**Capítulo 17:** Atendimento Educacional Especializado-AEE..... 121

Genilda Mendonça de Souza Araújo, Aline de Fátima da Silva Araújo, Márcia Gomes dos Santos Silva, Mônica de Fátima Guedes de Oliveira, Ana Paula Silva de Souza

**DOI:** 10.36229/978-65-86127-08-9.CAP.17

**Capítulo 18:** Avaliação docente e prática pedagógica na educação profissional e tecnológica ..... 130

Julliano Cruz de Oliveira

**DOI:** 10.36229/978-65-86127-08-9.CAP.18

**Capítulo 19:** Práticas educativas assumidas através da interpretação ambiental: Uma reflexão a partir da perspectiva crítica. .... 136

Kátia Ferreira Santos, Edione Teixeira de Carvalho

**DOI:** 10.36229/978-65-86127-08-9.CAP.19

**Capítulo 20:** Regulação emocional e trabalho do professor: Um Relato de experiência no Projeto Universidade para Todos ..... 141

Nayana Sepúlveda Suzart, Aretusa Lima Oliveira Evangelista, Marcele Gomes Silva de Sousa, Valéria Santana de Freitas, Clayton Queiroz Alves

**DOI:** 10.36229/978-65-86127-08-9.CAP.20

**Capítulo 21:** Saúde do professor: Doenças ocupacionais relacionadas à atividade docente nos centros de educação infantil do Município de Tauá - CE..... 148

Marcia Maria Noronha Lima de Oliveira, Silvio Roberto Dias da Silva

**DOI:** 10.36229/978-65-86127-08-9.CAP.21

# SUMÁRIO

**Capítulo 22:** A Síndrome de Burnout em professores da educação básica: Uma reflexão necessária..... 156

Francisca de Fátima dos Santos Freire, Dilene Fontenele Catunda Melo, Annatália Menezes de Amorim Gomes, Francisca Nellie de Paula Melo

**DOI:** 10.36229/978-65-86127-08-9.CAP.22

**Autores:**..... 164

# Capítulo 1

## *A identidade do trabalhador docente: A classe-que-vive-do-trabalho*

*Laryssa Bezerra Lima*

*Otília Maria Alves da Nóbrega Alberto Dantas*

**Resumo:** Este artigo tem como objetivo analisar a construção da Identidade do Trabalhador Docente, considerando este enquanto parte da chamada “classe-que-vive-do-trabalho”. Para tanto, refletiremos: o que é a classe que vive do trabalho? De que maneira a figura do professor se encaixa dentro dessa categoria? Quais as consequências dessa posição enquanto classe na constituição da Identidade Docente? A metodologia empregada no estudo, de base qualitativa, foi a pesquisa bibliográfica. A fundamentação teórica se consolidou em autores como Marx (1989), Frigotto (2010), Antunes (1999), Hypolito e Grishcke (2013) entre outros. Os resultados apontam que o docente se constitui de uma classe que vive do trabalho. Mesmo que sua posição o coloque como intelectual, vende sua força de trabalho para se sustentar o constituindo como trabalhador assalariado, mesmo desenvolvendo um trabalho imaterial. Sua identidade, portanto, se delinea das mediações de sua prática ou mesmo antes, no convívio com os sujeitos do meio social em que vai se forjando, seja o apoiando ou o negando enquanto profissional.

**Palavras-chave:** Identidade Docente, Trabalho Docente, Classe-que-vive-do-trabalho.

## 1. INTRODUÇÃO

O conceito que figura no imaginário social acerca da docência tornou-se um dos fatores preponderantes sobre a questão da atratividade da carreira em questão. A desvalorização histórica do trabalho docente, uma crise que perdura há tempos e se intensifica cada dia mais, é também motivo da carência de um quantitativo de professores que sejam capazes de suprir a demanda educacional no Brasil, especialmente na rede pública de ensino. É uma área que há emprego, há vagas e carência de trabalhadores. Neste artigo deteremos em entender o que pretendemos como objetivo – analisar a construção da Identidade do Trabalhador Docente, considerando-o parte da “classe-que-vive-do-trabalho”.

Este artigo que ora apresentamos nos moveu a investigar sobre as categorias trabalho e classe e de que modo estes constituem a identidade docente. Assim nos questionamos: o que é a classe que vive do trabalho? Como o professor se encaixa nesta categoria? Quais as consequências dessa posição enquanto classe na constituição da Identidade Docente?

Destarte, este estudo organiza-se em três partes de maneira que, a primeira refletiremos sobre a categoria trabalho enquanto constituição do ser. A segunda parte abordaremos sobre a categoria “classe-que-vive-do-trabalho” e o papel dos docentes nesta classe. Na terceira destacaremos os resultados e discussões sobre as consequências da posição social que ocupa o docente para o delineamento de sua identidade.

## 2. METODOLOGIA

O caminho metodológico trilhado por este estudo é de natureza qualitativa, realizado a partir de pesquisa bibliográfica. A fundamentação teórica se consolidou em autores como Marx (1989), Frigotto (2010), Antunes (1999), Hypolito e Grishcke (2013) entre outros.

A bibliografia foi analisada com base nos seguintes questionamentos: o que é a classe que vive do trabalho? De que maneira a figura do professor se encaixa dentro dessa categoria? Quais as consequências dessa posição enquanto classe na constituição da Identidade Docente?

### 2.1. O TRABALHO NA CONSTITUIÇÃO DO HOMEM

O que é trabalho e qual a classe que vive do trabalho? Este questionamento partiu do interesse em entender esta categoria tão importante para a constituição do docente. Há quem diga que a energia emanada pelo docente não se constitui trabalho. Em sendo assim, o que é, então que o docente faz? Vamos iniciar esta discussão pela categoria trabalho.

Marx (1989) defende que o processo de trabalho é condição natural e eterna da vida humana. Sua origem está ligada ao planejamento, elaboração e utilização de instrumentos. Para Frigotto (2010, p. 12), o trabalho representa “condição constitutiva da vida dos seres humanos em relação aos outros”, ou seja, o trabalho é “humanamente imprescindível ao homem desde sempre”.

A partir da perspectiva de Marx (1989, p. 202) torna-se necessário que consideremos o processo de trabalho à partir de “qualquer estrutura social determinada”. Marx parte do pressuposto de que o trabalho é uma condição específica ao homem isto porque ao homem e, somente ao homem, atribui-se a capacidade exclusiva de idealizar antecipadamente o resultado de seu trabalho. Ou seja, o trabalho humano, em detrimento do trabalho animal, não representa mera transformação material, mas está impregnado do projeto ao qual aquele que o executa conscientemente idealizou em sua imaginação. Marx (1989, p. 202) retrata as relações de produção de trabalho, a partir da historicidade, das condições de produção do trabalho. Portanto, o processo de trabalho é constituído por três elementos: o trabalho, o objeto do trabalho e os meios de trabalho.

Aprendemos que o trabalho constitui a existência do homem e que este trabalha em prol da sua sobrevivência dentro de uma sociedade dividida em classes, em que a força de trabalho é explorada pelo capital e, contraditoriamente, mantém a relação que a aprisiona e a submete. O homem com sua força de trabalho produz a “mais valia” que, por conseguinte, lhe é expropriada. O trabalhador é privado daquilo que pela lógica deveria lhe pertencer. A respeito disso Frigotto (2010, p. 12-13) diz que “a história humana, infelizmente, reitera a exploração de seres humanos por seres humanos e a exploração de classes sobre classes”.

Considerando que a classe trabalhadora é aquela que gera a força de trabalho para aqueles que são os detentores do meio de produção, qual a posição do trabalhador docente? Qual lugar este trabalhador ocupa em meio a sociedade capitalista? Quais tem sido as condições de trabalho que o docente está imerso?

## 2.2. PROFESSOR: A CLASSE-QUE-VIVE-DO-TRABALHO?

O que é a classe que vive do trabalho? Como o professor se encaixa nesta categoria? Partindo da tese referente a centralidade do trabalho, Ricardo Antunes nos apresenta o que chama de classe-que-vive-do-trabalho. Segundo Antunes (1999):

[...] a classe trabalhadora, hoje inclui a totalidade daqueles que vendem sua força de trabalho, tendo como núcleo central os trabalhadores produtivos [...]. Ela não se restringe, portanto, ao trabalho manual direto, mas incorpora a totalidade do trabalho social, a totalidade do trabalho coletivo assalariado.(ANTUNES, 1999, p. 102)

Na atualidade, apesar das mudanças nos sentidos do trabalho, não há perda de sua centralidade. Mesmo modificados as formas e os meios de produção, as relações de produção são mantidas o que levou o autor a atualizar a visão do conceito de classe trabalhadora para classe-que-vive-do-trabalho. Antunes (1999, p. 102) ocupou-se em definir também aqueles que não fazem parte deste novo conceito para classe trabalhadora:

A classe trabalhadora hoje exclui, naturalmente, os gestores do capital, seus altos funcionários, que detém papel de controle no processo de trabalho, de valorização e reprodução do capital no interior das empresas e que recebem rendimentos elevados ou ainda aqueles que de, de posse de um capital acumulado vivem de especulação e juros. Exclui também em nosso entendimento os pequenos empresários, a pequena burguesia urbana erural proprietária.

Obedecendo a seu objetivo nesta discussão, que era o de trazer contemporaneidade ao termo, Antunes (1999, p. 103) considerou que também estão incluídos enquanto classe-que-vive-do-trabalho os trabalhadores improdutivos:

[...] aqueles cujas formas de trabalho são utilizadas como serviço, seja para uso público ou para o capitalista, e que não se constituem como elemento diretamente produtivo, como elemento vivo do processo de valorização do capital e de criação de mais valia. São aqueles em que, segundo Marx, o trabalho é consumido como valor de uso e não como trabalho que cria valor de troca. O trabalho improdutivo abrange um amplo leque de assalariados, desde aqueles inseridos no setor de serviços, bancos, comércio, turismo, serviços públicos e etc.

Deste modo, o docente encontra-se nesta classe-que-vive-do-trabalho. Trata-se de um trabalho improdutivo, pois o seu valor é consumido como de uso, não de troca. Encontramos referência a isto em Hypolito e Grishcke (2013) ao afirmarem que na sociedade contemporânea houve uma significativa intensificação do setor de serviços que, impregnado pelos trabalhadores demitidos da indústria, diversificou-se. Segundo os autores, a educação inclui-se também neste setor, onde as atividades que englobam essa esfera, vêm paulatinamente se destacando no interior da própria classe:

Ocorre, assim, uma crescente diversificação desse setor como fonte de trabalho e renda que engloba um grande número de atividades, tais como comércio, transportes, publicidade, informática, telecomunicações, turismo, educação, saúde, cuidados, recreação e entretenimento, finanças, seguros, segurança privada, limpeza e conservação, administração pública, organizações não-governamentais e muitas outras. Atividades que são inventadas e reinventadas, quase que diariamente, por uma força de trabalho envolvida em ‘comunicação, cooperação, dedicação e reprodução de cuidados’, que ocupa ‘posição cada vez mais central nos esquemas de produção capitalista como na composição do proletariado’. (HYPOLITO; GRISHCKE, 2013, p. 509)

Serviços é uma uma visão ampliada por Hypolito e Grishcke (2013) do que em Marx (1989) seria denominado de trabalho imaterial, ou seja, um tipo de trabalho que não se produz algo enquanto objeto em si, mas enquanto atividade, enquanto processo. Não se trata da transformação da matéria em um produto, mas, como nas palavras de Hardt e Negri (2004, p. 311), são “relações sociais organizadas pela comunicação”; “trabalho que produz um bem imaterial, como serviço, produto cultural, conhecimento ou comunicação”.

A proletarização crescente desse tipo de atividade tem suas causas diversas. Em relação a atividade docente, o fato desta não produzir algo palpável enquanto “mercadoria” é também um fator que acarreta em sua desvalorização inserindo-se, cada vez mais, nesta condição. Todavia, até que ponto o professor se reconhece enquanto integrante de tal camada social?

Aqui, quando abordamos o termo “proletariado”, nos referimos à qualidade daquele que não tem a concepção do “todo” em relação ao trabalho que executa, que realiza uma parte dele. Aquele que desempenha parte de um trabalho fragmentado. Logo, uma “proletarização”, nesta lógica, representa então uma progressiva fragmentação do trabalho.

Hypolito e Grishcke (2013) lembram que, no tocante a atividade docente, professores também podem ser objeto do universo capitalista, ou seja, podem ser contratados com vistas a geração de lucros, abrindo margem a exploração da atividade docente pelo capital, que oferece a este trabalhador um trabalho precarizado. Segundo os autores, este tipo de trabalho “preserva a marca da pessoa que o exerce” (HYPOLITO; GRISHCKE, 2013, p. 513), justamente por isso o capital o explora de maneira precarizada, pois um professor incorpora mais capital a uma instituição particular, por exemplo, dando aula em uma sala lotada do que com poucos alunos, pois o que gera “mais valia”, segundo Marx é o excedente.

Estudos mais recentes sobre trabalho docente demonstram que este está submetido a formas de controle e de intensificação, articuladas por modelos de organização escolar gerencial – pós-fordistas, as quais além de precarizarem e afetarem as condições físicas do trabalho, afetam igualmente aspectos emocionais e afetivos do professorado. Essas dinâmicas associadas a uma política de auditoria que pressiona as escolas e os docentes, como os grandes responsáveis pelo desempenho e pela qualidade da escola, incentivam e produzem um sentimento de culpa, que se transforma em uma verdadeira auto-intensificação do trabalho (HYPOLITO; GRISHCKE, 2013, p. 519)

Alguns fatores como “a expansão do ensino público e privado e a hierarquização na organização escolar, a padronização de programas de ensino e currículos escolares” (TUMOLO e KLALTER, 2008, p.164), de certo modo impactaram na questão da autonomia do professor. Logo, foram fatores preponderantes para que ocorresse um distanciamento do professor nos resultados de seu trabalho, pois o sujeito, muitas vezes, não se reconhece no produto final.

Como consequência deste não reconhecimento de seu trabalho o docente, por sua vez, não alcança a autonomia sobre sua prática devido a diferentes fatores, restando a estes o que Fidalgo (2009) chama de uma (pseudo)autonomia. Sobre isto encontramos em Oliveira e Vieira (2012, p. 154) que:

Foram muitos os estudos que mostraram a perda de autonomia dos docentes pelos processos de massificação do ensino trazida pela expansão da escolaridade, o arrocho salarial imposto a esses trabalhadores combinado a deteriorização das condições de trabalho, em muitos casos afetando a saúde dos trabalhadores, a feminização do magistério entre outros.

Vicentini e Lugli (2009) chamam a atenção para o fato de que não há, atualmente, como abordarmos sobre o magistério no Brasil sem que se mencione a falta de valorização salarial atrelada às más condições de trabalho, além dos problemas que os professores enfrentam diariamente nas escolas relacionados a violência prejudicando, inclusive, a autoridade dos docentes.

No tocante a essas questões, também não podemos deixar de mencionar que as reformas educacionais a partir dos anos 90 trouxeram, apoiadas no neoliberalismo, uma série de aspectos que reforçam a tese sobre a crescente proletarização do trabalho docente, tais como a descontinuidade de programas educacionais em decorrência de instabilidades políticas, as mudanças nos programas de ensino ditadas de maneira verticalizada sem consulta ou participação a figura do professor nessas discussões e uma série de outros aspectos que sem dúvida impactaram a associação do professorado a esta tese da proletarização acarretando, progressivamente, a perda do domínio de seu trabalho.

O que se pode perceber a partir do atual contexto educacional brasileiro e a partir das questões abordadas pelos autores estudados é que a figura do professor vem perdendo constantemente sua autonomia dentro do desenvolvimento trabalho docente, além de sofrer uma constante intensificação de suas responsabilidades, uma precarização das condições de trabalho, sendo que o desenvolvimento salarial não acompanha o ritmo destas mudanças. A perda de controle sobre o seu trabalho e a perda de tomada decisões tem imbricado inclusive numa perda de identidade por parte dos docentes em relação ao seu trabalho, como defendido por alguns autores.

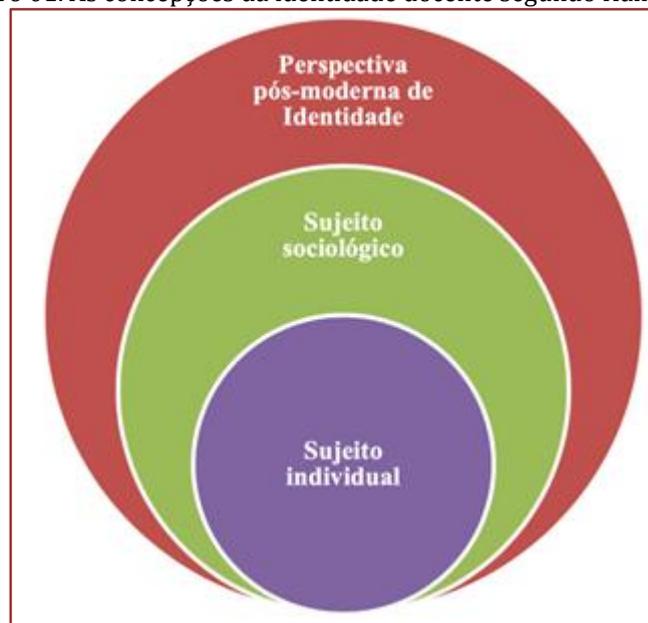
Diante destas discussões quanto ao pertencimento do trabalhador docente à classe-que-vive-do-trabalho, cabe-nos agora discutir sobre as questões relacionadas a identidade docente com a finalidade de compreender como tais assuntos podem estar interligados.

### 3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Quais as conseqüências da posição do trabalho docente enquanto classe na constituição da sua Identidade? A identidade do docente é forjada, principalmente, no fogo das relações sociais, mesmo antes de adentrar a formação inicial. É também alvo de descrédito por parte dos familiares tendo em vista a concepção do imaginário social que se refere a esta como uma “subprofissão”. Sobre isto Frigotto (2010) nos adverte que, considerando que o homem é, sobretudo, um ser social, uma vez que sua individualidade e natureza relacionam-se também com outros seres humanos. E essas relações humanas são históricas. Logo, ser social é condição histórica e inerente a vida humana.

A docência é uma atividade que tem como objeto, o próprio ser humano, pois a natureza desse trabalho é lidar com constantes relações sociais de caráter dialético permitindo ao docente, no ensinar, aprender e aprendendo é também modificado, transformado. No entanto, como podemos conceituar a identidade? E a identidade docente? Como o docente se reconhece? De que maneira é reconhecido? Hall (2006) considera a identidade a partir de 3 concepções: o individual, o sociológico e a visão pós-moderna (Quadro 1):

Quadro 01. As concepções da identidade docente segundo Hall (2006)



Fonte: da autora.

O sujeito individual representa o sujeito-em-si. O sujeito sociológico é aquele se reconhece na relação com os outros. É um sujeito forjado no fogo da sociedade. A perspectiva pós-moderna as identidades anteriormente citadas encontram-se em constante mutação, não significando transformação, mas adaptação para atender as exigências da pós-modernidade. Neste sentido esta identidade nos parece ser facilmente manipulada e, conseqüentemente, impossibilitada de exercer sua autonomia. Nesta perspectiva reforça-se a ideia de trabalho alienado e expropriado, pois não há liberdade de ação/criação, exercício necessário ao trabalho docente.

Outros autores que ocupam-se na investigação acerca da construção da identidade e da identidade docente frisam a necessidade de enxergarmos a identidade enquanto algo dinâmico, fluido, que se modifica, que sofre variações: “a identidade nunca é dada, ela sempre é construída e deverá ser (re)construída em uma incerteza maior ou menor e mais ou menos duradoura” (DUBAR, 2005, p.135).

Diferentemente de algumas concepções de Hall (2006), Dubar acredita que as mudanças são conseqüências das relações dos sujeitos e não dos ditames do capital. Os sujeitos, historicamente, vão se transformando conforme as necessidades sociais. É claro que não podemos ser ingênuos e acreditar que o capitalismo não interfere nesta mobilização, mas, neste contexto, ocorrem micro revoluções constantes que vão delineando as ações dos sujeitos em sociedade e as individualidades.

Considerando que, segundo Cardoso (2011), não existe identidade que não sofra alterações ou que permaneça inerte ao contexto social ao qual esteja inserido, nos questionamos: a classe que o trabalhador docente se insere reflete na construção de sua identidade? Consideramos que a identidade do sujeito docente se faz pelas relações sociais e históricas, uma vez que não se trata apenas de como o sujeito se vê ou se reconhece, mas também como a maneira como é visto ou reconhecido.

Na visão de Dubar (2005), um dos aspectos mais significativos no que diz respeito a construção de uma identidade seriam as relações sociais ao qual esses atores estão submetidos, sejam elas individuais ou coletivas, de vida ou de trabalho: “Todas as identidades visuais são consideradas em processos históricos e contextos simbólicos” (DUBAR, 2005, p. 21).

Cardoso (2011) nos lembra que as identidades estão relacionadas ao “pertencimento social” do indivíduo, em um contexto “temporal e espacial” em relação ao sexo, religião, classe social e etc, sendo estes também sensíveis a alterações, ou seja, a novos contextos ou novos modelos.

Diante dessa argumentação podemos considerar que a emergência de uma determinada identidade docente, por exemplo, a de “trabalhadores do ensino”, seria marcada por processos contraditórios, tensões e incertezas, entre as trajetórias biográficas decorrentes de experiências individuais e grupais e situações relacionais vivenciadas dentro de um determinado meio, seja o *métier* profissional ou social, por parte dos atores envolvidos” (CARDOSO, 2011, p. 194)

Entretanto, a identidade do trabalhador docente tem a ver com a necessidade da compreensão da realidade concreta da atividade docente. Assim, a partir da experiência profissional são forjadas imagens decorrentes das situações de trabalho. (CARDOSO, 2011, p. 192). Portanto, a construção da identidade docente passa também pelas lutas sociais, pelo contexto do trabalho docente de sujeitos posicionados historicamente, pelo imaginário social ao qual o trabalho docente é submetido. Está intimamente ligada ao trabalho, pois trabalho é um importante fator de constituição da identidade.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo, mesmo inicial, aponta alguns resultados que convergem para o objetivo aqui proposto: analisar a construção da Identidade do Trabalhador Docente, considerando este enquanto parte da chamada “classe-que-vive-do-trabalho”.

Os resultados apontam que o docente se constitui de uma classe que vive do trabalho. Foi possível perceber o papel de destaque deste profissional, o contexto e a realidade do seu trabalho que, cada vez mais marcam a formação identitária do trabalhador docente, o qual demonstra considerar os aspectos relacionado as condições sociais de produção do trabalho.

Mesmo que sua posição o coloque como intelectual, vende sua força de trabalho para se sustentar o constituindo como trabalhador assalariado, mesmo desenvolvendo um trabalho imaterial. Sua identidade, portanto, se delinea das mediações de sua prática ou mesmo antes, no convívio com os sujeitos do meio social em que vai se forjando, seja o apoiando ou o negando enquanto profissional.

## REFERÊNCIAS

- [1] Antunes, Ricardo. Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e negação o trabalho. São Paulo: Boitempo. 1999.
- [2] Cardoso, Maurício Estevam. Identidade(s) docente(s): aproximações teóricas. In: Oliveira, D. O.; Pini, M. E.; FELDFEBER, M. (orgs.) Políticas educacionais e trabalho docente – perspectiva comparada. Belo Horizonte: Fino traço, 2011 p.187 – 213.
- [3] Dubar, Claude. A Socialização: construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- [4] Engels, Friedrich. Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem. In: Antunes, Ricardo (Org.) A dialética do trabalho. Escritos de Marx e Engels. 2 ed. São Paulo: Expressão popular, 2013. Volume I (p. 13-30).
- [5] Fidalgo, Nara Luciene R. e Fidalgo, Fernando. Trabalho Docente e a lógica produtivista: conformação e subjetividade. In: OLIVEIRA, Maria Auxiliadora M. e FIDALGO, Nara Luciene R. (Orgs.) A intensificação do trabalho docente: tecnologias e produtividade. Campinas, SP: Papirus, 2009. (p. 91-112).
- [6] Hall, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. Rio de Janeiro. DP&A, 2006.
- [7] Hardt, M.; NEGRI. Império. 6. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.
- [8] Hypolito, Álvaro Moreira; Grishcke, Paulo Eduardo. Trabalho imaterial e trabalho docente. Educação (UFSM), Santa Maria, p. 507-522, set. 2013. ISSN 1984-6444. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/8998>. Acesso em: 17 jul. 2018. Dói:<http://dx.doi.org/10.5902/198464448998>.
- [9] Marx, K. O processo de trabalho ou o processo de produção de valores de uso. In: O Capital. (V. I Parte III: A produção de mais valia absoluta, Capítulo V: Processo de trabalho e processo de produção de mais valia). Tradução de Reginaldo Sant’ana. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 12 ed. 1989. (p. 2001-210).
- [10] \_\_\_\_ O Capital: Mais valia absoluta e mais valia relativa. In: O Capital. (Vol. II, Capítulo XIV). Tradução de Reginaldo Sant’ana. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 12 ed. 1989. (p. 583-594).
- [11] Oliveira, Andrade Dalila. Vieira, Fraga Lívia. Trabalho na Educação básica: a condição docente em sete estados brasileiros. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012. (p.19 a 62 / p. 153 a 190 / p. 211 a 229 / p. 298 – 324).
- [12] Vicentini, P. P.; Lugli, R. G. Imagens sociais da docência: a multiplicidade dos pontos de vista. Vicentini, P. P.; LUGLI, R. G. História da profissão docente no Brasil: representações em disputa. São Paulo: Cortez, 2009 [p. 155-225]

# Capítulo 2

## *Formação de professores no Brasil: O que Vygotsky tem a dizer?*

*Rebecca Rodrigues da Silva Carvalho*

*João Paulo Lopes Coêlho*

**Resumo:** Este artigo tem por objetivo compreender a formação de professores no Brasil em articulação com a perspectiva vygotskyana, baseando-se na obra *Psicologia Pedagógica* (1926/2004), de Vygotsky. Desse modo, discorrerá sobre a realidade histórico-cultural dos professores brasileiros e sobre a formação contemporânea da docência no país. Para isso, utilizaram-se recursos metodológicos de cunho bibliográfico. Como resultado, tem-se que a construção docente estava pautada na transmissão de conhecimentos. No entanto, passa a ser direcionada para dominar e articular os saberes históricos com as práticas educacionais em seu contexto social, histórico e cultural. Para isso, coletou-se que é necessário que o professor assuma uma postura autônoma, dinâmica, coletiva e viva. Ademais, identificaram-se metas para a formação dos professores e também os impasses para sua efetivação. Compreendeu-se, então, que a formação docente está em permanente construção e reconstrução, podendo transformar-se à medida que a realidade histórico-cultural se modifica no ambiente social. No mais, toma-se consciência de que o professor contemporâneo continua a enfrentar impasses na sua formação e no exercício da profissão.

**Palavras-chave:** Educação, Psicologia pedagógica, Construção da docência, Realidade histórico-cultural, Contemporaneidade.

## 1. INTRODUÇÃO

A educação é uma prática social, cultural e histórica, que age sobre o desenvolvimento do sujeito desde a infância. No Brasil, a sua construção e seus desdobramentos estão respaldados em posicionamentos impostos desde sua colonização pelos europeus. Nesse período, as práticas educacionais eram realizadas pelos jesuítas, cuja formação baseava-se na religião católica (VEIGA; FONSECA, 2003). Assim, a formação de professores no Brasil iniciou-se embasada pela religião e pela dominação sociocultural europeia.

No entanto, após a proclamação da independência do Brasil, a formação de professores passou por reformas, a iniciar pela Lei das Escolas de Primeiras Letras (1827-1890) e a chegar à criação, em 1996, de Institutos Superiores de Educação e da reformulação do curso de pedagogia, que vigora até os dias atuais (SAVIANI, 2009). Desta forma, a formação docente passou a ter fundamentação técnico-científico e metodologias de ensino-aprendizagem. Progressivamente, permanece a permear discussões quanto a sua prática.

Vygotsky (1926/2004) aponta que ser professor é construir-se como fonte de conhecimento e manuseador de instrumentos de mediação da educação. No entanto, a partir das transformações históricas, assumiu um novo papel, o de organizador do ambiente social enquanto prática educacional (VYGOTSKY, 1926/2004). Dessa forma, sua formação passou a focar na natureza da sua profissão e na sua função social como formador de pessoas.

Diante disso, este artigo se propõe a realizar articulações entre a formação de professores no Brasil e a perspectiva de Vygotsky sobre a educação, por meio de uma investigação referente à sua obra *Psicologia Pedagógica* (1926/2004) e suas repercussões na construção da docência. A partir disso, objetiva-se analisar a realidade histórico-cultural da formação de professores no Brasil e pensar sua construção na contemporaneidade.

## 2. METODOLOGIA

Para desenvolver este estudo, realizou-se uma pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico, o qual, de acordo com Marconi e Lakatos (2003), deve ser o primeiro passo da pesquisa e composto pelas principais obras a respeito do tema pesquisado, podendo possibilitar a revisão do assunto, sua atualização e o encontro de novas sínteses. Diante disso, utilizaram-se as obras de Vygotsky, com o intuito de analisar a problemática com base em sua abordagem histórico-cultural e autores com respaldo nesta abordagem e na área da educação. Além disso, realizou-se uma busca por documentos e leis federais com enfoque na educação e na formação de professores no Brasil, a fim de realizar interlocuções da teoria vygotskyana com o percurso sócio-histórico e político brasileiro.

No mais, decidiu-se organizar este artigo em três sessões, a iniciar pela formação da docência em uma perspectiva vygotskyana, para pensar o que Vygotsky teria a dizer sobre a construção do professor. Em seguida, tratou-se sobre a realidade histórico-cultural da formação docente no Brasil, a fim de investigar os percursos históricos e culturais que o professor enfrentou até a chegada do século XXI no país. Por fim, pensou-se o professor contemporâneo e sua formação, visando articular a abordagem vygotskyana com os novos desdobramentos da construção da docência.

## 3. FORMAÇÃO DA DOCÊNCIA EM UMA PERSPECTIVA VYGOTSKYANA

O professor é, em si, um compartilhador de conhecimentos, pelos quais inspira seus alunos em diferentes campos do saber. A partir disso, os alunos seguem por caminhos diversos de acordo com seus interesses. Com Vygotsky não foi diferente, sua formação foi rica, a iniciar pelo incentivo que seus pais o davam pela leitura (REGO, 2013). Diante disso, Vygotsky (1954/2007) defende que a aprendizagem não se inicia na escola, mas nas primeiras interações com o ambiente social.

Vygotsky passou pelo ensino domiciliar e tradicional, demonstrando curiosidade e interesse pela leitura, escrita e aprendizagem de outras línguas e áreas de conhecimento (REGO, 2013). Na Universidade, seguiu a interdisciplinaridade, estudando direito, filosofia, medicina, literatura, psicologia e sociologia, por exemplo (REGO, 2013). Assim, Vygotsky se responsabilizou por seu processo de aprendizagem, compreendendo a importância do corpo docente, dando-lhe a sua atenção e dedicação.

De acordo com Rego (2013), Vygotsky, ao trabalhar no Instituto de Treinamento de Professores, entrou em contato com seu objeto de estudo, os processos mentais e suas repercussões no contexto social,

passando a interessar-se e a dedicar-se a psicologia pedagógica. Assim, a pedagogia tornou-se uma de suas preocupações, a iniciar pelas técnicas de ensino nas escolas secundárias (REGO, 2013).

Em 1924, questionou-se sobre o desenvolvimento humano e suas transformações, tomando como ponto de partida os níveis de interação filogenético, ontogenético e sociogenético (REGO, 2013). Os planos genéticos exercem influências na elaboração da teoria vygotskyana, mas, no que tange a construção da docência, pensar-se-á a sociogênese, a qual se encontra alicerçada na interação do sujeito com seu contexto social, cultural e histórico, considerando-a a base das funções mentais superiores (VYGOTSKY, 2005).

A docência encontra-se no campo das relações entre o professor e o aluno, em que se deve haver o comprometimento com o ensino, aprendizagem e desenvolvimento intelectual e social. Vygotsky (1926/2004) defende que o professor deve ser instruído para elaborar estratégias de ensino e aprendizagem, mas, ressalta que o aluno tem a responsabilidade pelo seu aprender. O professor deveria, então, auxiliar o estudante em seu processo de aprendizagem e não fazê-lo por si só.

As estratégias elaboradas e realizadas pelo professor são instrumentos mediadores entre o conhecimento e o estudante (VYGOTSKY, 1926/2004), como o pincel, a lousa, o lúdico e a avaliação. Desse modo, pensar a mediação é pensar a relação social, pois é por meio desta que é possível estabelecer contato com o outro e consigo mesmo. Assim, a mediação ocorre à medida que o professor e o aluno se relacionam.

O professor em formação é também um estudante, como aquele que se encontra em um curso de pedagogia, licenciatura e mestrado, por exemplo, cuja finalidade é aprender a profissão da docência. Há também o monitor, que ingressa em programas de iniciação à docência com o mesmo objetivo. Assim, passa por todo o processo de aprendizagem, isto é, pela Zona de Desenvolvimento Proximal – ZDP, que, para Vygotsky (2005), encontra-se entre o nível de desenvolvimento potencial e o nível de desenvolvimento real.

No nível de desenvolvimento potencial tem-se um graduando em letras, por exemplo, que ainda não aprendeu a manusear os mediadores, e que, para isso, precisa da ajuda do professor (VYGOTSKY, 2005). A partir disso, entra na ZDP, interfaceando com o nível de desenvolvimento real, que, segundo Vygotsky (2005), se refere ao momento em que este aluno aprendeu o conteúdo.

Assim, quando conquistar seu diploma, este aluno, agora professor, estará em nível de desenvolvimento real quanto ao manuseio de mediadores. Porém, deve-se frisar que não deixará por completo o nível de desenvolvimento potencial e a ZDP, pois deverá se responsabilizar em continuar sua formação e reconstruir-se enquanto professor à medida que a cultura e a sociedade se transformam. Desse modo, o professor continuará em processo de aprendizagem e a buscar novas estratégias de ensino e aperfeiçoamento.

A docência é um processo. O estudante do ensino médio, por exemplo, ingressa na monitoria e percebe que tem interesse em seguir a docência. No Ensino Superior, participa do programa de iniciação à docência e segue auxiliando o professor e os alunos no processo de ensino-aprendizagem. Forma-se, busca a pós-graduação, segue pelo Mestrado e participa de um processo seletivo para lecionar em uma Instituição de Ensino Superior.

Nesse movimento, há dificuldades, aprendizagens, tomada e retomada de consciência de si e do outro, desenvolvimento de habilidades e potencialidades. A formação não tem um ponto de chegada, pois está sempre em movimento. A partir das transformações do self, do contexto sociocultural, político e histórico, a formação também se mobiliza e se transforma. Assim, Mazzeu (1998) defende que ser professor é estar em um processo permanente de reflexão e desenvolvimento.

A formação continuada de professores torna a docência um espaço de reconstrução, aprimoramento e crescimento profissional, social, histórico, cultural, político, econômico e pessoal. De acordo com Mazzeu (1998), a prática pedagógica pensada por Vygotsky é a base da formação continuada do professor, pois objetiva possibilitar que o docente se aproprie dos conhecimentos acumulados durante a história, devendo ser capaz de agir sobre seu contexto.

O foco não se encontra em transmitir conhecimentos, mas em fazer dominar e articular os saberes históricos. Para isso, o professor e os alunos devem assumir uma postura crítica, autônoma, democrática e ético-política (FREIRE, 1996). Desse modo, tornar-se docente é comprometer-se com a reflexão, crescimento e transformação. A finalidade é mover-se com o coletivo. Afinal, ser professor é mobilizar e ser mobilizado pelo ambiente social.

No entanto, Vygotsky (1926/2004) aponta que este professor corre o risco de perceber-se como um instrumento de mediação da educação, pois o Estado e suas forças agem para aliená-lo e manuseá-lo. Diante disso, conforma-se e assume uma postura baseada no humor ou na severidade para ‘enfrentar’ sua profissão. Entretanto, deve tomar consciência sobre sua função social e assumir uma postura autônoma, dinâmica, coletiva e viva (VYGOTSKY, 1926/2004). Dessa forma, a formação docente precisa fundamentar-se em práticas inspiradoras, que impulsionem a chama da existência do professor.

#### 4.A REALIDADE HISTÓRICO-CULTURAL DA FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL

Paulo Freire, em sua obra *Pedagogia da Autonomia*, de 1996, defende que ensinar não é transferir conhecimento, mas sim uma especificidade humana libertadora. A construção da docência deve partir da reflexão crítica sobre o seu fazer e as repercussões que exerce sobre a história e a cultural de um povo e de uma época. No entanto, Freire (1996) aponta que o Brasil permeia a ética do mercado, pela qual incorpora relações de dependência, estabilidade, normatização e organização.

A formação de professores, então, tem sido direcionada para assumir uma postura ética mercadológica e não autônoma, dificultando que se torne um sujeito histórico e transformador (FREIRE, 1996). Assim, distancia-se de uma prática educacional crítica e mobilizadora e de sua função social como formador e inspirador de pessoas.

Sabe-se que no Brasil, a educação começou por meio do ensino religioso com os Jesuítas (VEIGA; FONSECA, 2003) e que, a partir das transformações histórico-culturais no país, como a proclamação da independência, as práticas pedagógicas foram reformuladas (SAVIANI, 2009). A partir disso, diferentes modalidades de ensino e aprendizagem foram construídas e implantadas, repercutindo na formação dos professores brasileiros.

Em 1827, com a Lei das Escolas das Primeiras Letras, a formação dos professores começou a ser percebida no Brasil. Passou-se a exigir que os professores fossem preparados a lecionar por meio do ensino do método mútuo, isto é, da assistência monitorial. (SAVIANI, 2009). Nesse período, não havia cursos específicos de formação docente. Diante disso, essa Lei determinou que aqueles que dominassem o método mútuo de ensino, deveriam ensiná-lo aos professores que ainda não o tinham aprendido (BASTOS, 1998).

Em 1835, com a construção da primeira Escola Normal do Brasil, iniciou a formação específica de professores para o ensino em escolas primárias, visando prepará-los a articular a teoria com a prática do método mútuo de ensino (BASTOS, 1998). No entanto, continuava-se a desconsiderar o saber pedagógico e sua articulação com a didática, preocupando-se apenas em fazer dominar os conhecimentos e os transmitir aos alunos (SAVIANI, 2009). Diante disso, surgiram críticas a esse modelo educacional, dando espaço para novas reformulações.

Ocorreu então, em 1890, a reforma das Escolas Normais, por meio de reformulações no currículo escolar e valorização da prática. A partir disso, compreendeu-se a relevância da articulação entre didática e práticas pedagógicas para o preparo dos professores (SAVIANI, 2009). Ao considerar a pedagogia, tornou-se possível organizar os saberes e suas práticas em uma dimensão social e histórica, fortalecendo a construção da docência e seu exercício.

Em 1932, segundo Saviani (2009), foram criados os Institutos de Educação, com forte participação de Anísio Teixeira, Lourenço Filho e Fernando Azevedo. Com isso, passou-se a pensar a educação não apenas em uma perspectiva de ensino, mas também de pesquisa, dando espaço para a elaboração de estudos que viriam a transformar a educação.

A educação tornou-se prioridade nacional no governo de Getúlio Vargas (SCHWARTZMAN; BROCK, 2005). O governo construiu o Ministério da Educação e Cultura, cujo objetivo era promover estratégias para desenvolver práticas do ensino efetivas. O foco estava em intervir na realidade social, de modo a construir uma rede de acesso à educação a todas as classes sociais de forma integral.

Segundo Saviani (2009), Anísio Teixeira transformou as Escolas Normais em Escolas de Formação de Professores, introduzindo ao currículo a psicologia educacional. Passou-se também a pensar a história da educação e as ciências sociais, introduzindo bibliotecas, museus e filmes como estratégias de formação, ensino e aprendizagem. Diante disso, as práticas pedagógicas começaram a se firmar na educação brasileira, dando espaço para que a pedagogia viesse a se tornar uma ciência independente.

Nesse período, surgiram a Universidade de São Paulo e a Universidade do Distrito Federal, possibilitando que, em 1939, o primeiro curso de Pedagogia fosse criado no Brasil, com o objetivo de formar professores para as Escolas Normais. Iniciaram-se também os cursos de licenciatura, para habilitar docentes para a educação secundária (SAVIANI, 2009).

Em 1971, durante a Ditadura Militar, foi instituída a *Lei nº 5.692/71*, que defendeu o ensino em primeiro e segundo grau (BRASIL, 1971). O objetivo dessa nova delimitação consistia em “[...] proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de autorrealização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania.” (BRASIL, 1971).

Essa nova estrutura dividiu o ensino em duas modalidades: o primeiro grau, em que o professor forma-se para trabalhar com crianças e pré-adolescentes e o segundo grau, em que sua formação foca no ensino de adolescentes (BRASIL, 1971). No entanto, segundo Saviani (2009), a formação docente estava dispersa, proporcionando dificuldades para a efetiva construção do professor como formador de pessoas de acordo com seu ambiente social.

Essa reestruturação no ensino brasileiro estava respaldada na exigência de um novo perfil de professores para atuar na educação durante a Ditadura Militar. Isso porque, para cumprir com seus objetivos, os agentes da ditadura necessitavam de professores que seguissem os princípios do Estado (FERREIRA; BITTAR, 2006). No entanto, a categoria docente estava reeducando-se e refletindo sobre o contexto social e político.

Os pedagogos resistiram à doutrinação e a censura que a eles foram impostos dentro e fora da sala de aula, articulando-se com as práticas políticas e possibilitando a escola abrir-se a debates sociais, éticos e políticos (LIBÂNEO; PIMENTA, 1999). Assim, os professores, à medida que se transformaram diante da realidade da Ditadura Militar, atuaram na escola de modo a mobilizá-la quanto às práticas políticas, inspirando seus alunos a questionar seu contexto e a agir sobre o mesmo.

Em 1996, após a Ditadura Militar, a formação de professores pelo ensino superior ganhou força por meio dos cursos de pedagogia e licenciatura. A pedagogia ficou responsável por formar professores, diretores, coordenadores e orientadores enquanto que a licenciatura se responsabilizou pela formação de docentes para o primeiro e o segundo grau escolar (SAVIANI, 2009). Essa delimitação exigiu uma transformação nos cursos de Licenciatura e Pedagogia, dando espaço para a especificidade da educação infantil e ensino fundamental.

A partir disso, surgiram os Institutos Superiores de Educação, direcionando a eles a responsabilidade pelos cursos de formação de professores. Isso, entretanto, não trouxe transformações efetivas para a construção docente, sendo baseada, na verdade, em cursos de curta duração, superficiais e mais baratos (SAVIANI, 2009). Tais características persistiram no currículo do curso de Pedagogia apresentado em 2006 pela *Resolução CNE/CP nº 1*.

No art. 2 da *Resolução CNE/CP nº 1*, defende-se que os cursos de pedagogia devem formar professores para a educação básica e profissional (BRASIL, 2006). A partir disso, a construção da docência ganhou novas responsabilidades, sendo fundamental efetivar a promoção de práticas vivas, dinâmicas, coletivas e autônomas em seu processo de aprendizagem, como defende Vygotsky (1926/2004).

Neste momento, começa-se a utilizar as práticas pedagógico-didáticas como um modelo educacional, propondo-se a orientar o corpo docente no desenvolvimento de programas direcionados para o processo de ensino-aprendizagem. Isso porque “[...] compreende-se a docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas [...]” (BRASIL, 2006).

Além disso, passou-se a pensar a educação como uma estratégia para desenvolver a cidadania, a partir da diversidade cultural e social (BRASIL, 2006). Estas tomadas de consciência possibilitaram articular o conhecimento científico com a realidade social, ambiental, política e histórica, viabilizando a abertura e a compreensão de diferentes perspectivas de ser e estar no mundo.

Entretanto, as dificuldades para efetivar as práticas pedagógico-didáticas permaneceram presentes na realidade da formação docente e de seu exercício. Diante disso, a educação e a formação de professores continuaram em transformação, chegando à aprovação da *Lei nº 13.005/2014*, que instituiu o Plano Nacional de Educação – PNE e viabilizou a construção do *Planejamento para a próxima década*, em 2014, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP.

## 5.0 PROFESSOR CONTEMPORÂNEO E SUA FORMAÇÃO

Pensar o contemporâneo é pensar em transformações e reconstruções. Na formação docente não é diferente, a perceber pela *Resolução CNE/CP nº1*, de 2006, que pôs em destaque as práticas pedagógico-didáticas diante de todos os atores da escola. Para Vygotsky (1926/2004), o professor deve estar em movimento e não em uma postura de simplificação da cultura escolar, devendo estabelecer relações vivas, dinâmicas e mobilizadoras entre teoria e prática. Assim, nota-se que as transformações no campo educacional, como a instalação do modelo pedagógico-didático, modificam o papel do professor.

Diante disso, Vygotsky (1926/2004) defende que o professor deve estar apto a reeducar-se, refletindo sobre suas teorias e práticas como aprendiz, formador e educador. Esse *re-educar-se*, talvez seja um dos aspectos mais desafiadores da formação docente, pois demanda a reorganização de conceitos já construídos e estabelecidos pelo professor. Este deve se colocar em novos cursos, por exemplo, para se manter atualizado sobre as mudanças sociais, culturais e educacionais.

Na contemporaneidade, percebe-se uma maior exigência quanto ao currículo para o processo de empregabilidade, sendo solicitada a apresentação de suas experiências, conhecimentos e habilidades, considerando a quantidade e qualidade da sua formação (MOREIRA, 2001). Assim, o currículo configura-se como uma mediação entre o professor em busca de um emprego e o serviço de recursos humanos.

A visão mercadológica produzida pela globalização tem exigido do professor um caráter quantitativo em sua formação. Diante disso, há professores que optam por cursos de qualificação de curto prazo. No entanto, está lógica reflete em uma possível desqualificação da formação docente, dificultando a efetiva mediação pedagógica (DIAS; LOPES, 2003). Desse modo, o foco na economia e no mercado possibilita uma seleção de professores com um perfil “fraco, imprestável e mutilado” (VYGOTSKY, 1926/2004).

Diante disso, o professor pode tornar-se frio, sem dinamismo e com práticas baseadas no individualismo, a colocar-se, ainda, em uma posição autoritária ou passiva diante dos alunos, o que repercute na ausência de inspiração pedagógica sobre a escola e os alunos (VYGOTSKY, 1926/2004). A inspiração, por mais que ocorra, pode ser deslocada de sua função para uma prática antipedagógica, pois, de acordo com Vygotsky (1926/2004), pode se transformar em adoração ao professor. Diante disso, o docente deve aprender as leis da educação, dominá-las e articulá-las com seu ambiente social (VYGOTSKY, 1926/2004).

O professor, na verdade, de acordo com Vygotsky (1926/2004), deve promover uma interação significativa entre os indivíduos, o que, segundo Bastos (2014), pode incentivar a aprendizagem e o desenvolvimento. Isso, pois, haverá trocas de conhecimentos, possibilitando a curiosidade e descobertas influentes para o crescimento do educando e do educador.

A aprendizagem ocorre por meio da interação social e com o contexto em que o sujeito está inserido (VYGOTSKY, 1926/2004). Desse modo, o professor necessita ter um olhar diferente para cada aluno, considerando o contexto histórico-cultural em que cada um está inserido (BASTOS, 2014).

Em 2014, por meio da *Lei nº 13.005*, o novo Plano Nacional de Educação – PNE foi aprovado no país, defendendo medidas que visam universalizar, em uma década, a assistência educacional para a população de forma integral, equitativa, democrática, humanista, cientista e de qualidade (BRASIL, 2014). Na meta sete, parágrafo 28, tem-se a exigência da participação social no processo de efetivação de melhores práticas e estratégias educacionais (BRASIL, 2014). Diante disso, passou-se a compreender a população como responsável e competente para intervir e transformar o sistema educativo.

Inicia-se, a partir disso, uma nova configuração no espaço escolar, onde o professor deve comprometer-se com a busca de novos conhecimentos e contribuir com a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos em seu ambiente social. Assim, o professor contemporâneo deve se inserir em diferentes campos para poder articular e dominar diferentes conhecimentos e agir na escola de modo a reduzir as desigualdades e promover a democracia e a cidadania.

No entanto, há impasses para a efetivação dessa assistência, tendo em vista que há crianças, em escolas públicas, com baixas condições socioeconômicas e em situação de vulnerabilidade social (DIAS; LOPES, 2003). Assim, os docentes assumem novas atitudes ético-políticas em consequência das condições em que o contexto escolar se encontra.

A postura empática e a contribuição com a resolução de conflitos presentes naquele momento faz parte da nova configuração da docência. Na formação do professor, é importante o debate sobre a compreensão empática da realidade histórico-cultural do aluno, para poder conhecer e compreender suas dimensões e, assim, poder ajudá-lo. O contexto escolar está suscetível a questões que demandam que o professor

assuma sua função social e atue para transformar o ambiente social e escolar, por meio da compreensão e da ajuda aos seus alunos.

No art. 26 da *Declaração Universal dos Direitos Humanos* (1948), tem-se que a educação é um direito humano, sendo, portanto, dever do Estado assegurá-lo. Porém, na realidade, há falta de verbas para o ensino básico e cursos de formação de professores, o corpo docente queixa-se quanto ao comportamento dos alunos, remuneração e valorização e há uma alta taxa de evasão escolar (SCHWARTZMAN; BROCK, 2005). Assim, as estratégias educacionais, que deveriam ser, segundo Vygotsky (1926/2004), vivias, dinâmicas, coletivas e inspiradoras não são postas em prática.

A valorização do corpo docente encontra-se entre as vinte metas da PNE (BRASIL, 2014). No documento, é apontado que os cursos para a formação de professores na educação básica devem ser garantidos no Ensino Superior, assim como para a formação continuada. O rendimento equiparado as de outras categorias semelhantes e a promoção e efetivação dos planos de carreira da docência também estão entre as metas (BRASIL, 2014).

Desse modo, verifica-se que há planos para o aprimoramento e valorização da formação e do exercício da docência. Diante disso, devem-se acompanhar seus desdobramentos e repercussões no ambiente social, a fim de alcançar essas metas e continuar transformando a realidade da formação e da profissão.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir desse estudo, tomou-se consciência de que o professor deve atuar na elaboração de estratégias para o processo ensino-aprendizagem, com o objetivo de auxiliar o aluno a se tornar responsável e autônomo em seu processo de aprendizagem. A construção da docência deve ter como um de seus princípios o ensino teórico e prático do manejo de instrumentos capazes de mediar o conhecimento para os estudantes.

Para isso, a pensar as dificuldades encontradas em seu percurso histórico-cultural, faz-se necessário que o professor reconstrua-se e reedueque-se, para ser capaz de assumir sua função social e seu papel ativo no contexto educacional, considerando seu caráter subjetivo. Desse modo, deve modificar-se no decorrer da história, considerando suas dimensões afetivas, cognitivas, sociais, éticas, políticas e culturais.

No mais, compreendeu-se que a cultura é um aspecto fundamental para o processo de ensino e aprendizagem, tendo em vista que, a partir do momento em que é internalizada, o ambiente social é transformado. Posto isso, o professor, ao internalizar a sua cultura, poderá agir sobre seu contexto e transformá-lo, assim como mobilizar seus alunos de sua realidade histórico-cultural. Desse modo, há o reconhecimento de que a cultura é um dos mais importantes determinantes no processo formativo de professores.

## REFERÊNCIAS

- [1] Assembleia Geral da Onu. Declaração Universal dos Direitos Humanos. Paris, 1948. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf>>. Acesso em: 09 jun. 2019.
- [2] Bastos, Ana Beatriz Barreto Izique. Implicações das concepções de Vygotsky para a Educação. In.: Wallon e Vygotsky: psicologia e educação. São Paulo: Edições Loyola, 2014.
- [3] Bastos, Maria Helena Câmara. A formação de professores para o ensino mútuo no Brasil: o "Curso normal para professores de primeiras letras do Barão de Gérando (1839)". Pelotas: História da educação, v. 2, n. 3, p. 95-119, 1998. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4891698>>. Acesso em: 09 jun. 2019.
- [4] Brasil. Lei 5.692/71. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, v. 5, 1971. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 09 jun. 2019.
- [5] Brasil. Lei nº 13.005/2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, v. 26, 2014. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm)>. Acesso em: 31 maio 2019.
- [6] Brasil. Ministério da Educação. Planejando a Próxima Década: Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2014. Disponível em: <[http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne\\_conhecendo\\_20\\_metas.pdf](http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf)>. Acesso em: 31 maio 2019.

- [7] Brasil. Resolução Cne/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília: Diário Oficial da União, 2006. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf)>. Acesso em: 09 jun. 2019.
- [8] Dias, Rosanne Evangelista; Lopes, Alice Casimiro. Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo. Campinas: Educação & Sociedade, v. 24, n. 85, p. 1155-1177, 2003 Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/es/v24n85/a04v2485.pdf>>. Acesso em: 06 Jun. 2019.
- [9] Ferreira, Amarílio; Bittar, Marisa. A ditadura militar e a proletarização dos professores. Campinas: Educação & Sociedade, v. 27, n. 97, p. 1159-1179, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n97/a05v2797.pdf>>. Acesso em: 11 jun. 2019.
- [10] Freire, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- [11] Libâneo, J.C; Pimenta, S.G. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. Campinas: Educação & Sociedade, v. 20, n.68, 1999. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73301999000300013&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73301999000300013&script=sci_arttext)>. Acesso em: 11 jun. 2019.
- [12] Marconi, M. A; lakatos, E. M. Fundamentos da metodologia científica. 5ª Ed. São Paulo: Atlas, 2003.
- [13] Mazzeu, Francisco José Carvalho. Uma proposta metodológica para a formação continuada de professores na perspectiva histórico-social. Campinas: Cadernos Cedes, v. 19, n. 44, p. 59-72, 1998. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32621998000100006&lng=en&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000100006&lng=en&nrm=iso&tlng=pt)>. Acesso em: 27 maio 2019.
- [14] Moreira, Antonio Flávio Barbosa. Currículo, cultura e formação de professores. Educar em revista, n. 17, p. 39-52, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n17/n17a04.pdf>>. Acesso em: 06 Jun. 2019.
- [15] Rego, Tereza Cristina. Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis: Vozes, 2014.
- [16] Saviani, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. Campinas: Revista Brasileira de Educação, v. 14, n. 40, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>>. Acesso em: 02 jun. 2019.
- [17] Schwartzman, S; Brock, C. Os desafios da educação no Brasil. Os desafios da educação no Brasil. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, p. 9-51, 2005. Disponível em: <[https://www.oei.es/historico/reformaseducativas/desafios\\_educacion\\_brasil\\_schwartzman.pdf](https://www.oei.es/historico/reformaseducativas/desafios_educacion_brasil_schwartzman.pdf)>. Acesso em: 09 jun. 2019.
- [18] Veiga, Cynthia Greive; FONSECA, Thais Nivia de Lima e. (orgs.). História e Historiografia da Educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, v.1, 288p., 2003.
- [19] Vygotsky, Lev Semionovich. Pensamento e Linguagem. (1954). 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- [20] Vygotsky, Liev Semionovich. Formação social da mente. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- [21] Vygotsky, Liev Semionovich. Psicologia Pedagógica. (1926). 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

# Capítulo 3

## *Discussões acerca das contribuições da aprendizagem autorregulada nos processos de formação docente<sup>1</sup>*

*Greyce da Silva Rodrigues*

*Bruna Silva dos Santos*

*Luciano da Silva Rodrigues*

*Josiane Carolina Soares Ramos Procasko*

**Resumo:** A discussão a respeito da formação de professores no Brasil é tema caríssimo e merece atenção, em razão dos reflexos que esse processo acarreta à sociedade. Para nortear esse percurso investigativo, identificou-se como problema de pesquisa a questão a seguir: O constructo da autorregulação da aprendizagem pode auxiliar na formação docente? Com o intento de angariar subsídios nesse sentido, realizou-se revisão bibliográfica sobre a aprendizagem autorregulada em contextos de formação docente, tendo como objetivo principal analisar as contribuições da aprendizagem autorregulada para os processos de formação inicial e continuada de professores. Para atingi-lo buscou-se aporte na pesquisa bibliográfica e documental, com abordagem qualitativa. Além disso, a pertinência deste estudo assenta-se no impacto que a formação de professores possui dentro do cenário nacional, pois, trata-se de fator primordial para a qualidade da educação, tema que ressoa a toda sociedade. Da mesma forma, sua relevância acadêmica funda-se na observação de lacuna investigativa, a partir da diminuta produção científica nacional sobre a autorregulação da aprendizagem voltada aos professores. Com o intuito de contextualizar essa formação na contemporaneidade, realizou-se análise dos dados fornecidos pelo INEP, no ano de 2017, bem como, discussões baseadas no arcabouço teórico alçado durante este estudo, que trouxeram como resultados a possibilidade de inferir que há relevância na vinculação entre a autorregulação da aprendizagem e a formação de professores. Posto que, este constructo tem potencial significativo para auxiliar nos processos formativos, e, conseqüentemente, influir na promoção de uma educação de qualidade.

**Palavras-chave:** Formação de professores, Formação continuada, Aprendizagem autorregulada.

---

<sup>1</sup>Pesquisa oriunda do grupo de pesquisa Inovação, Educação e Trabalho, definida “A gestão educacional no contexto das tecnologias digitais: as implicações dos processos de inovação na escola”. Publicado nos anais do CONEDU 2019.

## 1. INTRODUÇÃO

A produção aqui apresentada é fruto das disciplinas estudadas no Curso de Pós-graduação *stricto sensu*, Mestrado Profissional em Informática na Educação (MPIE) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul oferecido pelo campus Porto Alegre. No decorrer dos temas discutidos em sala de aula e no grupo de pesquisa, emerge o interesse em estudar o tema da autorregulação da aprendizagem. Dessa forma, para nortear o percurso investigativo, identificou-se como problema de pesquisa a questão: o constructo da autorregulação da aprendizagem pode auxiliar na formação docente?

Com a intenção de responder esse questionamento, definiu-se como objetivo principal analisar as contribuições da aprendizagem autorregulada para os processos de formação inicial e continuada de professores, realizando-se através de revisão bibliográfica. Para atingi-lo busca-se, ainda, como objetivos específicos, verificar o surgimento da formação de professores no Brasil e seus desdobramentos até os dias de hoje; e, identificar os princípios da autorregulação da aprendizagem.

A pertinência deste estudo assenta-se no impacto que a formação de professores possui dentro do cenário nacional, pois, trata-se de um fator primordial para a qualidade da educação, tema que ressoa em toda a sociedade. Ou seja, buscar caminhos para qualificar essa formação é consequentemente almejar uma educação mais igualitária, principalmente, para um país em que a dualidade educacional está historicamente constituída, como no Brasil. No que concerne a sua relevância acadêmica, observou-se durante a construção da revisão bibliográfica que há diminuta produção científica a respeito da autorregulação da aprendizagem voltada para o público docente. Assim sendo, encontrou-se uma lacuna de investigação na qual o presente estudo vem a contribuir e, por conseguinte, a validar-se.

Desse modo, para alcançar os objetivos propostos realizou-se pesquisa bibliográfica e documental, no intuito de coletar informações e analisar as produções existentes, no meio acadêmico e na legislação nacional referente ao recorte temático deste artigo. Este estudo investigativo é norteado pela abordagem qualitativa, pois, debruça-se sobre a interpretação de processos históricos para a compreensão da aprendizagem de docentes.

Quanto aos resultados, a partir das leituras alçadas, permite-se inferir que há relevância na vinculação entre a autorregulação da aprendizagem e a formação de professores. Posto que, este constructo tem potencial significativo para auxiliar nos processos formativos, e, consequentemente, influir na promoção de uma educação de qualidade, pois, professores bem qualificados têm melhores condições de exercer com excelência suas funções.

Dessa maneira, o presente texto está estruturado iniciando pelas discussões teóricas, e a construção de um delineamento sobre a autorregulação da aprendizagem. Em seguida é descrita a metodologia, os resultados e as discussões, culminando nas considerações finais. Portanto, inicia-se a incursão pelas discussões temáticas deste estudo.

## 2. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL E SEUS DESDOBRAMENTOS ATÉ OS DIAS DE HOJE

É notório que significativo número dos projetos de desenvolvimento nacional, têm em sua estrutura, estratégias no campo da educação. Norteadas por concepções e ideologias, essas ações influenciam no desenvolvimento humano, bem como, nos problemas sociais enfrentados pelos brasileiros. Desta forma, faz-se necessário atentar para algumas das condições estruturais da educação brasileira. Sendo assim, dedica-se atenção aos profissionais em educação, em especial os professores.

De acordo com dados do INEP<sup>2</sup> em 2017, 2,2 milhões de docentes atuam na educação básica brasileira. Este público é parte fundamental da educação nacional, pois, estão em contato com crianças e jovens diariamente, auxiliando na formação e construção de aprendizagens através de seus conhecimentos e métodos. Nesse sentido, a questão da formação de professores precisa ocupar ponto principal nos debates e programas educacionais, uma vez que, a qualidade da educação está diretamente atrelada a qualidade dos profissionais que nela atuam.

Dada a relevância da temática, cabe aqui discorrer sobre o surgimento da formação de professores e seus desdobramentos. Neste sentido, historicamente, a primeira instituição com a função de formar

<sup>2</sup>Ministério da Educação- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. CENSO ESCOLAR 2017. NOTAS ESTATÍSTICAS. Brasília-DF, janeiro de 2018. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/censo\\_escolar/notas\\_estatisticas/2018/notas\\_estatisticas\\_Censo\\_Escolar\\_2017.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2018/notas_estatisticas_Censo_Escolar_2017.pdf). Acesso em: 09 dez. 2018.

professores foi criada em Paris, em 1795, com o nome de Escola Normal Superior, tendo como objetivo formar professores voltados para o nível de ensino secundário e, também, a Escola Normal Primária que visava preparar docentes para lecionar no ensino primário. No Brasil, a formação para professores se iniciou após a independência, em meados de 1890 (SAVIANI, 2009), em que, já prevalecia o modelo das Escolas Normais. Neste período, a principal preocupação com os futuros docente voltava-se para o domínio dos conhecimentos a serem transmitidos para os alunos.

Posteriormente, o momento histórico é marcado pela “organização dos Institutos de Educação (1932-1939), cujos marcos são as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933” (SAVIANI, 2009, p. 144), sob inspiração do ideário da Escola Nova.

Percebe-se aqui, uma preocupação com a formação do professor que vai além dos conteúdos a serem trabalhados em sala de aula. Os Institutos de Educação, por sua vez, continham em seus currículos disciplinas voltadas para a educação, como: sociologia educacional; psicologia educacional; história da educação. E como suporte para a relação entre teoria e prática, também continham outros níveis de ensino: jardim de infância, escola primária e escola secundária, que funcionavam como campo de experimentação, demonstração e prática de ensino (SAVIANI, 2009).

Entre os anos de 1939 a 1971, surgiram os primeiros cursos de pedagogia e de licenciatura, entretanto, o currículo que disponibilizavam não priorizava os aspectos didáticos pedagógicos. Na sequência, a habilitação para atuar no nível primário se deu através do Magistério, equivalente ao Ensino Médio Técnico de hoje. Desta forma, não era necessário curso superior para lecionar até a 4ª série (atual quinto ano do ensino fundamental).

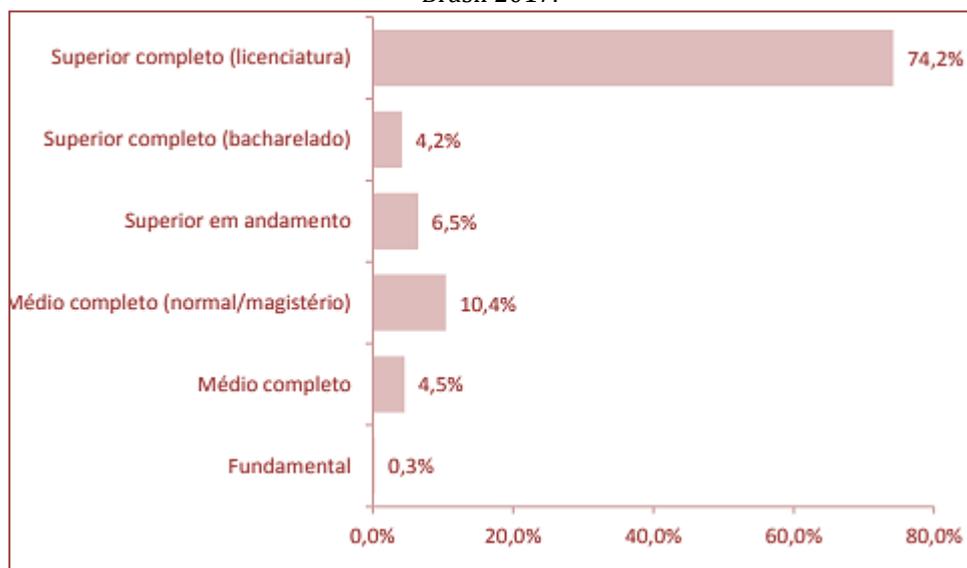
Paro e Pimenta relatam sobre a formação superior de Pedagogia que adquire caráter de operacionalização metodológica: “com base no que se propõe a formação dos técnicos de educação e a formação de professores, consolidando o privilégio das dimensões metodológica e organizacional em detrimento das dimensões filosófica, epistemológica e científica” (1999, p. 246). No mesmo sentido, a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), orienta no Art. 61 os fundamentos da formação de professores da seguinte forma: formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; a associação entre teorias e práticas; o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades (BRASIL, 1996).

Em meio a rupturas e retrocessos, é possível observar os avanços que a educação conquistou, pois, o Plano Nacional da Educação (PNE), para o período de 2001 a 2010, nas diretrizes para o magistério da educação básica, traz os seguintes princípios para os cursos de formação de professores, os quais dialogam com a LDBEN: sólida formação teórica, formação cultural, contato com a realidade escolar, pesquisa como princípio formativo, domínio das novas tecnologias de comunicação e da informação e capacidade para integrá-las à prática do magistério, entre outros (BRASIL, 2001).

Seguindo nesta linha histórica, o PNE vigente determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional no período de 2014 a 2024. Em seu texto, confirma a importância da formação docente, em nível superior, através da meta 15, a qual reforça o objetivo de assegurar “que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam” (BRASIL, 2014). A partir deste, ainda é possível notar que foi retratado lapso considerável de tempo, em que entre os marcos apontados é observável aspecto comum, sendo este uma grande preocupação com a formação técnica e cognitiva dos professores, e um demérito das questões emocionais desses profissionais.

No contexto educacional contemporâneo, referente ao nível de escolaridade dos professores que atuam na educação básica, dados do INEP trazem importante contribuição, uma vez que, apresentam o seguinte: 78,4% dos professores possuem nível superior completo. Desses docentes com graduação, 94,7% têm curso de licenciatura. Dos docentes que atuam na educação básica, 142.495 (6,5%) estão com o nível superior em andamento. Contudo, ainda há número considerável de docentes sem a formação mínima exigida, como demonstra o gráfico.

Imagem 1 - Gráfico de distribuição dos docentes que atuam na educação básica por nível de escolaridade – Brasil 2017.



Fonte: INEP, 2018.

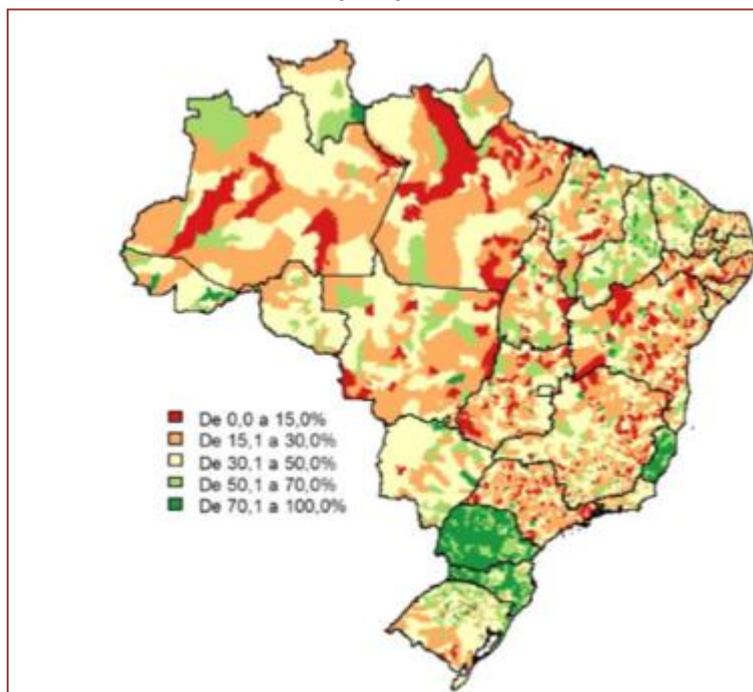
Ao verificar as informações tabuladas, torna-se preocupante a quantidade de professores atuando nas escolas sem formação pedagógica. Assim, verifica-se uma defasagem no aprofundamento teórico sobre o desenvolvimento humano, bem como, sobre as concepções educacionais que norteiam sua prática. Segundo Gatti (1999) dados desta natureza sinalizam a dimensão dos desafios para se melhorar a qualificação da educação no nível da educação básica no Brasil.

Entretanto, cabe ressaltar que além do nível de escolaridade do professor, sua trajetória docente precisa ser acompanhada e aprofundada para conectar-se com as mudanças sociais, buscando fortalecer os aspectos didáticos da formação inicial. Para tanto, avante da formação inicial, aborda-se ainda outras referências que tratam da educação continuada de professores.

### 3.A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

A LDBEN, em seu Art. 62, discorre sobre a formação de docentes para lecionar na educação básica, no parágrafo 1º orienta: “a união, o Distrito Federal, os estados e os municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério” (BRASIL, 1996). Neste contexto, ressalta-se, de modo exemplificativo, que no ano de 2017, o estado de Santa Catarina obteve o maior número de municípios cujos professores realizaram formações continuadas, percentual expressivo que distancia-se da realidade das demais unidades federativas, como retrato nos dados do INEP do ano de 2018. Para auxiliar na compreensão da diversidade enfrentada no Brasil quando o assunto é a formação continuada de professores, colaciona-se o mapa a seguir:

Imagem 2 – Mapa do percentual de docentes da educação básica com formação continuada por município em 2017.



Fonte: INEP, 2018.

Torna-se visível a discrepância que o território nacional apresenta sobre a valorização e promoção da formação continuada, pois, ainda é grande a quantidade de municípios que contemplam, no máximo, 50% dos seus professores. Nesse sentido, cabe fomentar iniciativas e ações que promovam reflexões acerca das práticas e concepções pedagógicas.

Não é o objetivo deste estudo delegar toda a responsabilidade da qualidade educacional apenas para a formação inicial e continuada dos educadores. Entende-se que a formação é parte de um conjunto de relações e processos que a escola e o sistema de ensino integram. O questionamento realizado amplia as discussões aqui abordadas compreendendo o contexto escolar como espaço de “transformações de reflexões” (CANÁRIO, 1995, p. 06), no qual o professor muda, e, conseqüentemente, o ambiente também é alterado. De forma que percebe-se o professor como pessoa e a escola como organização social.

Para tanto, altera-se a ótica da formação, sendo esta voltada para as especificidades da escola em questão e do público pretendido. Elaborada através de planejamento e não como catálogo de ações, de modo que a formação individual e coletiva se complementem. Assim, o objetivo deixa de ser a mudança final pretendida pelo plano e concentra-se nos procedimentos para alcançar esta transformação através das experiências dos formandos. Com o intuito de complementar este estudo, foi realizada discussões sobre a aprendizagem autorregulada, e suas possíveis vinculações e potencialidades à formação de professores.

#### 4.A AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM

O foco da formação dos professores, nos estudos e investigações em Educação, que outrora era voltado para o processo de ensinar, atualmente deu lugar para a busca pela compreensão sobre a ação de aprender. Neste sentido, as instituições de ensino encontraram apoio na Psicologia Educacional, a qual discute como os alunos aprendem. Percepção possível neste campo dá-se através da aprendizagem autorregulada, e, nesta tangente, compreende-se que o termo citado aprofunda a habilidade de aprender a aprender, pois, relaciona a aprendizagem autônoma do aluno, com as intervenções do ambiente. Ou seja, conecta as duas ações principais do cotidiano escolar: ensinar e aprender.

Em uma primeira plana, insta analisar que a autorregulação da aprendizagem é um constructo da Teoria Social Cognitiva. Os estudos sobre o tema iniciaram-se no encontro anual da *American Educational Research Association* em 1986, com o intuito de integrar processos como: estratégias de aprendizagem, monitoramento metacognitivo, percepções de autoconceito, estratégias volicionais e autocontrole sob

uma única pesquisa (ZIMMERMAN, 2008; POLYDORO, AZZI, 2009). Nesse contexto, foi possível compreender que o conceito que se apresentou concebe os alunos como autores de seu projeto de aprender, através do controle dos processos cognitivos, das emoções e dos comportamentos norteados pelos objetivos estabelecidos pelos sujeitos (BORUCHOVITCH, 2014).

Com o objetivo de esclarecer a temática deste estudo Moraes, Borges e Okuyama apresentam significativa contribuição:

Autorregular-se significa viver processos de aprendizagem regulados pelo próprio aprendiz. Tal regulação é em grande parte resultante da interação de conhecimentos, competências e motivações que são necessários ao planejamento, à organização, ao controle e à avaliação dos processos adotados e dos resultados atingidos numa determinada situação de ensino sistemático (2013, p. 67-68).

Nesse sentido, é possível inferir que o conhecimento é construído no momento em que o sujeito se depara com situações problemas e necessita regular sua cognição, metacognição, motivação e comportamento para resolvê-las. Para tanto, o ambiente externo deve promover espaços de reflexões, de modo que, auxiliem o sujeito na sistematização de sua aprendizagem.

A construção da aprendizagem se dá de forma personalizada, pois, cada ser humano possui especificidades próprias, as quais lhe darão suporte para elaborar e executar o seu projeto de estruturação do conhecimento. Os estudos sobre a autorregulação da aprendizagem tomaram caminhos diferentes, embora, tenha-se o consenso de que é composta pelo controle dos processos cognitivos, emocionais e comportamentais. Nesse contexto, a presente produção aponta como aporte teórico a Autorregulação Cíclica (ZIMMERMAN, 2008).

A abordagem citada é composta por três fases: antecipação, execução e autorreflexão. Na primeira fase, com base nas motivações intrínsecas do sujeito, ocorre a elaboração do planejamento, análise da tarefa e escolha dos objetivos e procedimentos para a sua realização. A fase de execução inclui os processos de autocontrole do desempenho e da motivação, além da auto-observação. A autorreflexão caracteriza a terceira fase, que envolve o julgamento pessoal como a autoavaliação e a análise reflexiva (POLYDORO, AZZI, 2009) sobre o que foi realizado, bem como, a forma que se deu o alcance integral ou parcial dos objetivos e metas, estratégias utilizadas e aprendizagens construídas. Essa concepção é cíclica, pois, compreende-se que a terceira fase promove um novo planejamento, ou, ressignificação do primeiro.

Entende-se que o projeto de aprender do indivíduo é construído com base em suas crenças e motivações, portanto, um componente importante para a realização desse processo é “um trabalho de apoio afetivo e motivacional, melhora de forma expressiva o desempenho escolar, suprimindo deficiências no processamento da informação em diversas áreas e contribuindo para a regulação dos aspectos cognitivos, afetivos e motivacionais” (BORUCHOVITCH, 2014, p. 402).

Além do trabalho com informações, conceitos e técnicas, o apoio afetivo e motivacional também faz parte do papel do professor, que possui o intuito de que seus alunos construam conhecimentos necessários para a vida pessoal e profissional. Dentre suas demandas contemporâneas, a investigação sobre como os educandos aprendem é igualmente fundamental. Então, cabe questionar: e o professor, como aprende?

São inquietações dessa natureza que impulsionaram o presente estudo, no desejo de encontrar caminhos para fomentar a aprendizagem inicial e continuada de educadores. O percurso até aqui percorrido, serve também de procedimento para colocar em debate as especificidades da realidade da formação docente no Brasil, questões essenciais para iluminar as análises e discussões das páginas que seguem.

## 5.METODOLOGIA

O estudo elaborado caracteriza-se como exploratório e descritivo, visto que, tem por propósito trazer familiaridade com o problema de pesquisa e ampliar o conhecimento dos investigadores sobre os assuntos pesquisados (GIL, 2002). Além de, realizar a descrição dos fatos e fenômenos constatados, estabelecendo relações entre as variáveis (TRIVIÑOS, 1987).

No que concerne a abordagem, consiste em uma pesquisa qualitativa, que caracteriza-se pela escolha de um percurso que abarca a definição de um problema, coleta e análise das informações e culmina em esclarecimentos relevantes (TRIVIÑOS, 1987), adotando como procedimento técnico pesquisa documental e bibliográfica. Desta forma, o procedimento de coleta de dados orientou-se pela busca de referencial

bibliográfico atualizado, obtido através da consulta eletrônica em *sites* oficiais, bases de dados e bibliotecas digitais, somado a fontes físicas.

Com bases nesses elementos desencadeou-se o procedimento de análise dos dados por meio de um julgamento qualitativo, relacionando as fontes alçadas ao problema. Através da leitura do referencial teórico acerca do constructo da autorregulação da aprendizagem, identificou-se sua potencialidade e pertinência para a formação inicial e continuada de docentes.

## **6.RESULTADOS E DISCUSSÃO ACERCA DAS CONTRIBUIÇÕES DA APRENDIZAGEM AUTORREGULADA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Aprender a aprender não é habilidade que deve ser desenvolvida somente nos alunos. O professor que tem a função historicamente reconhecida de ensinar, também necessitou aprender sua profissão. Este processo modifica as instituições e os sujeitos, e o inverso também é verdadeiro. Portanto, o que se espera da formação discente, também o é da formação docente.

Ensinar e aprender exige planejamento, execução flexível adequada ao contexto e público direcionado, bem como, avaliação reflexiva. Essas fases são parte tanto da formação inicial dos professores como na continuidade desse processo.

A formação de educadores tem dupla função, pois, precisa desenvolver as competências docentes enquanto quem aprende e quem ensina a aprender. “Para ensinar o aluno a usar estrategicamente os seus recursos em situações de aprendizagem, é necessário que previamente o professor seja capaz de aprender e ensinar estrategicamente os conteúdos curriculares” (VEIGA SIMÃO, 2004, p. 06). Assim, Schunk e Ertmer (2000) destacam processos envolvidos na autorregulação da aprendizagem, que devem ser considerados na formação docente:

[...] estabelecer objetivos, atender regras, usar estratégias cognitivas apropriadas, organizar o ambiente de trabalho, usar os recursos de forma eficaz, monitorar o próprio desempenho, gerenciar o tempo disponível, buscar ajuda se necessário, manter crenças de autoeficácia positivas, perceber o valor do aprendizado, identificar os fatores que influenciam a aprendizagem, antecipar os resultados das ações e experimentar satisfação com o próprio esforço (*apud* POLYDORO, AZZI, 2009, p. 79).

A partir das ações citadas percebe-se a complexibilidade destas no constante processo de formação docente, pois, se o professor não consegue estabelecer estes hábitos para suas próprias atividades, como pode instigá-los em seus alunos. É preciso dominar esses processos para ser possível compartilhá-los.

A aprendizagem autorregulada cíclica (ZIMMERMAM, 2008) corrobora ao valorizar as habilidades citadas, contribuindo para a formação inicial e continuada dos educadores, composta pelas fases já mencionadas: antecipação, execução e autorreflexão, sendo essas interligadas por *feedback*. Quando o “*feedback* de um desempenho anterior é usado para fazer ajustes em performances atuais, o que oferece possibilidade de um contínuo aprimoramento pró-ativo que inclui elevação de metas e desafios. Cada fase inclui processos e subprocessos” (POLYDORO, AZZI, 2009, p. 82).

À guisa do elucidado, é possível afirmar as contribuições de planejar a formação docente de forma que promova a aprendizagem autorregulada, uma vez que, os métodos tradicionais podem limitar-se a situações informativas ou de treino, na busca por soluções imediatistas. Ademais, esse modelo já demonstrou-se inadequado e insuficiente no atual contexto social, em que as situações enfrentadas nos ambientes escolares, são a cada dia mais complexas.

Percebe-se nestas situações outros ângulos da autorregulação da aprendizagem, como o necessário cuidado com questões para além do cognitivo, mas também, emocionais e comportamentais (ZIMMERMAN, 2008), em que o ambiente externo intervém. Assim, quem proporciona a formação de professores precisa otimizar os recursos disponíveis, buscar parceria com outras instituições de ensino e até mesmo de outras áreas do conhecimento que visem complementar o programa de formação e resolução de problemas.

É por esse viés que observa-se a pertinência da autorregulação cíclica (ZIMMERMAN, 2008) para a formação docente. Posto que, sua formação por fases mantém-se em constante movimento de espiral, em um processo permanente, que desencadeia-se de acordo com as situações que são ofertadas pelo

ambiente e a realidade do professor, que precisa se atualizar e reinventar na sua atividade profissional cotidianamente.

## 7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do percurso de escrita desse estudo, com base na leitura das publicações nacionais e internacionais que atualmente se debruçam sobre os temas referentes a formação de professores e a aprendizagem autorregulada é possível crer que foram atingidos os objetivos propostos. Entretanto, grande parte das pesquisas que envolvem o constructo da autorregulação, voltam-se para a habilidade de aprender a aprender que deve ser fomentada no desenvolvimento dos alunos. Sendo assim, a teoria de aprendizagem citada é pouco utilizada com foco na formação docente, o que justifica a presente escrita e a necessidade de estudos futuros.

Doravante, a lacuna encontrada abre possibilidade para ampliação deste estudo ou até mesmo para futuras investigações, além de, refletir a respeito da utilização das tecnologias digitais pelos organizadores e gestores de formações para professores. Pois, a aprendizagem autorregulada não ocorre isoladamente, recursos digitais podem oportunizar espaços colaborativos de interação entre docentes, de forma que suas aprendizagens se complementem.

Como corolário dessas premissas, reafirma-se a ideia de que a profissão docente tem papel fundamental na constituição da nação. Portanto, a formação destes profissionais é essencial e não se restringe às noções pedagógicas, mas precisa observar os aspectos emocionais, comportamentais e as condições de trabalho como: recursos e ambientes bem equipados, políticas de valorização da categoria, plano de carreira e salários adequados, fatores que interferem diretamente na qualidade da atividade docente. Por isso, procurar meios de potencializar e ampliar o acesso a esses processos deve ser uma prioridade para distintos seguimentos da sociedade.

## REFERÊNCIAS

- [1] Boruchovitch, Evely. Autorregulação da aprendizagem: contribuições da psicologia educacional para a formação de professores. *Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 401-409. Maringá, set./dez., 2014.
- [2] Brasil. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Plano Nacional de Educação. Publicado na Edição Extra do Diário Oficial da União, de 26 de junho de 2014, nº120-A. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 09 dez. 2018.
- [3] Brasil. Lei nº10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 09 dez. 2018.
- [4] Brasil. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: 20 de dezembro de 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm) Acesso em: 09 dez. 2018.
- [5] Canário, Rui. *Gestão da escola: Como elaborar o plano de formação?* Coleção: Cadernos de Organização e Gestão Curricular. Editora: Instituto de Inovação Educacional. Lisboa, 1995.
- [6] Gatti, Bernardete Angelina. Um novo modelo para a formação de professores. *Revista Textos do Brasil*. Ministério das Relações Exteriores. Departamento Cultural, Brasília, n. 7, 1999. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/mre000081.pdf>. Acesso em: 09 dez. 2018.
- [7] Gil, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- [8] Inep. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo Escolar 2017. Notas Estatísticas*. Brasília-DF, janeiro de 2018. Disponível em: <http://download.inep.gov.br>. Acesso em: 09 dez. 2018.
- [9] Moraes, Marcia Amaral Correa de; Borges, Karen Selbach; Okuyama, Fabio. *Autorregulação da aprendizagem em computação com apoio da metodologia Scrum*. Texto Livre: Linguagem e Tecnologia, v. 6, n. 2, p. 66-77, out. 2013. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br>. Acesso em: 28 jul. 2019.
- [10] Polydoro, Soely Aparecida Jorge; Azzi, Roberta Gurge. *Autorregulação da aprendizagem na perspectiva da teoria sociocognitiva: introduzindo modelos de investigação*. *Psicologia da Educação*, São Paulo, n. 29, p. 75-94, jul./dez. 2009.
- [11] Triviños, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: pesquisa qualitativa na educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

[12] Veiga Simão, Ana Margarida da. Integrar os princípios da aprendizagem estratégica no processo formativo dos professores. Seminário de Modelos e Práticas de Formação Inicial de Professores. Outubro, 2000. Disponível em: <http://www.educ.fc.ul.pt/recentes/mpfip/pdfs/amvsimao.pdf>Acesso em: 13 dez. 2018.

[13] Zimmerman, B. J. Investigating self-regulationandmotivation: historical background, methodologicaldevelopments, and future prospects. *American EducationalResearchJournal*, 45, no. 1, 2008, p. 146-161. Disponível em: <https://doi-org.ez348.periodicos.capes.gov.br>. Acesso em: 13 dez. 2018.

# Capítulo 4

## *Currículo, expectativas de ensino e aprendizagem e necessidades formativas de professores do 1º ao 5º ano do ensino fundamental*

*Cláudia Cristina Haddad*

*Maria da Graça Nicolleti Mizukami*

*Rosana Cristina Carvalho Fraiz*

**Resumo:** Esta pesquisa trata da importância do currículo organizado em Expectativas de Ensino e Aprendizagem junto a uma unidade escolar no município de Araraquara-SP. Assim, discutimos como esse tipo de currículo se estrutura, quais suas dificuldades de operacionalização e os caminhos viáveis para que ele se realize, de forma a contemplar todo o alunado, sem que seja perdida a bagagem cultural e multicultural trazida por cada indivíduo ao se inserir no ambiente escolar. Procurando identificar essas dificuldades e contribuir para o enfrentamento e superação das mesmas é que se configura essa pesquisa de natureza qualitativa, constituída a partir da perspectiva colaborativa, assumindo como estratégia a constituição de um Grupo Colaborativo de Trabalho. Ao observar, em trabalho de campo, a maneira como esse currículo se vincula às práticas pedagógicas, considerando as suas necessidades e fundamentações, a pesquisa se propõe a dialogar com um grupo de professores do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, ativos na carreira, investigando suas formações e perspectivas. Ao longo do primeiro semestre de 2016 foram desenvolvidos 15 encontros semanais, com atividades registradas, gravadas e transcritas. Vários registros escritos foram realizados pelas professoras participantes. Tanto as gravações como os registros foram documentados. As atividades escritas, textos e listas de presença nos HTPCs foram arquivados num portfólio. Adotando como referenciais teóricos estudos que abordam as novas tendências na formação de professores, a concepção de currículo organizado por Expectativas de Ensino e Aprendizagem e a pesquisa colaborativa analisamos as contribuições em relação às necessidades formativas de professores para o desenvolvimento de um currículo organizado em Expectativas de Ensino e Aprendizagem. O grupo realizou um trabalho significativo e configurou-se como uma excelente proposta de programa de desenvolvimento profissional baseado na teorização da prática vivenciada pelas professoras. A pesquisa bibliográfica revela, também, que os estudos a esse respeito são pouco desenvolvidos, apesar de sua extrema necessidade.

**Palavras-chave:** Currículo, Expectativa de Ensino e Aprendizagem, Formação de Professores/as.

## 1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo apresentar um estudo sobre as necessidades formativas dos professores do Ensino Fundamental no contexto da organização curricular em Expectativas de Ensino e Aprendizagem, assim como os saberes docentes (concepções e perspectivas) que perpassam a elaboração de um currículo fundamentado nessas mesmas expectativas, além da observação das implicações na prática pedagógica docente.

Tal estudo advém da experiência profissional junto à Secretaria Municipal de Educação do Município de Araraquara-SP. A atuação, por catorze anos, como Supervisora de Ensino do Ensino Fundamental evidencia a necessidade de ampliação dos conhecimentos curriculares dos docentes da rede municipal de ensino, acerca das políticas de currículo e da prática curricular nas escolas, principalmente no que tange à prática pedagógica do professor e, conseqüentemente, à qualidade do processo ensino e aprendizagem.

Como a gestão curricular é inerente à prática docente, os conteúdos da aprendizagem escolar estão articulados e organizados de modo a concretizar uma ação educativa contextualizada nas realidades locais. Sacristán (2000), Lopes e Macedo (2011) defendem que os professores são os atores que mais implicam na constituição do movimento curricular nas escolas. A escola assume, assim, a responsabilidade de adequar o currículo às propostas de ensino e adotar as opções que considerar mais eficazes, de modo a garantir o sucesso de todos os seus alunos. No entanto, observa-se na prática do professor algo bem diferente, que se traduz na dificuldade da compreensão do que é um currículo baseado em Expectativas de Ensino e Aprendizagem, assim como na escolha de quais são os conteúdos inerentes, habilidades e competências que necessitariam estar contidos neste contexto.

A insuficiência teórica e prática de estudos nesta área, ou seja, a inexistência de produção de pesquisas e referências bibliográficas que subsidiem a prática dos professores em utilizar currículos organizados nas Expectativas de Ensino e Aprendizagem conduziu a uma reflexão sobre a necessidade de desenvolver tal estudo e novas perguntas se fizeram: O que são, afinal, Expectativas de Ensino e Aprendizagem? Como a expressão "Expectativa de Ensino e Aprendizagem" se une aos conceitos compreendidos como "competências e habilidades"? Até que ponto essa forma de organização, o currículo por Expectativas de Ensino e Aprendizagem, encontra-se com as experiências e as expectativas dos educadores atuantes nas escolas?

Para buscar respostas a tais questionamentos foram formulados os seguintes objetivos norteadores da pesquisa-investigação:

- Analisar a contribuição de um grupo colaborativo de trabalho para a identificação das necessidades formativas de professores, objetivando a implementação de um currículo organizado em Expectativas de Ensino e Aprendizagem.
- Identificar na concepção dos professores e a partir da sua prática docente, propostas e necessidades de aprimoramento por meio da formação continuada.

Nos últimos anos no Brasil, como destacam Lopes e Macedo (2002), as discussões sobre currículo vêm assumindo maior importância, principalmente em razão de reformas curriculares que buscam promover alterações nos processos educativos das escolas.

Evidencia-se, portanto, a necessidade de estudos empíricos que busquem dentro do campo curricular investigar como a noção de Expectativas de Ensino e Aprendizagem vem influenciando a elaboração e implantação dos currículos nas escolas, como o mesmo tem se estruturado e sido incorporado no discurso e na prática docente. Além disso, é preciso que ocorra o entendimento de que o currículo não é uma receita, mas uma construção coletiva na qual os pais e a comunidade escolar devem ser protagonistas.

Procurando identificar as dificuldades e contribuir para o enfrentamento e superação das mesmas configura-se a pesquisa de natureza qualitativa, constituída a partir da perspectiva colaborativa, assumindo como estratégia a constituição de um grupo colaborativo de trabalho.

Nesta investigação procuramos responder à seguinte questão de pesquisa: Quais são as necessidades formativas dos professores para o desenvolvimento de um currículo organizado em Expectativas de Ensino e Aprendizagem?

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste item será apresentada a fundamentação teoria que respaldou as discussões sobre currículo, currículo organizado por expectativas de ensino e aprendizagem e formação de professores.

A literatura especializada tem registrado, ao longo dos tempos, vários significados para a palavra currículo. Dominam, entre eles, os que associam currículo a conteúdos e os que veem currículo como experiências de aprendizagem. Outras concepções apontam para a ideia de currículo como: uma proposta ou um plano capaz de definir o que fazer nas escolas, o conjunto de objetivos educacionais a serem alcançados e, ainda, o próprio processo de avaliação. Outrossim, currículo também vem sendo conceituado de diversas formas, entendido em diferentes aspectos, enquanto nexos entre a sociedade e a escola, o sujeito e a cultura, o ensino e a aprendizagem. Apresenta-se como um projeto escolar, um plano educativo formalizado, a cultura objetivada, sobre um determinado formato, com conteúdos previamente definidos, mas também refletem práticas, experiências cotidianas, ideologias, crenças, valores; uma linguagem simbólica.

Sacristán (2000) frisa que o termo vem da palavra latina *currere*, referindo-se à carreira, um percurso a ser atingido. Enquanto a escolaridade é um caminho/curso, o currículo é considerado seu recheio, seu conteúdo e guia que leva ao progresso do sujeito pela escolaridade.

Pode-se notar que a ideia de currículo foi evoluindo e/ou modificando conforme os padrões vigentes na sociedade. O tratamento do currículo, na contemporaneidade, pressupõe, segundo Sacristán (2000), que se observe sua problemática a partir da reflexão sobre: que objetivo se pretende atingir, o que ensinar, por que ensinar, para quem são os objetivos, quem possui o melhor acesso às formas legítimas de conhecimento, que processos incidem e modificam as decisões até que se chegue à prática, como se transmite a cultura escolar, como os conteúdos podem ser inter-relacionados, com quais recursos/materiais metodológicos, como organizar os grupos de trabalho, o tempo e o espaço, como saber o sucesso ou não e as consequências sobre esse sucesso da avaliação dominante, de que maneira é possível modificar a prática escolar relacionada aos temas.

Vislumbrando o currículo como ferramenta primordial no âmbito escolar, Taylor e Richards, citados por Forquín (1993, p. 24), aludem que “o currículo está no centro do empreendimento educativo, é o meio pelo qual o ensino se cumpre. Sem um currículo o ensino não teria veículo nenhum através do qual transmitir suas mensagens, encaminhar suas significações, transmitir seus valores”, ressaltando-se aqui a percepção de currículo como um condutor de conteúdos, significados e valores (mensagem) ao receptor (aluno) por meio de um intermediário (o professor).

O currículo organizado por Expectativas de Ensino e Aprendizagem explicita a ação docente e do aluno, articulando a tríade: Objetivos (intenções da ação educativa); conteúdos escolares numa abordagem interdisciplinar (nas dimensões conceituais, atitudinais e procedimentais) e competências e habilidades.

Considerando que é necessário que se tenha habilidades e competências para desenvolver uma postura de aprender a aprender, fundamentalmente na ação docente, esses termos se tornam essências para a reflexão da prática pedagógica.

Para Perrenoud (2000), competência em educação é a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos - como saberes, habilidades e informações - para solucionar com pertinência e eficácia uma série de problemas e situações.

Para Roldão (2003), a competência emerge quando, perante uma situação, o sujeito é capaz de mobilizar adequadamente diversos conhecimentos prévios, selecioná-los e integrá-los de forma ajustada à situação em questão. Desta forma, a competência exige apropriação sólida e ampla de saberes, de modo a permitir ao sujeito que os convoque (de forma ajustada) quando se encontra em face de diferentes situações e contextos. Competência recorre, desta forma, a noções, conhecimentos, informações, procedimentos, métodos e técnicas.

Os conteúdos compreendem múltiplas dimensões dos conhecimentos, Zabala (1998) refere-se a quatro dimensões, todas estreitamente articuladas: conceitual, factual, procedimental e atitudinal.

A dimensão conceitual dos conteúdos refere-se à construção ativa das capacidades cognitivas que engloba conceitos, fatos e princípios, os quais permitem atribuir sentido à realidade.

A dimensão procedimental dos conteúdos, por sua vez, refere-se ao conjunto de ações ordenadas que permitam mobilizar estratégias, técnicas e destrezas para atingir determinado objetivo. É um saber fazer, que envolve tomar decisões e realizar uma série de ações voltadas para um objetivo.

Já a dimensão atitudinal dos conteúdos versa sobre valores, normas e juízos, que possibilitam escolhas relacionadas à realidade e à manifestação de posturas críticas pautadas em princípios éticos.

É importante salientar que, para que o conhecimento científico se transforme em conteúdo escolar, é necessário que ele seja transposto didaticamente. Essa transposição didática ocorre quando os saberes científicos se tornam prontos a serem ensinados ao aluno para que este construa determinado conhecimento. Para tanto, os conteúdos devem ser contemplados de maneira interdisciplinar e significativa.

Tendo como referência o objetivo desta pesquisa que consiste em apresentar um estudo sobre as necessidades formativas dos professores do Ensino Fundamental no contexto da organização curricular em Expectativas de Ensino e Aprendizagem torna-se essencial destacar as concepções e fundamentos teóricos sobre o tema formação de professores que embasaram as reflexões.

Diante dos limites da racionalidade técnica, no sentido de considerar a complexidade do dia a dia da prática docente e sua característica de imprevisibilidade, surge o modelo da racionalidade prática.

Nesse modelo, aprender a ser professor envolve muito mais do que o estudo de conteúdos e técnicas de transmissão dos mesmos. Trata-se de considerar a problematização da prática docente como fonte de aprendizagem e desenvolvimento profissional.

A reflexão é o elemento essencial do pensamento prático. Esta nova perspectiva de análise da profissão docente tem destacado a importância do estudo do pensamento prático do professor como fator que influencia e determina a prática de ensino, enfocando os processos pelos quais o professor gera conhecimentos e os tipos de conhecimentos que adquirem.

Para Nóvoa (1992, p. 25) faz-se necessário desenvolver na formação de professores a prática da reflexão, enquanto meio de construção de saberes e identidade profissional.

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo que facilite as dinâmicas de auto formação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional.

Desta forma, a formação não se dá por meio da acumulação, seja de cursos de curta duração, de conhecimentos ou de técnicas, mas por meio de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal e profissional.

Este novo paradigma de formação deve promover, deste modo, a preparação de professores reflexivos, envolvendo experimentação, inovação, ensaio de novos modos de trabalho pedagógico, reflexão crítica sobre sua utilização, ou seja, processos de investigação, diretamente articulados com as práticas educativas (NÓVOA, 1992)

Pensando em como tornar os professores capazes de refletirem na e sobre a sua prática, Schön (1992) defende a ideia de um *practicum reflexivo*, ou seja, um espaço de formação em que o futuro professor tem oportunidade de refletir constantemente sobre os problemas da dinâmica colocados pela sua atuação cotidiana.

Foi esse mesmo autor que popularizou as teorias sobre a epistemologia da prática no campo da formação de professores e apresentou conceitos inerentes à nova concepção de prática profissional.

Quatro conceitos diferentes integram o pensamento prático: o conhecimento-na-ação, a reflexão-na-ação e a reflexão-sobre-a-ação e sobre-a-reflexão-na-ação.

O conhecimento-na-ação envolve o saber fazer e é o componente inteligente que orienta toda atividade humana. É o conhecimento técnico ou de solução de problemas.

A reflexão-na-ação é o melhor instrumento da aprendizagem. Pensamos no que fazemos ao mesmo tempo em que atuamos, portanto, essa reflexão ocorre durante a ação. É um diálogo com a situação problemática e sobre uma interação particular e exige uma intervenção concreta.

A reflexão-sobre-a-ação e sobre a reflexão-na-ação ocorre posteriormente à ação.

Na reflexão sobre a acção, o profissional prático, liberto dos condicionantes da situação prática, pode aplicar os instrumentos

conceptuais e as estratégias de análise no sentido da compreensão e da reconstrução da sua prática. (PÉREZ GÓMEZ, 1992, p. 105).

No processo de reflexão-na-ação o futuro professor deve aprender a construir e a comparar novas estratégias de ação, novas fórmulas de pesquisa, novas teorias e categorias de compreensão, novos modos de enfrentar e definir os problemas. Isso significa que o profissional reflexivo constrói de forma idiossincrática o seu próprio conhecimento profissional.

Shulman (1986, 1987), estudando o que sabem os professores sobre os conteúdos que ensinam, onde e quando adquiriram tais conteúdos, como e por que os mesmos se transformam durante a formação de professores, assim como devem ser utilizados no ensino concreto na sala de aula, destaca alguns tipos de conhecimentos que compõem a base de conhecimento para a docência e o processo de raciocínio pedagógico.

O primeiro modelo de Shulman (1986) intitulado Base de Conhecimento para o Ensino entende-se o conjunto de compreensões, conhecimentos, habilidades e disposições necessárias para atuação efetiva em situações específicas de ensino e aprendizagem.

O segundo modelo proposto por Shulman (1986, 1987) implica a consideração da base de conhecimento para o ensino e envolve processos presentes nas ações educativas. É o processo de raciocínio pedagógico que retrata como os conhecimentos são acionados, relacionados e construídos durante o processo de ensino e aprendizagem.

Objetivando contribuir com o processo de desenvolvimento profissional das professoras investigadas, optamos por utilizar uma ferramenta com dupla função, sendo ao mesmo tempo investigativa e formativa. Assim, assumimos a pesquisa do tipo colaborativa como linha de trabalho, pela possibilidade investigar e intervir concomitantemente, por meio da constituição de um grupo de trabalho.

### 3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para atingir os objetivos a que nos propomos e responder a pergunta norteadora dessa pesquisa realizamos o trabalho na perspectiva da pesquisa qualitativa, envolvendo uma escola de Ensino Fundamental do Sistema Municipal da Educação de Araraquara-SP.

Trata-se de uma pesquisa descritivo-analítica, de natureza qualitativa que procura explicar o problema a partir de referências teóricas, buscando conhecer e analisar as contribuições culturais e científicas existentes sobre um determinado assunto, tema ou problema. Ela se constitui a partir da pesquisa colaborativa, assumindo como estratégia a constituição de um grupo colaborativo de trabalho.

Assumir a abordagem qualitativa implicou a obtenção de dados descritivos com a pesquisadora em contato direto e prolongado no campo de investigação, tornando possível identificar as perspectivas dos participantes e compreender as experiências vivenciadas no processo que envolve a política pública de formação.

A pesquisa colaborativa contribui para mudar qualitativamente a realidade da atividade docente, visto que, por meio dela, o pesquisador colaborativo, ao conceber a realidade estudada como seu objeto de investigação, constrói conhecimentos com base em contextos reais, descrevendo, explicando e intervindo nesta realidade, o que possibilita contribuir para transformar, de forma coerente e significativa, tal realidade, já que se instaura um processo produtivo de reflexão, de indagação e teorização das práticas profissionais dos professores e das teorias que guiam suas práticas. É um processo produzido com os professores, não apenas para os professores.

### 4 RESULTADOS E DISCUSSÕES DOS RESULTADOS

A pesquisa foi concretizada por meio de atividades desenvolvidas em 15 encontros que foram elaboradas pela pesquisadora em parceria com as professoras do Grupo Colaborativo de Trabalho, a partir das temáticas levantadas nas análises dos relatos retirados do questionário de caracterização dos sujeitos da pesquisa, que indicaram as necessidades de formação, dúvidas, dilemas, dificuldades, curiosidades e interesses apontados pelas professoras.

As dinâmicas para desenvolvimento das temáticas nos encontros basearam-se em diferentes tipos de atividades, as quais visavam oferecer subsídios para reflexão sobre a prática pedagógica das professoras, a fim de que, colaborativamente, novos conhecimentos fossem construídos e outros reelaborados. Com

relação às atividades procurou-se utilizar as que viabilizassem discussões durante os encontros do grupo e aos materiais de apoio, foram utilizados aqueles que viessem ao encontro das necessidades formativas propostas pelas temáticas.

Essas atividades envolveram relatos de experiências, descrição de situações da prática pedagógica das professoras, elaboração de propostas para prática educativa, reflexão e análise de situações cotidianas em sala de aula. Durante os encontros a pesquisadora realizava intervenções que possibilitaram reflexões, elaboração e (re)elaboração de conceitos, debates e trocas de experiências entre as participantes.

Paralelo ao desenvolvimento dos encontros do grupo realizou-se, também, leituras de textos diversos sobre as temáticas propostas, que pudessem fundamentar as intervenções, assim como um espaço de crescimento mútuo e de desenvolvimento profissional, a partir da reflexão e avaliação colaborativa de suas próprias práticas.

Os referenciais são apresentados em quatro temáticas distintas que dialogam entre si à medida que discutem o currículo organizado por Expectativas de Ensino e Aprendizagem.

A Temática I aponta para contribuições significativas sobre a aprendizagem da docência ao considerar a importância da reflexão sobre a ação pedagógica como ação formativa, que conceitua e apresenta modelos e o processo de desenvolvimento profissional da docência. Esta temática apontou que embora caracterizados por diversidade teórico-metodológica, evidenciaram que os pensamentos, as crenças e as teorias pessoais dos professores eram importantes na configuração de suas práticas de sala de aula e em suas decisões curriculares. Também mostrou que o professor deveria possuir uma compreensão mínima e básica da matéria a ser ensinada de forma a tornar possível o ensino e a aprendizagem dos alunos. Não é suficiente que o docente saiba definir conceitos, mas ele deve conhecer a estrutura de determinada área de conhecimento, saber as formas de organização dos conteúdos dentro dessa área, conhecer a importância e as relações que eles podem estabelecer entre si e com outras áreas do conhecimento. E por fim, ele deve ter conhecimentos sobre como os alunos aprendem determinados conteúdos, as dificuldades que enfrentam nesse processo e seus conhecimentos prévios acerca dos assuntos e tópicos ensinados.

A Temática II contempla o Currículo por Expectativas de Ensino e Aprendizagem na escola que explora o conceito de currículo e suas relações com cultura e multiculturalismo. Esta temática possibilitou o entendimento que as reflexões sobre currículo devem incluir, necessariamente, reflexões sobre o professor e sobre sua prática. Se a concepção de currículo corresponde às experiências pedagógicas, em que docentes e alunos constroem e reconstróem conhecimentos, não ocorre desenvolvimento curricular se não ocorrer simultaneamente o desenvolvimento do professor e, com ele, o aperfeiçoamento das práticas escolares.

Sendo assim, não se pode pensar no desenvolvimento de um currículo organizado por Expectativas de Ensino e Aprendizagem sem a compreensão desses conceitos pelo professor que poderão ser discutidos, estudados e ampliados nos processos de formação.

O currículo, a organização dos conhecimentos, temas e atitudes, é um instrumento/ferramenta escolar decisivo na introdução de tratamentos didáticos e procedimentos metodológicos referentes às questões culturais e multiculturais que permeiam a escola.

A Temática III trata sobre o Currículo por Expectativas de Ensino e Aprendizagem na sala de aula aborda a constituição e a organização da expectativa (objetivos, conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais, habilidades e competências e o trabalho interdisciplinar). Tal temática nos permite entender que as Expectativas de Ensino e Aprendizagem explicitam a ação do professor e do educando, estabelecendo um vínculo no processo de ensino e aprendizagem, que possibilita a intencionalidade do fazer pedagógico e na articulação da tríade: objetivos (intenções da ação educativa); conteúdos (nas dimensões conceituais, atitudinais e procedimentais); competências e habilidades, estabelecendo um vínculo no processo de ensino e aprendizagem, o que permite a intencionalidade do fazer pedagógico. Articuláveis entre si, as expectativas não são lineares, nem sequenciadas, são interdisciplinares e definem a intencionalidade do docente do que se pretende que o aluno construa em determinado período.

E por fim, a Temática IV trata da Contribuição do Currículo por Expectativas de Ensino e Aprendizagem no processo de aprendizagem do professor (desenvolvimento profissional). O desenvolvimento profissional é um processo contínuo que reconhece a necessidade do professor, ao longo da sua carreira, aprofundar e adquirir conhecimentos sobre ciência, contexto, currículo e didática. Trata-se de um processo complexo de desenvolvimento, tanto pessoal como social, onde o professor se desenvolve como um todo, nos seus aspectos cognitivos, afetivos e relacionais.

Entendemos que o desenvolvimento profissional dos professores deve buscar a superação de um “modelo” de formação de professores inicial e/ou continuada que na maioria das vezes não consideram os professores e/ou futuros professores como produtores de conhecimento. Sob este “modelo”, professores atuantes ou em formação são conduzidos a uma compreensão que terceiriza sua formação a outrem, e embora compreendam a necessidade de estar em constante formação, esperam que seus gestores, por meio de políticas públicas, promovam tal formação, a partir do conhecimento advindo de especialistas.

A contribuição que tiveram para o desenvolvimento profissional do currículo organizado por Expectativas de Ensino e Aprendizagem acabou direcionando suas ações para um objetivo (Expectativas) a ser desenvolvido. A interdisciplinaridade é visível, inevitável e praticável dentro do currículo. Viram que a possibilidade da interdisciplinaridade ser ampliada na interface com mais áreas de conhecimento é maior. Entendem que esse processo permitirá detalhar melhor os fazeres e habilidades/competências a serem desenvolvidas, para que aconteça a aprendizagem dos alunos, e os mesmos poderão perceber que diversas áreas de conhecimento podem ser discutidas concomitantemente, podendo desenvolver habilidades e competências dentro de uma mesma Expectativa.

## 5 CONCLUSÕES

A pesquisa aqui apresentada propôs realizar uma investigação sobre as necessidades formativas de como os professores compreendem e desenvolvem um currículo organizado em Expectativas de Ensino e Aprendizagem, identificando suas dificuldades e os desafios, analisando perspectivas em sua prática pedagógica docente e identificando, na concepção dos professores e a partir da sua prática docente, propostas e necessidades de aprimoramento por meio de formação continuada.

O desenvolvimento desta pesquisa mostrou que para o entendimento de um currículo organizado por Expectativas de Ensino e Aprendizagem foi necessário inicialmente retomar aspectos da trajetória de desenvolvimento profissional, discutindo conceitos pautados na teoria de Schulman tais como conhecimento da Base do Conhecimento de Ensino (Conhecimento do Conteúdo Específico, Conhecimento Pedagógico, Conhecimento Pedagógico do Conteúdo) e o Processo de Raciocínio Pedagógico.

Outra necessidade formativa identificada refere-se à concepção de currículo fundamentado numa visão crítica e contemporânea que considera o currículo numa perspectiva multicultural e também, o processo de construção de conhecimento pelos professores e alunos.

O estudo e a compreensão das Expectativas de Ensino e Aprendizagem demandou explorar conceitos como as diferentes características de conteúdo, tais como conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais; conceitos de habilidades explícitas e implícitas (expressas por verbos) e competências e o tratamento da interdisciplinaridade.

O próprio coletivo de professores identificou a incoerência do Plano de Trabalho Docente segmentado por disciplinas inviabilizando a proposta de trabalho interdisciplinar. Esse é um ponto que merece destaque, pois revela um avanço, um amadurecimento e a incorporação dos conceitos trabalhados durante os encontros.

O Grupo Colaborativo contribuiu positivamente, sob a ótica das professoras, para o crescimento profissional, tratando assuntos próximos à realidade que cada uma vivenciava em suas salas de aula, com os alunos, possibilitando a observação de que a dificuldade em operacionalizar o currículo por Expectativas de Ensino e Aprendizagem são semelhantes e enfrentadas por outras professoras, em outras situações, portanto possibilitando momentos de trocas de experiências, sugestões, ideias, refletindo coletivamente sobre as dificuldades de cada uma.

Outro aspecto relevante é a necessidade de formação “in loco” constituindo-se como mais produtiva para a compreensão do processo, pois possibilita maior proximidade com o contexto vivido e proporciona maior clareza, serenidade, tranquilidade para discutir e refletir sobre as próprias práticas do cotidiano.

Outro aspecto solicitado e destacado pelo grupo de professoras foi a necessidade da troca de experiências para a ampliação de conhecimentos em momentos coletivos de trabalho, em parceria com os professores dos anos iniciais e especialistas e, também, momentos de estudo e aprofundamento por áreas de conhecimento.

Evidencia-se a necessidade e relevância de se voltar o olhar sobre a formação docente para o desenvolvimento profissional, não somente por tratar-se de um campo ainda pouco pesquisado, mas também pelas possibilidades que estudos nessa direção podem oferecer para a ampliação do

conhecimento sobre currículo no processo de formação e atuação dos professores, bem como para um maior entendimento sobre a docência nessa realidade específica. Indicam, ainda, uma possibilidade promissora a se refletir em termos de políticas públicas para a formação continuada de professoras.

Considero que este trabalho muito contribuiu para o meu desenvolvimento profissional, ampliando e qualificando minha atuação enquanto supervisora, docente e pesquisadora no campo de estudos sobre currículo organizado por Expectativas de Ensino e Aprendizagem. No desenvolvimento desta pesquisa pude constatar, mais nitidamente, a produção de um conhecimento novo, capaz de contribuir com as pesquisas nesta área e perceber que estudos sobre currículo e interdisciplinaridade e sua relação com a prática docente precisam continuar a serem realizados, proporcionando novas perspectivas para a educação.

## REFERÊNCIAS

- [1] FORQUIN, J.C. Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- [2] LOPES, A. C.; MACEDO, E. Currículo: debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2002.
- [3] LOPES, A. C.; MACEDO, E. Teorias de Currículo. São Paulo: Cortez, 2011.
- [4] NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 15-34.
- [5] PERRENOUD, P. Dez novas competências para ensinar. Porto Alegre: ARTMED, 2000.
- [6] ROLDÃO, M. De que falamos quando falamos de competências? Noesis. Janeiro/Março, 2002, p. 59- 62.
- [7] SACRISTÁN, J. G. O currículo: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- [8] SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 79-90
- [9] SHULMAN, L. S. Those who understands: knowledge growth in teaching. Educational Researcher, v. 17, n. 1, p. 4-14, 1986.
- [10] SHULMAN, L. S. Knowledge and teaching: foundations of a new reform. Educational Review, Harvard, v. 57, n. 1, p.1 - 21, 1987.
- [11] ZABALA, A. A prática educativa: como ensinar. Porto Alegre: ARTMED, 1998

# Capítulo 5

## *Formação inicial do pedagogo: Experiências de alunos bolsistas do PIBID em projeto de arte-educação (UINOVE – Santo Amaro/SP)*

*Célia Vanderlei da Silva*

*Crislaine Aparecida Ribeiro Salomão*

*Elaine de Oliveira Carvalho Moral Queiroz*

*Tania Medeiros Aciem*

*Thatiana Francelino Guedes Pineda*

**Resumo:** Este trabalho refere-se ao projeto de Arte-Educação na formação do futuro professor, desenvolvido com alunos da Pedagogia, na Universidade Nove de Julho - UNINOVE/ SP – bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID/ CAPES), no ano letivo de 2017. A principal problematização elencada no projeto foi a preocupação com o conhecimento e a reflexão em Arte-Educação do futuro pedagogo, formação essa constituída de maneira aligeirada e insuficiente. O projeto foi desenvolvido em quatro escolas municipais da zona sul de São Paulo, sendo duas de educação infantil e duas de ensino fundamental I. Cada uma com subprojetos estruturados a partir das suas realidades, necessidades e expectativas. Diante dessa situação, o objetivo principal foi de ampliar o repertório artístico, cultural e teórico dos alunos envolvidos com relação à arte e as demais áreas de conhecimento. Os processos do projeto tiveram etapas de oficinas formativas para troca de experiências profissionais abordando a arte como prática de pedagogos atuantes; apresentação aos bolsistas de teóricos da área de arte; ampliação de conhecimento de espaços artísticos como Pinacoteca do Estado de São Paulo e Museu Lasar Segall; acompanhamento das experiências dos subprojetos nas escolas e incentivo à pesquisa e publicação acadêmica, a partir da coleta de dados dos subprojetos desenvolvidos para apresentação em seminário de pesquisa. A base teórica do projeto foi a partir da abordagem triangular do ensino da arte trazido pela autora Ana Mae Barbosa (1998, 2010). Os resultados obtidos serão apresentados neste trabalho e corroboram a contribuição para a formação docente de todos os bolsistas envolvidos, bem como alunos e professores já atuantes (professores supervisores das escolas e professoras coordenadoras do projeto na Instituição de Ensino Superior). Com o projeto foi possível também ampliar a reflexão sobre o papel do professor pesquisador na educação contemporânea e o compartilhamento de experiências e estudos no campo acadêmico a partir de publicações em eventos ligados à educação.

**Palavras-chave:** PIBID, Arte-Educação, Formação inicial.

## 1. APRESENTAÇÃO

A formação de professores é um tema relevante que está no centro das discussões nas últimas décadas, sobretudo quando se refere às licenciaturas, notadamente a Pedagogia.

Considerando tais discussões e os programas desenvolvidos pelo Governo Federal, destacaremos neste texto o PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, financiado pela CAPES, em parceria com Instituições de Ensino Superior (IES). O objetivo desse Programa é o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica, o que visa a proporcionar condições para que os alunos bolsistas possam viver experiências diversas durante a graduação, próprias do cotidiano escolar.

Os projetos ligados ao Programa Pibid acontecem na Universidade Nove de Julho (UNINOVE), na unidade de Santo Amaro/SP, envolvendo os alunos do curso de Licenciatura em Pedagogia, desde julho de 2014, assim como as escolas de Educação Infantil e de Ensino Fundamental I da rede municipal de ensino de São Paulo, credenciadas na IES para desenvolver o projeto.

Neste artigo o projeto apresentado foi desenvolvido para o ano letivo de 2017, envolvendo quatro escolas, cinco professoras da rede municipal e 53 alunos do curso de Pedagogia da Uninove. Todos bolsistas do Pibid.

A principal problematização elencada no projeto foi a preocupação com o conhecimento e a reflexão em Arte do futuro pedagogo, formação essa constituída de maneira aligeirada ou insuficiente. O que reflete uma prática docente simplificada ou ausente.

Diante dessa situação, o objetivo deste projeto foi de ampliar o repertório artístico e cultural dos alunos bolsistas e dos professores supervisores envolvidos, por meio de oficinas formativas para troca de experiências profissionais, abordando a arte como prática de pedagogos atuantes, apresentando-lhes teóricos da área de arte e acompanhando as experiências dos projetos nas escolas.

Este texto tem como apresentar os levantamentos teóricos utilizados para o projeto, expor o trabalho gerado nos encontros formativos apontando os subprojetos que cada escola envolvida desenvolveu com o alunado, apoiados pelos professores supervisores e coordenadores de área, e as experiências observadas e vivenciadas pelos alunos bolsistas.

## 2. LEVANTAMENTO TEÓRICO E MOMENTOS FORMATIVOS

A Universidade Nove de Julho tem em seu currículo para a Graduação em Licenciatura em Pedagogia uma disciplina nomeada de Arte e Educação que, entre outros temas, discute o ensino da arte nas escolas.

Um dos teóricos apresentados nesta disciplina é Ana Mae Barbosa, uma pioneira no ensino da Arte-Educação, amplamente conhecida nas escolas, museus e cursos de formação em Pedagogia no Brasil e América Latina. Sua produção em torno da arte-educação tem elementos construídos a partir das ideias de Paulo Freire para pensar o ensino da arte nas escolas de educação básica, onde aponta que:

A educação bancária de que Paulo Freire falava ronda a Arte/Educação hoje no Brasil. Mas, apesar da equivocada política educacional do governo temos experiências de alta qualidade tanto na Escola Pública como na Escola Privada e principalmente nas organizações não governamentais que se ocupam dos excluídos, graças a iniciativas pessoais de Diretores, de Professores e mesmo de artistas. (BARBOSA, 2003)

A intenção orgânica da autora era que as escolas retirassem do ensino de arte os modelos europeus carregados de dogmas e padrões a serem seguidos.

Barbosa defende ainda, que o ensino de arte nas escolas deve valorizar as culturas locais, as expressões e representatividades dos cidadãos e de seus espaços, sem reproduzir cópias de obras classificadas como “obras primas”, mas fazendo uma releitura dessas obras contextualizando-as com seus espaços, culturas, momentos e expressividades, a partir de um olhar reflexivo para “este” e “aquele”.

Na esteira desse pensamento vem a abordagem triangular para o ensino de arte que é composto por: conhecer a história, fazer arte e saber apreciar uma obra.

Entretanto a estudiosa destaca que esta proposta não é uma metodologia para o ensino de arte, mas sim uma possibilidade de construção do olhar artístico da criança, reiterando que

Foi assim que surgiu a abordagem que ficou conhecida no Brasil como Metodologia Triangular, uma designação infeliz, mas uma ação reconstrutora do ensino de arte. Sistematizada no Museu de Arte Contemporânea da USP (87/93), a Triangulação Pós-Colonialista do Ensino da Arte no Brasil foi apelidada de metodologia pelos professores. Culpo-me por ter aceitado o apelido. Hoje recuso a ideia de metodologia por ser particularizadora, prescritiva e pedagogizante, mas subscrevo a designação triangular. (BARBOSA, 1998, p. 33).

Com este olhar, Ana Mae propõe que o ensino de arte esteja ancorado em três aspectos básicos: a leitura da obra, a produção artística a partir desta leitura e, por conseguinte, uma contextualização.

Quando o docente aplica o ensino de arte levando em consideração essa proposta, ele deve ter claro que os itens: leitura, produção e contextualização são elementos separados, porém, interligados que se comunicam o tempo todo, como os vértices de um triângulo.

Em que pese a clareza da proposta, alguns educadores quando a utilizam, cometem erros em sua aplicação. Uma das abordagens equivocada é colocar no mesmo patamar cópia e releitura.

Após análise deste referencial e, quando em contato com os trabalhos de arte desenvolvidos nas aulas da disciplina de Arte e Educação pelos discentes do curso de Pedagogia, os Coordenadores de Área do Projeto Pibid na Uninove/Santo Amaro reconheceram que seria de extrema importância trabalhar este tema no Pibid a partir das ideias de Ana Mae Barbosa, principalmente no tocante à abordagem triangular.

Com base no levantamento teórico inicial, as discussões foram ampliadas durante os momentos formativos propostos pela equipe de professoras coordenadoras do Programa na IES.

O projeto apresentado ao PIBID/CAPES previa reuniões de formação periódicas com professores coordenadores de área, professores supervisores e alunos bolsistas. Desta forma, mensalmente, aconteceram oficinas e capacitações de acordo com os projetos em andamento.

Os encontros iniciais abordaram a apresentação da proposta de aproximação da Arte às demais áreas do conhecimento abarcadas pela Pré-escola e Ensino Fundamental I, pelo professor polivalente; e, para a elaboração dos subprojetos de cada escola de acordo com suas realidades e expectativas elencadas.

Em seguida, avançamos para o segundo momento: a troca de experiências entre professores atuantes com o grupo de bolsistas. Para isso, por convite, a professora Cecília Watanabe, professora da Rede Municipal de Ensino de São Paulo e especialista em Arte, fez um diálogo apresentando o conceito de Arte, onde a oficina teve por base seu trabalho realizado a partir de projetos nas escolas públicas, propondo uma reflexão sobre as possibilidades diferenciadas de atuação junto às crianças.

Nesse momento, a partir do diálogo entre a professora convidada e os alunos, supervisores e coordenadores bolsistas presentes, foi possível repensar as propostas práticas com as crianças nas escolas envolvidas no projeto. As diferentes realidades escolares, tais como a diferença das etapas de ensino envolvidas, serviu para uma reflexão aprofundada da contribuição da arte nas demais áreas de conhecimento abordadas por professores polivalentes, no caso em formação, o Pedagogo.

Dando sequência a formação de todos os bolsistas envolvidos, um terceiro momento ocorreu que foi o de ampliar o conhecimento de espaços artísticos e culturais dentro da cidade de São Paulo, culminando com uma visita à Pinacoteca do Estado de São Paulo, monitorada por profissionais do museu.

Durante a visita, o grupo de monitoras do espaço apresentou a proposta principal do museu, que abarca a produção artística brasileira do século XIX até a contemporaneidade, parte do acervo e histórico do prédio. No decorrer da visita foi possível propor um diálogo entre a apreciação, a reflexão e os projetos que estão em desenvolvimento nas escolas.

Conforme pesquisa feita entre os participantes da visita percebeu-se que uma grande porcentagem de alunos não conhecia museus e, dos que conheciam alguns espaços da capital paulista, poucos já haviam visitado a Pinacoteca. Após a visita, foram coletados depoimentos de alunos bolsistas e foi perceptível o aumento de interesse de visitação aos espaços artísticos e culturais da cidade, tal como a relevância de uma interpretação crítica da Arte com vistas a sua própria formação cultural, social e docente.

Em um quarto momento, realizamos, também, com o intuito de ampliar a formação dos bolsistas, uma visita ao museu Lasar Segall que contou com momentos significativos e com ações construtivas de vivências culturais e artísticas.

Inicialmente foi possível conhecer e identificar a programação comemorativa referente aos 50 anos (1967-2017) de existência do Museu e tivemos a oportunidade de observar as exposições de “Pinturas a óleo” do artista. Esses momentos desencadearam um caráter bastante documental e autoexplicativo, que possibilitou uma visita interpretativa, dialogada e reflexiva ao acervo.

Em seguida participamos da programação, oferecida pelo próprio museu, da Mesa VII: “Educação e política na ação educativa com mediação e debatedores”. Esse momento contou com a apresentação da história da criação do museu em seu contexto histórico e social até os dias de hoje, bem como, as principais ações que desencadearam colocações políticas, educacionais e sociais para o acesso aos museus na atualidade.

Foi relevante a participação dos bolsistas nesta mesa, onde pudemos identificar o envolvimento com o “Projeto Arte”, pelos questionamentos enriquecedores e significativos com abrangência social e democrática. Nas interpretações esboçadas no coletivo, foi possível a identificação da preocupação social, principalmente, no que tange ao acesso às artes na contemporaneidade.

Sugestões e propostas foram salientadas para incidência saudável de novas aprendizagens para a formação docente, que vem ao encontro da Proposta Triangular de Ana Mae Barbosa.

Após visita aos dois museus, em outro momento de formação, foi possível reunir todos os bolsistas envolvidos no projeto para um diálogo sobre as vivências durante os momentos formativos (internos e externos da IES) juntamente com as experiências adquiridas nas escolas municipais. Em roda de conversa dialogar sobre todos os passos vivenciados, permitiu a coleta de dados, o incentivo à pesquisa em referenciais acadêmicos, o que proporcionou uma ampliação do repertório relativo à arte-educação.

Outra convidada que contribuiu com a reflexão do grupo, foi a professora Me. Karla Eleutéria de Lima, especialista e pesquisadora em arte e atuante no ensino superior com a formação de pedagogos. Os debates propostos pela professora partiram de suas experiências em escolas públicas na região nordeste e sudeste brasileira, envolvendo a arte na educação básica.

Por fim, um dos resultados finais dos momentos de formação durante o projeto ligado à Arte, foi à participação de todos no “II Seminário PIBID/Uninove” que culminou em trabalhos apresentados no evento. Neste encontro, um momento especialmente dedicado ao tema da Arte Educação, foi a palestra da professora Dra. Miriam Celeste Ferreira Dias Martins, que atua na Universidade Presbiteriana Mackenzie no programa Educação, Arte e História da Cultura, intitulada “Encantamentos e desafios da Arte na escola”.

Nesse momento, foi possível perceber a relevância dos subprojetos desenvolvidos nas escolas para a formação docente de todos os bolsistas envolvidos, alunos, professores supervisores e professores coordenadores do projeto.

## 2.1. SUBPROJETOS DAS ESCOLAS

O projeto foi desenvolvido em quatro escolas da rede pública paulistana da região sul, sendo duas delas com crianças da educação infantil e duas com alunos dos primeiros anos do Ensino Fundamental. Salientamos que o projeto desenvolvido pelo curso de Pedagogia, aconteceu nas escolas a partir de subprojetos estruturados com base nas realidades de cada instituição educacional, suas necessidades e expectativas que envolviam a arte às demais áreas de conhecimento.

A equipe da EMEI Luís Travassos desenvolveu o subprojeto com crianças de quatro e cinco anos a partir de obras artísticas de Auguste Rodin, Leonardo da Vinci, Vik Muniz, dentre outros. As ações foram variadas atendendo à faixa etária e aos interesses dos alunos, como conhecimento dos artistas em roda de conversa, apresentação de imagens, fotografia, teatro, jogos dramáticos, colagens, pinturas com café, açúcar, culinária e brincadeiras.

Os objetivos principais destacados foram os de: despertar nas crianças o interesse e o apreço pelas obras de artes, o conhecer de diferentes autores, desenvolver as expressões infantis a partir da arte, resgatar os conhecimentos nas áreas trabalhadas em sala de aula a partir das obras e também de explorar diferentes materiais e técnicas artísticas abordadas.

Todos os trabalhos desenvolvidos pela escola resultaram em um acervo próprio compartilhado com os demais profissionais envolvidos, familiares das crianças e comunidade da região.

A EMEI e a EMEF Casa Blanca são duas escolas localizadas dentro do CEU Casa Blanca, a primeira atende crianças da educação infantil (4 e 5 anos) e a segunda atende o ensino fundamental (6 aos 14 anos), entretanto apenas os primeiros anos do fundamental participam do projeto (6 aos 10 anos).

A EMEI desenvolveu o projeto atrelando arte ao “Corpo e movimento”. A equipe buscou, através de jogos cooperativos, brincadeiras, danças e atividades físicas, proporcionar aos alunos um maior conhecimento motor-cognitivo, planejando atividades que contemplassem o desenvolvimento nos aspectos corporais, cognitivos e atitudinais.

A EMEF atrelou em seu subprojeto, a arte à literatura como uma proposta diferenciada de comunicação a partir da pintura, desenhos, encenação, narrativas e brincadeiras. A proposta de trabalho com diferentes técnicas e materiais artísticos foi um dos eixos centrais das práticas das alunas bolsistas.

A EMEF M’Boi Mirim I, atuou junto aos alunos do primeiro ao quinto ano com o projeto “O ‘Cândido’ olhar sobre as brincadeiras na infância nas telas de Portinari”. A equipe, nesse subprojeto, buscou integrar arte à necessidade de defender o espaço da brinquedoteca e a continuidade com as atividades lúdicas para enriquecimento do currículo no contexto educacional. Outro fator crucial que justificou o projeto foi a localização da unidade escolar em região periférica da cidade, distante de museus e outros locais que possam propiciar à população um contato maior com a arte.

Os objetivos do projeto nesta escola foram vários, valendo destacar alguns como: oportunizar o acesso à arte, à leitura, às releituras e a reprodução das vivências retratadas nas obras de ilustração da infância com ênfase em brincadeiras voltadas à arte de Cândido Portinari como veículo de formação de opiniões.

Além desses objetivos, outros conhecimentos foram agregados ao longo do projeto, como: maior contato com o artista através de um estudo de seu tempo histórico; conhecer sua obra que retrata uma infância permeada por brincadeiras infantis; apropriar-se da produção artística expressa nas telas do pintor; fazer releituras de quadros da infância; vivenciar algumas brincadeiras representadas nas obras; desenvolver no aluno o senso de que ele pode ser autor de uma obra através das oportunidades de releituras; propiciar interpretações a partir da experiência e subjetividade do educando.

Enfim, os projetos apresentados enfatizaram o conhecimento, a apreciação, a produção e a valorização da arte para a formação dos alunos das escolas públicas, bem como a integração das diferentes áreas de conhecimento que, muitas vezes, não é percebida nos planejamentos diários, porém, com o projeto seguindo este olhar, tanto as professoras supervisoras quanto os alunos bolsistas, em parceria com os coordenadores de área do Pibid, conseguiram contemplar tais propostas.

Salientamos que durante o desenvolvimento dos subprojetos, além do acompanhamento das ações durante as formações mensais, as professoras coordenadoras do PIBID realizaram visitas às unidades escolares. Nesses momentos, foi possível perceber o envolvimento, as expectativas, as angústias e as contribuições do projeto tanto para o conhecimento das crianças, quanto para a formação inicial das alunas bolsistas, tal como visualizar e registrar os resultados dos subprojetos.

### 3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em cada escola visitada foi possível perceber resultados dos subprojetos conforme registros em portfólios, em que, no acompanhamento, foram aproveitados para debate com toda equipe, para definição dos passos seguidos.

Notamos que os pressupostos do Pibid quanto às experiências oportunizadas para os alunos bolsistas, o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica foram contemplados com o projeto da Arte-Educação, que ofereceu possibilidades de construções e reconstruções mediadas socialmente.

Os momentos formativos decorreram, linearmente, por meio do reconhecimento da abordagem triangular para o ensino de arte, numa constituição histórica e social com experiências práticas que envolveram “o conhecer, o fazer e o saber” em apreciar uma obra de arte.

Os subprojetos apresentados pelas escolas contribuíram para formação dos alunos e professores das escolas públicas com olhar integrador nos diferentes contextos vivenciados. A parceria dos coordenadores

do projeto, supervisoras e alunos bolsistas, promoveu ações para o desenvolvimento integral do ser humano, valorizando a integração de diferentes áreas do conhecimento.

Considerando que, se as articulações nas diversas áreas do conhecimento a caminho da criticidade são indispensáveis na formação de um educador reflexivo e comprometido, o dialético presente no ensino da arte, neste projeto, pode propiciar aos bolsistas uma visão mais ampla do ensino da arte como uma proposta que pode ampliar visões de ser humano e de mundo, o que leva à ideia de “inconclusão” deste humano, bem como, de sua (re)construção ética provida de autonomia com capacidade de observar, comparar, avaliar, escolher, intervir, romper e optar.

Como parte dos resultados finais do projeto, podemos destacar o incentivo à pesquisa para os futuros pedagogos e professores já atuantes na rede de ensino que, sobrecarregado com o cotidiano escolar, muitas vezes não têm a possibilidade de estender suas pesquisas ao campo acadêmicos com publicações na área. Coube ao projeto ampliar o debate sobre o professor-pesquisador na contemporaneidade além de uma maior abertura à contribuição da Arte na prática e pesquisa escolar.

## REFERÊNCIAS

- [1] Barbosa, A. M. Arte-educação no Brasil: do modernismo ao pós-modernismo. Revista Digital Art& - Número 0 - Outubro de 2003.
- [2] \_\_\_\_ Tópicos utópicos. Belo Horizonte: C. Arte, 1998.
- [3] \_\_\_\_ Cunha, F. P. da. Abordagem Triangular no Ensino das Artes e Culturas Visuais. São Paulo, Ed. Cortez, 2010.
- [4] Hernández, F. Cultura visual, mudanças educativas e projeto de trabalho. Porto Alegre, Artmed, 2000.
- [5] Nóvoa, A. Os professores e sua formação. Lisboa, Don Quixote, 1992.
- [6] Pimenta, S. G. (org.). Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. São Paulo, Cortez, 2006.
- [7] Stabile, R. M. A expressão Artística na Pré-escola. São Paulo, FTD, 1988. <http://portal.aprendiz.uol.com.br/2016/08/12/pioneira-da-arte-educacao-ana-mae-barbosa-reforca-todo-artista-tem-o-que-ensinar/> acesso em 28/08/2017.

# Capítulo 6

## *Educação Física na educação infantil através do estágio supervisionado II: Relato de experiência*

*Luana Pires Geraldês*

*Aiana Carvalho Carneiro*

*Amanda Santana de Souza*

*Marroney de Santana Nery*

*Denize Pereira de Azeved*

**Resumo:** Este artigo trata de compartilhar as vivências do componente curricular Estágio Curricular II, vivenciadas por alunos do 6º semestre do curso de licenciatura em Educação Física da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). O estudo tem como objetivo explicar acerca da importância do estágio supervisionado durante o período de graduação do Licenciando em Educação Física, assim como busca relatar também possibilidades de trabalhar a Educação Física no contexto da Educação Infantil (EI). As aulas foram ministradas para uma turma do grupo 01 em um Centro de Educação Básica na cidade de Feira de Santana/BA e pensadas de maneira que as crianças desenvolvessem a coordenação motora fina e assimilassem os conteúdos que são vistos cotidianamente com as aulas, como as cores, por exemplo. O presente artigo apresenta todas as considerações relevantes que foram destacadas durante o período das intervenções do componente curricular Estágio Curricular II.

**Palavras-chave:** Educação Infantil, Educação Física, Estágio.

## 1. INTRODUÇÃO

O presente relato de experiência tem como objetivo explicar acerca da importância do estágio supervisionado durante o período de graduação do estudante de Licenciatura em Educação Física, assim como busca relatar também possibilidades de trabalhar a Educação Física (EF) no contexto da Educação Infantil (EI). Para além destas informações, busca descrever as vivências que foram oportunizadas aos estudantes do 6º semestre do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), em um Centro Municipal de Educação Básica localizado no município de Feira de Santana - Bahia, através da disciplina Estágio Curricular Supervisionado II.

O trato da educação física no ambiente escolar da rede pública de ensino, contemplando a educação infantil, já é algo que nos chama atenção. Sayão (1999) traz que durante o primeiro momento da história da educação brasileira, a ideia de Educação Física e de outras disciplinas na Pré-Escola surge muito mais no âmbito das instituições privadas do que nas públicas.

Perez Gomes (1992) salienta que não há possibilidade de aprender competências e capacidades de aplicação antes do conhecimento aplicável, ou seja, é necessário que os futuros docentes passem por um processo de “preparação” antes de assumirem as salas de aula. Para o autor, por anos, o estágio, observação, regência e participação, tinham como objetivo, apenas indicar supostos erros visíveis nas instituições de ensino. No momento participativo, cabia aos estagiários determinadas ações como realizar correções de provas, as quais eles sequer tiveram acesso à elaboração.

É preciso compreender o Estágio Supervisionado como fio condutor na formação de professores, inter-relacionado com as demais áreas de conhecimentos. Ainda é preciso que haja muitas discussões acerca da prática de ensino do Estágio Curricular nos cursos de licenciaturas, principalmente, por ainda existirem problemas antigos que se apresentam tão atuais.

Freitas (1996) corrobora com a afirmação acima, quando identifica que ainda há falta de clareza no papel da escola na sociedade, as relações trabalho e escola, a forma de organização do trabalho pedagógico escolar; dificuldade de compreender avaliação, a redução do trabalho pedagógico, a relação professor-aluno, a banalização dos conteúdos, a infantilização das atividades de ensino, as tarefas repetitivas e rotineiras, a falta de um Projeto Político Pedagógico, entre outras.

Dialogando com Freitas (1996), Rodrigues (2007) defende que os cursos de Formação Para Profissionais da Educação, devem estar subsidiados em princípios que possam contribuir para formação numa perspectiva emancipatória e não numa concepção de formação que deverá atender somente ao mercado de trabalho.

A resolução CONSEPE 149/09, instaura o Estágio como um componente obrigatório capaz de possibilitar experiências intrínsecas ao exercício profissional, servindo para o fortalecimento da articulação entre teoria/prática além de interconexões entre conhecimentos e saberes profissionais.

A Educação Infantil é assegurada através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN 9394/96), na qual a educação infantil é ofertada a crianças de zero a seis anos de idade, sendo definida como a primeira etapa da educação básica. Posteriormente, foi alterada no ano de 2005, através da Lei Federal n.º 11.114, onde se definiu que a partir dos seis anos de idade a criança deveria ser matriculada no primeiro ano do ensino fundamental, sendo definida então a educação infantil para crianças de zero a cinco anos de idade.

Com relação à Educação Física na Educação Infantil, Ayoub (2001) relata que este componente curricular se caracteriza como um espaço em que a criança pode brincar com a linguagem corporal, com o corpo, com o movimento, alfabetizando-se nessa linguagem. Sendo assim, com a familiarização das crianças com as linguagens corporais existentes, torna-se possível criar situações em que estas crianças pudessem ter contatos com várias manifestações da cultura corporal desde a sua infância concretizando estes aprendizados nas séries posteriores e no seu cotidiano.

## 2. METODOLOGIA

O estágio foi realizado em uma turma de Grupo 01, que compreende crianças de um ano de idade até um ano e nove meses.

Por esta razão, a prática pedagógica foi sustentada a partir da abordagem construtivista-interacionista baseada na teoria Piagetiana, onde existem fatores físicos inerentes à formação das estruturas neurológicas e fatores sociais e ambientais, que são experiências desenvolvidas através das trocas de informações e relações entre o sujeito e o objeto, o sujeito e o ambiente e o sujeito e outros sujeitos.

Nesta abordagem, o propósito é a construção do conhecimento a partir da interação do sujeito com o mundo numa relação que extrapola o simples exercício de ensinar e aprender. Conhecer é sempre uma ação que implica esquema de assimilação e acomodação num processo de constante reorganização (PIAGET, 1970).

Para a realização das intervenções, foi elaborado um plano de ensino e nove planos de aulas, cada aula com duração de 30 minutos. Os planos foram pensados de maneira em que as crianças desenvolvessem a coordenação motora fina e assimilassem os conteúdos que são vistos cotidianamente durante as aulas, como as cores, por exemplo.

Desta forma, buscou-se desenvolver atividades com cores que se tornavam uma brincadeira de jogar, arremessar, conhecer e aprender; alguns circuitos também foram pensados para esse processo de aprendizagem, porém, as crianças ficaram dispersas, o que originou estratégias rápidas para se repensar outras possibilidades. Foi a partir do repensar que a música se fez presente em quanto estratégia metodológica, como uma maneira de chamar atenção das crianças para a realização das atividades.

A fundamentação e preparação teórica para a realização das intervenções aconteceram durante as aulas do componente curricular Estágio II que foi subdividida em dois momentos. O primeiro momento se restringiu às intervenções na escola cedente para o estágio, com duração de meia hora e o segundo foi destinado à discussão de textos para auxiliar na prática docente, realizado dentro do campus da instituição mediado pela professora orientadora da disciplina.

## 2.1. EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Segundo Basei (2005) “a escola infantil é um lugar de descobertas e de ampliação das experiências individuais, culturais, sociais e educativas, isto tudo através da inserção das crianças em ambientes distintos dos da família” (p.1).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB, Lei de Nº 9.394 de 20 de novembro de 1996, traz no Art.22 que “A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”. E no seu Art. 29 aponta que “A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, completando a ação da família e comunidade”.

O currículo de Educação Infantil precisa contemplar as formas de manifestação características da criança de zero a seis anos de idade, privilegiando as diferentes linguagens que se externam através da oralidade, dramaticidade, leitura, escrita, musicalidade, corporeidade, gestualidade. (SAYÃO 1999, p.234).

A LDB integra a Educação Física à educação infantil quando traz no Art.26, § 3º que “A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos”. Portanto, entende-se que a Educação Física é obrigatória em todas as etapas da Educação Básica; e sendo a Educação Infantil uma das etapas da Educação Básica, esta deveria ser oferecida regularmente às crianças na Educação Infantil.

Trindade et al. (2010) ressalta a importância desse componente curricular nessa primeira fase de escolarização, pois a formação da criança ocorre através, sobretudo, da vivência e, a Educação Física proporciona com a cultura corporal inúmeras experiências físicas e culturais que contribuirão de forma significativa nesse processo.

Para Basei (2005) a Educação Física tem um papel fundamental na Educação Infantil, pois possibilita às crianças uma diversidade de experiências através de situações nas quais elas possam criar inventar, descobrir movimentos novos, reelaborar conceitos e ideias sobre o movimento e suas ações.

E ainda segundo o mesmo autor:

É de suma necessidade proporcionar às crianças, na educação infantil, o maior número de experiências de movimento possível, onde elas possam adquirir formas de movimentar-se livremente, desenvolvendo sua própria relação com a cultura do movimento, experimentando os diferentes sentidos e significados do movimento, para, a partir de suas vivências, incorporá-las a seu mundo de vida. (p.7).

Marcolino et. al. (2014) corrobora com o autor supracitado quando diz que o papel da Educação Física na Educação Infantil é proporcionar condições para que as atividades proporcionadas às crianças sejam ricas e diversificadas, ampliando o conhecimento da criança acerca das relações sociais e da atividade humana, para que esses conhecimentos se transformem em matéria prima para o jogo infantil.

Buss-Simão e Fiamoncini (2013) afirmam que inicialmente, a inserção da Educação Física na Educação Infantil tinha como função instrumentalizar a psicomotricidade, o que serviria como meio para um melhor desenvolvimento na alfabetização. Desta forma, a Educação Física era tratada como se não houvesse identidade, servindo apenas como suporte compensatório. Porém, atualmente vem se buscando uma prática que contemple as necessidades de movimento das crianças, visando contribuir no desenvolvimento da linguagem, interação e leitura de mundo da mesma.

Apesar dos avanços, é imprescindível que o docente busque auxiliar a criança a realizar algo que ela ainda não é capaz de concretizar sozinha, esta mediação pode acontecer através de estímulos de processos internos dos indivíduos que os façam edificarem relações interpessoais.

Sendo assim, Buss-Simão e Fiamoncini (2013) apresentam que professores formados e em formação ainda possuem insegurança com relação à atuação nessa área, devido às fragilidades nas produções teóricas que a fundamentam. Inquietações acerca dos conteúdos e temas a serem abordados, bem como a metodologia adotada no planejamento, são problemáticas atreladas à inserção da Educação Física na Educação Infantil que acabam por refletir na legitimação da mesma nesse espaço.

A prática pedagógica pode ser definida enquanto um conjunto de experiências de ações subsidiadas e reafirmadas na cultura construída pelos hábitos, ou seja, a prática proporciona ações, mas também é o resultado delas (SACRISTÁN, 1999). Esse mesmo autor afirma que uma prática educativa enquanto prática pedagógica não deve ser efetuada de maneira isolada no espaço escolar, mas deve interagir e manter relações com os âmbitos social e econômico da sociedade.

Para além do conceito explanado por Sacristán (1999), Franco (2015) traz uma reflexão acerca do que é a prática pedagógica e o cuidado com uma visão limitada sobre uma prática no espaço escolar. Segundo a autora, muitas vezes os docentes reduzem o ato pedagógico ao planejamento e rotina em sala de aula, sendo o contraditório de *práxis* enquanto ação reflexiva e, portanto uma ação intencional, ou seja, uma aula pode se tornar uma prática pedagógica quando sistematizada de maneira intencional, planejamento de ações reflexivas buscando alcançar a todos reavaliando suas ações configurando-se “sempre como uma ação consciente e participativa” (FRANCO, 2015, p. 605).

A Educação Física foi integrada à educação infantil no que propõe a LDB 9394/96 (Art.26, § 3º) salientando que “a educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos”.

Para os professores de Educação Física, se faz necessário o repensar a prática docente; uma vez que as atividades planejadas para EI devem atender as necessidades da criança, não fazendo dessa etapa apenas uma preparação para a fase adulta. A criança na EI precisa ser ouvida e compreendida para que assim a Educação Física possa, de fato, contribuir para a infância da mesma, dando significado e contribuindo para seu desenvolvimento.

### 3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No que tange a disciplina Estágio Curricular II, pôde-se compreender a importância desta no processo formativo, embora não seja comum aulas de Educação Física na Educação Infantil, foi possível compreender a necessidade da inserção e legitimação desta disciplina nesta etapa de formação.

Infelizmente, ainda é vigente a ideia de aula de Educação Física como momento para apenas para recreação; por esta razão é essencial que os professores legitimem a sua prática nesse espaço da Educação Básica.

Não há muitos estudos acerca do trato pedagógico da Educação Física para crianças ainda na fase da creche, o que se apresentou como um desafio ainda maior durante as construções, reconstruções e aplicações dos planos de aula que foram aplicados durante as intervenções na EI. Cabe salientar que há um rico referencial no que tange em desenvolvimento motor infantil; mas ainda assim, dentro da área da educação física, os olhares a essa prática atentam-se mais a partir dos três anos de idade.

No que se refere as intervenções, percebeu-se que poucas crianças já tinham a fala como instrumento de comunicação social, a grande maioria sequer entendia alguns comandos, o que afetou a execução do que fora planejado, causando, muitas vezes, angústia, sentimento de impotência e desejo de desistência dos estagiários.

Em contrapartida, faz-se necessário enfatizar a satisfação que a experiência proporcionou, uma vez que foi possível perceber a afetividade desenvolvida pelas crianças mesmo em um curto espaço de tempo. Pois, já na segunda semana de estágio foi possível perceber que a estranheza se transformou em momentos comuns, prazerosos, significativos e permeados de construção de conhecimento.

É notório que a fase inicial da criança na escola é de extrema importância e carece de atenção especial, uma vez que, como afirmam Leontiev (2006) e Elkoni (1960), o ingresso de uma criança na escola causa uma mudança radical na situação dela perante a sociedade. É nesta fase que a criança começa uma atividade séria que tem significado social. Para Leontiev (2006, p.61) “o ponto essencial é que agora não existem apenas deveres para com os pais e professores, mas que há, objetivamente, obrigações com a sociedade”. Com isso, percebe-se a necessidade de se executar mais leituras e discussões em sala de aula durante a formação dos futuros professores, principalmente no que pese em desenvolvimento psicomotor na educação infantil.

A Educação Física, nessa perspectiva, deve ser compreendida para além de brincadeiras, jogos, diversão e recreação, como muitas vezes ocorre a partir do senso comum. Deve-se entender que esta área de conhecimento não apenas se configura como oportunidade do brincar, mas, sobretudo, uma área de conhecimento que possui intencionalidade pedagógica, visando prover aos alunos a reflexão, o caráter crítico e, acima de tudo, desenvolvendo suas valências físicas, psicomotoras e cognitivas.

Destarte, no campo escolar, compreende-se que a Educação Física possui um papel fundamental na Educação Infantil, pois nutre possibilidades para proporcionar às crianças uma diversidade de experiências através de situações nas quais elas possam criar e inventar, descobrir movimentos novos, reelaborar conceitos e ideias sobre o movimento e suas ações.

### REFERÊNCIAS

- [1] Ayoub, Eliana. Reflexões sobre a educação física na educação infantil. Revista Paulista de Educação Física, p. 53-60, 2001.
- [2] Basei, Andréia Paula. A Educação Física na Educação Infantil: a importância do movimentar-se e suas contribuições no desenvolvimento da criança. Revista Iberoamericana de Educación, v. 47, n. 3, p. 1-12, 2005.
- [3] Brasil. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.
- [4] Buss-Simão, Márcia; Fiamoncini, Luciana. Educação física na educação infantil: refletindo sobre a possibilidade de trabalho com projetos. Pensar a Prática, v. 16, n. 1, 2013.
- [5] Elkonin, D. B. Desarrollo psíquico de los niños. In: SMIRNOV, A. A. et al. Psicología. México: Grijalbo, 1960. p. 493-559
- [6] Franco, Maria Amélia Santoro. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. Educação e Pesquisa, v. 41, n. 3, p. 601-614, 2015.

- [7] Freitas, Luiz Carlos de. Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática. In: Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática. 1996.
- [8] Marcolino, Suzana; de Barros, Flávia Cristina Oliveira Murbach; Mello, Suely Amaral. A teoria do jogo de Elkonin e a educação infantil. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 18, n. 1, p. 97-104, 2014.
- [9] Pérez Gómez, Angel. O pensamento prático do professor – A formação do professor como profissional reflexivo. In: Nóvoa, Antonio (org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.
- [10] Piaget, Jean. *A construção do real na criança*. Rio de Janeiro: J. 1970.
- [11] Rodrigues, Raquel Cruz Freire. *O Estágio Supervisionado no curso de Educação Física da UEFS: Realidade e Possibilidades*. 2007. 102 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007.
- [12] Sacristán, José Gimeno; RODRIGUES, Jussara Haubert. *A educação obrigatória: seu sentido educativo e social*. Artmed, 1999.
- [13] Sayão, Deborah Thomé. Educação Física na Educação infantil: Riscos conflitos e controvérsias. *Motrivivência*, n. 13, p. 221-236, 1999.
- [14] Trindade, Rui; Cosme, Ariana. *Educar e aprender na escola*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão, 2010.

# Capítulo 7

## *Residência pedagógica e o curso de Educação Física na UFPE: Qualificando o processo formativo*

*Pedro André da Silva Lins*

*Vanbaster José de Oliveira*

*Leonardo Soares da Silva*

*Tereza Luiza de França*

**Resumo:** Sabendo da importância do papel do docente dentro da escola no processo de ensino-aprendizado, a política de qualificação do professor durante sua formação superior vem ganhando mais espaço dentro das universidades. Diante disso, o Governo Federal criou programas com o objetivo de potencializar oportunidades de melhoria da educação. Entre esses programas, foi criada a Residência Pedagógica, que tem como papel inserir o estudante nas escolas dando oportunidade de aprender na prática com supervisão de um preceptor. Através da perspectiva de relato de experiência, o presente estudo foi realizado de forma qualitativa tendo como objetivo analisar a qualificação do processo formativo dos estudantes de Educação Física da UFPE diante da participação do Programa Residência Pedagógica. Os resultados adquiridos foram, inicialmente uma melhoria nas práticas pedagógicas na Educação Física, além disso, melhoria nos planejamentos através da utilização de documentos importantes na educação básica. De forma ampla e clara, nota-se que o programa trás ganho importante, como podemos citar, as relações interpessoais do professor de Educação Física com a gestão da escola, que através dessa relação, são criadas estratégias metodológicas para a qualidade da aprendizagem.

**Palavras-chave:** Residência Pedagógica; Educação Física, Processo Formativo

## 1. INTRODUÇÃO

A importância do professor dentro do contexto da sociedade que está inserido vem sendo observado há milhares de anos, podemos citar como exemplo a Grécia Antiga, uma sociedade bastante crítica para sua época, veio problematizando diversas situações e provocando inquietações na população. Com o passar dos anos a ciência vem ganhando mais espaço na sociedade, com destaque maior no século XX, no qual ocorreu um desenvolvimento científico muito considerável. Consequentemente, as práticas de ensino-aprendizagem foram se modificando em diversas áreas e, com isso, a figura do docente foi ganhando mais espaço.

Hoje nas Universidades Brasileira utiliza meios para formar um profissional de forma integral, isso vem através da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão com o objetivo não apenas de ensinar conteúdos, mas também de produção científica e, principalmente, levar os aprendizados para a sociedade em diversos contextos. De acordo com DA SILVA CORDEIRO (2009, p 273):

“É então precisamente o princípio de indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão que garante a pretendida integração desses saberes com a ciência, as características particulares de cada uma das três atividades acadêmicas e a permanente articulação entre elas”.

Entre as diversas áreas de estudo, podemos destacar a área da Educação, que é a responsável por formar docentes atuantes nas escolas. Sabendo da importância do professor na educação básica o Governo Federal criou programas que ajudam na formação dos estudantes de licenciatura, entre eles o Programa Residência Pedagógica. A Universidade Federal de Pernambuco está entre as universidades que aderiram ao programa, contemplando diversas graduações de licenciatura, entre elas Educação Física, que atende hoje três colégios na cidade do Recife e região metropolitana.

O presente trabalho tem, então, como objetivo relatar e analisar a qualificação do processo formativo dos estudantes de Educação Física da UFPE diante da participação do Programa Residência Pedagógica.

## 2. METODOLOGIA

Através da perspectiva de um relato de experiência, é descrito de forma qualitativa o Programa Residência Pedagógica da UFPE que ocorre nas Escolas Presidente Humberto Castello Branco, Escola Timbi e Colégio de Aplicação – CAP realizando pesquisas dentro do campo escolar com orientações de caráter didático-pedagógico, elaborando registros para realização de relatórios possibilitando o aperfeiçoamento da formação dos estudantes envolvidos através da participação ativa com carga-horária total de 440 horas, sendo distribuídas em observação, imersão regência e elaboração do relatório. Nas aulas são utilizados por referência os princípios da utilizando a abordagem crítico superadora (COLETIVO DE AUTORES, 2012). Tudo isso sendo direcionado através de reuniões semanais e supervisão da preceptora. Além disso, reuniões semanais, na qual tanto os residentes dos três colégios, como também as preceptoras, socializam as experiências semanais, promovendo rodas de conversas e debates problematizando e discutindo diversas questões sociais que podemos usar nossa aula para ajudar no desenvolvimento do estudante de formar completa. Juntamente a isso, é discutido livros e artigos na área educacional, correlacionando com a perspectivas das três escolas que ocorre o programa.

## 3. DESENVOLVIMENTO

Quando pensamos em formadores, a formação é primordial neste contexto, pois é importante compreender o processo de construção das relações específicas, do que diz respeito, ao campo do conhecimento para os quais os docentes irão formar, como também, a possibilidade da construção dos saberes pedagógicos, a serem apropriados neste processo formativo, onde poderão ser desenvolvidos durante a formação.

Sabendo o quanto as práticas corporais são importantes nas relações interpessoais, professor de Educação Física, juntamente com a gestão escolar, tem um papel fundamental no contexto socioeducativo buscando, dentro do contexto do ensino-aprendizado, problematizar situações e estimular o senso crítico. “Ao assumir essa dimensão sócio-educativo-cultural, a escola reconhece no aluno um ser cidadão crítico mediado pelos princípios da emancipação, o qual toma decisões pelas escolhas de seus interesses e necessidades” (FRANÇA, 2017, p. 292). Vale ressaltar também o quanto a prática de atividade física no contexto escolar pode minimizar diversos problemas de saúde ao longo da vida, de acordo com SANTOS

(2019, p.10) “A participação efetiva dos adolescentes nas aulas de Educação Física Escolar e fora deste contexto, possibilitaria diminuir a exposição a comportamentos de risco à saúde nessa fase ao longo da vida”.

Além disso, a prática na atuação da docência não é desenvolvida apenas nas universidades, mas também no decorrer das experiências de atuação que, através disso, estimula as estratégias de ensino dentro do objetivo da aula como algo coletivo que transforma a realidade dos alunos envolvidos. De acordo com BOLZAN (2010, p.16) “A construção da aprendizagem de ser professor, portanto, é colaborativa, faz-se na prática de sala de aula e no exercício de atuação cotidiana da universidade”

Levando em consideração a essência da cultura organizacional do programa, sua aplicação adequada é de grande importância para a qualidade da aprendizagem. Sabendo que a escola é um local de trocas culturais e, conseqüentemente, nenhuma escola tem um mesmo perfil cultural, LÜCK ressalta uma questão importante sobre a equipe de profissionais atuantes tragem à representação das suas percepções de forma que ajude a cultura organizacional potencializar estratégias que facilitam o ensino-aprendizagem dos estudantes envolvidos.

O campo escolar tem atuação profissional de grande importância, pois nela a diversidade de culturas e principal momento de socialização sendo assim, as estratégias metodológicas atua diretamente na inclusão social. De acordo com MARCELLINO, “A escola representa o espaço onde se criam condições para promover, de maneira organizada, as aquisições consideradas fundamentais para o normal desenvolvimento da criança”. (2004, p. 43).

#### 4.RESULTADOS E DISCUSSÃO

No decorrer da atuação dos integrantes do Programa Residência Pedagógica foi observado o desenvolvimento das suas práticas metodológicas e o quanto suas contribuições foram essenciais para potencializar o ensino-aprendizagem nas aulas de Educação Física das escolas. A partir disso foi sempre estimulado a expressão do pensamento crítico dos alunos, ampliação e sistematização de diferentes saberes, demonstrações de posturas com cooperação, criatividade e dialogicidade.

Além disso, o acesso e estudo do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola que o residente atua, proporcionando com isso, um direcionamento do contexto escolar de acordo com o planejamento e atividades da escola, analisando tanto na descrição do documento, como também na prática. Também, o planejamento das aulas baseadas na Base Nacional Comum Curricular e Parâmetros Curriculares de Educação Física em Pernambuco ajuda a conduzir na qualificação da formação docente.

Outro ponto importante que contribuiu para o processo formativo dos estudantes do programa foi ter a figura do preceptor direcionando e auxiliando de forma integral todo o contato com a escola. Diante disso, o programa tem todo um planejamento baseado na formação profissional principalmente na orientação.

Em relação a produção de pesquisa, no ano de 2019 os residentes de Educação Física da UFPE obtiveram uma ampla participação, entre eles: Semana Pedagógica do Centro de Educação da UFPE, Congresso Brasileiro de Ciência do Esporte (CONBRACE)/ Congresso Internacional de Ciência do Esporte (CONICE), I Seminário de Educação Física Escolar, Seminário Internacional Paralímpico Escolar, todos com publicação de trabalhos e, o último, com premiação entre os melhores trabalhos.

#### 5.CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, é notório que na área da Educação Física o Programa Residência Pedagógica na Universidade Federal de Pernambuco é essencial para potencializar não apenas com experiências na prática pedagógica na formação profissional, mas também o desenvolvimento de estratégias metodológicas. Além disso, proporciona um amplo campo e possibilidades de investigação, pois o estudante está inserido na prática da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, capacitando o indivíduo de forma integral atendendo o planejamento que as Universidades têm voltados para a formação profissional. Por fim, a vivência no ambiente escolar durante a graduação demonstra o quanto é importante para o estudante conhecer e entender seu futuro ambiente de trabalho: a escola.

Palavras-chave: Residência Pedagógica; Educação Física, Processo Formativo.

## REFERÊNCIAS

- [1] Bolzan, Doris Pires Vargas; de Aguiar Isaia, Sílvia Maria. Pedagogia universitária e aprendizagem docente: relações e novos sentidos da professoralidade. *Revista Diálogo Educacional*, 2010, vol. 10, no 29, p. 13-26.
- [2] Coletivo De Autores. *Metodologia do Ensino da Educação Física*. São Paulo: Editora Cortez, 2012.
- [3] Da Silva Cordeiro, F. M. G. et al. Ensino-pesquisa-extensão: um exercício de indissociabilidade na pós-graduação. *Revista brasileira de educação*, v. 14, n. 41, p. 269- 280, 2009.
- [4] França, Tereza Luiza de. Lazer na escola: estratégia pedagógica de uma gestão democrática. In: Azevêdo, Paulo Henrique (Org.). *Gestão estratégica das experiências de lazer*. Curitiba, PR: Ed. Appris, 2017.
- [5] Lück, Heloísa. *Dimensões da gestão escolar e suas competências*. Curitiba: Editora Positivo, 2009, p. 47-69
- [6] Marcelino, Nelson. *Lazer e Educação*. São Paulo: Papirus, 2004.
- [7] Santos, Josivana Pontes dos et al . Fatores Associados A Não Participação Nas Aulas de Educação Física Escolar em Adolescentes. *J. Phys.*
- [8] *Educ.*, Maringá , v. 30,e3028,2019 Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2448\\_24552019000100231&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2448_24552019000100231&lng=en&nrm=iso)>. access on 03 Oct. 2019. Epub Sep 02, 2019. <http://dx.doi.org/10.4025/jphyseduc.v30i1.3028>.

# Capítulo 8

## *Estágio supervisionado no campo de práticas educativas na formação de futuros professores*

*Denize Tomaz de Aquino*

*Vera Lúcia Chalegre de Freitas*

*Jailson de Queiroz Melo*

**Resumo:** A pesquisa objetiva compreender o Estágio Supervisionado Obrigatório, enquanto campo de estágio, para a formação de futuros professores de licenciatura. A pesquisa é descritiva, interpretativa e qualitativa, tendo as falas dos acadêmicos como material de análise. O universo da pesquisa contempla estudantes das licenciaturas de Geografia, em Garanhuns-PE. Participaram das análises dezessete estudantes, com faixas etárias médias de 24 anos, de ambos os sexos. As vivências dos estudantes ocorreram no Estágio I, no ensino fundamental (6º e 7º ano) e Estágio-III, ocorrendo no ensino médio (1ª e 2ª série). Os resultados apontam que o estágio possibilita ao acadêmico: (a) contato com os alunos, com a sala de aula e com os professores; (b) reconhecimento da importância da intervenção e da condução necessária ao observar o comportamento dos alunos e das observações da docência; (c) verificação de como os conteúdos são aplicados; (d) desenvolvimento profissional, da formação do professor e do se tornar professor; (e) confronto das ideias quanto à presença do estudante em sala de aula no *locus* da instituição do Ensino Superior e à realidade da sala de aula; (f) observação de que na instituição ficam aprisionados aos livros e às experiências dos outros e, já na escola, a realidade é “nua e crua”, mas “ao mesmo tempo fantástica”. Podemos inferir que o campo de estágio possibilita que os/as licenciandos/as, em suas vivências possam pensar na condição do se tornar ou não profissional professor, bem como de formar profissionais reflexivos e críticos para a construção epistêmica da formação docente.

**Palavras-chave:** Estágio supervisionado, Formação, Educação Básica, Ensino Superior, Ser Professor.

## 1. INTRODUÇÃO

O Estágio Supervisionado Obrigatório nas licenciaturas ocorre do 5º ao 8º período, sendo esses denominados de Estágio I, II, III, IV. Ocorrem entre duas formações. Uma delas diz respeito às vivências dos estágios em sala de aula na instituição do ensino superior, tendo seus eixos de estudos em cada período do estágio, e das orientações quanto ao desenvolvimento de projetos de pesquisa, ensino e extensão, bem como dos planejamentos didáticos para vivências de observação de aulas e de regência, e dos relatórios após conclusão do estágio. Em alguns casos ocorre com o uso de portfólios.

Os Estágio I e II se voltam para atender o ensino fundamental (6º ao 9º ano) e, totalizam cada um a carga horária de 90 horas. Os Estágios III e IV visam o ensino médio (1º a 3º série) e compreendem cada um 120 horas totais, isto em se tratando das licenciaturas.

Assim, os estudantes têm orientações com o/a professor/a orientador/a da instituição do ensino superior, mas também possuem um/a supervisor/a na escola campo de estágio da Educação Básica, quer seja do ensino fundamental ou do ensino médio.

Aos/às professores/as orientadores/as cabem à incumbência das visitas às escolas campo de estágio, com fins de saber como se encontra o desenvolvimento das vivências e das experiências de estágios pelos/as seus/suas orientandos/as, bem como das orientações quanto ao “como” conduzir o processo de observação, de regência, de construção de projetos e de planejamentos didáticos necessários à formação dos acadêmicos/as. É importante destacar a contribuição na nossa instituição (ensino superior) em termos de outros/as professores/as participarem das visitas às escolas e orientações, especialmente quanto aos diálogos nos espaços escolares.

O Estágio Supervisionado Obrigatório é assim, um centro de questionamentos entre a teoria e a prática na produção de conhecimento que exige atualizações constantes em um ambiente que congregue informações para desenvolver melhores habilidades e competências que irão contribuir no fortalecimento das escolas campo de estágio, uma vez que esses estagiários estão produzindo e levando conhecimentos para essas escolas em seu processo de formação, e, em contrapartida, retornam com experiências e vivências dos trabalhos desenvolvidos.

Dessas orientações, surgem necessidades de se trabalhar o estágio como possibilidade de contribuição de formação, de tal forma que seja levado em consideração o processo educativo, e de que se crie uma identidade do ser professor crítico e reflexivo. Proposta essa que poderá ser viabilizada ou não a depender dos profissionais envolvidos na formação, dos compromissos assumidos do ser professor e da formação que o próprio professor adquire ao longo de sua história de vida pessoal e profissional.

Nesse sentido, é fundamental o conhecimento da realidade em que o estudante universitário vai conhecer para desenvolver seu campo de estágio e; do diálogo que vai ser estabelecido entre os estudantes universitários e os/as alunos/as das escolas campo. Além disso, é importante existir um bom relacionamento entre os supervisores e os coordenadores dos dois espaços de formação; Educação Básica e Ensino Superior respectivamente.

Sabemos que tanto as instituições de ensino superior quanto as escolas da Educação Básica têm vivenciado diálogos diferenciados. Isso é percebido quanto à forma de pensar a educação e o ensino. Essa pauta exige de nós, professores, metodologias diferenciadas, cuidados na relação professor-aluno, na relação aluno-aluno, nas competências, nas habilidades e no desenvolvimento das atividades do campo de estágio.

Pesquisas sobre o estágio supervisionado no processo formativo dos estudantes das licenciaturas estão sendo desenvolvidas, principalmente quando se tratam da formação do professor e dos estudantes, com fins de pensar uma educação e um ensino para uma consciência crítica, de mundo, de homem e de sociedade.

Foi nesse olhar que a construção deste texto foi pensada, mas também decorreu das vivências de nós, educadores/as, das observações nas escolas campo de estágio, e de posições colocadas por estudantes das licenciaturas de geografia quanto à importância do estágio na sua formação.

Optamos pela questão norteadora: de que forma o estágio supervisionado vem contribuindo para a formação dos/as acadêmicos/as como futuro profissional professor, diante do contexto atual das vivências no Ensino Superior e na Educação Básica?

Os depoimentos foram motivadores para se pensar a pesquisa com o seguinte objetivo: compreender o estágio supervisionado enquanto campo de formação de acadêmicos/as para se tornarem futuros/as

profissionais professores/as, no contexto atual das escolas campo de estágio, bem como discutir acerca das leituras que, nós, educadores/as interpretamos as falas dos nossos estudantes no movimento interativo de formação.

Para atender a esses objetivos, escolhemos como opção metodológica a pesquisa de análise descritiva e interpretativa, e, portanto, esta é uma investigação qualitativa.

## 2.METODOLOGIA

O Estágio Supervisionado Obrigatório ocorreu com 72 estudantes do curso de licenciatura em Geografia que estavam matriculados, em 2018, nos componentes curriculares I e III, sendo os discentes matriculados no 5º período (Estágio-I, vivenciado no ensino fundamental) e no 7º período (Estágio III, ocorrendo no ensino médio). Esses foram organizados em seis equipes de seis estudantes, em cada período.

Os discentes desenvolveram suas atividades nas escolas campo de estágio, previamente escolhidas pelas equipes, tendo como referência os municípios mais próximos de suas localidades em que residem, como: Garanhuns, Lajedo, Calçados, Canhotinho, Caetés, Jupí, Águas Belas, entre outras cidades.

Os relatos dos acadêmicos/as sobre suas vivências/experiências serviram de subsídios para investigação desta pesquisa. Nesse sentido, alguns relatos foram escolhidos para análise, na perspectiva descritiva e interpretativa das falas e, portanto, é uma pesquisa qualitativa.

De acordo com Flick (2009, p. 9), a pesquisa qualitativa apresenta uma seriedade quanto ao “contexto e os casos para entender uma questão de estudo”. Argumenta o autor citado que imensos estudos estão baseados em “estudos de caso ou em séries desses estudados, e, com frequência, o caso (sua história e complexidade) é importante para entender o que está sendo estudado”. O autor destaca ainda:

[...] na pesquisa qualitativa que está baseada em texto e na escrita, desde notas de campo e transcrições até descrições e interpretações, e, finalmente, à interpretação dos resultados e da pesquisa como um todo. [...] as questões relativas à transformação de situações sociais complexas (ou outros materiais, como imagens) em textos, ou seja, de transcrever e escrever em geral, preocupações centrais da pesquisa qualitativa. (FLICK, 2009, p. 9).

A presente investigação também se coaduna com as proposições de Minayo (2013) quando nos fala da importância do pesquisador observador ficar em relação direta com os/as seus/suas interlocutores/as no cenário da pesquisa e, assim, poder participar, compreender e interferir no contexto da pesquisa, na medida que seja possível.

## 3.DESENVOLVIMENTO

Conforme os estudos em Bollnow (1974), a produção e a atualização do conhecimento no que condiz com a história, é o resultado da ação em que os homens, ao longo de sua existência, se transformam em sujeitos capazes de refletir, desvelar, ressignificar e socializar os saberes produzidos por meio da sua relação com os outros e com o mundo a que pertencem. Trata-se de alguém que interpela e que interage com tudo aquilo que acontece nele e à sua volta.

O olhar para essas colocações do autor referenciado nos diz que é fundamental analisar a maneira como as transformações culturais, políticas, sociais e educacionais afetaram o modo de pensar o homem e a sua formação.

Tais reflexões nos remetem a Callai (2001) quando discute que o estágio constitui um momento de ensino-aprendizagem do fazer pedagógico, possibilitando habilidades de observação no ambiente escolar e pesquisa de intervenção por meio de projetos elaborados, de preferência, em conjunto com o professor da escola de estágio para a prática do ensinar que, para Freire (1994, p. 47): “ensinar não é transferir conhecimento”, mas, sim, ser vivido.

Tardif (2002) nos remete a pensar que ensinar é uma prática constante de aprendizagem e que, ao entrar em uma sala de aula e ao se colocar diante de um grupo de alunos, isso desencadeia experiências e uma grande variedade de interações que, muitas vezes, possibilitam transformações no profissional e na sua prática.

Para Roldão (2012), a ação de ensinar é mais do que tornar o conhecimento disponível e que é preciso organizar e também estruturar um conjunto de ações que proporcione ao outro a aprender e que, portanto, isso requer um campo vasto de saberes. Assim, essa ação requer que ocorra o acompanhamento, a supervisão, a integração, as parcerias no processo de construção e o desenvolvimento do futuro profissional professor, pois, um docente profissional da formação ensina por que sabe ensinar.

Sendo assim Pimenta e Lima (2012, p. 112) afirmam que: “É necessário, pois, que as atividades desenvolvidas no decorrer do curso de formação considerem o estágio como um espaço privilegiado de questionamento e investigação”.

Dessa forma, o estágio supervisionado permite que os/as acadêmicos/as vivenciem um primeiro contato com a realidade escolar e, dessa feita, aproximem-se do contexto no qual ele atuará enquanto profissional. Assim, “O estágio, então, deixa de ser considerado apenas como um dos componentes e mesmo um apêndice do currículo, passando a integrar o corpo de conhecimentos do curso de formação de professores”.PIMENTA;SILVA,2006,p.20)

Fazenda (2012) avalia os estágios supervisionados como importante nas relações que são desenvolvidas entre trabalho-escola e; teoria-prática. Assim, destaca-os como fundamental na preparação do aluno estagiário para o mundo do trabalho e, para o laboratório de pesquisa e de campo de conhecimento, bem como evidencia que esse é o momento em que as teorias aprendidas são aliadas à prática a qual o futuro profissional atua efetivamente em seu campo de formação.

Os estudos realizados de Lüdke (2012) apontam que a pesquisa em ensino desempenha um papel estratégico na melhoria dos cursos de licenciatura, pois tende a valorizar a formação dos professores e que essa reconhece a importância da pesquisa na preparação do trabalho do docente. Assim, conforme a referida, autora” a literatura específica e até a legislação relativa à formação de professores já admitem a importância da pesquisa na preparação e no trabalho do professor”. (LÜDKE,2012, p.30).

De acordo com Dauster (2000), o estágio supervisionado é uma “representação” do curso na extensão da sala de aula estabelecendo relações entre o que é dito e pronunciado e o lugar social daquele que profere esse conhecimento, em constantes discussões, para uma práxis pedagógica que contribua para a transformação da realidade escolar. Isto porque as escolas são verdadeiros laboratórios de pesquisa e constituição da identidade profissional do futuro professor.

#### 4.RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nos relatos dos estudantes envolvidos no Estágio Supervisionado Obrigatório, percebemos que esse se constitui como um componente curricular importante na formação profissional docente.

Um dos relatos se refere ao contato com os alunos e com a sala de aula, bem como com os professores e, assim, a partir disso, obtém-se a experiência de professor ao dar aula, ou seja, ao viver a regência. Para além de possibilitar a intervenção e a condução necessária, é importante também “observar o comportamento dos alunos e das observações da docência”. Assim, é possível verificar como os conteúdos são aplicados, como lido no registro:

”É muito importante o contato com a sala de aula e com os alunos e professores, dessa forma se ganha experiência de professor dar aula, pois se pode intervir e comandar a sala de aula observando o comportamento, a forma de se aplicar os conteúdos” (Estudante13 de Geografia, 2018).

Outro estudante fala com convicção sobre a “importância da formação do professor” e que os estágios possibilitam “se tornar professor”, como lido:

“O professor é a figura de maior importância dentro da escola, o aluno não deixa de ser importante, mas o estágio nos remete a isso,” (Estudante 14 de Geografia, 2018).

“O estágio nos remete à formação do professor e que é a partir dos estágios que, nós, alunos nos tornaremos profissionais professor” (Estudante 15 de Geografia, 2018).

Encontramos nos depoimentos que o estágio possibilita o desenvolvimento do estudante em sua “prática docente”, ou seja, em contato com os alunos, e, dessa forma, se constitui como possibilidade para o “desenvolvimento profissional”. Vejamos:

“O estágio supervisionado é uma boa experiência para o desenvolvimento dos estudantes, enquanto prática docente e como essencial para o grande desenvolvimento profissional, sendo o início do contato com os alunos” (Estudante 16 de Geografia, 2018).

Referindo-se à presença do estudante em sala de aula no *locus* da instituição do Ensino Superior, há o confronto de suas ideias quando se pensa na “realidade da sala de aula”. Assim, os discentes percebem que ficam aprisionados aos livros e às experiências dos outros, enquanto que a realidade da sala de aula, e das vivências na escola campo de estágio são vistas, no dizer do acadêmico, como “realidade nua e crua”, mas “ao mesmo tempo fantástica”, como podemos ler no depoimento:

” Quando estamos apenas no seio da sala de aula, a realidade era bastante diversa. Só ouvíamos em livros ou experiência de outros. Quando partimos para a nossa vivência, a realidade no ambiente da escola é bem distinta com relação aos nossos olhos. A realidade é nua e crua e ao mesmo tempo fantástica” (Estudante 17 de Geografia, 2018).

Destacamos que os detalhes sobre as falas dos estudantes quanto às suas vivências/experiências no Estágio Supervisionado Obrigatório (I e III) são exibidas no quadro 1 descrito.

Assim, as análises das falas dos estudantes nos permitem dizer que: o Estágio Supervisionado Obrigatório I se apresenta como: uma possibilidade de contato direto com a escola (estudante-1); uma evidência das dificuldades inerentes à prática e à interação com a turma, mas também como um questionamento quanto ao entendimento da turma ao provocar um despertar para as aprendizagens (estudante-2); um espaço para proporcionar um conjunto de experiências e práticas muito boas (estudante-3); aquisição de conhecimentos teóricos ou práticos e o reconhecer que o conhecimento pedagógico não é suficiente para desenvolvimento de boas atividades (estudante-4); uma prática no campo de estágio, a qual possibilitou conhecer mais sobre a atual realidade da escola pública municipal; e da sala de aula e, com isso, adquirir novas experiências quanto ao desenvolver as habilidades docentes ainda em formação (estudante-5); possibilidade de inserir o estudante de licenciatura no meio de trabalho, com fins de capacitar o estudante como disposto ao final do curso”(estudante-6).

No que se trata do Estágio Supervisionado Obrigatório III como espaço para “os processos avaliativos da vida profissional docente” (Estudante-7), temos a indicação de que este é: um fator decisivo na vida dos licenciandos pela oportunidade da sala de aula como futuro professor (Estudante-8); uma experiência para optar pela profissão (Estudante-9); um meio para que o futuro professor consiga conciliar teoria e prática, e buscar o aprimoramento da prática docente a cada dia (Estudante-10); e uma realidade da sala de aula e da escola (Estudante-11). Além disso, há evidências de que o estagiário aprende a conciliar o conteúdo dado pela professora em sala de aula, bem como passa a conhecer as estratégias para atingir a proposta de extensão (Estudante-12). No quadro-1 são apresentados detalhes dos escritos.

De acordo com Silva, Costa e Albino (2013, p. 8), o período de estágio nos cursos de licenciatura, concretizada no âmbito escolar, representa muito mais que uma atividade prática uma vez que consiste em momento de ação e reflexão para todos os que nele, se envolvem. Nesse sentido, o período demanda impulsos “a pensar sobre os estudos realizados ao longo do curso e a administrá-los na prática, articulando-os às reais necessidades que esta nos apresenta”. Visto desse modo, entendemos que:

[...] os períodos iniciais do estágio simbolizam uma etapa importante para os licenciandos, pois permitem um amadurecimento teórico acerca da prática, ao mesmo tempo em que promovem um “diálogo” entre as interrogações que os tomam e as descobertas que vão se evidenciando no contato com a escola enquanto espaço de futura atuação profissional (SILVA; COSTA; ALBINO, 2013, p. 8).

Quadro1- Mostra detalhes das falas dos estudantes que cursam o Estágio Supervisionado Obrigatório (I e III), respectivamente no 5º e 7º período, no curso de licenciatura em Geografia, 2018.

ESTÁGIOS	FALAS DOS ESTUDANTES
5º PERÍODO	“O estágio supervisionado é onde o graduando em licenciatura vai ter um contato direto com aquilo que seria sua profissão, ele irá observar as dificuldades encontradas, a metodologia de trabalho, os desafios, a rotina, o ambiente e todas as atividades necessárias para sua execução”. (Estudante de Geografia -1).
5º PERÍODO	“A princípio tive certa dificuldade devido à falta de prática. O tema da primeira aula era sobre o intemperismo físico, químico e biológico e sua influência na formação do relevo. Não interagi muito com a turma e o professor ao perguntar se eles haviam entendido, me fez me atentar a esse fato”. (Estudante de Geografia -2).
5º PERÍODO	“O estágio supervisionado me proporcionou um conjunto de experiências e práticas muito boas, eu não tinha antes estado em uma sala na visão de quem ensina, foi uma experiência única e proveitosa”. (Estudante de Geografia -3).
5º PERÍODO	“O período de regência em sala foi de grande importância, seja para aquisição de conhecimentos teóricos ou práticos, pois apenas o conhecimento pedagógico não é suficiente para desenvolvimento de boas atividades, assim ocorrendo uma troca de conhecimentos através da pratica em sala”. (Estudante de Geografia -4).
5º PERÍODO	“Através da prática no campo de estágio foi possível conhecer mais sobre a atual realidade da escola pública municipal, e como é, de fato, a realidade em sala de aula; tendo sido possível adquirir novas experiências desenvolvendo as habilidades docentes ainda em formação”. (Estudante de Geografia -5).
5º PERÍODO	“A experiência do estágio supervisionado I, como componente curricular obrigatório do curso de Geografia, tem como objetivo inserir o estudante de licenciatura no meio de trabalho, visando uma capacitação do que será disposto ao final do curso” (Estudante de Geografia -6).
7º PERÍODO	“O estágio supervisionado é a ferramenta pela qual os processos avaliativos da vida profissional docente se realizam na graduação” (Estudante de Geografia -7).
7º PERÍODO	“As contribuições que o estágio supervisionado traz são diversas, sendo ele um fator decisivo na vida dos licenciandos, porque muitos dos graduandos têm a primeira oportunidade de entrar em uma sala de aula como futuro professor que vai desenvolver seu trabalho naquele ambiente” (Estudante de Geografia -8).
7º PERÍODO	“A partir das experiências obtidas, dá para analisar se é realmente aquela profissão que o indivíduo quer seguir” (Estudante de Geografia -9).
7º PERÍODO	“O estágio supervisionado não foi apenas um momento para cumprir pré-requisito, mas, sim, um meio para que o futuro professor consiga conciliar teoria e prática na busca pelo aprimoramento da prática docente a cada dia” (Estudante de Geografia -10).
7º PERÍODO	“O campo de estágio nos proporcionou, de fato, compreender a realidade da sala de aula. Através desse contato pragmático foi possível entender a realidade dos docentes e de toda funcionalidade da escola” (Estudante de Geografia -11).

De acordo com Kenski (2012) para que a *práxis* se concretize por meio de vivências pedagógicas, de modo a colaborar com uma melhor compreensão do mundo, e, formar educadores aptos a uma intervenção mais responsável no espaço em que vivem, é essencial que, no curso de formação de professores ocorram o desenvolvimento do componente curricular Estágio Supervisionado Obrigatório com fins de aprimorar e aperfeiçoar a qualificação profissional, sendo acompanhado e orientado pelo professor orientador (universidade), pelo supervisor (orientador na escola) e pelo aluno estagiário.

Assim, os resultados apontam que o estágio supervisionado representa um laboratório de pesquisa, de intervenção e de campo de conhecimentos na relação universidade\ escola na teoria-prática-ação, permeando todas as disciplinas que lhes deu suporte, tendo o estudante em formação oportunidade para estabelecer diálogos com o professor preceptor no seu campo de estágio e o professor coordenador do estágio supervisionado na construção de saberes pedagógicos.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Das considerações podemos expressar que as vivências dos/as acadêmicos/as, no Estágio Supervisionado Obrigatório, nos remetem a pensar que essas possibilitam não só encontrar dificuldades e desafios na realidade cotidiana das escolas, mas também possibilitam que futuros docentes sintam o que é ser professor e como os estágios os levam a compreender um pouco do trabalho e da formação profissional da sua área. Tudo isso baseados também em suas experiências como alunos durante a Educação Básica, tanto com o ensino fundamental quanto do ensino médio.

Assim, percebemos a importância do Estágio Supervisionado Obrigatório nos cursos das licenciaturas durante a graduação, especialmente no 5º período no qual se inicia a vivência do referido estágio e proporciona a continuidade até o final do curso. Nesse momento, as práticas desses estudantes nas escolas campo de estágio é concebida como metodologias inovadoras no ensinar e no aprender, das suas práticas, e especialmente nas reflexões da formação.

É importante ressaltar que muitas respostas reforçaram que há necessidade dos professores se manterem “atualizados”, no que se refere às questões da educação atual, além de ser necessário que o docente seja humilde e que goste de ensinar. A licenciatura, nessa visão, deve ser vista como uma etapa intermediária, porém imprescindível, no complexo processo de formação do se tornar professor.

Diante da complexidade da temática ficam pistas para se discutir a formação dos/as acadêmicos/as nas licenciaturas, vista não só com o olhar da formação de ser professor, mas também com a visão do formar profissionais reflexivos e críticos.

## REFERÊNCIAS

- [1] Bollnow, Otto Friedrich. *Pedagogia e Filosofia da Existência: um ensaio sobre formas instáveis da educação*. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1974.
- [2] Callai, Helena Copetti. *O ensino de geografia recortes espaciais para análise*. In: Castrogiovanni, Antonio Carlos (Org.) et al. *Geografia em sala de aula práticas e reflexões*. 3ª ed. Porto Alegre: Editora da Universidade \UFRGS\ Associação do Geógrafos Brasileiros, Seção Porto Alegre, 2001.
- [3] Dauster, Tânia. *Representações sociais e educação*. In: Mazzotti Alda Judith Alves. et.al. (Orgs.). *Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p.49-56.
- [4] Fazenda, Ivani Catarina Arantes. *O papel do estágio nos cursos de formação de professores*. In: Piconez, Stela C. Bertholo (Coord.). *A prática de ensino e o estágio supervisionado*. 24ª ed. Campinas SP: Papyrus, 2012. (Coleção magistério, formação e trabalhos pedagógicos).
- [5] Flick, Uwe. *Desenho da pesquisa qualitativa*. Tradução Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009. (coleção pesquisa qualitativa/ coordenada por Uwe Flick).
- [6] Freire, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1994.
- [7] Kenski, Vani Moreira. *A vivência escolar dos estagiários e a prática de pesquisa em estágios supervisionados*. In: Piconez, Stela C. Bertholo (Coord.). *A prática de ensino e o estágio supervisionado*. 24ª ed. Campinas SP: Papyrus, 2012. (Coleção magistério, formação e trabalhos pedagógicos).
- [8] Lüdtke, Menga. *A complexa relação entre o professor e a pesquisa*. In: André, Marli (Org) *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. 12ª ed. Campinas SP: Papyrus, 2012.
- [9] Minayo, Maria Cecília de Souza. (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 33.ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2013.
- [10] Pimenta, Selma Garrido; Lima, Socorro Lucena. *Estágio e Docência*. 24ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 2012 (Coleção docência formação: ensino superior).
- [11] \_\_\_\_\_, *Estágio e docência: diferentes concepções*. *Revista Poiesis Pedagógica*, Goiás nº 3,4, v.3, p. 5-24, out.2006.
- [12] Roldão, Maria do Céu. *Currículo, formação e trabalho docente*. In Favacho, André Marcio Picanço & Santos, Lucíola Licínio de Castro Paixão (Orgs.). *Políticas e práticas curriculares: desafios contemporâneos*, Curitiba, PR: CRV, 2012.
- [13] Silva, C. C.; Costa, B.C. C.; Albino, G.G. *Docência: Conhecimentos necessários ao exercício da profissão*. Anais. Atas do IX Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – IX Enpec Águas de Lindóia, SP. 2013. Disponível em: <http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/ixenpec/atas/resumos/R0825-1.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2019.
- [14] Tardif, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

# Capítulo 9

## *A monitoria como caminho para vivenciar a docência: Um relato de experiência*

*Aysla Kalliny dos Reis*

*Cinthia Rafaela Amaro Gonçalves de Andrade*

*Rosa Patrícia Gomes Tenório Omena Rodrigues*

*Regina Célia Sales Santos*

**Resumo:** A monitoria baseia-se numa atividade acadêmica de natureza complementar, na qual o aluno tem a oportunidade de desenvolver e ampliar os conhecimentos adquiridos na academia, por meio do apoio ao docente na condução interação professor orientador e aluno monitor. Este artigo tem como objetivo descrever a experiência vivenciada por acadêmicas de Enfermagem durante a atividade de Monitoria, bem como ressaltar as contribuições da mesma para a formação e desenvolvimento do aluno enquanto futuro docente. Trata-se de um Estudo descritivo, do tipo relato de experiência, vivenciadas durante as atividades realizadas na monitoria da disciplina Produção do trabalho Científico. Ao longo do período, a monitoria proporcionou as graduandas à oportunidade de acompanhar o planejamento da disciplina, a elaboração do cronograma de atuação, a supervisão e ministração em aulas de aulas teóricas e revisão dos assuntos anteriormente abordados pela docente da disciplina. A experiência da monitoria representou uma construção compartilhada do conhecimento e evidenciou que a integração entre o aluno monitor, discentes e docentes configura-se como uma estratégia positiva no processo ensino-aprendizagem, pois favorece a troca de experiências e permite que o aluno monitor adquira maior segurança para atuar nesse contexto.

**Palavras-chave:** Educação em enfermagem, Aprendizagem, Ensino.

## 1. INTRODUÇÃO

A Monitoria é uma estratégia de apoio pedagógico que visa oportunizar o desenvolvimento de habilidades técnicas e aprofundamento teórico, proporcionando o aperfeiçoamento acadêmico. Sabe-se que a prática de monitoria é de grande importância para a formação do profissional, tanto na área educacional, quanto na área de pesquisa, pois exige maior comprometimento para que seja possível aprofundar o conhecimento nos conteúdos do componente curricular a ser monitorado (FERNANDES et al., 2015).

O Programa de Monitoria é um importante meio de que uma instituição educacional dispõe para melhorar a qualidade do ensino, além de iniciar a formação para docência. Toda a evolução do programa demonstra que de um simples colaborador, o monitor passou a ser um participante ativo no processo de ensino-aprendizagem, em que desempenha uma função educativa catalisadora na disseminação do conhecimento (FERNANDES et al., 2015).

De acordo com a Lei de Diretrizes Básicas da Educação Nacional- LDB (Lei nº 9.394/96) ressalta a importância da atividade de monitoria na formação dos estudantes do ensino superior quando prevê que os discentes da educação superior poderão ser aproveitados em tarefa de ensino e pesquisa pelas respectivas instituições, exercendo funções de monitoria, de acordo com seu rendimento e seu plano de estudos. A partir da intenção de estabelecer uma relação dialógica entre monitor-aluno ambos estabelecem uma relação na qual se fazem sujeitos do seu processo, superando o intelectualismo alienante e o autoritarismo do educador (CARVALHO et al., 2012; ABREU et al., 2014)

O tripé: Ensino, Pesquisa e Extensão, compõe a base de sustentação da Educação Superior na universidade, e assim de acordo com o texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) estas se tornaram componentes obrigatórios na formação de indivíduos nas universidades (BRASIL,1996). Sendo assim a monitoria permite ao discente desenvolver a essência do ser docente e desenvolver habilidades que os auxiliem caso optem por lecionar no futuro como profissional (TAVARES et.al., 2007).

A prática da monitoria traz, inclusive, diversos benefícios para a vida pessoal e acadêmica do discente-monitor, tais como, o aumento do senso de responsabilidade e comprometimento, e a expansão de conhecimentos, que é exercitada a partir da necessidade do monitor de buscar sempre o entendimento dos conteúdos além daqueles propostos em sala de aula (HAAG et al., 2008).

Um monitor assume um papel de parceiro de seu docente-orientador, sendo assim, é esperado dele um perfil de aliado da instituição, sendo um colaborador responsável, amigável e que cumpre as obrigações que a ele forem atribuídas de forma a facilitar a cooperação entre os estudantes e o docente. Por ser um programa de caráter educacional de tamanha proximidade com a prática do ensino, a monitoria proporciona o diálogo entre estudantes e corpo docente sobre ferramentas de aprendizagem, avaliação e demais atividades no âmbito da didática. Além de trazer um diferencial para a formação do discente, o programa adiciona valores a sua vida pessoal, através de todas as experiências as quais ele é exposto (HAAG et al., 2008).

O aluno monitor experimenta, em seu trabalho docente, de forma amadora, os primeiros júbilos e contratempos da profissão de professor universitário. O fato de estar em contato direto com alunos, na condição também de acadêmico, propicia situações extraordinárias e únicas, que vão desde a alegria de contribuir, pedagogicamente, com o aprendizado de alguns, até a momentânea desilusão em situações em que a conduta de alguns alunos mostra-se inconveniente e desestimuladora (ASSIS et. al, 2006).

O exercício da monitoria é uma oportunidade para o estudante desenvolver habilidades inerentes à docência, aprofundar conhecimentos na área específica e contribuir com o processo de ensino-aprendizagem dos alunos monitorados (ASSIS et. al, 2006).

Diante do exposto, este estudo objetivou-se descrever a experiência vivenciada durante a atividade de Monitoria, bem como ressaltar a importância da mesma para a formação e desenvolvimento do aluno-monitor enquanto futuro docente.

## 2. METODOLOGIA

Trata-se de um estudo descritivo, do tipo relato de experiência, que visa descrever as vivências de acadêmicas de graduação na atuação da monitoria. O relato de experiência possibilita explorar aprendizados vivenciados por outrem, comparando com a própria realidade vivenciada. O que faz com que a experiência saia do papel de simples descrição, para propiciar novos debates e reflexões sobre a temática (CARVALHO et.al, 2012).

Este relato descreve as vivências de discentes do curso de Enfermagem da Sociedade de Ensino Universitário do Nordeste - SEUNE, na monitoria da disciplina Produção do Trabalho Acadêmico. Essa experiência ocorreu no município de Maceió - AL, no período de fevereiro a junho de 2018.

### 3. DESENVOLVIMENTO

A monitoria visa aprimorar o ensino oferecido na graduação por meio do estabelecimento de práticas e experiências pedagógicas que permitam a interação dos monitores com o corpo docente e discente da instituição, bem como auxiliar os professores no desenvolvimento e aperfeiçoamento das atividades de ensino e de aprendizagem.

O programa de monitoria da SEUNE, se dá pelo núcleo de Ensino e Pesquisa da Instituição. Cada docente disponibiliza uma quantidade preestabelecida de vagas para o edital de abertura da monitoria, seja ela anual ou semestral. Através de uma prova dissertativa se instala a seleção para monitores. A disciplina Introdução ao Estudo e a Produção de Trabalho Acadêmico aborda conhecimentos acerca da produção científica, em aulas teóricas ministradas por uma docente, sendo duas aulas semanais, todas as terças feiras, com a turma do período Matutino e Noturno. As atividades realizadas na Monitoria da Disciplina Introdução ao Estudo e a Produção do Trabalho Acadêmico, deu-se sob a supervisão da professora.

Também foram utilizados horários extras, conforme a disponibilidade da turma, a fim de tirar dúvidas corriqueiras dos alunos e reforçar o conhecimento dos mesmos, sobre os assuntos abordados em sala de aula. Tendo assim que cumprir uma carga horária de no mínimo seis horas semanais.

Nesse processo, as monitoras atuaram nas seguintes etapas: Conhecimento da Disciplina, elaboração do cronograma de atuação, supervisão em aulas teóricas, ministração de aulas teóricas revisando os assuntos anteriormente abordados pela docente da disciplina.

- Conhecimento da Disciplina/ elaboração do cronograma de atuação: Inicialmente, foi realizado uma reunião com a docente da disciplina e as acadêmicas monitoras, a fim de conhecer os objetivos da disciplina e traçar o cronograma de monitoria relacionado ao período vigente. Dessa forma, optou-se por trabalhar com o objetivo de oportunizar uma experiência mais dinâmica entre alunos e monitores, destacando a relevância da atividade de monitoria no cotidiano dos acadêmicos, principalmente a troca de conhecimentos envolvidos nesse processo dinâmico.

- Supervisão das aulas teóricas: Na fase de supervisão em aulas teóricas, as discentes monitoras eram responsáveis por acompanhar a professora orientadora nas atividades em sala de aula, bem como auxiliá-la de acordo com a necessidade.

- Ministração das aulas teóricas: Posteriormente, na fase de ministração de aulas teóricas, as monitoras colocavam em prática suas habilidades de docência, revisando os conteúdos anteriormente trabalhados pela docente da disciplina, tirando dúvidas dos acadêmicos e realizando discussão dos mesmos, por meio de questionários de fixação.

Ao final do período em que a atividade é exercida, para sua avaliação o aluno/monitor responsabiliza-se pelo desenvolvimento de um “Relatório de Atividades”, que consiste no desenvolvimento de todas as atividades exercidas ao longo do período de monitoria acadêmica, articulada com a produção de conhecimento que realiza uma reflexão da realidade.

### 4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A prática da monitoria no âmbito educativo data de longo tempo e se define como um processo pelo qual alunos auxiliam alunos na situação de ensino-aprendizagem. Nos últimos anos, com o crescente pensamento pedagógico de orientação crítico-progressista, procedimentos de monitoria vêm ganhando espaço no contexto da realidade educacional das instituições de educação superior. Esta, como procedimento pedagógico, tem demonstrado sua utilidade, à medida que atende às dimensões política, técnica e humana da prática pedagógica (FERNANDES et al., 2015).

De acordo com Franco (1998), aluno monitor é o estudante que, por algum interesse, aproxima-se de uma disciplina e ajuda o professor no ensino aos alunos, desenvolvendo trabalhos ou pequenas tarefas.

A atividade de monitoria proporcionou as graduandas à oportunidade de acompanhar o planejamento, desenvolvimento e avaliação da disciplina, ao dar-lhe a chance de participar ativamente desse processo.

Tal experiência permitiu melhorar e otimizar as aulas teóricas. A monitoria promoveu um encontro de vivências com a prática pedagógica da docência, o que fez as acadêmicas meditar sobre a sua prática.

Segundo Haag et. al (2007), o programa de monitoria é essencial para o processo de ensino, pois trabalha em conjunto com professor. A finalidade da monitoria é estimular e capacitar os monitores para a prática de iniciação à docência, proporcionando aos alunos o aperfeiçoamento no aprendizado da disciplina, conseqüentemente na sua formação profissional.

O monitor desenvolve uma análise crítica sobre o processo de ensino e aprendizagem ao entrar em contato com diferentes metodologias desenvolvidas pelos professores das disciplinas. Isso possibilita a elaboração da sua própria metodologia, sendo que, se o monitor seguir a carreira docente, esse contato influenciará de forma significativa no perfil de docente que o acadêmico virá a ter (CARVALHO et al, 2012).

Foi possível agregar conhecimento pelo contato com os acadêmicos, pela revisão contínua dos conteúdos e a busca e atualização de informações e tecnologias, percebendo o quão importante são os programas de monitoria da Universidade. Esta experiência mostrou que ao desenvolverem as atividades, os acadêmicos apresentaram diferentes graus de dificuldade na realização das atividades propostas, bem como do processo de aprendizagem.

Serafim et al (2007) diz que durante o processo de construção de conhecimento entre docentes e monitores, aparecem novas ideias, com o objetivo de melhorar, ainda mais, esta atividade, que é complementar, com a finalidade de auxiliar os acadêmicos, ou seja, em prol de todos.

A execução das atividades de monitoria exige do acadêmico-monitor habilidades pessoais e profissionais para se comunicar e estabelecer relações interpessoais, o que irá influenciar, positivamente, na prática profissional como Enfermeiro. Por outro lado, era de extrema importância para que os alunos praticassem as teorias vistas em sala com as professoras, dessa forma acabavam aprendendo o conteúdo mais facilmente e conseguiam acompanhar o andamento da disciplina sem maiores problemas.

Através do trabalho da monitoria foi possível obter um maior amadurecimento social, acadêmico, tanto na realização das atividades como também no aprendizado diário com os alunos. E principalmente a obter uma maior segurança no assunto, que serviu de aprendizado para descobrir formas melhores de ajudar os alunos com o conteúdo e suas dúvidas.

De acordo com Schneider (2006), a experiência da monitoria tem a capacidade de promover o alcance de grande aprendizado pelo monitor, bem como o estímulo e o ensaio para uma futura prática docente.

Inúmeros foram os resultados positivos da inserção do aluno na monitoria, dentre eles o crescimento de habilidades relacionais, a ampliação dos conhecimentos relativos à disciplina, o desenvolvimento de aptidões e habilidades no campo do ensino e da aprendizagem e o estímulo a inserção em atividades docentes. Dentre os poucos resultados negativos, vivenciados pelos monitores, encontrou-se a falta de tempo para a realização de outras atividades obrigatórias do curso de graduação em Enfermagem, visto que muitos acadêmicos só procuram a monitoria no período que antecede a semana de prova.

Enfim, sendo a monitoria um programa extracurricular de suma importância para os discentes e que contribui para a qualidade do ensino na própria instituição, deve-se estimulá-la em todos os seus âmbitos, com o intuito de promover a construção contínua do conhecimento, a descoberta de novas habilidades, o aperfeiçoamento permanente e, conseqüentemente, o crescimento individual e coletivo.

Isto pode estimular a carreira docente e/ou facilitar o posterior trabalho como Enfermeiro, já que este profissional precisa se relacionar, frequentemente, com indivíduos de diversas culturas e níveis de conhecimento.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, durante a realização da monitoria acadêmica na disciplina Introdução a Produção do trabalho acadêmico, destacou-se a contribuição na qualidade do ensino oferecido pela Instituição, pois permite a troca de saberes entre os acadêmicos, esclarecimento de dúvidas e aperfeiçoamento com relação aos assuntos trabalhados, conseqüentemente tornando o aluno monitor mais seguro, em exercer sua função.

Por meio dessa atividade, as monitoras desenvolveram ações de ensino, pesquisa e extensão que possibilitaram a consolidação de conhecimentos aprofundados, repercutindo positivamente no crescimento pessoal e intelectual, uma vez que se fez necessário um constante aprofundamento dos temas

abordados. Tais atividades possibilitaram às monitoras vivenciar de forma mais intensa a dinâmica do processo ensino aprendizagem sob a perspectiva da docência, caracterizado por um processo mútuo de troca de conhecimentos.

Apesar das dificuldades, a experiência foi válida e produtiva para as monitoras, uma vez que se deve desde o princípio aprender a lidar com as dificuldades encontradas no âmbito da docência. Ser monitor se constitui uma experiência riquíssima, onde oportunizou compartilhar saberes, exigiu estudo, preparo, habilidades e destrezas, assim como contribuiu para o desenvolvimento das competências na formação do acadêmico de graduação em enfermagem.

Em se tratando do aluno-monitor, as atividades de monitoria constituem-se como uma experiência ímpar em sua carreira acadêmica, uma vez que contribuirá para a sua formação em termos de ensino, pesquisa e extensão. O desenvolvimento de tais atividades configura-se como uma prática comum no meio acadêmico, embora seja evidenciado um déficit de estudos que abordem a temática. Exercer o papel de monitor exige uma grande responsabilidade e comprometimento, uma vez que o conhecimento repassado aos monitorados requer segurança, firmeza e aprofundamento do assunto abordado para o alcance do sucesso no aprendizado.

Vale a pena ressaltar que os ensinamentos adquiridos junto ao professor orientador e aos alunos monitorados integram-se à carga intelectual e social do aluno monitor, revelando-lhe novos horizontes e perspectivas acadêmicas. Por fim, acreditamos que o laboratório vivido na monitoria serve para despertar vocações ou para prevenir erros futuros. O privilégio oferecido aos aprovados nos programas de monitoria torna-se de fundamental importância para a descoberta da vocação docente, evitando, assim, que no futuro, possa tornar-se um profissional descontente com a carreira escolhida.

## REFERÊNCIAS

- [1] Abreu, T. O. et al. A monitoria acadêmica na percepção dos graduandos de enfermagem. Rev. Enferm. Uerj. v. 22, n. 4, p. 507-512, 25 junho 2014.
- [2] Assis, F.D. et al. Programa de monitoria acadêmica: percepções de monitores e orientadores. Rev. Enferm. Uerj, 2006; jul.-set;14(3):391-397.
- [3] Brasil. Ministério da Educação. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 1996.
- [4] Carvalho, I. S. et al. Monitoria em semiologia e semiotécnica para a enfermagem: um relato de experiência. Ver Enferm. Ufsm, v. 2, n. 2, 2012.
- [5] Fernandes, N. C. et al. Monitoria acadêmica e o cuidado da pessoa com ostomia: Relato de experiência. Reme: Revista Mineira de Enfermagem, v. 19, n. 2, 2015.
- [6] Franco, G. P. Uma experiência acadêmica como aluno-monitor da disciplina de morfologia: histologia e anatomia. R. Gaúcha Enferm., Porto Alegre, v.19, n.1, p.66-68, jan. 1998.
- [7] Haag, G. S.; Kolling, V.; Silva, E.; Melo, S.C.B.; Pinheiro, M. Contribuições da monitoria no processo ensino-aprendizagem em enfermagem. Universidade do Vale dos Sinos, Curso de Graduação em Enfermagem. São Leopoldo, RS.2007
- [8] Haag, G. S.; Kolling, V.; Silva, E.; Melo, S.C.B.; Pinheiro, M. Contribuições da monitoria no processo ensino-aprendizagem em enfermagem. Rev. Bras. Enferm. 2008; 61(2):215-20.
- [9] Schneider, M.S.P.S. Monitoria: instrumento para trabalhar com a diversidade de conhecimento em sala de aula. Revista Eletrônica Espaço Acadêmico, v. Mensal, 2006 65 p.
- [10] Tavares, D.M. et al. Interface Ensino, Pesquisa, Extensão nos cursos de Graduação da Saúde na Universidade Federal do Triângulo Mineiro. Rev. Latino-Amer. Enfermagem. 2007; 15(6): 1-7.
- [11] Serafim, D. et al. Estratégias de ensino na monitoria de saúde da mulher e da criança do curso de enfermagem da Universidade Estadual de Maringá. Cienc. Cuid. Saúde, v.6, n.2, 2007.
- [12] Villa, Eliana Aparecida. Cadete, Matilde Meire Miranda. Capacitação pedagógica: uma construção significativa para o aluno de graduação. Rev. latino-am. Enfermagem, Ribeirão Preto, v. 9, n. 1, p. 53-58. 2001.

# Capítulo 10

## *Relação entre disciplinas pedagógicas e realidade escolar na formação inicial de professores*

*Maria Elizabete Pereira dos Santos*

*Suely Alves da Silva*

**Resumo:** Esse artigo tem como objetivo, investigar as disciplinas pedagógicas que antecedem ao estágio, no tocante ao estímulo e encaminhamento dos estagiários para a escola, visando estabelecer relação entre as teorias pedagógicas e a realidade escolar. A abordagem da pesquisa foi qualitativa, do tipo estudo de caso. A amostra foi constituída por 71 estudantes do último semestre da disciplina de estágio curricular supervisionado, dos cursos de licenciatura das áreas de ciências da natureza, matemática e ciências agrícolas da sede da Universidade Federal Rural de Pernambuco. Para construção dos dados, utilizamos como instrumento, o questionário. Os resultados e discussões apontaram para a pouca demanda por parte das disciplinas que antecedem o estágio no tocante à interação entre estagiário e realidade escolar. Esse estudo apontou para a importância de se estabelecer vivências no ambiente escolar ao longo do curso. Tal aproximação poderá viabilizar a materialização da teoria-prática, a partir do diálogo entre o campo de estágio e a universidade.

**Palavras-chave:** Disciplinas pedagógicas, Estágio curricular supervisionado, Relação teoria-prática, Realidade escolar.

## 1. INTRODUÇÃO

Ao tratarmos sobre a formação de professores no Brasil percebemos, ao longo da história, vários desafios e preocupações no tocante a esse processo formativo. Um desses desafios tem sido a relação entre teoria, prática e realidade escolar. Essa preocupação torna-se evidente, principalmente, quando nos reportamos ao estágio curricular supervisionado e sua relação com as demais disciplinas da área pedagógica nos cursos das licenciaturas.

A criação das licenciaturas, a partir da década de 30, apresenta estrutura curricular que pouco favorece a relação entre teoria-prática-realidade. Observamos que o estágio obrigatório, considerado, equivocadamente, como a parte prática do curso teve seu espaço reservado, predominantemente, para os últimos semestres dos cursos. Tal estruturação, além de desarticular a teoria da prática, parece ignorar a necessidade de o estudante conhecer, refletir e atuar no seu campo de estágio ao longo do curso. O Parecer do CNE/CP nº 28/2001, na tentativa de estabelecer mais contato dos estagiários com a escola, propõe que o estágio aconteça a partir da segunda metade do curso. Visando aprofundar a aproximação entre o estudante e a escola o Parecer do CNE/CP nº 2/2015 não propõe em que momento o estágio curricular supervisionado deva acontecer.

Corroborando com o pensamento acima Piconez (2015), aponta que um dos aspectos fundamentais da formação para a docência está na dificuldade de se estabelecer a relação prática-teoria-prática de forma reflexiva e dialógica. A propósito disso, Freire (2011) reflete nas suas discussões a necessidade de o homem conhecer a realidade e assim levantar hipóteses, responder aos desafios e buscar soluções.

É importante compreender que tal necessidade deve acontecer ao longo da formação inicial de professores, auxiliados pelas demais disciplinas da área pedagógica, além do estágio. Entretanto, a nossa experiência aponta para a dificuldade de os estagiários compreenderem a realidade escolar tendo a teoria como suporte, para refletirem sobre as dificuldades e contradições encontradas na escola e nela poderem atuar de modo consciente e crítico. Em tal cenário, o licenciando absorve o prejuízo formativo, por não se considerar o contexto relacional prática-teoria-prática em determinada realidade, o que afasta os licenciandos das reais necessidades da escola e da sociedade (BARROS et al., 2011; DINIZ-PEREIRA, 2006; IMBERNÓN, 2011; PIMENTA e LIMA, 2012; BACCON e ARRUDA, 2010; GATTI, 2014; GATTI, 2013-2014; REALI e MIZUKAMI, 2007; GHEDIM, 2006; PIMENTA, 2012; PICONEZ, 2015).

Freire (2011 e 2011a) reforça essa necessidade quando coloca que o homem precisa ser capaz de agir e de refletir para sua ação constituir-se em algo comprometido e, assim, capacitá-lo a atuar de modo a transformar a própria realidade. Desse modo, faz-se necessário que a relação teoria-prática nos cursos de formação de professores esteja articulada com o contexto escolar, a fim de os futuros professores poderem intervir, de forma mais efetiva, no seu campo de atuação profissional.

Esta pesquisa é parte integrante da tese desenvolvida junto aos estagiários do último período do estágio curricular supervisionado das licenciaturas em ciências da natureza, matemática e ciências agrícolas da Universidade Federal Rural de Pernambuco.

O objetivo desse trabalho foi investigar as disciplinas pedagógicas que antecedem ao estágio, no tocante ao estímulo e encaminhamento dos estagiários para a escola, visando estabelecer relação entre as teorias pedagógicas e a realidade escolar.

A abordagem metodológica dessa pesquisa foi qualitativa, no sentido de interpretar o fenômeno estudado. Quanto ao tipo de pesquisa foi estudo de caso tendo em vista o seu caráter específico e particular.

Os resultados e discussões apontaram para a pouca demanda por parte das disciplinas que antecedem o estágio no tocante à interação entre estagiário e realidade escolar.

Esse estudo apontou para a importância de se estabelecer vivências no ambiente escolar ao longo do curso. Tal aproximação poderá viabilizar a materialização da teoria-prática, a partir do diálogo entre o campo de estágio e a universidade.

## 2. METODOLOGIA (OU MATERIAIS E MÉTODOS)

A pesquisa foi desenvolvida na sede da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), situada no bairro de Dois Irmãos, Recife-PE.

Considerando a busca de relações e significados por parte do pesquisador em relação aos sujeitos participantes, neste trabalho a nossa abordagem da pesquisa foi qualitativa. Esta é caracterizada pela

interpretação dos fenômenos e pelas atribuições de significados que buscam explicações dos dados coletados na profundidade do seu objeto de estudo. (CHIZZOTTI, 2006; MINAYO, 2010).

Optamos pelo procedimento de estudo de caso, a fim de conhecer o como e o porquê de uma dada situação. Quanto aos objetivos a pesquisa foi exploratória e explicativa.

A nossa população foi composta por 85 estudantes dos cursos de licenciatura das áreas de ciências da natureza, matemática e ciências agrícolas da sede da Universidade Federal Rural de Pernambuco, do segundo semestre do ano de 2017, matriculados no último semestre da disciplina estágio curricular supervisionado. A nossa amostra resultou em 71 sujeitos e o instrumento de coleta de dados foi o questionário, este foi enviado e analisado pelo comitê de ética de pesquisa (CEP) da Faculdade Integrada de Pernambuco (FACIPE) e demais documentos, conforme indicação da Plataforma Brasil.

### 3.DESENVOLVIMENTO

Apesar das repercussões, discussões e preocupações que, ao menos no discurso, têm sido pontuadas e expressas pelo poder público e pelas pesquisas relacionadas com a formação inicial de professores, observamos que o currículo destinado à referida formação é permeado por diversas fragilidades: desarticulação entre a teoria e a prática; falta de integração entre as disciplinas dos conteúdos específicos e dos conteúdos pedagógicos; falta de interação entre o espaço de formação inicial e o destinado à atuação profissional, isto é, entre as IES com as escolas campo de estágio, o que dificulta o acesso dos licenciandos às escolas, entre outras.

Portanto, quando pensamos em um curso de graduação, naturalmente imaginamos que todos os caminhos ali propostos levarão o graduando a construir uma base sólida adequada a torná-lo capaz de exercer sua profissão. Porém, geralmente, isso parece não acontecer nas licenciaturas, porque sua forma de organização não oferece o suporte necessário para o futuro professor desempenhar-se como tal, de forma eficiente. Na percepção de Formosinho (2009), a formação inicial está desvinculada da prática; daí a necessidade de busca de mudanças. A maneira ou os modelos de formar professores precisam refletir o que a profissão exige dos docentes na prática. A propósito, García (2013) apresenta alguns princípios básicos para tal formação:

- 1- Compreender que a formação de professores é um processo contínuo;
- 2- Mudar, inovar e integrar o currículo para melhoria do ensino;
- 3- Promover interação entre a formação docente e a estrutura escolar;
- 4- Integrar os conteúdos acadêmicos, disciplinares e pedagógicos;
- 5- Necessidade de integração teoria-prática;
- 6- Procurar o caminho entre a formação recebida e o tipo de educação que demandará do professor quando no contexto escolar;
- 7- Responder às necessidades individuais de formação;
- 8- Formar profissionais críticos e reflexivos.

Esses princípios parecem atender às necessidades de uma formação mais digna e justa para os futuros professores, inclusive porque predomina a preocupação com o diálogo entre a formação e a escola – cenário em que o professor irá vivenciar suas experiências. Tal aproximação deve ser de forma concisa e permear toda a formação docente.

A necessidade de apropriar-se do seu campo de estágio, estabelecendo a relação teoria-prática de forma consciente, crítica e efetiva, tem levantado algumas questões acerca da relação entre o estágio curricular supervisionado e os demais componentes curriculares das licenciaturas, principalmente em relação aos pedagógicos.

De acordo com Barreiro e Gebran (2016), além de ser considerado a parte prática do curso, o estágio ainda carrega a visão burocrática de preenchimento de fichas. Quase não se percebe processo de investigação que provoque discussões mais fecundas; resume-se o estágio à observação, à participação e às regências. Estas, por sua vez, não ultrapassam a imitação de modelos, os quais persistem como herança da vida acadêmica do estudante e da postura de parte dos professores.

Segundo Pimenta e Lima (2012), a prática instrumental descortina os problemas da formação de professores, visto que resulta no empobrecimento das práticas desenvolvidas na escola pela dificuldade de se compreender que o estágio é teoria e prática. Considerando a docência enquanto prática social convém à formação considerar a inserção e a intervenção na realidade; logo, não cabe a dicotomia entre teoria e prática no estágio. Na mesma linha de pensamento, conforme Martins (2009), a busca por formas de ação mais efetivas e teoricamente orientadas só será possível na formação de professores, quando nos basearmos na realidade concreta, refletirmos sobre a prática e superarmos a dicotomia entre teoria e prática. Nesse sentido, o estágio curricular supervisionado encontra-se profundamente implicado nesta questão, para garantir, junto às demais disciplinas, que a formação inicial possa caminhar para educação de qualidade. Salienta-se que a participação efetiva das universidades, governos, sistemas de ensino e políticas públicas são fundamentais para garantir essa qualidade.

Para as autoras supracitadas, as teorias não são estáticas. Têm caráter provisório, pois o seu papel é lançar luz e instrumentos que possibilitem a análise e a investigação das práticas institucionais e das ações dos sujeitos. Além disso, as próprias teorias também estão sujeitas a questionamentos diante da realidade. O papel da prática, por sua vez, orientada pela teoria é possibilitar aos licenciandos compreender a complexidade existente na sociedade que reflete sobremaneira nas escolas. Apoiando-se nessa articulação, é possível o desenvolvimento de ações que preparem os futuros professores para desenvolverem o seu trabalho de forma consciente, crítica e visando alternativas. Importa registrar que a prática não pode restringir-se ao fazer; deve ser uma atividade capaz de levar à reflexão, alimentando a teoria. (PIMENTA, 2012; CANDAU, 2010).

A propósito disso, de acordo com Maciel (2012), o estágio supervisionado, em razão da sua relevância nas licenciaturas no Brasil, deve possibilitar aos estagiários o papel de protagonistas na própria formação inicial, tornando a vivência de ser professor em experiências que transcendam a mera obrigação curricular. Dessa forma, partindo do cotidiano escolar, os estagiários poderão refletir sobre a complexidade da profissão escolhida. Na mesma linha de pensamento, Pimenta (2012) considera importante o professor, no seu processo formativo, reelaborar os saberes iniciais, baseando-se no confronto da prática vivenciada com as reflexões sobre a própria prática. Diante da necessidade dessa articulação não podemos continuar com o estágio desintegrado do real e dos demais componentes formativos.

#### 4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Esta pesquisa foi norteada pela indagação aos estagiários sobre qual(is) disciplina(s) da área pedagógica os encaminharam para as escolas, no sentido de trazer elementos que pudessem nortear as discussões e reflexões em sala de aula na universidade e viabilizar ações conscientes e críticas no ambiente escolar.

Percebemos nos resultados que o contato com a escola como campo de estágio acontece, predominantemente, no estágio curricular supervisionado. 70 estagiários responderam que são encaminhados para a escola apenas no período que iniciam o estágio; 3 estudantes afirmaram que a disciplina metodologia do ensino os encaminharam à escola; 2 apontaram a didática; 2 citaram psicologia; 2 assinalaram que foram encaminhados pela disciplina fundamentos filosóficos, históricos e sociológicos da educação e apenas 1 aluno que houve este encaminhamento na disciplina estrutura e funcionamento da educação brasileira.

Essa ausência marcante de contato dos estagiários com o seu futuro campo de atuação profissional, a partir das disciplinas da área de educação que antecedem ou estão concomitantes ao estágio, parece ser um dos fatores que dificulta a relação teoria-prática durante o estágio curricular supervisionado, visto que, segundo as respostas, tal relação não predomina no decorrer do curso.

Todas as disciplinas da área de educação, podemos afirmar, comportam a dimensão prática, haja vista tratem de questões relativas à formação docente e terem na escola o local por excelência para articular teoria e prática na concepção problematizadora, crítica e reflexiva. Esse movimento entre teoria e prática deve possibilitar o desenvolvimento da capacidade crítico-reflexiva e, por consequência, aprofundar o conhecimento discutido em sala de aula, buscando possíveis intervenções no futuro ambiente de trabalho, permitindo, assim, uma formação cujo pensar e agir aconteça em função de finalidades bem definidas.

Segundo Barreiro e Gebran (2016), o processo de investigação e a busca de respostas em relação às contradições vivenciadas no cotidiano escolar propiciam a aquisição e a construção de postura reflexiva. Isso começa com o constante exercício de articulação entre os conhecimentos teóricos e os práticos, ao se

analisar a prática docente, viabilizando a formação de professores autônomos no seu processo de profissionalização.

Um dos dilemas enfrentados pelos cursos de formação de professores, conforme afirma Diniz-Pereira (2006), tem sido integrar a licenciatura à realidade do seu campo de atuação profissional. Por conseguinte, quase toda a responsabilidade de articular teoria, prática e contexto escolar recai no estágio. De acordo com Pimenta e Lima (2012), os currículos constituem um aglomerado de disciplinas isoladas, que não dialogam entre si, não têm qualquer coerência com o campo de atuação do futuro profissional. Baseados no modelo freireano, Diniz-Pereira (2012) reforça a necessidade de se estabelecer um diálogo crítico com os problemas identificados na escola, por meio de investigação democrática.

O exercício coletivo sobre a releitura da realidade escolar é importante para criar novos conhecimentos e gerar práticas mais efetivas durante as diversas disciplinas da área de educação. Para Barros *et al.* (2011), o curso de licenciatura deve ser dinâmico e favorecer a descoberta aos futuros professores em situações reais, para que o licenciando possa articular reflexivamente teoria e prática. A propósito, segundo Pimenta (2012), os cursos de formação em tela com o currículo formal em que conteúdos e estágios distantes entre si e distantes da realidade escolar representam uma perspectiva burocrática e cartorial não dão conta de captar as contradições existentes na prática social de educar.

Apesar da urgente necessidade de se superar a racionalidade técnica ainda predominante nos referidos currículos, temos consciência de que o processo de mudança nos aponta para longa caminhada.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No momento de realizarem o estágio curricular supervisionado, os futuros docentes, em sua maioria, desconhecem a realidade onde irão desenvolver as suas ações, visto que, geralmente, não têm contato com a realidade escolar ao longo do curso.

Enquanto o estágio curricular supervisionado for considerado, equivocadamente, como a parte prática dos cursos de formação de professores; enquanto as disciplinas consideradas teóricas da área de educação ignorarem a sua dimensão prática e, portanto, parte integrante de todo o processo formativo, dificilmente avançaremos para dimensão formativa que desenvolva a capacidade de reflexão crítica consciente e a capacidade de atuar integrando teoria, prática e realidade.

## REFERÊNCIAS

- [1] Baccon, A.L.; Arruda, S. M. Os saberes docentes na formação inicial do professor de física: elaborando sentidos para o estágio supervisionado. *Ciência e Educação*, v. 16, n.3, p. 507-524, 2010.
- [2] Barreiro, I. M. F.; Gebran, R. A. *Prática de Ensino e Estágio Supervisionado na Formação de Professores*. São Paulo: Avercamp, 2016.
- [3] Barros, J. D. S.; Silva, M. F. P.; Vásquez, S. F. A prática docente mediada pelo estágio supervisionado. *Revista Ato de Pesquisa em Educação – PPGE/ME FURB, Blumenau*, ISSN 1809-0354, v. 6, n. 2, p. 510-520, mai./ago., 2011.
- [4] Brasil. Ministério da Educação- Parecer Cne/ CP nº 28, de 02 de outubro de 2001. Brasília, DF, 2001.
- [5] \_\_\_\_\_.Ministério da Educação- Parecer Cne/CP nº.2/2015 aprovado em 9/6/2015. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação inicial e continuada dos Professores do magistério da educação Básica. Brasília, DF, 2015.
- [6] Candau, V.M. (Org.) *Rumo a uma nova didática*. 20 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- [7] Chizzotti, A. *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.
- [8] Diniz-Pereira, J. E. *Formação de professores: pesquisa, representações e poder*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. 167 p.
- [9] \_\_\_\_\_. A pesquisa dos educadores como estratégia para construção de modelos críticos de formação docente. In: Diniz-Pereira, J. E. ; Zeichner, K. M. (Orgs.). *A pesquisa na formação e no trabalho docente*. Editora autêntica, Belo Horizonte, 2012.
- [10] Formozinho, J. (Coord.) *Formação de Professores: aprendizagem profissional e ação docente*. Portugal: Porto Editora, LDA, 2009.
- [11] Freire, P. *Educação como prática da liberdade*. 14 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- [12] \_\_\_\_\_. *Educação e mudança*. 34 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011a.

- [13] García, M. A. C. Formação de Professores: para uma mudança educativa. Editora Porto: Porto, 2013, 230 p.
- [14] Gatti, B.A. Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais. Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo, v. 25, n.57, p. 24-54, jan./abr. 2014.
- [15] \_\_\_\_\_. Formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. Revista USP, São Paulo, n. 100, p. 33-46, dez/jan/fev. 2013-2014.
- [16] GHEDIN, E. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: Pimenta, S.G.; Ghedin, E. (Orgs.). Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. São Paulo, 4. ed. Editora: Cortez, p. 129-150, 2006.
- [17] Imbernón, F. Formação docente profissional: formar-se para mudança e incerteza. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- [18] Maciel, E. M. O estágio supervisionado na formação docente: espaço de desafios, possibilidades e aprendizagens de futuros professores. XVI ENDIPE. Unicamp – Campinas: Junqueira & Marin Editores, p. 571-580, 2012
- [19] Martins, A. F. Estágio supervisionado em física: o pulso ainda pulsa... Revista Brasileira de Ensino de Física, v.31, n. 3, 2009.
- [20] Minayo, M. C. S. (Org). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- [21] Piconez, S. C. B. A prática de ensino e o estágio supervisionado: a aproximação da realidade escolar e a prática reflexiva. In: Fazenda, I. C. A. et al.; Piconez, S. C. B. (Coord.). A prática de ensino e o estágio supervisionado. Campinas, SP: Papirus, 2015. Livro digital.
- [22] Pimenta, S. G. O Estágio na formação de professores: unidade teoria e prática. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- [23] Pimenta, S. G.; Lima, M.S L. Estágio e Docência. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- [24] Reali, A.M.M.R.; Mizukami, M.G.N. Formação de professores: tendências atuais. São Carlos: EdUFSCar, 2007. 182p.

# Capítulo 11

## *Qual é a importância da pesquisa na formação do professor?*

*Rafael Martins Mendes*

*Silvanio de Cassio da Silva*

**Resumo:** O presente trabalho é resultado de um relato de experiência como docente substituto da Universidade Federal do Espírito Santo – UFES, no Departamento de Teorias e Práticas Educacionais, em contato com alunos de uma disciplina da graduação denominada Pesquisa e Prática Pedagógica. A disciplina era composta por alunos dos cursos de Ciências Sociais, Ciências Biológicas e Geografia, sendo que, dentre eles haviam alunos dos cursos de graduação e pós-graduação. Como proposta de trabalho do conteúdo discutiu-se a relação entre ensino e pesquisa e, no final do semestre foi realizado uma roda de conversa cujo foco principal do debate girou em torno da seguinte questão: qual é a importância da pesquisa na formação do professor? Perante as narrativas produzidas, no qual foi solicitado aos alunos que escrevessem em um papel em branco sua resposta da pergunta, foi possível à luz de estudiosos que discutem a relação entre ensino e pesquisa, tais como Marli André e Menga Lüdke, tentar compreender como os alunos apreendem a possibilidade, ou não, da realização do ensino e da pesquisa no contexto escolar. O debate aconteceu no último encontro da disciplina com vistas a promover um feedback, entre docente e alunos, das temáticas discutidas. Tal atividade demonstrou as especificidades de compreensão da perspectiva de se trabalhar com ensino e pesquisa entre as diferentes áreas que compunham o grupo de alunos. Esses interesses diversos refletem nas suas possibilidades de atuação, compreendendo-se que no contexto da formação docente a atividade da pesquisa tem sido considerada importante, por exemplo, para que o futuro professor tenha uma postura crítica e atuante na realidade escolar; além do mais, os estudantes consideraram o processo de formação continuada como uma perspectiva em que implica na busca constante por novos conhecimentos e posturas como profissional e, por sua vez, pensar a pesquisa aliada as práticas pedagógicas do contexto escolar, como uma relação dialógica, não reprodutivista pautada nos processo de ensino e aprendizagem dos sujeitos envolvidos.

**Palavras-chave:** Ensino e Pesquisa, Formação Docente, Práticas Pedagógicas.

## 1. INTRODUÇÃO

As relações entre ensino e pesquisa têm sido muito debatidas, principalmente devido ao desenvolvimento das pesquisas em universidades e a consolidação de programas de pós-graduação. Observa-se que as universidades privilegiam as atividades de pesquisa em função do auxílio financeiro recebido e a proposição de um *status* acadêmico conferido às instituições que a realizam, de acordo com Santos (2012).

Ainda conforme com Santos (2012), pode-se acrescentar que o desenvolvimento da pesquisa contribui, direta ou indiretamente, para os cursos de graduação devido às bolsas de iniciação científica concedidas aos alunos. Não obstante, o seu reflexo é mais evidente na pós-graduação, para onde, os alunos da graduação se dirigem para participar de tal formação. Além do mais, pode-se dizer que esses programas tem uma influencia positiva na própria graduação, já que os estudantes que deles participam costumam apresentar um bom rendimento na academia, que é uma condição para a manutenção das bolsas nos programas estabelecidos.

Por sua vez, Lüdke (2012) considera que existem literaturas específicas e mesmo legislações relativas à formação dos professores que assinalam a relevância da pesquisa na constituição do trabalho docente. A referida autora defende a abordagem do ensino e da pesquisa numa perspectiva crítica, o qual irá promover a reflexão do contexto escolar e da sua realidade, numa perspectiva transformadora. Para tanto, o conhecimento teórico é um fator importante para enfrentar esse desafio.

No caminho dessa discussão, Soares (2012) ao refletir sobre a relação entre as pesquisas dentro de certa “área específica”, ele denomina o que vem a ser professor nesta conjuntura:

[...] professor não é, certamente, apenas aquele que ensina em determinada “área específica”, professor é também aquele que atua na instituição social, política e cultural, que é a escola, participando (consciente ou inconscientemente, de maneira competente ou não) das lutas políticas que se travam nela e por ela, e das experiências sociais e culturais que se desenvolvem no contexto escolar [...] (SOARES, 2012, p. 92).

Dessa maneira, ser professor implica estar apto a atuar em diferentes contextos de trabalho, não apenas para atuar dentro de uma “área específica”, mas capacitá-lo para atuar teórica e metodologicamente determinado conteúdo, e também para enfrentar e construir a ação educativa nas múltiplas dimensões de sua constituição como professor na sua totalidade. Em complemento, Soares (2012) explicita que o professor só estará habilitado para uma atuação pedagógica eficiente dentro da sua área de saber caso sua formação tenha sido influenciada “pelas pesquisas na área específica ou nas áreas específicas na qual ou nas quais e para a qual ou para as quais se forma professor” (p. 100).

No caminho dessa discussão, a constituição do professor tanto para o ensino quanto para a pesquisa é um fazer que esta sendo defendido no âmbito da formação dos alunos de várias universidades do país. O Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, por meio do Departamento de Teorias e Práticas Educacionais – DTEPE disponibiliza semestralmente para os vários cursos de graduação a disciplina “Pesquisa e Práticas Pedagógicas” - PPP - cujo foco da disciplina visa observar a relação entre pesquisa, formação de professor e prática pedagógica, com vistas ao ensino com pesquisa, levando em consideração suas variadas nuances. Espera-se que os futuros professores consigam fazer uma análise crítica da ação docente e o papel do professor na pesquisa, na produção e socialização do conhecimento sobre o ensino.

Dessa forma, o presente trabalho é um relato de experiência vivenciado como professor substituto na disciplina de PPP, em que no final do semestre realizou-se uma roda de conversa com os alunos de modo que, por meio do diálogo à respeito do feedback da disciplina teve-se como objetivo identificar: Qual é a importância da pesquisa na formação do professor? Os relatos foram registrados em uma folha em branco e entregues para o professor, de modo que através de sua análise, e embasados em estudiosos que avaliam a relação entre ensino e pesquisa, tais como Marli André e Menga Lüdke, buscou-se identificar como os alunos enxergam, ou não esta relação.

## 2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Pode-se dizer que no Brasil, bem como no exterior a pesquisa foi identificada dentro de diferentes concepções: na defesa da pesquisa como princípio científico e educativo, Demo (1994); o argumento em favor da pesquisa e a prática no trabalho e na formação de professores, Lüdke (1993); a articulação entre saber e prática docente como ação didática, André (1994); a pesquisa e seu papel instrumental para a

reflexão coletiva sobre a prática, Geraldini, Fiorentini e Pereira (1998); as possibilidades de trabalho conjunto da universidade e a escola, utilizando a pesquisa colaborativa, Passos (1997) e Garrido (2000).

No âmbito internacional destaca-se a proposta de Zeichner (1993), cuja iniciativa visa valorizar a colaboração da universidade com os profissionais da escola ao desenvolver a investigação sobre a prática; Stenhouse (1984) que considera o professor um investigador de sua prática, no contexto das reformas curriculares; Elliott (1996) que por meio da investigação-ação busca refletir para melhorar a prática; e Carr e Kemmis (1988) que por meio da perspectiva crítica defende a autorreflexão coletiva e a investigação-ação no sentido emancipatório. Sendo assim, Cochran-Smith e Lytle (1999) alertam que o conceito de professor pesquisador é algo bastante amplo, que depende da interpretação que se é feita deste termo.

No presente trabalho optamos por abordar, com maior detalhe, as reflexões sobre a relação entre o ensino e pesquisa de acordo com Marli André e Menga Lüdke ao perceber que as duas autoras poderão contribuir, em maior alcance por meio de seus escritos, com a problemática a ser desvelada nesta pesquisa.

Sendo assim, André (2012) relata que a dinâmica de se considerar a pesquisa como parte da formação de professores é bastante recente. Ganha fôlego no final dos anos 1980 e cresce consideravelmente na década de 1990, ao acompanhar as pesquisas sobre investigação-ação e a do tipo etnográfico. André complementa:

De fato, as interpretações desse conceito têm sido as mais variadas: para alguns, formar o professor pesquisador significa levar o futuro docente a realizar um trabalho prático ou uma atividade de estágio que envolve tarefas de coleta e de análise de dados. Para outros, significa levar os futuros professores a desenvolver e implementar projetos ou ações nas escolas. E há ainda os que se valem do prestígio comumente associado à pesquisa para divulgar essa ideia como um novo selo, um modismo ou uma marca de propaganda (ANDRÉ, 2012, p. 57).

Nesse sentido, ao perceber as variadas interpretações deste termo é importante examinar com cuidado a proposta e as implicações do conceito de professor pesquisador, sendo necessário elucidar de que professor e de qual pesquisa se está falando, André (2012).

Noutravia, assim como ensino e pesquisa se articulam, em outros podem se diferenciar. André (2012, p. 59) identifica que o “ensino tem uma dimensão axiológica e política: ocorre num contexto específico e tem metas a atingir. A pesquisa [...] usa procedimentos rigorosos e sistemáticos para produzir conhecimento, dar inteligibilidade àquilo que é desconhecido”.

Nesta perspectiva, ciente que o ensino e a pesquisa implicam em conhecimentos, habilidades e atitudes distintas pode-se dizer que a função do professor é extremamente complexa. É muito importante que o professor aprenda a observar, propor questões e o levantamento de hipóteses, indicar caminhos alternativos em sua prática docente. André (2012), diante deste panorama considera essencial o papel dos cursos de formação que tem também como papel o desenvolvimento de atitudes questionadoras, a tomada de decisão sobre o que fazer e como fazer nas suas atuações no ensino, demonstrando a variabilidade de situações que podem ser enfrentadas.

Dessa maneira, para que o professor se torne investigador de sua própria prática é necessário:

[...] que haja uma disposição pessoal do professor para investigar, um desejo de questionar; é preciso que ele tenha formação adequada para formular problemas, selecionar métodos e instrumentos de observação e de análise; que atue em um ambiente institucional favorável à constituição de grupos de estudo; que tenha oportunidade de receber assessoria técnico-pedagógica; que tenha tempo e disponha de espaço para fazer pesquisa; que tenha possibilidade de acesso a materiais, fontes de consulta e bibliografia especializada (ANDRÉ, 2012, p. 60).

Diante deste paradigma, na perspectiva da formação docente, para a conexão entre ensino e pesquisa defende-se que a pesquisa se torne um eixo ou um núcleo do curso, levando em consideração os aparatos e condições oferecidas; a possibilidade dos docentes discutirem nas suas aulas seus projetos que são desenvolvidos, criando oportunidades para discussão dos resultados de pesquisa, metodologia, além da proposição de novas temáticas; o desenvolvimento de pesquisa em caráter colaborativo. Apesar de certa

complexidade, tentar aliar ensino e pesquisa é uma proposta de potencial vislumbre que precisa de certos ajustes para que a prática se torne frutífera mediante as diversidades que se encontra no contexto escolar, André (2012).

Sendo assim, o chamado professor pesquisador, de acordo com Lüdke (2012) já foi proposto por Stenhouse (1975) que recebeu um olhar mais apurado no trabalho de Schön (1983). Esse autor tem produzido diálogos cujas ideias tem se aproximado de reflexão e de pesquisa, a uma certa medida para quase propor uma caracterização entre o professor reflexivo e o professor pesquisador. É importante distinguir estes dois termos:

Não há dúvidas sobre o caráter essencial da reflexão no trabalho do professor, sem necessidade de adjetivação. A pesquisa, entretanto, não se reveste desse caráter essencial, ainda que seja sobremaneira importante e deva ser estimulada no trabalho e na formação do professor. Nem todo professor, por ser reflexivo, é também pesquisador, embora a recíproca seja, por força, verdadeira. A atividade de pesquisa implica uma posição reflexiva, e ambas, a reflexão e a pesquisa, devem envolver um componente crítico, como nos bem lembra Contreras (1997), ao analisar a obra de Giroux (1990) sobre os professores como intelectuais (LÜDKE, 2012, p. 30-31).

Nesse caminho, defende-se que este componente crítico em conjunto com o processo de reflexão possibilite entrelaçar as necessidades reais do ambiente escolar, numa perspectiva transformadora. Para tanto, a teoria aparece como recurso indispensável para enfrentar este desafio, sem menosprezar o papel da prática.

Além do mais, é interessante destacar que quando falamos em pesquisa, qual é o tipo de pesquisa mais adequado para investigar a realidade escolar? Lüdke (2012) destaca que o modelo acadêmico não seria o mais adequado para a pesquisa da escola básica. Esse autor considera que para muitos professores que o termo pesquisa adquire uma conotação positiva na forma de pesquisa acadêmica, e que é rejeitado quando se considera sua funcionalidade à realidade escolar.

Nossos professores parecem divididos entre uma pesquisa voltada para uma meta acadêmica e uma outra voltada para a situação de sua prática como docentes. As representações que eles possuem sobre a pesquisa são fortemente marcadas pela conotação acadêmica, em geral introduzida em sua formação inicial e reforçada nos cursos de pós-graduação, de aperfeiçoamento, de atualização, assim como nos livros e manuais de metodologia de pesquisa, nos minicursos, palestras, seminários e outras instâncias formadoras [...] (LÜDKE, 2012, p. 37).

Dessa forma, reconhecer a insuficiência do conceito acadêmico de pesquisa não parece ter sido o bastante para promover outros tipos de pesquisa. No entanto, é interessante enfatizar a possibilidade de sua realização por professores da educação básica. Lüdke (2012) assinala o desafio que há em determinar um conjunto de critérios que possam sinalizar, com maior amplitude, as várias modalidades de pesquisa em educação, inseridos nos limites mínimos de rigor metodológico e de respeito ao estado de saber no domínio pretendido. “Esses novos critérios se ligam a formas de validação e de veiculação dos trabalhos de pesquisa mais integrados à realidade da vida das escolas, ao tipo de relacionamento entre seus professores, à oralidade, ao diálogo, à conversação [...]” (p. 40).

Nesse sentido, Lüdke (2012) assinala alguns caminhos possíveis que podem contribuir no processo de ensino e pesquisa dos futuros professores: participação de grupos de pesquisa para aquisição de características típicas desses e de outros campos do saber (teoria e metodologia de pesquisa); a proposição de uma disciplina denominada “Metodologia de Pesquisa” voltadas para os saberes e do fazer pesquisa propriamente ditos; a quebra de paradigmas em que alguns profissionais que pertencem ao quadro da universidade valorizam mais a prática pedagógica em detrimento da pesquisa; o papel que a universidade e os cursos de pós-graduação desempenham ao legitimar o perfil do pesquisador mais próximo ao modelo acadêmico, ou um outro mais de acordo com o trabalho de pesquisa nas escolas.

### 3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente trabalho, de acordo com Pires (2012) é identificado como uma pesquisa de caráter qualitativo. Nessa perspectiva, diante da complexidade a que se detém pesquisas qualitativas, buscou-se a coleta dos dados empregando a metodologia de roda de conversa, que conforme Sampaio e colaboradores (2014):

As rodas de conversas possibilitam encontros dialógicos, criando possibilidades de produção e ressignificação de sentido – saberes – sobre as experiências dos partícipes. Sua escolha se baseia na horizontalização das relações de poder. Os sujeitos que as compõem se implicam, dialeticamente, como atores históricos e sociais críticos e reflexivos diante da realidade. Dissolve-se a figura do mestre, como centro do processo, e emerge a fala como signo de valores, normas, cultura, práticas e discurso (SAMPAIO et al, 2014, p. 1301).

Dessa maneira, nas rodas de conversa a fala é compreendida como expressão dos modos de vida. As rodas são mais do que uma disposição física (circular) dos integrantes, desvelando assim, uma postura ético-política com vistas à produção de saberes, consolidando-se a partir das negociações entre os sujeitos. Como o diálogo é aberto para a interação de todos não significa dizer que as interações sejam tranquilas, pois os embates permitem a construção e a desconstrução dos sentidos que os sujeitos, a partir de sua fala e a reflexão realizada por seus pares, acometem significações diversas, de acordo com Sampaio e colaboradores (2014).

Nesse caminho, como forma de registro das falas dos sujeitos mediante o embate de ideias e opiniões sugeriu-se que os estudantes escrevessem em um papel em branco, no final da roda de conversa, a resposta à seguinte pergunta: Qual é a importância da pesquisa na formação do professor? Para tanto, o diálogo proposto buscou a construção de opiniões acerca da temática investigada. Portanto, os registros elencados serão demonstrados e discutidos à luz de autores que fazem reflexão sobre a relação entre ensino e pesquisa. Os escritos serão identificados com fonte inferior do corpo do texto e em itálico. Como forma de resguardar os nomes dos alunos empregou-se a nomenclatura “Curso X - número” sendo que X será a indicação de qual curso o aluno pertence e o número indica a diferenciação entre os sujeitos.

O relato de experiência em observar como a relação entre ensino e pesquisa está sendo construída entre os alunos foi realizada na Universidade Federal do Espírito Santo – UFES, organizada pelo Centro de Educação cuja disciplina intitulada “Pesquisa e Prática Pedagógica” foi ofertada pelo Departamento de Teorias e Práticas Educacionais. A referida disciplina é ofertada semestralmente, sendo que os alunos das diversas licenciaturas podem fazer o requerimento de matrícula ou pedir encaixes quando a turma suportar a quantidade de alunos com a autorização do professor. A pesquisa foi realizada durante o primeiro semestre de 2017 (2017/1), em que as aulas se iniciaram em março com duração até a primeira semana de julho. Nesta universidade o Centro de Educação é responsável por ofertar as disciplinas pedagógicas demonstrando grande diversidade de turmas com alunos de graduações distintas.

O docente da turma, no período em que se realizou a pesquisa era contratado e ao apresentar a proposta dialógica por meio da roda de conversa, os alunos aceitaram em participar, sendo que a mesma foi marcada para a última aula do semestre. A turma era composta por 23 alunos, sendo estes: 7 alunos das Ciências Sociais; 12 alunos das Ciências Biológicas e 4 alunos do curso de Geografia. A partir do debate realizado em sala de aula, não apresentamos todas as 23 respostas dos alunos, pois algumas delas eram semelhantes, sendo assim, escolhemos demonstrar os escritos que trouxeram posicionamentos diversos dos sujeitos pesquisados e assim, discutir tendo como base principalmente, os trabalhos de Marli Andre e Menga Lüdke, e outros autores que trazem contribuições para costurar as discussões realizadas.

### 4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A possibilidade de trabalhar com a disciplina de Pesquisa e Prática Pedagógica foi um grande desafio, uma vez que, discutir a relação entre ensino e pesquisa em uma turma tão diversa trouxe alguns desconfortos (dependendo do *locus* de onde se fala sobre a pesquisa) sendo que, tal fato foi minimizado, ao fazer a defesa do lugar de formação como professor reconhecendo assim, como que se realiza a prática da pesquisa e do ensino, mas ao mesmo tempo constituiu-se em uma prática pedagógica que remete ao intenso devir, na ação e reflexão. Compreender como acontece esse ciclo gnosiológico remete a refletir conforme dizia Freire (2017, p. 31) “Pensar certo, em termos críticos, é uma exigência que [...] vão pondo à curiosidade que, transformando-se mais e mais metodicamente rigorosa, transita da ingenuidade para o que venho chamando de “curiosidade epistemológica””.

Nesse caminho, André e Pesce (2012) em diálogo com Contreras (2002) relatam que a racionalidade técnica (perspectiva inicial de formação dos professores nas universidades) defende a separação entre a teoria e prática, entendendo a sala de aula como o local onde a teoria e os conhecimentos aprendidos devem ser aplicados pelo professor. Em contrapartida, a formação do professor pesquisador representa uma possibilidade para que o futuro docente tome consciência da necessidade de analisar sua prática, compreendendo suas inter-relações com as condições educacionais e sociais, e encontrando caminhos para desenvolver os saberes próprios da docência. Para tanto, os escritos a seguir iniciam a responder sobre a importância da pesquisa para a formação do professor, na perspectiva de analisar o papel do saber docente para o profissional e sua relação com a pesquisa:

*Essencial, visto que desenvolve o pensamento crítico e suas compreensões. (Ciências Biológicas -8)*

*Estar preparado para diferentes situações e poder fazer a ação mais apropriada para que o problema seja solucionado. (Ciências Biológicas -11)*

*Todo professor é também um pesquisador. A importância da pesquisa é aumentar a bagagem de conhecimento fazendo com que a sua habilidade e competência profissional seja mais profunda. (Ciências Sociais -4)*

*A pesquisa é a forma do professor se aprofundar em determinada área/assunto de sua preferência. (Geografia -4)*

*É importante que o professor faça parte do processo científico que envolve pesquisa, isso abre um leque de possibilidades ao profissional, dá a ele ferramentas que o ajudam a diagnosticar problemas e encontrar suas causas, bem como encontrar as soluções possíveis. É uma forma de melhorar, aprimorar os instrumentos de trabalho utilizados, e amadurecer o professor enquanto profissional. (Ciências Biológicas -7)*

*A separação entre Licenciatura e Pesquisa constitui-se num grande equívoco, inclusive ao se questionar “qual é a importância da pesquisa na formação do professor”, ancorada num questionamento desse lugar da pesquisa na formação do docente. Apesar de rótulos, caixinhas e tipificações que separam o formado em Bacharel e a Pesquisa de um lado, Licenciatura e Ensino do outro, devemos compreender Pesquisa e Ensino como indissociáveis, uma vez que a pesquisa permite ao professor um diagnóstico e uma análise do contexto socioeducacional no qual está inserido. Assim, Pesquisa e Ensino são faces de uma mesma moeda. (Ciências Sociais -1)*

*A pesquisa proporciona uma articulação das teorias que se aprendem nas salas de aula da universidade com as realidades características de cada lugar onde se realizará a pesquisa. Desse modo, a pesquisa exige do pesquisador uma boa compreensão das teorias e das realidades com as quais se possa ter contato. Outro papel importante da pesquisa para a formação de um professor é a criação de um arcabouço (como já foi dito) teórico, prático, (mas também) metodológico, pois a aplicação de metodologias de ensino-aprendizagem auxiliará no futuro do professor no exercício de sua profissão. (Geografia -3)*

Ao analisar os escritos dos alunos podemos observar que consideram a pesquisa como atividade salutar no processo de formação do professor. Destaca-se a possibilidade de tornar o professor um sujeito crítico, preparado para atuar em diversas situações, aumentar a sua bagagem de conhecimentos devido ao aprofundamento que exige o ato da pesquisa. Além do mais, a pesquisa contribui para que o professor em formação consiga diagnosticar, relacionar, articular a teoria e a prática.

Neste mesmo caminho, André (2006) corrobora com os escritos dos estudantes dizendo que a pesquisa contribui para que o sujeito-professor reflita perante sua própria prática, além de incitar a busca de aperfeiçoamento de seu trabalho. Ao utilizar ferramentas que possibilitem uma leitura crítica do meio, o docente consegue identificar caminhos para superar suas dificuldades tomando suas próprias decisões. Lüdke (2001, 2006), por sua vez, complementa que ter o contato com a pesquisa não pode se restringir apenas aos alunos de iniciação científica na graduação, tampouco aos programas de pós-graduação; os alunos de qualquer licenciatura precisam ser iniciados nas práticas e fazeres de pesquisar.

Sendo assim, percebe-se a relevância de alguns alunos acrescentarem que considerar a pesquisa importante para a formação do professor, requer além de considerar o saber docente, dar visibilidade ao processo de formação continuada dos futuros docentes ao sair da universidade:

*A pesquisa é importante na formação do professor, pois mantém o professor atualizado e contribui para um melhor preparo para atuar na área profissional. (Ciências Biológicas -1)*

*Acredito que a pesquisa pode fornecer ao professor umas das coisas mais importantes da sua profissão que é fazer perguntas. Estamos acostumados com a ideia de professores que questionam em todo o tempo os estudantes, mas se fazer perguntas é mais importante que obter respostas. São nos questionamentos que encontramos razões para o fazer, para o inovar, melhorar, reconstruir, mudar práticas. Suponho que a pesquisa tenha essa finalidade, levar o professor a repensar de forma contínua e processual a sua prática, sua profissão, sua vida, visto que não consigo pensar em trabalho numa esfera a parte. (Ciências Sociais - 7)*

*Acredito que a pesquisa, ao se voltar para a realidade dos fatos, permite ao professor sedimentar um conjunto de conhecimentos adquiridos ao longo da graduação. Por mais que o processo de ensino-aprendizagem em sala de aula busque problematizar e destacar a relevância da análise da realidade, somente a atividade de pesquisa permite ao professor uma reflexão mais profunda sobre a relação "teoria-realidade". Além disso, consiste em um dos pilares da educação, juntamente com o ensino e a extensão. (Ciências Sociais -6)*

*Acredito que o professor em formação atualmente, deve ser desafiado a ensinar de uma maneira diferente daquela que lhe ensinaram. E é através da pesquisa que isso se faz possível. O professor pesquisador que se encontra imerso no contexto de uma pesquisa, cercado pela realidade de seus sujeitos e objetos, terá condições favoráveis para interpretar e construir novos conhecimentos a partir do que foi analisado. Pesquisar é reformular algo e transformá-lo em novo. (Ciências Sociais -5)*

*A pesquisa mostra os avanços e desafios atuais da sala de aula e educação. As teorias também nos aproximam da realidade, mas no momento da pesquisa nós produzimos (ou buscamos) as perguntas e resposta. A pesquisa durante a formação incentiva a continuar pesquisando mesmo depois de formado, pois com ela você aprende a ser independente. (Ciências Biológicas -3)*

De acordo com os relatos, o fazer pesquisa remete a atualização permanente do professorado, o processo de ação-reflexão sobre sua prática e a relação da teoria com a realidade na qual se encontra inserido. Para Lüdke (2006, 2012) a pesquisa como campo formador na graduação está além da sua função social de produção de conhecimento, principalmente numa perspectiva reflexiva e permanente, crítica, com sentido pedagógico. A pesquisa pode auxiliar em mudanças nos olhares com relação à sociedade, uma vez que ao ser problematizadora da realidade, pode estimular a construção de projetos de uma comunidade mais digna e menos dispare.

Além do mais, André (2012) complementa que seria interessante que a pesquisa se tornasse um eixo ou um núcleo do curso, integrando a formação inicial e continuada na instituição. Outra possibilidade de ação seria promover a pesquisa em colaboração, no qual a universidade e as escolas pudessem trocar experiências, a leitura crítica da prática, a utilização de diferentes metodologias, por exemplo.

E por fim, além de propiciar a formação permanente dos professores por meio da pesquisa, alguns alunos citaram como necessário articular a pesquisa em que se reflita sobre a prática docente, conforme relatos a seguir:

*A Pesquisa e Prática Pedagógica são de extrema importância na formação do professor, pois através da pesquisa o aluno que está em formação tem a possibilidade de aprimorar os seus conhecimentos para serem aplicados em sala de aula. (Geografia -2)*

*A pesquisa é uma ferramenta que auxilia na formação do(a) educador(a) por um processo dialético de construção coletiva com as/os estudantes entre ensino e aprendizagem, lembrando FREIRE (2001): “não existe pesquisa sem ensino e nem ensino sem pesquisa” e contribui para a formação crítica, inovadora e criativa. (Ciências Sociais -3)*

*O trabalho convida o professor a olhar para a reprovação na perspectiva do aluno reprovado e do acolhimento deste pelos outros alunos. (Ciências Biológicas -9)*

*A pesquisa é uma das formas de adquirir experiência, para poder montar suas próprias ideias e percepções de um meio, no caso da formação de um professor, as percepções de como os alunos funcionam como uma escola (ou qualquer instituição, em que ele vá trabalhar) funciona para que ele esteja preparado ou ao menos consiga achar o melhor caminho para lidar com situações e pessoas. E também passar adiante meus conhecimentos e experiências para meus colegas de profissão para que quando necessitarem poderem utilizar aquilo que adquiri e passei adiante. (Ciências Biológicas -6)*

*A pesquisa na formação do professor é primordial e muito enriquecedora, em minha opinião. É através dela que o futuro profissional pode experimentar uma melhor reflexão do que é a educação de uma forma não mecânica e reprodutiva. O profissional da educação consegue enxergar a si mesmo como participante do processo de construção e desconstrução do ensino, permitindo avaliar o seu próprio ensino e o ensino como um todo. A escola não pode ser um espaço fechado e estagnado onde didáticas e conteúdos são aplicados de forma homogênea, sem respeitar o tempo, espaço e público alvo. Dessa forma, o professor encontra na pesquisa oportunidade de aprimorar a qualidade do ensino. (Ciências Biológicas -5).*

Sendo assim, de acordo com os escritos dos alunos, a importância da pesquisa na formação de professores, quando relacionada à prática, torna-se premente porque contribui na formação docente em uma perspectiva crítica, dialógica; o professor analisar fatores que estão envolvidos com a sua prática, como a reprovação; além do professor poder refletir sobre o contexto escolar, enxergando-se também como sujeito que participa desse local de construção de saberes.

Nesse caminho, Lüdke (2012) acredita que alunos e professores se beneficiam quando analisam situações da prática e da pesquisa em conjunto. Outra perspectiva apontada pela autora refere-se ao contato direto com as escolas, em que os futuros professores conhecendo a realidade das escolas pudessem refletir e reconstruir as suas práticas. Para tanto André (2012) dialoga com Lüdke, pois querer que o professor se torne um profissional investigador de sua própria prática envolve o professor ter interesse em investigar; que ele tenha formação para construir a pesquisa; que tenha tempo e disponha de espaço para fazer a pesquisa.

## 5. CONCLUSÕES

Ensinar exige como professor, saber respeitar os saberes dos educandos, as suas experiências, os seus contatos com a prática da pesquisa. O despertar da ingenuidade para a criticidade deflagra a superação, uma vez que, a sua curiosidade ingênua, sem deixar de ser curiosidade se critica fazendo parte integrante do fenômeno vital. Dessa maneira, as aulas na disciplina demonstraram experiências que fecundaram nessas problematizações em respeitar os saberes dos sujeitos (alunos) e promover debates intensos na busca de construção de conhecimentos.

O presente trabalho buscou responder ao seguinte questionamento: qual 'e a importância da pesquisa na formação do professor? De acordo com a proposta, buscamos estabelecer aproximações de respostas quando a pesquisa estava aliada aos saberes docentes, a formação continuada e a prática docente, conforme assinalado nos escritos dos alunos participantes da pesquisa. Conforme André (2012, p. 55) sobre a temática em questão ainda pode-se perguntar: "deve-se usar a expressão professor pesquisador/reflexivo? De que professor e de que pesquisa esta tratando, quando se fala em professor pesquisador? Que condições tem o professor que atua nas escolas, para fazer pesquisas?" São indagações que nos demonstram a complexidade deste campo cheio de debates que por um lado, nos provocam a pensar sobre o prestígio da pesquisa para o professor, e de outro, estimular condições e possibilidades para todas as formas de pesquisas na busca de saídas, sem comprometer o regimento de pesquisa.

## REFERÊNCIAS

- [1] André, M. Ensinar a pesquisar... Como e para quê? In: Endipe. Recife, 2006. p. 221-234.
- [2] \_\_\_\_\_. Pesquisa, formação e prática docente. In: \_\_\_\_\_. (Org.). O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores. 12.ed. Campinas: Papirus, 2012. p. 55-70.
- [3] André, M. E. D. A. O papel da pesquisa na articulação entre saber e prática docente. In: Claves, S. M. e Tiballi, E. F. (Orgs.). Anais do VII Endipe, vol, II, Goiânia, 1994, -, 291-296.
- [4] Andre, M. E. D. A.; Pesce, M. K. Formação do professor pesquisador na perspectiva do professor formador. Formação Docente, Belo Horizonte. v. 4, n. 7, p. 39-50, 2012.
- [5] Carr, W.; Kemmis, S. Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formaci'on del profesorado. Barcelona: Martinez Roca, 1988.
- [6] Cochran-Smith, M.; Lytle, S. The teacher research movement: a decade later. Educational research. n. 7, v. 28, 1999, p. 15-25.
- [7] Contreras, José. A autonomia de professores. São Paulo: Cortez, 2002.
- [8] Demo, P. Pesquisa e construção de conhecimento. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.
- [9] Elliott, J. El cambio educativo desde la investigación-acción. Madri: Morata, 1996.
- [10] Freire, P. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2017.
- [11] Garrido, E. Pesquisa universidade-escola e desenvolvimento profissional do professor. 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.
- [12] Geraldi, C. M. G.; Fiorentini, D.; Pereira, E. M. A. (Orgs.). Cartografias do trabalho docente: professor(a) pesquisador(a). Campinas: Mercado de Letras/ALB, 1998.
- [13] Lüdke, M. Combinando pesquisa e prática no trabalho e na formação de professores. Ande, ano 12, n. 19, 1993, p. 31-37.
- [14] \_\_\_\_\_. O professor, seu saber e sua pesquisa. Educação & Sociedade, Campinas: Unicamp, v. 22, n. 74, p. 77-96, abr. 2001.
- [15] \_\_\_\_\_. A complexa relação entre o professor e a pesquisa. In: ANDRÉ, Marli. (Org.). O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores. 5. ed. Campinas: Papirus, 2006. p. 27-54.
- [16] \_\_\_\_\_. A complexa relação entre o professor e a pesquisa. In: André, M. (Org.). O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores. 12.ed. Campinas: Papirus, 2012. p. 27-54.
- [17] Passos, L. F. A colaboração professor-pesquisador no processo de formação em serviço dos professores da escola básica. 1997. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

- [18] Pires, A. P., Sobre algumas questões epistemológicas de uma metodologia geral para as ciências sociais. In: Nasser, A. C. (Org.). A pesquisa qualitativa – Enfoques epistemológicos e metodológicos. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 43-93.
- [19] Sampaio, J.; Santos, G. C.; Agostino, M.; Salvador, A. S. Limites e potencialidades das rodas de conversa no cuidado em saúde: uma experiência com jovens no sertão pernambucano. *Interface*, v. 18, n. 2, p. 1299-1312, 2014.
- [20] Santos, L. C. P. Dilemas e perspectivas na relação entre ensino e pesquisa. In: André, M. (Org.). O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores. 12. ed. Campinas: Papirus, 2012. p. 11-26.
- [21] Schön, D. *The reflective practitioner*. Londres: Temple Smith, 1983.
- [22] Soares, M. As pesquisas nas áreas específicas influenciando o curso de formação de professores. In: André, M. (Org.). O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores. 12. ed. Campinas: Papirus, 2012. p. 91-105.
- [23] Stenhouse, L. *An introduction to curriculum research and development*. Londres: Heinemann, 1975.
- [24] Stenhouse, L. *Investigación y desarrollo Del curriculum*. Madri: Morata, 1984.
- [25] Zeichner, K. M. *A formação reflexiva do professor: ideias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993.

# Capítulo 12

## *Sistema de avaliação da aprendizagem no ensino superior e a formação continuada de professores*

*Miriam Maria Roberto Marmol*

*Vanessa Faria Viana*

**Resumo:** O presente artigo é fruto de um acompanhamento de implantação de um novo modelo de avaliação em uma faculdade do interior de Minas Gerais, conhecida como Faculdade de Pará de Minas – FAPAM, que buscou o envolvimento de todo o seu corpo docente na construção de um banco de questões. Tal ação promoveu inúmeras capacitações, discussões e aprendizados envolvendo conceitos de desenvolvimento de competências e habilidades, elaboração de questões contextualizadas, desenvolvimento cognitivos baseados na teoria da taxonomia de Bloom. Sendo assim, a proposta deste trabalho é apresentar as reflexões sobre a implantação da proposta de Avaliação Integrada, assim denominada, e os reflexos desse processo avaliativo nas práticas de seus profissionais, alicerçados em uma fundamentação teórica consistente, associada à contínua articulação entre a teoria e a prática. A avaliação enquanto instrumento de poder para classificar, rotular os alunos entre os bons e os ruins, ou seja, a avaliação como uma ameaça tem sido muito questionada conforme apontam os teóricos Luckesi (2005), Perrenoud (1999), Moretto (2014), Masetto (2012), Bloom et al (1972) os quais são base referenciais para esta discussão. Atualmente, a avaliação deve ser vista e compreendida como importante ferramenta à disposição dos docentes para alcançar os objetivos de aprendizagem e sucesso dos alunos. Desse processo podem-se apontar algumas reflexões interessantes em relação ao novo comportamento docente e discente quanto ao processo avaliativo, sendo visto como construção de um instrumento capaz de monitorar habilidades desenvolvidas e as que ainda não foram desenvolvidas, visando sanar as carências do processo de ensino-aprendizado.

**Palavras-chave:** Avaliação da aprendizagem, Formação continuada, Ensino Superior, Desenvolvimento de competências e habilidades.

## 1 INTRODUÇÃO

A expressão Formação Continuada, muito utilizada no cenário educacional, tem sido atrelada à qualidade da educação. É por meio dela que os professores tornam-se mais capacitados para ponderar sobre todos os aspectos pedagógicos e, para além deles, propor estratégias com a finalidade de sanar as dificuldades e instalar mudanças significativas na comunidade escolar.

Em harmonia com as concepções contemporâneas da Educação, a Faculdade de Pará de Minas – FAPAM promove mudanças nos professores, ao fazê-los repensarem e refletirem os processos avaliativos no século XXI.

Percebe-se que a discussão sobre a avaliação da aprendizagem é bastante contundente na educação básica, mas ainda se encontra como campo incipiente no contexto da educação superior. E, é desse lugar que pretendemos iniciar nossas reflexões e análises a partir de um relato de experiência de implantação de um novo processo avaliativo da Faculdade de Pará de Minas – FAPAM, denominado Sistema de Avaliação Integrada (SAI).

Por que novo processo e por que inovador?

Antes de iniciar o que moveu tais perguntas, buscaremos contextualizar em poucas linhas a Faculdade. A FAPAM é uma instituição filantrópica, mantida pela Confraria Nossa Senhora da Piedade, da Diocese de Divinópolis, com aproximadamente 1500 alunos distribuídos em seus dez cursos de graduação (Letras, Matemática, Pedagogia, Ciências Contábeis, Administração, Gestão da Tecnologia e Informação, Gestão do agronegócio, Direito, Psicologia e Enfermagem). Oferece também cursos de pós-graduação nas diversas áreas educacional, de negócio, administrativa, saúde e jurídica. Fica localizada no centro-oeste mineiro, a 70km de Belo Horizonte, e contemplou, em 2019, os seus 50 anos de existência.

Para compreender o que levou a instituição a repensar sua maneira de avaliar e de ensinar deve-se aos seus indicadores de qualidade sob a ótica do MEC que foram publicados com a base de dados de 2012 e se apresentaram insatisfatórios: o quarto curso que passa por avaliação trimestral fica com o CPC insatisfatório. Nesse episódio, por ser um curso de maior número de alunos, rebaixa o conceito IGC da instituição. O segundo fator motivador parte da necessidade de adequação às novas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Superior. Em 2014 inicia-se um projeto de inovação acadêmica chamado de Projeto F5 – Atualização Inteligente que prevê cinco eixos de trabalho: 1. Foco no beneficiário; 2. Atualização dos funcionários; 3. Atualização das metodologias de ensino; 4. Atualização do sistema de avaliação e; 5. Melhoria dos processos internos.

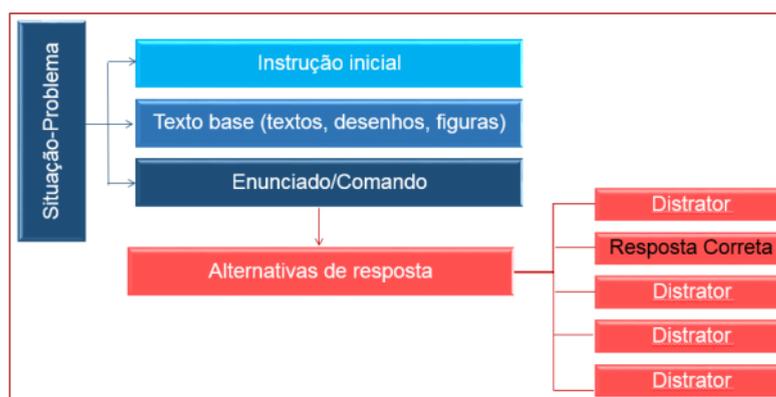
Apresentamos as ações de repensar um novo processo avaliativo e, que, para a instituição é inovador. Novo processo porquê de certa forma “quebrou” a lógica tradicional da distribuição de pontos por etapas: 100 pontos distribuídos em 30, 30 e 40, de forma que 20 pontos eram avaliados em prova e 10 pontos em trabalhos nas duas primeiras etapas e prova de 40 pontos na última etapa.

Para o novo processo avaliativo, a Instituição implantou em 2017 o Sistema de Avaliação Integrada (SAI) que propõe a distribuição dos 100 pontos de forma mais flexível e com maior autonomia dos docentes. Elimina-se a distribuição por etapas e permite ao docente distribuir 60 pontos ao longo de todo o semestre letivo, devendo-se diversificar os instrumentos avaliativos e não avaliando somente através de prova e sim de seminários, debates, visitas técnicas, simulações, etc. O restante dos 40 pontos é distribuído dentro da perspectiva de avaliação integrada, ou seja, uma prova elaborada institucionalmente, com questões elaboradas a partir do desenvolvimento de habilidades, valorada em 30 pontos; mais 10 pontos de atividades de consolidação, que são atividades de retomada de questões com baixo desempenho na prova que permite o aprendizado de forma mais reflexiva por parte dos docentes e discentes.

O que nos faz mencionar o processo como inovador é a forma como ele está sendo estruturado, principalmente no que se refere ao processo de elaboração da prova integrada. O processo de construção do instrumento tem sido bastante desafiador, instigante e reflexivo por parte de todos os docentes da instituição, pois a prova é constituída por questões elaboradas pelos próprios docentes da FAPAM que, ao início de cada semestre alimentam o Banco de Questões do SAI com cinco questões objetivas e duas discursivas. Até então, podemos apontar como ação comum a prática de elaborar questões, mas o que nos difere enquanto prática inovadora é inserir o professor em todo o processo de pensar e elaborar questões que possibilitem mensurar o desenvolvimento de habilidades a partir do instrumento prova. Além de inserir o professor na prática de repensar sua disciplina não mais em conteúdo, mas nas habilidades que se desenvolvem dentro de cada contexto, ou seja, de sair do plano “o que ensino” para “porque se ensina, para quê”. Ao transpor a reflexão do processo de ensino- aprendizagem de “o quê”, para “para quê”, proporcionamos reflexões de abordagens de ensino diferentes, transformamos práticas conteudistas em

práticas mais reflexivas e reais. Esse movimento todo para criar questões, com foco no desenvolvimento de habilidades e para que as questões apresentem esse caráter, são construídas com uma estrutura própria de acordo com a figura abaixo:

FIGURA 1



Fonte: Alexandre Nicolini. Como criar matrizes de referência e instrumentos de avaliação no padrão Enade.

2018 (Curso SEMESP)

Além do conhecimento de estrutura de um item objetivo, faz-se necessário pensar em uma etapa anterior que denominamos de elaboração de matrizes de referência, uma matriz recorte da matriz curricular que evidencia as habilidades mensuráveis no instrumento prova. A elaboração dessa matriz tem provocado em nós reflexões interessantes do processo de ensino- aprendizagem. Esse momento permite-nos pensar sobre os processos cognitivos que vamos desenvolver no aprendizado dos alunos, os objetos de conhecimentos que utilizaremos para o desenvolvimento de habilidades no âmbito procedimental, ou seja, esse objeto de conhecimento serve para quê.

Dessa forma, este artigo, é estruturado por um relato de experiência, baseado em metodologia de pesquisa de estudo de caso. As análises dos materiais e do site da IES, utilizados para implantação do sistema de avaliação integrada, e de relatos orais de docentes sobre a participação e contribuição para efetivação da prova integrada comporão os tópicos de metodologia, de análise e descrição dos dados.

## 2 METODOLOGIA

O presente relato de experiência é baseado na abordagem metodológica qualitativa de um estudo de caso, a partir dos instrumentos de coleta de dados, observação, fontes documentais e bibliográficas, relatos orais de docentes da IES.

Define-se como uma abordagem de estudo de caso, segundo Gil (2008, p. 58), como um “estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira a permitir o seu conhecimento amplo e detalhado, tarefa praticamente impossível mediante os outros tipos de delineamentos considerados”.

Este artigo apresenta-se como um dos propósitos desse tipo de abordagem metodológica, pois pretende-se descrever a situação de um contexto da educação superior na qual se implantou uma nova proposta de avaliação da aprendizagem e que tem sido considerada inovadora.

## 3 DESENVOLVIMENTO

O diálogo com o campo teórico sobre a avaliação da aprendizagem iniciou-se mais intensamente a partir de estudos e de encontros de formação acadêmica com os autores Vasco Moretto e Marcos Masetto que nos instigou a repensar o instrumento avaliativo prova e também a inserir novas propostas de instrumentos avaliativos nas propostas pedagógicas da instituição de ensino superior.

Primeiramente, provocações no campo de ensinar baseado no desenvolvimento de competências, Moretto (2014, p. 21) nos apresenta uma nova proposta do conceito de competência de Perrenoud que ele adaptou

tratando-a como capacidade do sujeito de mobilizar recursos (cognitivos), visando abordar uma situação complexa.

Para pensar o ensino no desenvolvimento de competências é preciso conhecer os aspectos de mobilizar recursos. O que compõe o desenvolvimento de tais recursos cognitivos segundo Moretto (2014) refere-se aos conteúdos específicos, ou seja, o sujeito aprendente precisa conhecer os conteúdos relacionados à situação complexa; um segundo fator são as habilidades e procedimentos, que quer dizer, “saber fazer” algo específico. E, para saber fazer algo, se deve propor o desenvolvimento das habilidades específicas para tal finalidade. Moretto (2014) chama-nos atenção para o terceiro recurso que é a linguagem, pois em cada campo do saber a comunicação se faz por meio de linguagens específicas e diversas que devem ser conhecidas para resolução das situações complexas. Além da linguagem, os valores culturais e a administração do emocional precisam ser considerados no desenvolvimento de competências. O autor chama a atenção para os valores culturais específicos de cada contexto que precisam estar disponíveis para serem mobilizados ao se pensar situações complexas e, em torno de todos os recursos cognitivos mobilizados, a administração do emocional que baseia no autocontrole visando o equilíbrio emocional devem estar presentes. Assim, podemos definir que competência é “capacidade” de mobilizar tais recursos.

Entender o ensino baseado no desenvolvimento de competências, nos faz repensar os processos avaliativos, pois o professor trilha caminhos com todos os recursos necessários para o desenvolvimento de competências, mas para acompanhar o processo de desenvolvimento da aprendizagem é necessário compreender o ato avaliativo enquanto processo de reflexão do desempenho dos aprendentes, um momento de diagnóstico e de formação para ambos os envolvidos: alunos e professores.

O repensar do instrumento prova não como momento de acertos de contas, e sim, como um momento privilegiado de estudo, deve fazer com que o professor elabore bem as questões, administre valores culturais ligados à avaliação, utilize linguagem clara e precisa para o comando das questões e crie um ambiente favorável para o controle das emoções conforme aponta Moretto (2014).

Repensar novos processos avaliativos nos cursos superiores é buscar articular os conteúdos da formação profissional e as competências profissionais desejáveis que estão expressas nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), assim, esse contexto tem sido fator de buscas de mudanças na organização curricular e de novas formas de desenvolver o processo de ensino. Instigados pelos desenvolvimentos de competências atrelados à cultura externa de avaliação do ensino superior, a FAPAM tem procurado compreender melhor os processos que possam acompanhar o desempenho de habilidades necessárias a cada curso de graduação.

Implantar novas ferramentas para acompanhar o desempenho cognitivo dos alunos, no fez evidenciar os estudos de Bloom (1972) como marco teórico para compreensão de como os objetivos de ensino se correlacionam com os processos avaliativos e com os conteúdos curriculares. Segundo Nicolini (2016, p. 8), a aplicação dessa metodologia permite ao professor ter maior assertividade na avaliação dos conteúdos ministrados, possibilitando verificar se os diversos níveis de aprendizagem obtidos pelo estudante estão de acordo com os objetivos traçados.

Para Nicolini (2016) a taxonomia,

não pode ser utilizada para classificar planos educacionais em que os objetivos não expressem claramente o comportamento do aluno ou que estes sejam descritos com termos simples (não analisáveis) como ‘compreensão’, ou com expressões como ‘cidadão desejável’, etc. para descrever os resultados. (NICOLINI, 2016, p.11)

Assim, as ações de estabelecer os objetivos de ensino devem ser explicitadas em programas educacionais de forma que eles sejam ou podem ser especificados em termos de comportamento pretendido do aluno. Dessa forma, os objetivos necessitam ser precisos para que possam ser mensurados. Nessa linha, a teoria de Bloom apresenta-nos maior clareza dos objetivos cognitivos a serem desenvolvidos, possuindo um grau significativo de complexidade envolvendo processos e produtos mentais e a classificação apresentada é simplificada, facilitando a tentativa de perceber quanto o estudante conseguiu obter de aprendizado, considerando processos intelectuais crescentes.

Partindo-se dessa compreensão é que a matriz de referência do Sistema de Avaliação Integrada – SAI é elaborada. Compreende-se a matriz de referência como um instrumento que antecede a organização, aplicação e mensuração dos resultados gerados pela avaliação. Ela é o próprio processo de planejamento da avaliação. É criada para elaboração de itens que fazem parte do Banco de Questões (BQ) da FAPAM. A

elaboração da matriz é realizada pelos docentes de cada disciplina que indicam o processo cognitivo a ser desenvolvido, os objetos de aprendizagem (conteúdos) e as habilidades. A partir desse instrumento é que se elaboram as questões.

Luckesi (2005) pontua bem o processo de acompanhamento do processo de ensino- aprendizagem no qual afirma que, “enquanto o planejamento é o ato pelo qual decidimos o que construir, a avaliação é o ato crítico que nos subsidia na verificação de como estamos construindo o nosso projeto”. E, quando fomentamos análise crítica do que realmente estamos avaliando e como avaliamos faz com que o processo de ensino-aprendizagem também fique mais claro, pois faz-nos refletir sobre os conteúdos curriculares e sua aplicabilidade no contexto de uso, questionando: esse ensino serve para quê. E mais, pontua que o processo avaliativo é ato de verificação para melhorias no processo e não meramente de punição.

Masetto (2012) afirma que o processo de avaliação precisa ser planejado, buscando articular o processo de aprendizagem ao processo avaliativo. Nessa perspectiva, o SAI visa a tal articulação. A prova integrada possui todo um planejamento que começa a ser elaborado com a reflexão sobre as habilidades desenvolvidas durante o semestre letivo que são passíveis de mensuração no instrumento prova, ou seja, o professor inicia-se o processo refletindo sobre o desenvolvimento cognitivo que seu conteúdo deve desenvolver e que, em certo momento vai ser avaliado se o estudante alcançou ou não aquele desenvolvimento cognitivo. Essa proposta parte de alguns critérios que orientarão o professor a planejar a avaliação que deve se pautar nos seguintes objetivos que dizem “o que avaliar”, “de que forma avaliar”, “que tipo de questão melhor se adequa para mensurar a habilidade pretendida”, “como discutir o aproveitamento da atividade e reencaminhar o processo de aprendizado” no momento de Retomada através das Atividades de Consolidação.

A avaliação é parte do ensino e da aprendizagem e tornar a prova como um momento privilegiado de aprendizagem tem sido um desafio no contexto da educação superior. Fazer com que o professor entenda que a prova também o avalia e que o aluno não a perceba como punição e meramente nota é um trabalho que demanda tempo e novas ações com o instrumento prova. Conforme aponta Moretto (2014),

em lugar de apregoarmos os malefícios da prova e levantarmos a bandeira de uma avaliação sem provas, procurarmos seguir este princípio: se tivermos de elaborar provas, que sejam bem-feitas, atingindo seu real objetivo, que é verificar se houve aprendizagem significativa de conteúdos relevantes. (MORETTO, 2014, p.119)

Assim, a prova deixa de ser apenas instrumento de classificação e seleção e passa a contribuir para a qualidade do aprendizado com a qual não se reprova, mas se recupera; não se castiga, mas se estimula.

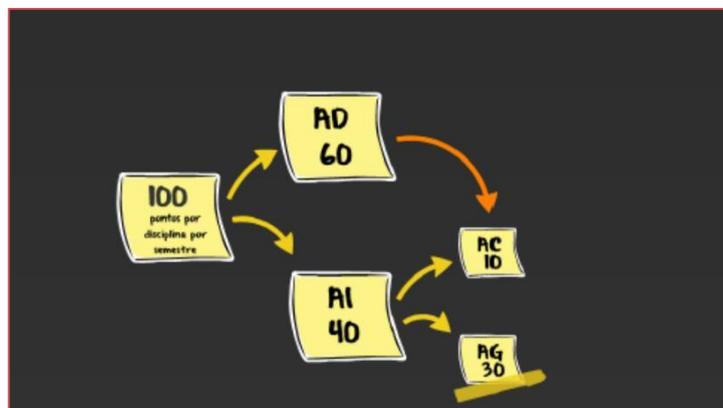
#### 4 ANÁLISES PRELIMINARES DO PROCESSO

A implantação do Sistema de Avaliação Integrada – SAI é regulamentada pela FAPAM a partir das inovações pedagógicas vigentes. O documento que orienta todo o processo é o Regulamento do Sistema de Avaliação (SAI) que define a avaliação como:

O novo sistema avaliativo da IES tem como base a avaliação do processo de ensino-aprendizagem dentro de uma concepção de avaliação diagnóstica e formativa, permitindo acompanhar, verificar e retomar oportunidades de aprendizado, ao longo de todo processo de formação, evitando que a avaliação se torne um fim em si mesma, mas que seja um instrumento hábil a promover uma prática reflexiva pelos docentes e discentes. (REGULAMENTO SAI, p.3, 2018).

A organização desse novo sistema de avaliação é realizada sob dois eixos: Avaliação Docente e Avaliação Integrada. A Avaliação Docente (AD) compreende o total de sessenta pontos (60) distribuídos ao longo do semestre pelo professor de cada disciplina; e Avaliação Integrada (AI) compreende o total de 40 (quarenta) pontos distribuídos por uma Avaliação Global (AG) no valor de 30 (trinta) pontos, que ocorrerá na 16ª semana letiva e Atividades de Consolidação (AC) no valor de 10 (dez) pontos, que ocorrerão entre a 17ª e 19ª.

FIGURA 2



FONTE: Ilustração da distribuição de pontos do SAI. Regulamento SAI, 2018.

O foco de nossa análise baseia-se no eixo da Avaliação Integrada que é composta por uma prova, denominada AG, e do processo de análise do resultado de cada questão e da retomada no processo de aprendizagem.

Os dois processos avaliativos que compõem a AI são bastante desafiadores e inovadores no contexto da IES. O primeiro: a prova. Não simplesmente uma prova tradicional, mas uma prova, conforme aponta Moretto (2014), bem-feita, atingindo seu real objetivo, que é verificar se houve aprendizagem significativa de conteúdos relevantes atrelada ao acompanhamento do desenvolvimento cognitivo do aluno.

Para a elaboração da prova, os docentes são envolvidos em todo o processo. Primeiro são capacitados para pensar esse novo jeito de fazer uma prova, aprendendo e refletindo sobre os conteúdos mais relevantes e habilidades cognitivas desenvolvidas. A partir dessa reflexão, eles elaboram a matriz de referência de sua disciplina que é lançada no sistema de gestão de provas da Fapam. Nesse sistema de gestão de provas (SGP/FAPAM) é onde o professor vai elaborar suas questões a partir da habilidade pretendida, bem como o grau de complexidade da questão em seus níveis fácil, média, difícil de acordo com os conhecimentos da teoria da taxonomia de Bloom.

Esse processo tem possibilitado ao professor refletir os aspectos de desenvolvimento cognitivo que devem proporcionar durante o processo de ensino-aprendizagem, pois ao elaborar a questão comumente a equipe pedagógica escuta os seguintes questionamentos: “será que desenvolvi tal habilidade em sala de aula?”. Ou, também relatam refletindo “ao fazer as questões baseadas nas habilidades e em seus graus de complexidade cognitiva, segundo Bloom percebi que muitas vezes, no processo de ensino, fiquei apenas no primeiro patamar de desenvolvimento cognitivo, como conhecer e compreender e, ao elaborar questões, exigi mais”.

As questões lançadas no Banco da FAPAM passam por um fluxo de trabalho de análise e validação de itens antes de ficarem disponíveis para elaboração da prova. O primeiro passo para análise do item é denominado validação de conteúdo, sob a responsabilidade dos coordenadores de curso e professores do NDE. A questão analisada pode ser aprovada ou rejeitada. Caso aprovada, continua no fluxo passando para o segundo passo que é o parecer técnico e formatação do item, realizado pela equipe da coordenação pedagógica; caso rejeitada, a questão volta para o professor fazer as devidas retificações conforme os apontamentos deixados no fluxo de trabalho.

O processo de validar um item tem sido outro momento oportuno de reflexões pelos docentes. Elaborar questão baseada no desenvolvimento de habilidades e com toda uma padronização de item com situação-problema, enunciado, distratores e gabarito, montagem de chave de correção e ainda o item passar por um grifo de análises tem possibilitado ao docente aprendizados e crescimentos na elaboração de bons itens, com menor proporção de questões inadequadas e passíveis de anulação. Esse processo tem fomentado relatos como: “agora temos que realmente pensar em boas questões, pois tem vários colegas analisando-as”.

Outro momento que acreditamos ser reflexivo é o retorno das análises dos dados da prova. A correção da prova é feita por leitura óptica das folhas de respostas e de correções online das questões abertas pelos professores responsáveis. Dado o resultado são elaborados gráficos de desempenho dos alunos por

questão/habilidade, por disciplina individual e da turma, os quais permitem análises e planejamento de ações de retomadas de conteúdos com baixo desempenho de aprendizagem.

O momento de retomada e feedback do processo avaliativo tem possibilitado reflexões dos processos metodológicos aos docentes. “A retomada permite ao professor ensinar de forma diferente da que havia ensinado anteriormente”, reforça relato de professores que participaram do processo.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que a Formação Continuada torna-se uma ferramenta fundamental, capaz de contribuir para o aprimoramento do trabalho docente, fortalecendo vínculos entre os professores e os saberes científico-pedagógicos. Também, favorece a criação de novos ambientes de aprendizagem, que conduzem docentes e discentes em direção a práticas pedagógicas capazes de ressignificar a aprendizagem e habilitar os estudantes a elaborar e desenvolver projetos que redimensionarão sua escolaridade e o papel destes na sociedade.

A partir das análises preliminares percebemos que o processo de implantação de um novo processo avaliativo tem sido desafiador, mas ao mesmo tempo gratificante pelo envolvimento e participação de todos.

Encontramos resistências, opositores defensores de práticas avaliativas mais conservadoras, em menor proporção. O que percebemos é que mesmo no processo de novos aprendizados, o docente tem buscado refletir e isso para a IES é que faz a diferença, além de empoderar o professor em todo o processo avaliativo.

Enfim, o novo sistema avaliativo da IES, que tem como base a avaliação do processo de ensino-aprendizagem dentro de uma concepção de avaliação diagnóstica e formativa, está permitindo acompanhar, verificar e retomar oportunidades de aprendizado, ao longo de todo processo de formação, evitando que a avaliação se torne um fim em si mesma, mas que seja um instrumento hábil a promover uma prática reflexiva pelos docentes e discentes.

## REFERÊNCIAS

- [1] BLOOM, Benjamin S. (org.). Taxonomia de objetivos educacionais: domínio cognitivo. Tradução Flávia Maria Sant’anna. Porto Alegre: Globo, 1972.
- [2] GIL, A. C. Método e técnicas de pesquisa social. 6ª. ed. São Paulo: Atlas S.A, 2008. LUCKESI, Cipriano C. Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática. 2ªed. Salvador: Malabares: 2005.
- [3] MASETTO, Marcos Tarciso. Competência pedagógica do professor universitário. 2. Ed. Ver. São Paulo: Summus, 2012.
- [4] MORETTO, Vasco Pedro. Prova: um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas. 9.ed. I. reimpr: Rio de Janeiro: Lamparina, 2014.
- [5] NICOLINI, Alexandre Mendes; ANDRADE, Rui Otávio Bernardes de. Padrão Enade: análise, reflexões e proposições à luz da Taxonomia de Bloom. 2. reimpr. São Paulo: Atlas, 2016.

# Capítulo 13

## *Ciclo de docência em debate: Uma proposta de formação continuada para professores*

*Lara Soldon Braga Holanda*

*Leonara Rocha dos Santos Castro*

*Alanna Oliveira Pereira Carvalho*

**Resumo:** O presente artigo tem como objetivo apresentar a proposta do programa de formação continuada Ciclo de Docência em Debate - CDD, idealizado pela Coordenadoria Técnico-Pedagógica - CTP do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará - IFCE campus Horizonte, aos docentes lotados nesta unidade. A necessidade de um programa dessa natureza surgiu, inicialmente, pela observação da heterogeneidade da formação inicial dos docentes (educação superior) e da carência de políticas institucionais no que tange à profissionalização docente, diante da formação continuada para a educação profissional. Alicerçadas em uma pesquisa bibliográfica sobre a formação e profissionalização docente e os saberes que norteiam esta prática, as pesquisadoras também vinculadas ao IFCE, realizaram um levantamento com informações iniciais junto ao corpo docente do campus, por meio do questionário diagnóstico inicial (Google Forms) a fim de elaborar uma Proposta de Formação Continuada Docente para os professores do IFCE Campus Horizonte. A análise de conteúdo do questionário diagnóstico inicial possibilitou a identificação das reais necessidades formativas docentes, considerando princípios e metodologias inerentes ao processo continuado de formação. A propositiva do CDD, foi proveniente dessa análise. O CDD foi apresentado ao grupo de professores compreendendo dos mesmos aceitação e participação, evidenciando então a pertinência do seu desenho diante do perfil docente diagnosticado e encontrado na instituição.

**Palavras-chave:** Formação continuada docente, Pesquisa, Profissionalização docente, Saberes docentes.

## 1 INTRODUÇÃO

No contexto das transformações econômicas, políticas e epistêmicas da sociedade contemporânea, fruto da globalização e do desenvolvimento das novas tecnologias e da informação, emerge a necessidade de estruturação de um novo paradigma educacional. O desafio desta novidade é proporcionar uma formação que atenda às necessidades do mundo do trabalho, considerando a importância da formação humana integral, tendo como resultado cidadãos profissionais competentes à administração desta nova realidade.

Isto posto, faz-se necessário discutir mais amplamente as questões acerca da formação de professores, e dos saberes constituintes e constituídos neste processo, tendo em vista a reformulação do sustentáculo epistemológico do ofício docente. A concepção de que a atividade docente é, primordialmente, uma atividade intuitiva e baseada nas experiências subjetivas com educação, referendou e referenda a atuação docente em muitas instituições do país, em diversos níveis e modalidades de ensino. No entanto, a literatura atual ressalta que a atividade docente constitui-se na formulação e reformulação de saberes, estes, por sua vez, são caracterizados pelos aspectos experienciais, conceituais (do conhecimento) e pedagógicos (FREIRE; MORAES, 2012; PIMENTA, 1996; TARDIF, 2000). Apesar da ressignificação conferida na prática cotidiana, os saberes docentes advêm de uma formação inicial que envolve a sistematização de preceitos e conhecimentos relacionados ao formar-se professor.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará - IFCE tem mais de um século de tradição na formação técnica e tecnológica, atuando em uma formação que abrange desde a educação básica à pós-graduação, através de *campi* distribuídos em todo o estado. Neste amplo contexto institucional, dialogam entre si diversos sujeitos - docentes, discentes e técnicos administrativos - de universos variados no que tange à sua formação profissional, atuação na instituição e experiências individuais, todos com o objetivo comum de promoção da formação de profissionais nas mais diversas áreas.

A atuação, das autoras deste trabalho, no setor da Coordenadoria Técnico-Pedagógica - CTP permitiu uma visão extensiva de como se estabelecem os processos de ensino e de aprendizagem. Isto porque, a referida coordenadoria atua em articulação com os diversos setores da instituição e suas atribuições compreendem o planejamento, a supervisão (acompanhamento) e avaliação dos processos de ensino e de aprendizagem. Tendo a pesquisa como principal alicerce de atuação, na medida em que, referendada no levantamento, na análise e estudo dos dados institucionais, permite o planejamento e execução de suas ações.

A partir destas reflexões, surgiu o seguinte questionamento: a formação inicial dos docentes que atuam na instituição, muitas vezes concentrada na sua área técnica e específica, consegue dar conta dos desafios da atuação profissional dos docentes da educação básica e profissional? E ainda: a formação e/ou reflexão do docente em exercício seria capaz de gerar impactos positivos nos processos de ensino e de aprendizagem? Com base nestas reflexões, o objetivo central desta pesquisa foi elaborar uma Proposta de Formação Continuada Docente para os professores do IFCE campus Horizonte. Para isso, os seguintes objetivos específicos foram elencados: compreender as temáticas referentes à docência e ao ofício docente; identificar o perfil e diagnosticar as demandas formativas dos professores da instituição de atuação das autoras da pesquisa..

O objetivo geral ora lançado estima-se pela constituição de um espaço legítimo e institucionalizado de reflexão, debate e estudo sobre temáticas referentes ao exercício do magistério. Para isso, o presente artigo divide-se em: introdução, com o prelúdio do objeto em estudo; metodologia, cuja organização representa os passos de diagnóstico, elaboração e organização dos dados levantados; os resultados e discussões, que consideram os princípios e metodologia consolidados para a apresentação da proposta do CDD; e por fim, as conclusões, sobre as perspectivas e aprimoramentos relevantes para a implantação da proposta CDD.

## 2 METODOLOGIA

A metodologia da presente pesquisa contou com a pesquisa bibliográfica, para subsidiar as temáticas ligadas à docência e à formação docente; a pesquisa documental, para identificar o perfil dos professores; e por fim, o levantamento de dados, por meio da aplicação de questionário semiaberto, para diagnosticar as demandas formativas dos professores pesquisados. Utilizou-se como fundamentação teórica Gil (1999) e Bardin (2009), autores que contribuíram para o escopo metodológico da coleta de dados e consequentemente sua análise.

A pesquisa bibliográfica, cujo maior objetivo foi entender as diretrizes e proposições de uma formação continuada para docentes atuantes na educação básica, técnica e superior, serviu de embasamento para a análise dos dados coletados juntos aos sujeitos investigados. Os autores pesquisados, tais como Tardif (2002), Pimenta (1996), Monteiro (2007), Ponte (1998) e Fagali (2006) foram considerados quando buscadas as temáticas inerentes a formação de professores, a saber: saberes docentes, formação inicial e continuada e ofício de professor. No estudo da formação continuada, é preciso desvelar as principais discussões acerca da importância da temática da formação docente para a atuação em sala de aula, bem como dos saberes que constituem e emergem da relação professor-aluno-ensino-aprendizagem.

A referida revisão bibliográfica forneceu ainda a base para estruturação do questionário aplicado com o corpo docente da instituição, alinhando-se à proposta de formação continuada a ser desenvolvida. O questionário diagnóstico foi elaborado por meio do *Google Forms* com questões abertas e fechadas, a respeito do gênero, da formação acadêmica, das disciplinas ministradas, das dificuldades de atuação, da participação em formações continuadas, junto do modelo e positiva destas formações.

A aplicação do questionário junto ao corpo docente da instituição ocorreu no início de 2018, com o objetivo de promover maior aproximação com os docentes, bem como, coletar dados acerca da sua formação inicial, de suas experiências com programas de formação continuada, temáticas de interesse e sugestões, a fim de promover maior efetividade nos processos de ensino e de aprendizagem que este grupo fosse inserido.

### 3 REFERENCIAL TEÓRICO

As transformações econômicas, políticas e epistêmicas da sociedade contemporânea, fruto da globalização e do desenvolvimento das novas tecnologias da informação, acabaram por influenciar as políticas educacionais brasileiras, tendo em vista a edificação de um novo paradigma de educação. Em meados da década de 1990, as discussões acerca da reforma educacional no Brasil alicerçavam-se no ideário da flexibilização curricular, tendo em vista a formação para a vida e, conseqüentemente, para o mercado de trabalho.

Neste contexto, com as exigências de profissionalização do ensino e de definição e valorização da identidade e do campo de atuação dos profissionais de educação (TARDIF, 2002), fez-se necessário se discutir mais amplamente as questões acerca da formação de professores e dos saberes constituintes e constituídos neste processo, tendo em vista a reformulação do sustentáculo epistemológico do ofício docente.

Em contrapartida, foi se intensificando o entendimento de que a relação dialética entre teoria e prática constitui um fator crucial na formação para o magistério. Há que se perceber que o exercício da profissão, melhor dizendo a práxis cotidiana docente, representa uma “arena” onde saberes e conhecimentos são confrontados, julgados, selecionados, produzidos e validados, mediante a um processo de reflexão crítica. Nesse sentido a epistemologia da prática profissional merece lugar especial na formação, constituída a partir de uma reflexão crítica e autônoma dos saberes mobilizados e transformados na atividade profissional docente. (MONTEIRO, 2007).

Essa multiplicidade de saberes que alicerçam a prática para as tomadas de decisão do educador em situações de intervenção educacional confere a esta um caráter pragmático. Contudo, é no exercício cotidiano da profissão que se constitui, finalmente, a esfera legítima de produção e validação de saberes. Edificam-se, desse modo, os saberes experienciais, que como bem formula Tardif (2002, p. 49), se relacionam dialeticamente com a prática profissional à medida que constituem:

o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente (...). São saberes práticos (e não da prática: eles não se superpõem à prática para melhor conhecê-la, mas se integram a ela e dela são partes constituintes enquanto prática docente) e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem, e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões.

São estes saberes que possibilitarão, ainda, o olhar crítico do docente sobre os demais saberes e, principalmente, sobre suas próprias ações, a partir do momento que este assume uma postura reflexiva, em meio a necessidade gerada por uma situação complexa de ensino. O caráter reflexivo do ofício docente é indispensável, pois viabiliza a auto-avaliação e desenvolvimento na atuação profissional do professor. É ele que garante o contínuo aprendizado da docência.

Desta forma, se pensando a prática docente como um referencial formador, o desenvolvimento profissional se configura como um processo contínuo e subjetivo, no qual o professor é o sujeito de sua formação. Para além dos conhecimentos específicos e “técnicos” de sua atuação profissional, estão ainda imbricados neste processo *intrapessoal* os aspectos sociais, afetivos, cognitivos, que constituem o sujeito docente. Ponte (1998, p. 27), afirma que

a formação é um mundo onde se inclui a formação inicial, contínua e especializada, onde é preciso considerar os modelos, teorias, e investigação empírica sobre a formação, analisar a legislação e a regulamentação e, o que não é de menor importância, estudar as práticas reais dos actores e das instituições no terreno e as suas experiências inovadoras. [...] é um campo de luta ideológica e política.

Nesta perspectiva, para uma compreensão holística do desenvolvimento profissional docente, não se pode perder de vista as relações que o professor estabelece com a instituição na qual está inserido. Isto porque, embora sua práxis esteja amparada, sobretudo em sua relação subjetiva com o saber, deve atender, no entanto, aos princípios metodológicos e exigências específicos de cada instituição.

No âmbito da Instituição não se pode perder de vista que esta é constituída, antes de tudo, por humanos e que dessas relações interpessoais emergem situações que envolvem diversos elementos como disputa pelo poder, relações hierárquicas, concepções ideológicas, articulados com aspectos cognitivos e afetivos. Neste sentido, se fazem necessários momentos de formação que privilegiam a reflexão individual e coletiva sobre a prática pedagógica e promovam a consciência autorreflexiva social e crítica dos professores, possibilitando “o desenvolvimento da autopercepção dos sujeitos como participantes e criadores, na organização” (FAGALI, 2006, p.18).

## 4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Serão apresentados dois tópicos, o primeiro versará sobre as categorias de análise encontradas no diagnóstico docente: o Perfil Docente; os Anseios e Demandas Docentes e as Características de uma Formação Continuada. O segundo tópico compreenderá a organização do Ciclo de Docência em Debate como Programa de Formação Continuada gerenciado pela Coordenadoria Técnico-Pedagógica do IFCE campus Horizonte.

### 4.1 CATEGORIAS DE ANÁLISE DO DIAGNÓSTICO DOCENTE

#### 4.1.1 PERFIL DOCENTE

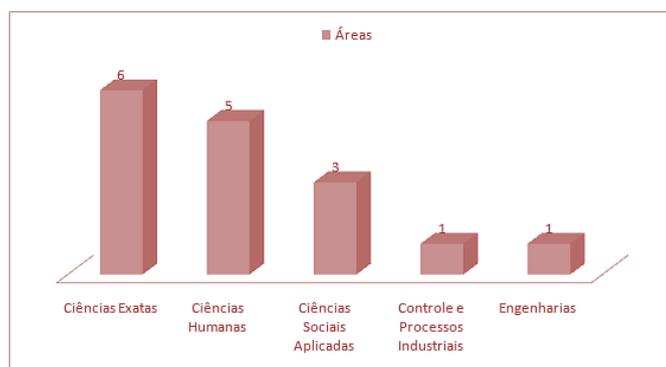
A categoria Perfil Docente é compósita de duas subcategorias, o gênero dos partícipes e a área de atuação docente, baseada na formação inicial.

Sobre o gênero, foram partícipes no diagnóstico inicial dezesseis professores, sendo sete do gênero masculino (43,8%) e nove do gênero feminino (56,3%).

Em uma análise geral dos questionários respondidos evidenciou-se a diversidade de áreas específicas dos profissionais docentes e a manifestação unânime do interesse desses sujeitos a um programa de formação continuada dentro da instituição foram elementos relevantes. De acordo com o gráfico 1, a maioria de docentes se caracteriza nas áreas de ciências exatas (seis docentes) e humanas (cinco docentes)<sup>3</sup>.

<sup>3</sup> Para a categorização das áreas de formação inicial dos docentes, considerou-se a tabela de Áreas do Conhecimento da Capes, bem como, a Resolução nº 1, de 5 de dezembro de 2014, do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos.

Gráfico 1 - Sistematização das áreas de formação inicial dos docentes, 2018.



Fonte: elaborado pelas pesquisadoras.

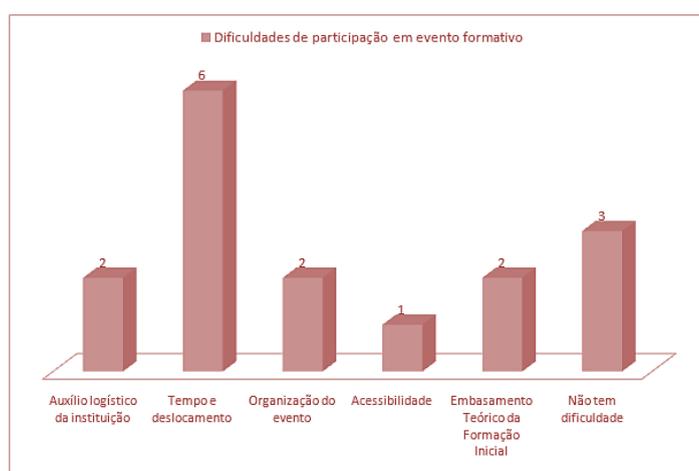
A respeito da formação acadêmica, a maioria dos docentes apresentou-se com título de Mestre, ou seja, sete professores (43,8%), em segundo lugar quatro professores (25%) com Doutorado e depois três professores com Especialização (18,8%). Ao todo, onze professores do campus (68,8%) apresentam a formação em pós-graduação *strictu sensu* e três professores (18,8%) em *lato sensu*. Apenas dois professores (12,5%) apresentaram-se com o título de graduação.

Isto aponta que apesar da formação inicial ter sido pontapé à atuação docente, a necessidade de cursos pós-graduação sinalizam a relevância do processo de profissionalização docente, uma vez que a construção dos saberes envolvidos à docência são contínuos e crescentes.

#### 4.1.2 ANSEIOS E DEMANDAS DOCENTES

Esta categoria baseou-se nas dificuldades dos docentes a respeito de sua atuação, bem como, das possibilidades de atuação a partir de uma formação continuada. A organização dos dados coletados se deu a partir da frequência das categorias formuladas com as respostas dos sujeitos por meio da análise de conteúdo (BARDIN, 2006).

Gráfico 3 - Dificuldades de Participação em Evento Formativo, 2018.



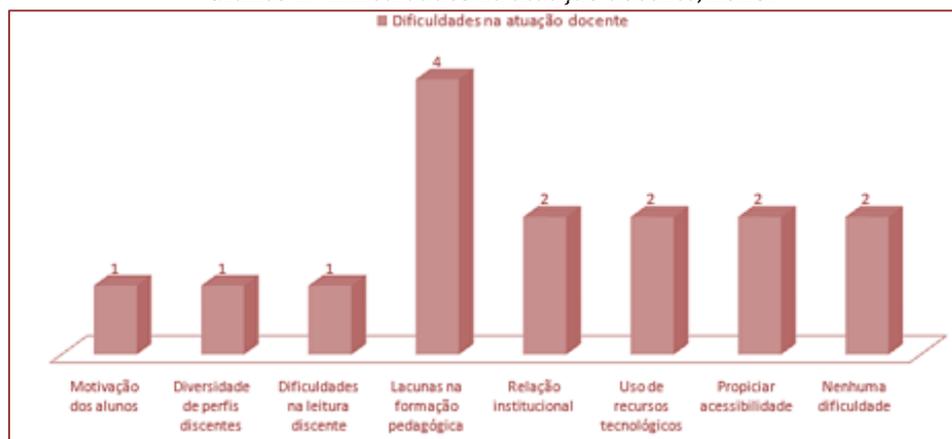
Fonte: elaborado pelas pesquisadoras.

As categorias geradas a partir das dificuldades de participação em eventos formativos consideraram as respostas dos dezesseis professores. Elas observaram: aspectos logísticos da participação do professor, a organização de tempo e deslocamento para participação em paralelo às atividades de sala de aula, a organização do evento, a acessibilidade, o embasamento teórico de formação inicial e as dificuldades ausentes.

Apesar do tempo e deslocamento serem aspectos de dificuldade para o professor, a relevância do aparecimento das categorias de embasamento teórico a respeito da formação inicial e a acessibilidade foram aspectos relevantes na definição de uma metodologia que pudesse atender a estas dificuldades.

As dificuldades de formação se relacionam em parte às dificuldades apresentadas pelos docentes com relação a sua atuação. Foram evidenciadas: motivação dos alunos, diversidade dos perfis docentes, dificuldade na leitura dos discentes, lacunas na formação pedagógica docente, relação institucional, uso de recursos tecnológicos, acessibilidade e ausência de dificuldades, conforme mostra o gráfico 2.

Gráfico 2 - Dificuldades na atuação docente, 2018.



Fonte: elaborado pelas pesquisadoras

#### 4.1.3 CARACTERÍSTICAS DA FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE

Esta categoria baseou-se no interesse dos professores pesquisados sobre a formação continuada e seu formato diante dos anseios e necessidades apresentados. Para tanto, apresentou-se formato, temas e características de formação continuada docente.

Sobre a aceitação de uma formação continuada oferecida pela instituição foi evidenciada 100% de aceitação dos professores. Quanto ao formato de evento para esta formação continuada contou-se com as seguintes opções e preferências (quantidade de marcações e porcentagens): conferência (4, 25%); curso (10, 62%), debate (4, 25%), fórum (6, 37,5%), mesa redonda (5, 31,3%), oficina (15, 93,8%), palestra (7, 43,8%) e seminário (7, 43,8%). Viu-se que a maioria dos docentes demonstrou interesse em formatos como oficina e curso.

As unidades temáticas conferidas no questionário sobre a possibilidade de temas para a formação continuada foram oriundas da pesquisa bibliográfica. Dentre as temáticas elencadas, podemos citar, respectivamente: Processos de Aprendizagem (81,3%), Pesquisa e Inovação (81,3%) Avaliação (75%), Educação Profissional (75%), Teorias da Educação (62,5%), Carreira docente (62,5%), Planejamento (56,3%), Formação de professores (56,3%), entre outros, conforme mostra o gráfico 3.

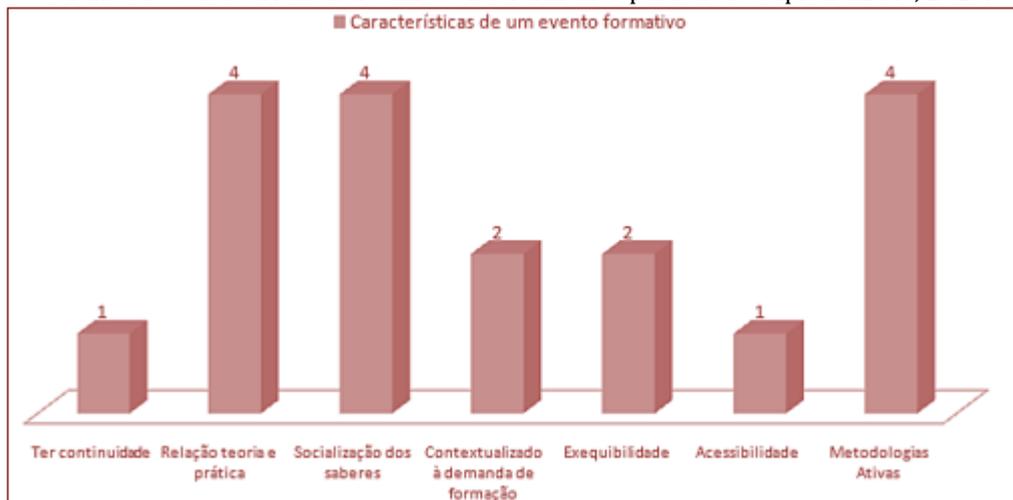
Gráfico 3 - Temáticas de interesse para formação continuada docente, 2018.



Fonte: elaborado pelo Google Forms.

Com relação às características que um evento formativo foram elencadas as seguintes categorias de análise: continuidade, relação teórico-prática, socialização de saberes, contextualização à demanda docente, exequibilidade, acessibilidade e metodologias ativas, conforme apresenta o gráfico 4.

Gráfico 4 - Características de um evento formativo para efetivo aprendizado, 2018.



Fonte: elaborado pelas pesquisadoras.

As categorias relação teoria e prática, socialização dos saberes e metodologias ativas destacaram-se nas respostas dos docentes, o que se relaciona à dificuldades que os mesmos relatam em sua atuação, como a motivação dos alunos e as lacunas na formação pedagógica. Isso evidencia que a relação professor-aluno precisa ser permeada de fatores didáticos que se coadunem ao interesse do discente na aprendizagem, para isso, a formação específica deve ser complementada à formação pedagógica.

#### 4.2 ORGANIZAÇÃO DO CICLO DE DOCÊNCIA EM DEBATE - CDD

A análise dos dados obtidos por meio do questionário diagnóstico docente à luz do referencial teórico que fundamenta esta pesquisa culminou na elaboração de um programa de formação continuada docente, intitulado Ciclo de Docência em Debate - CDD. O objetivo do programa é contribuir para a profissionalização docente dos professores da instituição de atuação das autoras desta proposta, bem como, a promoção de um espaço institucional de integração, socialização, reflexão crítica e construção de saberes inerentes à atividade docente.

O CDD foi estruturado em ciclos semestrais, envolvendo *Momentos Formativos* de diferentes formatos: oficinas, grupo de estudos, estudo de casos, debates e palestras. Compreendendo o diagnóstico já apresentado anteriormente, mobilizando a socialização de saberes e a relação teórico-prática por meio de oficinas e encontros de tempo e duração exequíveis à agenda do professor.

Os temas foram organizados em dois eixos temáticos: o *Político-Institucional*, de temática referentes à instituição de atuação das autoras desta pesquisa; e o *Pedagógico*, de temática específica da prática docente. Estes eixos atendem às temáticas e características em sua maioria evidenciadas pelos docentes, como a Pesquisa e a Inovação e os Processos de Aprendizagem, em consonância com a contextualização da formação às demandas docentes apresentadas.

Além da discussão, reflexão e debate teórico/conceitual, as vivências de atividades práticas integradas às temáticas selecionadas foram elencadas. A partir destas atividades, pensou-se na possibilidade dos professores reforçarem os conteúdos discutidos e, para além disso, capacitarem-se em estratégias metodológicas diferenciadas, de forma que pudessem utilizá-las em suas aulas.

Para o primeiro ciclo do CDD, foram selecionadas quatro temáticas: Educação Profissional, Metodologias Ativas, Pesquisa e Inovação e Avaliação.

O Primeiro Momento Formativo, cuja temática será Educação Profissional, tem como objetivo a reflexão sobre a educação profissional, a partir do resgate histórico da instituição e do seu papel social ao longo

dos anos. Como estratégia didática, selecionou-se a “Linha do tempo”, visto que esta permite a contextualização e entendimento sequencial dos fatos, estimula a pesquisa e o desenvolvimento do senso crítico, bem como, ajuda na compreensão temporal dos eventos.

O Segundo Momento Formativo constitui-se em conhecer os princípios das Metodologias Ativas, as possibilidades de empregá-la em sala de aula, bem como, a apresentação de alguns recursos tecnológicos disponíveis aos docentes. A estratégia didática deste momento consistirá na proposição de desafios e a utilização de algumas ferramentas/*softwares* apresentados.

O terceiro Momento Formativo, com a temática “Eu pesquisador no IFCE: pesquisa e inovação”, objetiva despertar a importância da ação docente no desenvolvimento da pesquisa na instituição. Para isso, buscaremos conhecer as possibilidades de efetivação dessa ação por meio da apresentação dos sistemas institucionais para submissão de projetos de pesquisa e inovação. Ao final do MF, em formato de oficina, os participantes serão cadastrados nos referidos sistemas, tendo ainda a oportunidade de se familiarizar com as plataformas utilizadas nessa área.

O quarto Momento Formativo Avaliação Educacional lida com a exposição dos conceitos de ensino e de aprendizagem como suporte para o entendimento do conceito de avaliação em torno de seus instrumentais e procedimentos. A estratégia didática se caracteriza por atividades práticas avaliativas junto aos docentes para a reflexão e socialização dos conceitos a serem abordados.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo da presente pesquisa, de apresentação de uma proposta de formação continuada, especificamente do Ciclo de Docência em Debate - CDD, idealizado pela Coordenadoria Técnico-Pedagógica - CTP aos docentes lotados nesta instituição, apresentou-se consolidado. Uma vez que, além da apresentação do programa em si, a trajetória de sistematização do mesmo fora apresentada e verificada metodologicamente sob os processos científicos da pesquisa e da compreensão da profissão docente.

O programa Ciclo de Docência em Debate - CDD, apesar de estar em fase de execução, já apresenta resultados positivos na sua realização. A adesão dos docentes, em sua unanimidade, na participação do questionário inicial, permitiu a CTP o desenhar de uma formação continuada docente que estivesse consonante ao perfil docente de nossa instituição. Ademais, o alcance desta formação continuada apesar de não aferir em grau de pós-graduação, como constatado necessário para alguns docentes, se confirma nas demandas apresentadas a respeito das dificuldades em sala de aula.

A iniciativa da formação continuada por parte desta instituição se complementa ao trabalho educacional que a mesma oferece, cuja busca se dá pela qualificação profissional e pessoal para atuação no mundo do trabalho. Diante disso, a relevância do caminhar formativo dos professores se estabelece quando os mesmos são partícipes neste processo.

Ademais, a concretude da pesquisa sobre o CDD não se esgota neste trabalho, uma vez executado o mesmo deve ser avaliado e analisado à luz de seus objetivos primários. A posteriori, faz-se necessário o desenvolvimento a respeito da contribuição deste programa à atuação docente, bem como, a sua avaliação do ponto de vista institucional de implementação.

## REFERÊNCIAS

- [1] Bardin, L. Análise de conteúdo (L. de A. Rego & A. Pinheiro, Trads.). Lisboa: Edições 70, 2006
- [2] Fagali, E. Q. Desafios da aprendizagem no segundo milênio: articulações entre o micro e macrosistema e contribuições da Psicopedagogia Institucional nos contextos da família, saúde e da empresa. In Associação Brasileira de Psicopedagogia – ABPp. Aprendizagem: tramas do conhecimento, do saber e da subjetividade. Petrópolis, RJ. Vozes. 2006.
- [3] Freire, L. de A.; Moraes, S. E. M. de. O desenvolvimento da perspectiva interdisciplinar em cursos de Formação de professores – uma experiência na disciplina de didática. Anais do XVI Endipe – Unicamp. pp. 661 – 671. Junqueira & Marin Editores, Campinas, 2012.
- [4] Monteiro, Silas Borges. Em busca de conceitualização de epistemologia da prática. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/24/P0461051970573.doc>, 2006, acesso em: 29/01/2012.
- [5] Moraes, M.C. O paradigma educacional emergente. Campinas: Papirus, 1997

- [6] Pimenta, S. G. Formação de Professores – Saberes da Docência e identidade do Professor. In: Revista Faculdade de Educação. São Paulo, v. 22, n.2, p.72 – 89. Julho/Dezembro 1996.
- [7] Ponte, J. P. (1998). Da formação ao desenvolvimento profissional. Actas do ProfMat. (p.27-44). Lisboa: APM. Disponível em: [http://scholar.googleusercontent.com/scholar?q=cache:n-kzr0d6peyj:scholar.google.com/+desenvolvimento+profissional+docente&hl=pt-br&as\\_sdt=0,5](http://scholar.googleusercontent.com/scholar?q=cache:n-kzr0d6peyj:scholar.google.com/+desenvolvimento+profissional+docente&hl=pt-br&as_sdt=0,5). Acesso em: 01.02.2018.
- [8] Tardif, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis, RJ: Vozes,2002.

# Capítulo 14

## *Direitos e conquistas na prática docente: A formação de professores universitários no Brasil*

*Francisco Adriano Saraiva Maciel*

*Ana Patrícia Cavalcante de Queiroz*

**Resumo:** Este trabalho buscou verificar a importância da formação continuada e formação complementar dos professores universitários, para isso, foram traçados os seguintes objetivos: de modo geral buscou verificar a importância da garantia da formação continuada dos professores; de modo específico, buscou-se averiguar: 1) o que garante as leis educacionais à título de formação dos professores universitários; 2) de que modo a formação continuada de professores pode contribuir com o ensino; 3) consultar quais são as políticas universitária exigidas para a formação de professores nas universidades públicas. Foi realizado uma pesquisa bibliográfica para a composição dos resultados, e para tratativa dos dados utilizou-se a análise de conteúdo. Pode-se concluir que programas e garantias constitucionais foram formuladas para que a qualidade do ensino fosse garantida na integridade, Este trabalho verificou nos documentos revisados que é de suma importância a renovação das práticas pedagógicas, assim como os planos de formação continuada para os docentes universitários.

**Palavras-chave:** Formação continuada, ensino, práticas pedagógicas.

## 1. INTRODUÇÃO

A Educação no território brasileiro iniciou-se na década de 30, nesta época a sociedade passava pela revolução industrial e as cidades do Sudoeste começaram a concentrar um número considerável de pessoas à procura de emprego, com isso a necessidade de um capital humano qualificado para o mercado de trabalho, sendo que, a partir de então, surgirão as primeiras correntes da Educação de ensino superior (CACETE, 2014).

A carência de estudos voltados para o ensino superior para a formação de docentes, com destino às universidades, impactou bastante as pessoas, pois não havia, até então, formação nas áreas específicas das ciências para que se pudesse ensinar nas escolas secundárias pesquisas avançadas, como aconteceu na trajetória da formação dos primeiros professores (TEIXEIRA, 1989).

A partir do governo provisório de Vargas em (1930-1934) foi criado o Ministério da Educação e com ele o decreto 19.851 de 11 de abril de 1931 (Estatuto das Universidade brasileiras) que protege e garante a formação de docentes de nível universitário, em que previa o sistema universitário oficial, salvaguardado pelo governo estadual e federal (CACETE, 2014).

Partindo desse pressuposto, este trabalho buscou verificar a importância da formação continuada e formação complementar dos professores universitários, uma vez que, dentro do corpo docente das universidades existem aqueles que são licenciados e bacharéis, portando, é necessário que haja programas que forneçam esse tipo de formação, regidas por leis educacionais.

Para isso, foram traçados os seguintes objetivos, objetivo geral: Verificar a importância da garantia da formação continuada dos professores; de modo específico, buscou-se averiguar: 1) o que garante as leis educacionais à título de formação dos professores universitários, 2) de que modo a formação continuada de professores pode contribuir com o ensino, 3) consultar quais são as políticas universitária exigidas para a formação de professores nas universidades públicas.

A seguir serão apresentados os recursos metodológicos utilizados na construção deste trabalho.

## 2. METODOLOGIA

Visando atender os objetivos traçados neste artigo, esse trabalho classifica-se como estudo de natureza exploratória com abordagem qualitativa. Para coleta de dado foi realizado uma pesquisa bibliográfica, na qual segundo Gil (2008) este tipo de pesquisa é utilizado com base em material já produzido, utiliza-se de modo particular de livros e artigos científicos. Por se tratar de uma pesquisa cujo objetivos são exploratórios fez-se, portanto, o uso dessa tipologia de estudo.

Desse modo, a análise dos dados foi baseada na análise de conteúdo dos materiais que fizeram parte da composição desta pesquisa, que segundo Bardin (1977, p.5) “A análise de discurso trabalha tradicionalmente com materiais textuais escritos.” As informações coletadas nas fontes tais como livros, artigos científicos, dissertações e teses sobre a temática em questão, tiveram um desdobramento e o reforço por diversos autores a fim de reforçar a importância do objeto de pesquisa e o atendimento da problemática em questão.

## 3. DESENVOLVIMENTO

Para iniciarmos na contextualização histórica e os processos que marcaram a educação no ensino superior, faz-se necessário mencionar a categoria imprescindível para a construção do saber nessa perspectiva, a definição de tempo. Segundo Maia (2010, p.137), “O tempo constitui-se um elemento constante no presente, deduzindo em todo seu movimento e dinâmica a partir de registros do passado encontrados pelas ciências e práticas cotidianas.”

Nas literaturas, encontramos diversas obras que relatam o processo histórico do ensino superior no Brasil que se destacaram no século passado, a seguir apresentaremos os oito acontecimentos marcantes na educação superior baseado nos estudos de Barreto (2017):

- 1951: originou-se o (CNPQ) Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico e a CAPEPS - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior que tem o papel de expandir os cursos de mestrados e doutorados.
- 1968: foi instituída a Lei 5.540/1968. Por meio desta lei ficou definido que apenas as instituições

que ofertam cursos de pós-graduação e pratiquem as pesquisas científicas foram denominadas de universidades e que os professores universitários precisam atender tanto no ensino como na pesquisa.

- 1988: Por meio da constituição federal de 1988, decretou autonomia acadêmica, monetária e gerencial as universidades públicas.
- 1989: Foi aprovado na constituição do estado de São Paulo que 9,57% dos encargos do estado passaria a financiar a USP, Unesp e Unicamp.
- 1996: A (LDB) - Lei de Diretrizes e Bases buscou reforçar as universidades públicas, privadas ou com fins lucrativos, a contratação de professores com regime de trabalho integral e a cota de pelo menos um terço de seu corpo docente habilitados com pós- graduação.
- 1995 – 2002: Fortalecimento do (INEP) Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais.
- 2003-2010: Durante esses anos o (PDE) Plano de Desenvolvimento da Educação, em específico a educação no ensino superior estabeleceu as diretrizes baseadas na expansão na oferta de cursos, garantindo a qualidade promovendo a inclusão de todos na educação.
- 2014-2024: Foi instituído o Plano Nacional De Educação (PNE) que tem como meta elevar a qualidade do ensino superior pela formação acadêmica, exigindo uma dimensão de 75% mestres e 35% doutores no seu corpo de professores

Considerando a realidade brasileira, em tese, nas universidades públicas os processos seletivos são bastante concorridos e complexos para o ingresso no universo acadêmico, além disso, as vagas ofertadas não são suficientes para atender a demanda da população, estes fatores dificulta o acesso para muitos alunos que almejam adentrar o ensino superior. Mediante essa realidade é que as universidades privadas, ou com fins lucrativos busca atender essa parcela descoberta pela carência de oportunidades na esfera pública (MORETTI, 2013).

Na esfera privada, o processo de chegada é flexibilizado uma vez que as instituições oferecem um maior número de vagas, mas o problema encontra-se no elevado valor que se paga nestes cursos. Para aliviar essa dicotomia o governo federal criou programas de incentivos estudantis, a título de exemplo, temos o (FIES) - Financiamento Estudantil e (PROUNI) - Programa Universidade Para Todos (MORETTI, 2013).

Sendo gratuito ou pago, os incentivos oferecidos através de bolsas e financiamentos fortalece as políticas públicas e demonstram foco na educação através de formas diferenciadas para todos os públicos, em especial àqueles que não podem arcar com o investimento no curso de graduação. Em síntese, o que preocupa é que essas políticas visam a expansão do ensino por meios estatísticos, o que implica em indagações sobre o princípio da qualidade do ensino conforme elenca o PDE (BARRETO, 2017).

É preciso considerar o fator qualidade dos cursos de ensino superior como elemento essencial para que aconteça a formação integral dos estudantes, implicando assim em chegada a patamares diferenciados e carreiras de sucesso. É por essa razão que a distinção na escolha de uma universidade bem mais privilegiadas com formatos tradicionais de ensino, com cursos de duração entre 4 e 5 anos, tendo como público os alunos de bairros mais centralizados dentre outras características que os torna socialmente melhor situados (ALMEIDA, 2012).

Segundo Silva (2014) existe na contemporaneidade, a ideia de que a universidade precisa se ajustar às necessidades da sociedade, mas sem abandonar a sua doutrina conservadora, a difusão de conhecimento cultural de seu povo. concomitantemente, a pressão de que o ensino precisa ser modelado conforme as exigências econômicas do mercado, transformando suas técnicas e administrativas em prol mercado. Assim sendo, reprimia-se aos poucos a formação intelectual, sobreposta ao processo educacional, implicando assim na marginalização da cultura humanista.

A contar de sua origem europeia sucedida nos séculos XII e XIII, a universidade pública sempre foi uma instituição aberta a todos, alicerçada no princípio da soberania que lhe concede autonomia, gerenciada por suas normas exclusivas, libertas de opressões econômicas e políticas, sendo um laboratório de construção e desenvolvimento de pesquisas e mentes pensantes autônomas, contrário ao que propõe o projeto de reorganização da universidade que almeja transformá-la em uma entidade administrada, desvinculando a concepção de autonomia, com isso ela se tornaria unicamente uma gerência de receitas e despesas, que sob a razão do capital, tais mudanças converte tudo em mercadoria, inclusive a produção do saber (SILVA, 2014).

O ensino superior no Brasil aparenta estar em meio a fogo cruzado, submisso a influências de outras organizações estrangeiras, coerções políticas e sobretudo a passagem de um sistema universitário

independente para um sistema de massas, que objetiva o atendimento de novas demandas diversificadas. O ingresso de um elevado índice da população na educação superior requer que os instrumentos de seleção sejam readaptados as necessidades atuais, com o intuito de confirmar o acesso como uma garantia e não mais como uma vantagem de classe (SILVA, 2014).

Ainda sobre o espaço educativo, é essencial verificarmos dois olhares, o primeiro emergencial, de perto e curto alcance, um olhar que nos auxilia na resolução dos problemas rotineiros que provoca em nós o encadeamento e não nos permitem visualizar a realidade vindoura. Esse olhar de pouco alcance nos ajuda no segundo olhar, isto é, um olhar mais aprofundado. Praticar essa dinâmica de ampliação significa mergulhar a fundo, mesmo que arriscado ou surreal, pois, tal exercício nos auxiliará na avaliação de como foi a nossa educação no passado, o que foi implementado de novo no presente, o que devemos planejar para o futuro (IMBERNÓN, 2010).

A educação nos favorece a igualdade de possibilidades e a imparcialidade, ao contrário disso, ela seria um critério de seleção para a exclusão de muitos. Primeiramente, devemos considerar a singularidade de cada indivíduo no meio social, independente de classe social, supostamente, o que marca as pessoas são as diferenças e as experiências de vida, e a forma que cada um tem de perceber o mundo a sua volta e ser capaz de reconhecer que a sua diferença é capaz de buscar o engrandecimento educacional. É necessário incluir as diversidades nas IES como pluralidades de vivências capazes de transformar o ambiente educacional em um acervo de experiências vivas que faz parte da estrutura interna da instituição e do aprendizado (IMBERNÓN, 2010).

A Constituição Federal de 1988 foi o marco da autonomia das universidades, estabelecendo uma união entre ensino, pesquisa e extensão, garantindo a gratuidade das universidades, concurso público e regime jurídico. Anterior a isso, no início do ano 1960, foi criada a Lei das Diretrizes e Bases Educacionais cuja finalidade é a Educação, do direito à Educação, da liberdade do ensino, da administração do ensino e dos sistemas de ensino, que expressavam as diretrizes da Educação nacional, com isso não era mais necessário ter obrigatoriamente o curso de filosofia para a criação de uma nova universidade (SAVIANI, 2010).

#### 4.RESULTADOS E DISCUSSÃO

O direito à educação no Brasil, é garantido no Art. 6º da Constituição Federal de 1988 junto ao rol de direitos fundamentais, enfatiza que a educação é um direito social pela qual se dignifica a pessoa humana, “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (ART. 205 CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988).

Nos termos da Lei das Diretrizes e Bases da Educação em seu Art. 3º O ensino será ministrado com base em alguns princípios – i) igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; ii) – pluralismo de ideais e de concepções pedagógicas; iii) – coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; iv) gratuidade do ensino; v) garantia de padrão de qualidade; e vi) – valorização da experiência extraescolar.

Preparar e continuar os alunos são atributos do professor, como também promover debates sobre os valores éticos e humanos para que possam compreender melhor a sociedade que vivem. Nesse sentido, o acesso à educação superior evoluiu significativamente nos últimos tempos, uma vez que a ampliação no segmento de instituições privadas é beneficiada por incentivos federais, como é o caso do PROUNI que oferece bolsas integrais de estudo em IES privadas. Com isso, a formação profissional tem sido o foco destas instituições, por outro lado a pesquisa fica esquecida (BELLETATI, 2011).

A prática da docência requer condições adversas de trabalho, pois trata-se de um amplo espaço de diversificação,

“Diferenças de toda ordem, dependendo do tipo de universidade, do regime de trabalho e vínculo do professor com a universidade, faculdade ou instituto. Há diferenças abissais nas condições de trabalho, na qualificação dos professores, nas origens sociais dos docentes, na participação em órgãos de classe e nas práticas que desenvolvem no ensino, na pesquisa e na extensão” (Mancebo, 2004, P. 248).

As exigências de qualificação do corpo docente dependem do enquadramento da instituição, quanto ao regime de trabalho se classificam em: tempo integral, tempo parcial e horista. O professor de tempo parcial representa um baixo percentual em todas as instituições de ensino, seja ela pública ou privada, o que prevalece é o regime especial horista, a dedicação de tempo integral requer do docente a prática de

três aspectos educacionais: ensino, pesquisa e extensão; que compõem o (PPP) Projeto Político-Pedagógico Institucional; a efetivação do docente em formato de horista é concentrado apenas em horas de aulas na graduação, geralmente os professores desse grupo trabalham em diversas instituições a fim de obter uma renda padrão, vale salientar que ensinar requer tempo e dedicação em atividades extra sala o que pode ser uma barreira enfrentada pelos horistas (BELLETATI, 2011).

Diante dos estudos que envolvem o ensino superior, sua contextualização e políticas, esbarramos na temática sobre a pedagogia universitária. Para melhor esclarecimento traremos a definição desse termo segundo Torres (2014, p.23) “a pedagogia universitária remete para a instituição de ensino e não apenas ao conteúdo educacional - ensino “. Existe ainda a concepção contraditória de que essa pedagogia é focada apenas no ensino desconsiderando a figura da instituição como elemento constituinte.

Por ser um terreno fértil e pouco explorado, a pedagogia universitária embora tenha se amplificado nos últimos tempos, ainda é perceptível a contradição da sua função. Portanto, conforme apontado por Belletati (2011) esse campo plurívoco de elaboração do conhecimento pedagógicos exige estudos aprofundados sobre a docência no ensino superior considerando a condição individual de cada instituição apreciando as vivências no mundo acadêmico. Entretanto, se faz importante verificar as relações institucionais para a formação de professores do ensino superior.

A formação necessária para o docente no campo do ensino superior dar-se pelas políticas institucionais que devem garantir a qualidade do trabalho educacional, para que haja uma sintonia nesse processo de formação é indispensável o conhecimento de ensino de graduação, que se caracteriza pela pesquisa e extensão. tomando o conhecimento como insumo no processo de produção de novos conhecimentos e a conquista de novos caminhos. A autora afirma ainda que o investimento no ensino superior emerge como papel do docente, mas sem desconsiderar a esfera da pesquisa e extensão acadêmica, uma vez que a ampliação das funções do professor, em alguns casos, está relacionado a posse de cargos administrativos de nível estratégico dentro da universidade, como direção e coordenação, que exige do professor além de conhecimentos do ensino, pesquisa e extensão, da mesma forma ele terá que buscar uma formação a nível administrativo para liderar as demandas institucionais (TORRES, 2014).

Desse modo, é importante analisar as configurações do trabalho na docência, nesta perspectiva é que a teórica Belletati (2011) comenta que os professores universitários que assumem funções administrativas, normalmente, em setores que atuam juntamente com o curso de graduação. De modo geral, a autora destaca a atuação do docente como forma pessoal e individual, a começar pela produção de aulas e responsabilidade pelo ensino. Acontece que os frutos obtidos no ensino de graduação não são explorados pelo curso, não se faz acerto de contas, nem relatórios como geralmente ocorre na realidade de pesquisas acadêmicas, que é um fator de preocupação institucional.

Retomando a concepção de formação do professor, Torres (2014) comenta que esse investimento na formação do docente é revertido para as instituições por meio dos saberes e na troca de experiência na relação professor - aluno, uma vez que esse processo de reconhecimento é essencial para o desenvolver das adversidades enfrentadas no ambiente de ensino superior. Com isso, pode-se perceber que a formação continuada é uma tendência que está a cada dia mais ligada aos atributos do professor.

Os cursos de formação de professores hoje em dia precisam de oferecer uma qualificação profissional sob as perspectivas pedagógicas, psicológicas e principalmente tecnológicas, mostrando novos caminhos para que valorizem essas ferramentas e sua aplicabilidade na educação. É inevitável não pensar na implementação de uma pedagogia moderna que busque uma reflexão crítica e compartilhada, contribuindo para a formação de estudantes críticos diante da enxurrada de informações, que ao serem tratadas consolidam no aprendizado de todos (Parente, Vale & Mattos, 2015).

É necessário que haja mudanças nas práticas pedagógicas no ensino superior, adotando uma postura mais criativa e tentadora, para o domínio de uma tecnologia capaz de colocar o conhecimento teórico em prática de várias formas, pois um novo tempo é chegado, como o ensino de educação à distância; dentre outras modalidades de ensino que favorecem a acessibilidade ao ensino superior (Parente, Vale & Mattos, 2015).

A Educação à Distância (EaD) já se encontra presente na educação brasileira e por isso surge a necessidade de formação específica para os professores dessa modalidade de ensino, uma vez que a (LDB) prevê que para atuarem no Ensino a Distância, os professores devem ter uma capacitação em recursos tecnológicos (Torres, 2014).

Neste cenário de oferta de cursos de graduação ou pós graduação na modalidade EaD surgiu a necessidade de uma formação específica do corpo docente para o ambiente virtual de aprendizagem, contudo, ainda os

currículos tradicionais e não abrangentes do uso da tecnologia na educação, assim sendo, a formação desses professores garantirá o crescimento das atividades em plataformas digitais e semipresenciais, estabelecidas pelas IES como uma nova estratégia de aprendizado, a fim de minimizar as despesas e também oferecer novas opções de ensino aos estudantes (Machado e Moraes, 2015).

Pode-se destacar neste estudo que o perfil do professor de ensino superior é heterogêneo, uma vez que, alguns produzem ciência, outros valorizam a vivência de sala de aula, e o conhecimento, sendo necessário a ligação entre esses fatores para o desenvolvimento da prática docente. Conforme apontado por Barbosa (2006) os nove atributos para o exercício da prática do ensino superior: 1) boa capacidade de comunicação; 2) atitudes oportuna para com os estudantes; 3) domínio do conteúdo; 4) organização lógica dos conteúdos curriculares; 5) motivação com a disciplina que leciona; 6) justiça nas avaliações; 7) inovador; 8) incitar o pensamento dos estudantes e 9) capacidade de meditação. Essas variáveis dizem respeito exclusivamente a intervenção do professor em sala de aula.

Os requisitos para a docência no ensino superior além dos que já foram mencionados, consideram-se: a) ações em prol do conhecimento; b) a participação em cursos como forma de *upgrades* na sua habilitação acadêmica; c) participação em congressos; d) escrita de artigos científicos e na vertente pedagógica. São ainda elencadas mais quatro temáticas que integram a prática do ensino superior: a correlação entre ensino-aprendizagem, a fecundação e gerência do currículo, compreensão das relações professor e aluno e entre os próprios alunos, e por último a tecnologia no ambiente de aprendizado (BARBOSA, 2006).

Além da formação específica na sua área de atuação, o professor necessita de transmitir conhecimentos humanísticos, éticos e comportamentais a fim de compreender a importância do professor para a formação do comunicador. Conforme Carvalho (2013) na maioria das IES, os requisitos básicos de contratação de professores é o domínio do conteúdo específico, desconsiderando fatores como a didática, e os procedimentos metodológicos para a aplicação da ementa e consequentemente mensuração do aprendizado dos estudantes.

Na educação de ensino superior é necessário destacar que o professor é o elemento constituinte das partes integrantes do PPI - Projeto Pedagógico Institucional que é desenvolvido sob duas perspectivas: a responsabilidade do docente em colaborar com a formação acadêmica e profissional, distorcendo a ideia de regente de unidade curricular; e a outra vertente que busca aprofundar os estudos do conhecimento do perfil dos estudantes que a instituição propõe com os objetivos individuais almejados pelos mesmos (CARVALHO, 2013).

A prática pedagógica busca nortear os indivíduos conforme a consciência humana que lhe oportuniza uma visão de mundo, com isso, a relação entre o conhecimento e os métodos de aprendizado classificam essa demarcação por duas visões: a inicial, que refere-se a pedagógica autêntica, repetitiva ou imitadora que resulta na visão dividida, separando a teoria da prática e levando os professores à utilização de métodos repetitivos e predeterminados; quanto na segunda, ocorre uma aplicação de pedagógica pensativa, criativa e moderna, a qual defende a inseparabilidade entre a teoria e prática e proporciona o desenvolver de novas práticas modifique a própria sociedade (CARVALHO, 2013).

Segundo a visão de alguns estudiosos, as dificuldades encontradas na prática do ensino nos cursos de graduação são justamente as múltiplas linguagens utilizadas pelos alunos devido às influências externas, ou do ensino anterior ao superior. Para reforçar esse pensamento, Carvalho (2013) enfatiza que a técnica de memorização dos conteúdos, princípio da educação anacrônica, não pode ser utilizada nas práticas do ensino contemporâneo. Dessa forma, acredita-se que limitar o ensino a sala de aula em plena era da comunicação tecnológica seja prejudicial ao aprendizado, uma vez que a educação está contida em diversos lugares.

O ensino conservador é por sua vez firmado nos pilares da repetição e de imitação de práticas retrógradas, fazendo com que as dificuldades de aprendizagem na contemporaneidade enfrentadas pelos alunos sejam difíceis de resolução, pois é de grande valia o papel do professor na utilização de ferramentas e métodos que promovam nos estudantes a construção social do conhecimento alimentado por práticas inovadoras e dinâmica. Assim sendo, Zebalza (2004, p. 156) considera que “o importante não é que se fale ou explique bem os conteúdos: o importante é como eles são entendidos, organizados, e integrados em conjunto significativo de conhecimento e habilidades novas”.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se concluir que o ensino superior é fruto de uma grande conquista, ainda recente em contextos

históricos brasileiros, no entanto, as diversas formas de ingresso dos estudantes nas universidades faz com que, naturalmente haja uma busca contínua de aperfeiçoamento por parte dos professores. Programas e garantias constitucionais foram formuladas para que a qualidade do ensino fosse garantida. Este trabalho verificou nos documentos revisados que é de suma importância a renovação das práticas pedagógicas, assim como os planos de formação continuada.

À títulos de trabalhos futuros, sugere-se por parte dos pesquisadores que haja uma aplicação de pesquisa de campo nas universidades para consultar como acontece o processo na prática docente, podendo ser categorizado a análise por áreas do conhecimentos, cursos, *campus* universitário e etc.

## REFERÊNCIAS

- [1] Almeida, W. M. de. Ampliação do acesso ao ensino superior privado lucrativo brasileiro: um estudo sociológico com bolsistas do Prouni na cidade de São Paulo. (Tese de doutorado). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo. São Paulo. Brasil. 2012. Disponível em doi:10.11606/T.8.2012.tde-11122012-103750.
- [2] Barbosa, M. A. G. de. Comunicação social a professor de comunicação: a construção dos saberes docentes (Dissertação de mestrado). Universidade Federal de Pernambuco. Recife. Brasil. 2006. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/4520>.
- [3] Bardin L. Análise de conteúdo. Lisboa. Edições 70, 1977.
- [4] Barreto, L. F. B. P. de M. Análise de políticas públicas para educação superior no Brasil: uma aplicação de dinâmica de sistemas (Tese de doutorado) - Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil. 2017, Disponível em: doi:10.11606/T.12.2017.tde-29062017-111024.
- [5] Belletati, V. C. F. Dificuldades de alunos ingressantes na universidade pública: alguns indicadores para reflexões sobre a docência universitária. (Tese de doutorado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. SP. Brasil. 2011. Disponível em: doi:10.11606/T.48.2011.tde-04082011-115006.
- [6] Cacete, N. H. Breve história do ensino superior brasileiro e da formação de professores para a escolasecundária. Educação e Pesquisa, 40(4), 1061-1076. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v40n4/aop1109.pdf>>
- [7] Carvalho, A. F. de. Educação e Imagens na Sociedade do Espetáculo: as pedagogias culturais em questão. Educação & Realidade. 38(2), 587-602. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edreal/v38n2/v38n2a14.pdf>.
- [8] Gil, Antonio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008. Thiollent, Michel. Metodologia da pesquisa - ação. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1986.
- [9] Imbernón, F. A educação no século XXI. Porto Alegre: Artmed. 2008. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788536317434/>.
- [10] Machado, P. D., & Moraes, S. M. G. D. Educação a distância: fundamentos, tecnologias, estrutura e processo de ensino e aprendizagem. São Paulo. 2015. Érica. Recuperado de <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788536522210/>.
- [11] Maia, G. B. P. Peculiaridades da pesquisa histórica: sobre a história, o tempo e a periodização. In: J. G. Vasconcelos. História da educação: nas trilhas da pesquisa. (pp. 134-142). Fortaleza: Edições UFC. 2010.
- [12] Mancebo, D. Uma análise da produção escrita sobre o trabalho docente em tempos de globalização. In: D. Mancebo, & M. L. de A. Fávero (orgs). Universidade: políticas, avaliação e trabalho docente. (pp. 235-250). São Paulo: Cortez. 2004.
- [13] Moretti, D. M. A. Compatibilidade entre a lógica econômica e o ensino superior, após a Constituição Federal de 1988: o caso da Anhanguera Educacional Participações S.A. (Dissertação de mestrado). Faculdade de Direito. Universidade de São Paulo. São Paulo. SP. Brasil. 2013. Disponível em: 10.11606/D.2.2016.tde-01092016-150021.
- [14] Parente, C. Da M. D., Valle, L. E. L. R. do, Mattos, M. J. V. M. DE. (Orgs.). A formação
- [15] de professores e seus desafios frente às mudanças sociais, políticas e tecnológicas. Porto Alegre: Penso. 2015. Disponível em: Recuperado de <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788584290130/>.
- [16] Rangel, S. S. Educação Superior: o papel da união e a garantia de qualidade do ensino (Tese de doutorado). Faculdade de Direito. Universidade de São Paulo. São Paulo. Brasil. 2012 Disponível em: <[http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/2/2134/tde-27082013-140307/publico/Versao\\_Completa\\_Tese\\_Susana\\_Salum\\_Rangel.pdf](http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/2/2134/tde-27082013-140307/publico/Versao_Completa_Tese_Susana_Salum_Rangel.pdf)>.
- [17] Saviani, D. A expansão do ensino superior no Brasil: mudanças e continuidades. Poesias Pedagógica, 8(2), 4-

17. 2010. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/poiesis/article/view/14035>.

[18] Silva, Y. F. de O. E. Universidade e desenvolvimento local: o caso da universidade estadual de Goiás. (Tese de doutorado). Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro. Brasil. 2014. Disponível em: [http://www.ie.ufrj.br/images/pos-graduacao/pped/dissertacoes\\_e\\_teses/Yara\\_Fonseca\\_de\\_Oliveira\\_e\\_Silva.pdf](http://www.ie.ufrj.br/images/pos-graduacao/pped/dissertacoes_e_teses/Yara_Fonseca_de_Oliveira_e_Silva.pdf)

[19] Teixeira, A. S. Ensino superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até 1969. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas. 1989.

[20] Tropardi, L. de J. A responsabilidade civil e o ensino superior privado (Dissertação de mestrado). Faculdade de Direito, Universidade de São Paulo. São Paulo, SP, Brasil. 2010. Disponível em: [https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/2/2131/tde-01082011-154136/publico/Trabalho\\_Mestrado\\_jan\\_10.pdf](https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/2/2131/tde-01082011-154136/publico/Trabalho_Mestrado_jan_10.pdf)

[21] Torres, A. R. A Pedagogia Universitária e suas relações com as políticas institucionais para a formação de professores da Educação Superior. (Tese de doutorado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil. 2014.

[22] Zabalza, M. A. Formação do Docente Universitário: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre, Artmed. 2004.

# Capítulo 15

## *A importância da práxis pedagógica nos processos de ensino e de aprendizagem*

*Carmen Sheila Pereira Gomes*

*Francisco Aldene Rodrigues dos Santos*

*Jamilly Brenda do Nascimento Gonçalves*

*Sandra Maria de Almeida Silva*

*Walber Christiano Lima da Costa*

**Resumo:** O presente trabalho trata da práxis da didática aplicada na contemporaneidade, a qual vem mostrar a relação entre teoria e prática no trabalho docente, buscando usufruir das melhores estratégias para o bom ensino e aprendizagem dos alunos. Utilizamos como principais referências teóricas para este estudo autores como Albuquerque (2002), Bourdieu e Passeron (1970), Cunha (2007), Libâneo (2006) e Freire (2018) entre outros, na forma de ensaio teórico como metodologia a ser utilizada. Observamos que a didática preconiza princípios ao ensino de todas as áreas do conhecimento, composto de uma relação estabelecida entre professor, aluno e componentes curriculares de estudo, com a abordagem no processo de aprendizagem do aluno e a formação dos docentes e de que forma o estudante está inserido num novo contexto educacional e que, o professor precisa desenvolver novas formas de repassar o conhecimento, de tal maneira que o aluno se sinta cada vez mais incentivado. Percebemos que para ocorrer uma boa prática, uma transposição da didática, não podemos esquecer que o professor corresponde como mediador desse processo. Assim, a didática é fundamental para o aprofundamento teórico da prática pedagógica, sendo imprescindível na formação de professores. Notamos ainda que na atualidade a práxis é um campo que enfrenta grandes desafios, quando leva em conta as exigências do currículo, o desenvolvimento tecnológico e inclusão social.

**Palavras-chave:** Didática; Educador; Processo Educativo.

## 1. INTRODUÇÃO

Ao longo do contexto histórico, observamos a importância das condutas docentes nos cursos de pedagogia, sendo estes bastante influenciados tanto pelas novas condições de vida política quanto econômica. Nesse sentido, é nítido que para articular a transmissão de conhecimentos nessa nova atualidade, faz-se necessário mudanças nos padrões do ponto de vista pedagógico, uma vez que as transformações sociais ultrapassam os muros das instituições de ensino.

Alicerçados nos estudos de Albuquerque (2002), compreendemos que a didática surgiu no século XVII com o educador Jan Amos Komenský (Comenius), como arte ou técnica de ensinar, mas somente no século XX que se torna ciência autônoma e independente. Esse novo ramo científico estuda os diferentes processos de ensino e aprendizagem, objetivando transferir conhecimentos estratégicos e metodológicos que possibilitem a aprendizagem do aluno por parte do professor ou instrutor.

A proposta metodológica deste trabalho sucedeu de forma qualitativa, fazendo uso da pesquisa bibliográfica na forma de ensaio teórico, com o propósito de identificar às diferentes contribuições científicas pertinentes a temática investigada mediante o embasamento da fundamentação teórica. Optamos por utilizar a abordagem qualitativa bibliográfica, porque esse método foca no caráter subjetivo do objeto analisado favorecendo o estudo das particularidades e experiências individuais.

Nessa perspectiva, com base nos estudos elaborados por autores como Albuquerque (2002), Bourdieu e Passeron (1970), Cunha (2007), Libâneo (2006) e Freire (2018), buscamos investigar e analisar os diversos desafios enfrentados pelos docentes no tocante a práxis da didática.

Todavia, este artigo tem por objetivo exteriorizar de forma precisa o quanto à arte de transmitir conhecimento influencia no processo de ensino e aprendizagem. Sendo esta considerada fator determinante na efetivação do desenvolvimento integral do discente, uma vez que tem o dever de atender as exigências do currículo educacional; ressignificando técnicas metodológicas de ensino que promovam uma educação transformadora e promotora de um real aprendizado.

Por fim, a realização deste trabalho, justifica-se em virtude das técnicas e métodos de ensinar serem indispensáveis à formação de professores, pois orienta a práxis de acordo com as características sociais do país e do entorno da escola, considerando principalmente a realidade do educando. Além disso, com o intuito de mostrar que a didática permite assumir que o professor possui uma profissão e que seu trabalho não é apenas um sacerdócio, e sim um ofício que utiliza diferentes técnicas e instrumentos de avaliação de aprendizagem. Visto que essa ciência faculta a avaliação recíproca e sugere reelaboração caso necessário.

## 2. METODOLOGIA

O presente texto apresenta resultados de estudos e debates das aulas da disciplina Didática ministrada no Curso de Pedagogia da Unifesspa no primeiro semestre de 2019. O texto foi desenvolvido por intermédio da pesquisa bibliográfica na modalidade de um ensaio teórico, sendo esta um levantamento de dados alicerçados em artigos científicos concernentes a temática investigada, visto que essa pesquisa constituiu-se numa valiosa fonte de informações, com dados já organizados e analisados (MARCONI; LAKATOS, 2003).

O método utilizado foi o dialético, haja vista o seu significado: a arte do diálogo e da discussão; baseados na confrontação de teses, que geram hipóteses e conseqüentemente possibilitando chegar à síntese dessas ideias, dando a opção de aceitar ou não o que foi proposto pela tese. Entretanto, na acepção moderna, a dialética significa o modo de pensarmos as contradições da realidade, onde inclusive é empregada em nossa sociedade na resolução de problemas cotidianos.

Tal método objetiva observar de modo crítico os fatos descritos, partindo de um fenômeno, procurando explicar sua causa e suas conseqüências, e com isso compreender sua existência em sua plenitude, ou seja, a dialética torna-se uma possibilidade à reflexão da prática educativa.

Dessa maneira, analisar a práxis na formação docente no âmbito educacional, em uma perspectiva dialética, fez-se a seleção de textos, seguido de fichamentos, uma vez que nos dias atuais, a necessidade humana, conhecida ou não, possui algo escrito a seu respeito; por isso a investigação fundamentada na bibliografia deve conduzir qualquer demanda científica que se inicia.

## 2.1. A PRÁXIS PEDAGÓGICA E A DIDÁTICA

O termo práxis emana do grego e relaciona-se a prática. Esse conceito muitas vezes é usado em oposição ao de teoria em que faz menção do processo quando a teoria se torna uma experiência prática. Assim, a práxis, para Bandeira e Ibiapina (2014, p. 1), é “entendida como relação intrínseca entre teoria e prática constitui a possibilidade emergente da prática transformadora”. Nesse sentido, observa-se que a práxis é uma união que se estabelece entre teoria e a prática.

Nota-se também que a teoria pedagógica de Freire (2018), alicerçada no diálogo, na reflexão e na ação transformadora da realidade, busca uma consciência crítica do ser humano a partir de uma práxis libertadora; por conseguinte, essa pedagogia efetua-se no vínculo teoria-prática. Ou seja, a educação em um sentido mais amplo está voltada a uma ação transformadora. O diálogo estabelece uma comunicação de forma amigável e afetiva, favorecendo laços duradouros, capazes de modificar comportamentos e atitudes. Refletindo, significativamente no processo de ensino e aprendizagem.

Diante disso, existe a necessidade do professor analisar sua conduta pedagógica, no sentido de utilizar o ensino como via de mão dupla para um melhor aprendizado do aluno. Não deve, dessa forma, fazer uso de um modelo tradicionalista, mesmo que usando técnicas e métodos, apenas, é preciso, além de tudo de uma ação-reflexão com o aluno. Deve existir uma força peculiar no docente, de tal forma que possa atrair a atenção do estudante, e assim até o ponto em que o aluno compreenda a importância do aprender. Entendemos que o discente não conseguirá sozinho ter êxito nos processos educacionais, mas sim precisa da ajuda dos docentes.

Nesse seguimento, o professor deve apropriar-se de uma postura de mediador do ensino, exige assim que desempenhe a relação dinâmica dos alunos com os componentes curriculares, tendo o compromisso, destarte, de levar em conta os conhecimentos prévios que os discentes trazem à sala de aula, seu potencial cognitivo, suas capacidades de interesse e suas formas de pensar. Uma didática favorável e efetiva, que seja pertinente à realidade da turma e também aos conteúdos e alicerçada ao mesmo tempo nos objetivos almejados para com os estudantes (PAIVA; SILVA, 2015).

Conforme Libâneo (2006, p. 28), “a didática se caracteriza como mediação entre as bases teórico-científicas da educação escolar e a prática docente”. Ela vai mostrar do que se trata e como se dá esse processo pedagógico na escola. Nessa vertente quem está aprendendo precisa encontrar significado naquilo com que está se deparando. Desse modo, é essencial que o professor tenha autonomia suficiente para ensinar, pois este profissional está inserido em um sistema educacional que também tem a função, segundo Bourdieu e Passeron (1992), de reprodução ideológica. Apenas reproduz não transforma. Nesse meio, a didática acaba sofrendo consequências que podem afetar o aprendizado.

Ademais, depara-se com uma discussão frente ao processo educativo, no intuito de uma boa prática docente. Discussão essa que de acordo com Gatti (2016), está incrementada com fortes desafios para a formação docente, e que dinamismos das correlações didáticas os professores irão utilizar, ou seja, repensar num docente com formação polivalente e diversificada. Portanto, o que se busca são formas alternativas de formação, num sentido em que seja possível a qualificação desse profissional, a qual acontece mediante diferentes contextos e processos de socialização.

Cunha (2007) evidencia a relevância dos saberes docentes que se tornam indispensáveis para a prática pedagógica do lecionador. Contudo supõe que o professor é norteador de diversos saberes, de maneira a coadjuvar na identidade profissional deste enquanto educador. Ademais, no que se refere aos saberes docentes, essa multiplicidade decorre por motivos que são impostos pela administração do educador, que envolve diferentes funções destacadas como: educar, planejar atividades diárias, elaborar, executar, gerenciar uma sala de aula mantendo a ordem, e a construção de instrumentos de avaliação. Por essa razão se faz necessário o conhecimento de diferentes saberes.

Por conseguinte, em harmonia com Cunha (2007, p. 13), afirma-se que “é importante que possamos conhecer os saberes da prática ou da experiência dos professores, pois eles nos fornecerão pistas necessárias para entender como os professores produzem o contexto de seu trabalho pedagógico”. Desta forma compreende-se a importância dos saberes docentes para a execução ideal do trabalho pedagógico que é desenvolvido pelos professores, e sem dúvidas conhecer os diversos saberes vem a possibilitar uma melhor adaptação de situações que venham a ocorrer durante a trajetória do preceptor.

Nesse sentido, observa-se que a forma de ensino exige o discernimento de determinados saberes visto que isso de tal forma venha a contribuir positivamente na quebra dos paradigmas de ensino, trazendo metodologias inovadoras que são capazes de auxiliar na aprendizagem do educando, e também contribuindo nas competências que podem ser adquiridas pelo docente influenciando na construção de sua identidade e êxito profissional.

Conjuntamente, Albuquerque (2002, p. 19.) ressalta que “a didática tem uma importante contribuição a dar em função de esclarecer o papel sociopolítico da educação, da escola e, mais especificamente, do ensino e da aprendizagem”. Vale destacar o papel da didática na forma de trabalhar com metodologias variadas, que por sua vez vai além de técnicas e métodos, buscando assim ampliar a visão do educador em relação às práticas pedagógicas de ensino. Nesse contexto, a didática se refere à como orientar, pois esse direcionamento engloba um meio social com diferentes culturas, e a função do educador será a mediação e edificação de novos saberes do aprendiz.

Portanto, destaca-se que a didática vem enfrentando diversos desafios, entre eles está à boa qualificação dos profissionais, possibilitando que os mesmos possam corresponder às exigências do currículo, fazendo-se cada vez mais necessário que haja uma ressignificação dos métodos de ensino que proporcionem favoráveis aprendizagens, para que assim os educandos sejam cativados de maneira reveladora.

### 3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ressaltamos que, a didática enquanto campo de estudo preconiza princípios, formas e diretrizes comuns ao ensino de todas as áreas de conhecimento. Por outro lado, propõe a compreender a relação que se estabelece entre professor, aluno e a matéria a ser ensinada, bem como proporciona o desenvolvimento do potencial crítico capaz de provocar questionamentos e reflexões, aspirando garantir a intervenção de ações pré-definidas destinadas à aprendizagem e; criando condições que assegurem a construção do conhecimento.

Percebe-se nesse trabalho por intermédio das análises qualitativas, concepções acerca da importância da didática no processo de ensino, bem como na formação docente. Salientando a finalidade de atividades pedagógicas de qualidade para a estruturação do trabalho docente, pois, existe um novo perfil de ensino aprendizagem, que requer um delineamento mais adequado para o público alvo em questão.

A análise dos dados nos permite dizer que a didática se situa, por vezes seu objeto de estudo (o ensino e a aprendizagem) sendo desprezado, trazendo com isso, prejuízos à prática das aulas. Ademais, fica evidente a necessidade de desenvolver formas diversas à promoção de conhecimentos manifestas na atualidade. O aluno para desenvolver uma aprendizagem completa precisa de auxílio, incentivo, motivação. Um conhecimento que corresponde apenas à absorção de conteúdos fica muito difícil de ser assimilado e aprendido pelos discentes.

A cultura vivenciada destaca-se como uma área de conhecimento conivente em sala de aula, visto que ela pode romper os caminhos e as visões que o estudante apreende na escola. No decorrer deste trabalho, observamos que numa formação de professores torna-se imprescindível sermos teórico-prático, devendo esquivar-se do teorismo e praticismo.

Desta forma, como futuros pedagogos precisamos perceber o fenômeno educativo para adiante do que ocorre na sala de aula. Notamos, também, no que se refere à área do conhecimento, que a didática constitui a ação do professor e nega a ele a obtenção ao conhecimento teórico, mantendo-o no papel de executor de projetos decididos por outrem.

Assim, o primeiro contato dos alunos com a didática não é bom, os mesmos, aspiram aprender como ensinar, contudo, não imaginam que o ensinar abrange o controle de técnicas; conhecimento esse que alguns não dão relevância em obter. O paradoxo se amplia quando os discentes se deparam com os temas abordados na disciplina em questão, passando a reconhecer o auxílio da didática para a formação docente, e às vezes, indagando ausência da prática pedagógica.

O desafio, porém, faz-se saber a diferença do professor e que encanta e do outro que é entediante na disciplina ora lecionada. Sabemos que alguns temas tendem ser considerados difíceis e “desagradáveis” por mais que o docente se esforce. Mas, acreditamos que é possível sim, ser um bom professor, através de um aperfeiçoamento na metodologia de ensino e que mediante a experiência e estudo concedem condições para melhora de suas práticas.

Há de se abordar também, que vários licenciados ao iniciar o curso supõem que o trabalho será voltado apenas em “como dar aula”. Entretanto, a didática apresenta-se mais à frente da prática através de seus materiais didáticos. Recursos, estes transformados, que vão mais além do seu simples uso. Contudo, ao fazer a aplicação dos recursos favoráveis, os mesmos, possibilitam o entendimento, tornando apropriado para a idealização de uma comunidade escolar preferencialmente ajustada à sua realidade.

O estudo procurou enfatizar as experiências adquiridas e vividas durante a disciplina de didática, no espaço educacional. Visto que, por intermédio das conversas em equipe, das apresentações de trabalho, discussões a respeito de diversos temas foram relevantes para uma interação harmoniosa, mas também crítica. É certo que essa interação está num sentido de mão dupla, em que, quem ensina também aprende.

Nesse entremeio de ensinar e aprender existe aí não uma forma, mas diferentes aprendizagens, que se caracterizam com os diversos sujeitos, construtores de seu próprio conhecimento. Levando em conta a criticidade, nas relações que se estabelecem no decorrer do tempo entre aluno e professor. Relação essa que deve prezar pelo afeto, e amizades dicotômicas.

Trouxemos para o debate à práxis e sua relevância na formação do professor, as maneiras que ele vai convergir à teoria e a prática, em seu fazer pedagógico. Fazendo assim ligações decisivas para quem ensina e aquele que aprende, ou seja, uma união da teoria com a prática, num sentido que envolve transformações. Assim as mudanças precisam acontecer no tocante os modelos educacionais que são desenvolvidos no atual cenário educacional.

Neste sentido, é notório que tenhamos o bom senso em atentarmos para o problema apresentado neste estudo, expondo a relevância da boa prática para a transposição da didática, para que o aluno possa desenvolver uma aprendizagem completa e precisa, fundamentada em um domínio seguro de saber, emergindo de diversos saberes formais e inserindo o saber experimental.

Evidenciamos, nesse estudo, que a didática possui necessidade de esclarecimentos dos fatos que estuda, aproximando-se de outras teorias e, convivendo com a dupla feição, teórica e prática, comprometendo-se com a qualidade cognitiva das aprendizagens, sendo o professor o mediador, estimulando os alunos à reflexão.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreendemos que a práxis da didática está como fator determinante no processo educativo, pois faculta a mediação entre a teoria e a prática na sala de aula. Em outras palavras, ela é essencial para o aprofundamento teórico, visto que a sua especificidade está no estudo da prática pedagógica, bem como aos processos de ensino que favorecem as aprendizagens. Além disso, a arte de transmitir conhecimento tem por objetivo tornar a prática docente reflexiva, para que a ação do professor não seja uma mera reprodução de procedimentos presentes em livros didáticos ou manuais de ensino.

Dessa forma, fica evidente que a didática é imprescindível à formação de professores, pois propicia compreender o fenômeno educativo de modo amplo e auxilia os mesmos a tomarem as decisões adequadas no que se refere ao ensino e aprendizado. No entanto, essa ciência faz com que os futuros educadores não sejam apenas meros executores de atividades pensadas e programadas por sistemas de ensino.

Por conseguinte, Libâneo (2006), entre outros estudiosos da educação, destacam que a didática vai muito além de uma listagem de técnicas e métodos de ensino. Nesse enfoque, a habilidade de ensinar oportuniza aos professores, saber o que e como fazer, tendo em vista que os mesmos devem cumprir o seu papel técnico, ou seja, organizar a disciplina de modo que favoreça a aprendizagem significativa dos alunos, indiferente da sua origem de classe, sexo, religião ou etnia.

Por fim, vale ressaltar que este estudo nos permitiu analisar como a práxis da didática na contemporaneidade tem sido cada vez mais desafiadora. Considerando o desenvolvimento tecnológico e a inclusão social, há uma demanda por docentes qualificados que consigam equivaler às exigências do currículo escolar, ressignificando métodos e técnicas de ensino que realmente promovam uma educação transformadora e promotora de um efetivo aprendizado.

## REFERÊNCIAS

- [1] Albuquerque, Maria Jaques de. Retrospectiva Histórica da Didática e o Educador. In: Revista Educação: Teorias e Práticas, Universidade Católica de Pernambuco, ano 2, nº 2, págs. 38 a 60, dez, 2002.
- [2] Bandeira, Hilda Maria Martins; Ibiapina, Ivana Maria Lopes de Melo. Prática educativa: entre o essencialismo e a práxis. In: Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade, v. 23, nº. 42. 2014.
- [3] Bourdieu, P.; Passeron, J. E.-C. A Reprodução. Tradução de Reynaldo Bairão 1992. 3ª. ed. [S.l.]: Francisco Alves, 1970.
- [4] Cunha, Emmanuel Ribeiro. Os saberes docentes ou saberes dos professores. In: Revista Cocar vol. 1, nº 2, Jul./Dez. 2007.
- [5] Freire, Paulo. Pedagogia do oprimido. 65ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018. 256 pp.
- [6] Gatti, Bernadete. A. Formação de professores: condições e problemas atuais. In: Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP), Itapetinga, v. 1, nº. 2, págs. 161-171, 2016. Disponível e: <<https://periodicos.itp.ifsp.edu.br/index.php/RIFP/article/download/347/360>>. Acesso em: 25 mai. 2019.
- [7] Libâneo, José Carlos. Didática. São Paulo: Cortez, 2006. – (Coleção magistério 2º Grau. Série Formação do Professor). Lakatos, Eva Maria e Marconi, Maria de Andrade. Fundamentos de metodologia científica. 5ª ed. São Paulo: Atlas 2003.
- [8] Paiva, Rita dos Impossíveis Dutra de; Silva, Silvânia Lúcia de Araújo. A importância da Didática no processo de ensino e aprendizagem: a prática do professor em foco. In: Revista Ensino Interdisciplinar RECEI, vol. 1, nº 1, Julho/2015. UERN, Mossoró, RN.

# Capítulo 16

## *Saberes profissionais: Implicações na práxis docente.*

*Suzane Castro de Araújo de Silva*

*Ana Júlia Viégas Gomes Oliveira*

*Ana Karoline Pereira Wernz Rabelo*

*Jose Carlos de Melo*

**Resumo:** Como é sabido, diante das possibilidades de formações iniciais e como acontecem os processos de ensino aprendizagem nas universidades, é onde se faz jus, o estudo tangendo em reconhecer nesses indivíduos quais saberes pedagógicos estão sendo assimilados e quais práticas estão sendo significativas e desenvolvidas em sala de aula. O que se destaca como principal objeto de estudo deste artigo é o conhecimento construído por esses professores ao longo do tempo. Todavia, com a assimilação desse conhecimento necessário, a sua prática pedagógica é de extrema importância para o sucesso de seus alunos. Perante o exposto, observa-se a grande relevância em desenvolver um diálogo sobre a temática de formação de educadores e suas implicações na prática pedagógica. Assim, assume-se como relevância deste estudo, uma compreensão de uma postura de um docente que na sua formação para aquisição do conhecimento profissional pedagógico básico, deva haver lugar para mudanças e não temer a utopia.

**Palavras-chave:** Práxis; Saberes; Docente.

## 1. INTRODUÇÃO

No que diz respeito a articulação entre teoria e prática, muitos são os entraves que giram em torno da atuação docente. É no ofício da profissão que os conhecimentos teóricos se validam ou não à experiência apresentada. A partir desse confronto, é que o professor entre atitudes assertivas ou não é que ele vai se auto construindo, com seus saberes profissionais que embasam a sua atuação. É no cenário profissional que se aplicam as regras da prática, em que o conhecimento profissional imaginário, intuitivo ou formal se torna real e explícito. (Imbernón, 2011)

Os saberes profissionais, os quais os professores precisam no meio de uma sociedade que vive em constantes mudanças, também precisam ser revistos na velocidade que há essas atualizações. O que fora aprendido em meio acadêmico, precisa ser ressignificado permanentemente. Assim, é importante que a formação continuada possa permitir a reflexão sobre a prática diária do professor em sala de aula.

É nessa linha de pensamento, que este estudo se propõe a buscar referenciais teóricos metodológicos que ajudem a responder questões tais como: Quais os saberes docentes presentes atualmente?, De que forma o supervisor pedagógico implica na práxis pedagógica?, Como a formação continuada contribui na atuação desse profissional crítico reflexivo?

Assim, os professores possuem um amplo corpo de conhecimento e habilidades especializadas que adquirem durante um prolongado período de formação emitem juízo e tomam decisões que aplicam a situações únicas e particulares que se deparam na prática (Lanier, 1984). Educar na escola significa ao mesmo tempo, preparar as crianças e jovens para se elevarem ao nível de civilização atual (...). Isso requer preparação científica, técnica e social (Garrido, 1997). É com essa linha pensamento que se faz importante o estudo acerca da prática docente e do acompanhamento supervisionado dessas atuações.

Com o objetivo de discutir sobre os saberes profissionais dos professores de Educação Infantil, não se é tratar pois, de aprender um “ofício” no qual predominam estereótipos técnicos, e sim, de aprender os fundamentos de uma profissão, o que significa saber por que se realizam determinadas ações ou se adotam algumas atitudes concretas, e quando e por que será necessário fazê-lo de outro modo. (Imbernón, 2011)

Ainda pode se considerar outro fator de grande importância para esse estudo é o desenvolvimento e acompanhamento desse trabalho supervisionado dos professores. Onde pode se perceber o quão grande é a resistência das práticas tradicionais e arraigadas.

Destacando-se o trabalho pedagógico como primordial e tendo o como ponto de partida para um excelente trabalho, pode-se desenvolver uma prática luz as suas aprendizagens teóricas ou as contrapor. Esse trabalho facilitará o meio pelo qual o professor pretende formar os alunos no intuito de torná-los críticos, reflexivos, ativos diante a realidade na qual estão inseridos.

Para a realização deste estudo foram utilizados como fonte de estudos e alguns utilizados para revisão narrativa desta pesquisa os autores que fazem suas pesquisas sobre a temática de saberes docentes, formação de professores, práxis docente, formação continuada, competência docente como Zeichner (1995), Pimenta (1997), Nóvoa (1997), Veiga (1998), Tardif (1999), Imbernón (2011), Marin (2000), Perrenoud (2000), Dewey (2007) e dentre outros. Diante disso, almeja-se com essa pesquisa contribuir para uma discussão reflexiva das práxis do professor perspectiva crítico reflexiva.

Servindo como base dessa perspectiva, a formação de professores, seja ela inicial quanto continuada, e o professor tendo o supervisor como orientador e facilitador dos procedimentos teóricos práticos e de sua práxis, possibilitará o crescimento integral de seus alunos, nas suas diferentes áreas, sejam elas afetivas, cognitivas, físicas ou morais, baseados em princípios e valores.

Enfim, se a formação continuada não for a alternativa de criar condições de humanização do processo educativo e crescimento integral dos professores e de seus protagonistas essa não constitui uma alternativa de humanização da escolarização dos alunos.

## 2. PROCEDIMENTOS E METODOLOGIA

Na elaboração deste estudo utilizou-se como abordagem a revisão narrativa da pesquisa. A pesquisa bibliográfica é um meio de formação por excelência que vem sendo muito utilizado na área das ciências humanas e em outras áreas do conhecimento científico (Ciribelli, 2003).

A pesquisa bibliográfica procura explicar e discutir um tema com base em referências teóricas publicadas em livros revistas periódicos e outros. Busca também, conhecer e analisar conteúdos científicos sobre determinado tema (Martins, 2001).

Foi utilizado para agregar ao acervo de consultas livros, e-books, artigos, teses, periódicos, plataforma educacionais e dentre outros, com o intuito de somar com conhecimentos a está pesquisa.

Assim, a importância da pesquisa bibliográfica está diretamente ligada a este estudo assim como está ligada ao processo de investigação. Fachin (2001) resume a importância da pesquisa bibliográfica, ao afirmar que é a base para as demais pesquisas e pode-se dizer que é uma constante na vida de quem se propõe a estudar.

Este tipo de pesquisa tem como finalidade coloca o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto (Marconi e Lakatos, 2007).

## 3. OS SABERES DA DOCÊNCIA

Durante muito tempo se aprendeu que os saberes profissionais do professor é que agregasse apenas conhecimentos básicos que perpetuasse a sua prática de sala de aula, contudo não se basta para o contexto atual. Além da aquisição de saberes para o exercício da profissão, o professor deve tomar decisões e estabelece relações na qual formam alunos reflexivos ao longo do processo educativo.

Os saberes que os docentes carregam, são importantes para ter primeiramente como referência e contrapor com as diversas realidades com que se deparam diariamente nos diversos espaços que estão e ainda com as interações que estabelece. Os saberes que constroem diariamente vão se estabelecendo gradativamente e assim vão sendo ressignificados nas práticas com outros professores e com os alunos.

Ser um profissional da educação é participar de um processo emancipatório. O objetivo da educação é ajudar a tonar as pessoas mais livres, menos dependentes do poder econômico, político e social. E a profissão de ensinar tem essa obrigação intrínseca. (Imbernón, 2011). É nesse sentido que os professores, exercem essa prática sobre a formação dos seus alunos pois, desde muito pequenos aprendem a conviver em espaços que permitem o seu protagonismo.

O ofício de ser professor, ao inciar a carreira, traz consigo saberes que vem desde quando já se é aluno. São saberes que permitem distinguir entre experiências boas e ruins, identificam quais são “boas a ensinar ou não”. E é nesse viés que deve-se haver espaço para mudanças. Mudanças constantes nas práticas de salas de aulas de professores que não temem o ultrapassar as barreiras do tradicionalismo. Os professores não devem permitir que o tradicionalismo acomodem somente as práticas habituais. E sim como um profissional que se depara com inúmeras situações de incertezas, o professor, deve estabelecer estratégias e ações voltadas para a sala de aula onde os alunos possam ter um visão ampla e crítica. Assim é importante uma reflexão sobre uma prática de investigação e pesquisa sobre o que é proposto diariamente.

Também sabe-se que não basta apenas saber ensinar, trata-se portanto de formar um professor prático reflexivo, consciente de sua atuação, atuante e em total contextualização com sua práxis, [...] não bastam a experiência e os conhecimentos específicos, mas se fazem necessários os saberes pedagógicos e didáticos (Pimenta, 1997).

#### 4. A SUPERVISÃO PEDAGÓGICA COMO ALICERCE PARA A PRÁXIS EDUCATIVA

A instituição educativa é onde professor consegue ressignificar diariamente suas práticas, no intuito de romper com a inércia e práticas do passado. Porém, o professor não deveria ser um mero reproduzidor de práticas preestabelecidas, onde devem preencher fichas e alcançar metas. Assim como o professor precisa ser crítico e reflexivo em suas práticas e ter sempre como ponto de partida e de chegada, o Supervisor também precisa ter em sua atuação a mesma ideia, só assim a práxis docente poderá superar os muros do tradicionalismo.

Deve ser superado o papel tradicional desempenhado por muitos supervisores no sentido de resumir sua prática na cobrança de planos, estratégias, objetivos, e avaliações que devem ser executadas pelo professor. Mais do que pretender ensinar novas tecnologias de ensino, a grande questão que se coloca ao Supervisor em nossas escolas é encontrar alternativas de ação que possibilitem ao professor viver a práxis, isto é, como possibilitar aos professores ocasiões para que eles juntos possam rever a própria prática. (Ronca e Gonçalves, 1982)

Fazendo uma análise sobre os conceitos nas várias vertentes da figura do supervisor tradicional, Ariston e Porto (1979) define como quem faz inspeção, é centrada no docente, utiliza de poucas técnicas, como vista corretivas e conferências, não é planejada, é impositiva e dominante, tem caráter unitário. A segunda diz respeito a orientação pedagógica, principalmente do que diz respeito àquela que atua no território da escola, Alves (2011) diz que se iniciou como um processo em que alguns professores eram afastados da docência, por sua maior experiência e sensibilidade para com os aspectos técnicos-pedagógicos do processo de ensino aprendizagem. A terceira vertente conceitual, valorizam de fato os problemas da escola, a base escolar, inserida na comunidade escolar com dificuldades conhecidas por todos.

[...] o supervisor pertence ao corpo de orientação pedagógica e atua no âmbito da unidade escolar, sua lealdade maior deve ser para com o diretor do estabelecimento de ensino, do qual faz parte, prestando assessoria e se responsabilizando pela melhoria do desempenho didático-pedagógico dos professores. Dele se exigirão conhecimentos técnicos sobre currículos, planejamentos de ensino, técnicas e estratégias de ensino aprendizagem, recursos audiovisuais, medidas e avaliação da aprendizagem etc. [...]

Diante a essas três vertentes, pode se imaginar que um supervisor só poderia ser um profissional que antes tivera toda essa experiência adquirida. O supervisor, assim como o professor, apresenta características importantíssimas que interferem diretamente na práxis do docente o qual este estudo propõe como crítico reflexivo. A prática democrática do supervisor implica diretamente em uma estratégia democrática ao coordenar um grupo.

A estratégia democrática suporia a fixação dos objetivos em grupos, tendo em vista a causa comum; a cooperação voluntária e a simpatia dos subordinados; uma disciplina alicerçada na solidariedade de propósitos; a persuasão, no lugar da coação; a preocupação simultânea com a obtenção dos resultados e com o processo de atingi-los; a preocupação com o bem-estar, quer da instituição, quer dos subordinados, encarados como seres humanos que pensam e sentem. Desta forma, o supervisor dirige, estimula, numa palavra, educa, porque antes de tudo e de mais nada é isso ele deve ser: um educador. (Estelita Campos, 1964, p. 121)

Assim, tal estratégia democrática contribuirá para uma práxis, mais próximo daquela onde falou-se de um professor de educação infantil crítico reflexivo onde as crianças podem ser ouvidas e ouvir, onde o supervisor tem uma visão além da aparência do que chega, capacidade de sintetizar ideias e apresenta-as à frente, capacidade de perceber a necessidade do outro. O supervisor deve se fazer ouvido pois sempre há o que orientar e há sempre o que, no sentido de, ajudar, orientar e assistir o seu grupo. Sua comunicação é sempre autêntica para com os outros. Em prol de tudo isso, o supervisor deve estar preparado para desenvolver a liberdade do outro, dando e sendo amor, apreciar o que há de melhor no outro, dando o devido valor a comunicação, ao relacionamento interpessoal, de maneira geral respeitando o ser humano na sua essência.

Contudo, é preciso que o supervisor abandone qualquer superioridade e se torne no tratamento com seus gestores, professores, alunos e demais, um profissional igualitário, seja democrático, crítico, reflexivo e vise o bem coletivo.

## 5. A FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES

A formação de docentes no cenário brasileiros constitui uma temática com bastantes estudos recorrentes e com décadas de pesquisas no campo, desde os anos 1980. Dentre os autores que fazem esses estudos pode-se citar Faria Junior (1989), André (2002), Lima (2003) e Brzezinski (2006) dentre outros. Foi a partir da década de 1990, no Brasil, que a formação continuada ganhou maior notoriedade e passou a ser uma grande estratégia para a construção de um perfil profissional do professor. (Pimenta, 1997; Tardif, 1999; Nóvoa,1991).

A formação inicial, embora tendo seu devido valor para a construção de um novo perfil profissional do professor já não é a mais o suficiente para garantir a manutenção do desenvolvimento desse professor. Repensar a formação inicial e continua, a partir da análise das práticas pedagógicas e docentes, tem se revelado como uma das demandas importantes dos anos 90 (Pimenta, 1997).

A formação continuada, não só se faz necessária como é manutenção como serve de atualização dos conhecimentos e metodologias agregados ao longo do processo de reflexão crítica sobre a práxis educativa. Se pensada a partir da reflexão sobre sua prática implica em professores autônomos e levados a uma prática crítico reflexiva, com práticas pertinentes sobre sua vida escolar onde não só justificam suas práticas somente por suas experiências por saber fazer sem fundamentos e levam a tomar as decisões porque são as que fazem sentido ao ensino aprendizagem das crianças.

Assim, pode se analisar duas propostas de formação continuada, uma proposta por Nóvoa (1992) e a outra proposta por Zeichner (1993). Ambas visam o professor reflexivo, porém com enfoques diferenciados onde a primeira visa três processos (a vida do professor, a profissão, a escola) e o segundo aborda a importância de uma atitude reflexiva.

Nóvoa (1992), propõe uma perspectiva que denomina de crítico reflexiva que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de auto participada. Tudo isso facilitado por meio de três processos:

- *Produzir a vida do professor* (desenvolvimento pessoal): inculir conteúdo da sua formação, do seu trabalho crítico reflexivo sob sua práxis como forma de valorização do seu trabalho. Sinalizando saberes de uma militância pedagógica que não fica apenas no muro de saberes individuais.
- *Produzir a profissão docente* (desenvolvimento profissional): no sentido de que os conhecimentos não são prontos e acabados. A prática docente é não intrinsecamente instrumental, mas composta de situações sociais problemáticas e diárias no território onde exigem decisões de incertezas, singularidades e carregados valores. Aqui pensa-se a formação inicial e continuada como um processo único.
- *Produzir na escola* (desenvolvimento organizacional): a formação envolve um duplo processo: o da auto formação e o da formação nas instituições escolares onde os professores atuam. Isso está diretamente ligado a uma gestão democrática e práxis participativas, favorecendo o território de formações continuadas.

Zeichner (1993), destaca a importância de despertar os professores a assumir uma atitude reflexiva sobre sua práxis, principalmente a sua relação ao ensino e as condições sociais que o influenciam. O autor rejeita as abordagens teóricas que os professores são passivos e aplicam planos feitos por outrem fora da cena social que estão protagonizando, investigando, pesquisando a formação de professores. Reconhece que nessa proposta de formação, possa ser enfrentado a complexidade, as incertezas e as injustiças na escola e na sociedade.

Contudo, percebe se que em ambas as propostas de formações continuadas, levando em consideração a metodologia teórico prática, sempre se têm como referência a práxis como ponto de partida e ponto de chegada e assim se constroem os saberes derivados da experiência docente. Dewey (2007) já dizia quanto mais definitiva e sinceramente se sustenta que educação é desenvolvimento dentro, por e para a experiência, tanto mais importante se faz a necessidade de clara concepção do que seja experiência.

## 6. BREVE CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de desenvolvimento infantil em seus aspectos físicos, psíquicos, morais e intelectuais, precisam estar bem alinhadas em práticas que permitam que esses aspectos sejam bem desenvolvidos. O professor em sua formação inicial, estuda todos esses aspectos, porém só na prática pode assisti-los. No dia a dia da sala de aula, é sempre exigido práticas que desenvolvam essas capacidades de forma ativa e permanentemente ao longo de sua trajetória escolar.

Conforme foi exposto pelos autores críticos reflexivos e corrobora se da mesma linha de pensamento, uma prática reflexiva sobre a práxis do professor é sem dúvidas a que melhor se constitui para a formação integral das crianças de 3 a 5 anos de idade. Acredita que por meio dessa pratica pode se pensar em uma formação e um processo aprendizagem mais humanizado.

Desse modo, o professor que ao ser orientado pelo supervisor que também segue pela mesma linha teórica, forma a si próprio e aos outros por meio de uma visão crítica do seu processo de formação contínua como sujeito humano e consciente. (Josso, 2004).

Assim sendo, acredita ser importante assumir por um pensamento reflexivo sobre as práticas educativas sem temer as mudanças, pois um pensamento crítico reflexivo e transformador é inerente a formação humana como é proposto por Freitas (2005b), Silva e Röhr (2010).

## REFERÊNCIAS

- [1] A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor, In: Nóvoa, António. (Org) Os professores e suas formações. Lisboa: Dom Quixote/IIE, 1997.
- [2] Alves, Nilda. Educação & Supervisão : o trabalho na Escola – 13 ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- [3] André, Marli E. D. A. (Org) Formação de professores no Brasil (1990-1998). Brasília: MEC, 2002.
- [4] Ariston, E.; Porto, T. M. E. Manual de supervisão educacional para o ensino superior: Uma abordagem sistêmica. Porto Alegre: Sagra, 1979.
- [5] Brzezinski, I. et al. Diretrizes curriculares do curso de pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação. Educação e Sociedade, Campinas, v. 27, n. 96, p. 819-842, out. 2006a (Especial).
- [6] Ciribelli, Marilda Correa. Como Elaborar uma dissertação de mestrado através da pesquisa científica. Rio de Janeiro: 7 letras, 2003.
- [7] Ciribelli, Marilda Corrêa. Como elaborar uma dissertação de Mestrado através da pesquisa científica. Marilda Ciribelli Corrêa, Rio de Janeiro: 7 Letras, 2003.
- [8] Dewey, John. Democracia e educação: capítulos essenciais.. Trad. Roberto Cavallari Filho. São Paulo: Ática (2007).
- [9] Estelita-Campos, W. Chefia. Sua técnica, seus problemas. Rio de Janeiro. FCV, 1964.
- [10] Fachin, O. Fundamentos de metodologia. 3.ed. São Paulo: Saraiva, 2001.
- [11] Faria Júnior, Alfredo Gomes de, et al Produção Científica em Educação Física: 1973/1988 In: I Congresso Internacional de Educação de Países de Língua Portuguesa, 1989, Rio de Janeiro. Temas Livres... Rio de Janeiro: Instituto de Educação Física e Desportos da UERJ/Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física, 1989.
- [12] Freitas, A.S. de. Fundamentos para uma sociologia critica da formação humana: um estudo sobre o papel das redes associacionistas. 2005. 396f. Tese (Doutorado em Sociologia). Programa de Pós-Graduação em Sociologia. Centro de Ciências Humanas e Filosofia. Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2005b.
- [13] Imbernón, Francisco. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. 9ª ed. São Paulo: Editora Cortez, 2011.
- [14] Josso, M-C. Experiências de vida e Formação. São Paulo: Cortez, 2004.
- [15] Lanier, V. Devolvendo a Arte à Arte-Educação. AR'TE, São Paulo, v.10, n.3, 1984
- [16] Lima, N. S. T. Inclusão escolar e a identidade do professor: a escola como palco de invenção. 2003. 163 f. Tese de Doutorado – Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- [17] Marconi, M.A. & Lakatos, E. M. Técnicos de pesquisa planejamento e execução de pesquisa, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados. 6ª edição, São Paulo: Atlas, 2007.
- [18] Nóvoa, A. Formação Continuada de professores: realidades e perspectivas. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

- [19] Pimenta, Selma Garrido. Formação de Professores Saberes da docência e Identidade do Professor. Nuances. Vol. III Set. De 1997.
- [20] Röhr, F. (Org.). Diálogos em Educação e Espiritualidade. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2010.
- [21] Ronca, Antonio Carlos; GONÇALVES, Carlos Luiz M. S. A Supervisão escolar: um urgente desafio. In: Alves, Nilda (coord.). Educação & Supervisão: o trabalho coletivo na escola. 4 ed. São Paulo: Cortez, 1988. P. 19-35.
- [22] Silva, E.M.A. A formação do arte/educador: um estudo sobre a historia de vida, experiências e identidade. 2010. 287f. Tese. (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Centro de Educação. Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2010.
- [23] Tardif, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. Rio de Janeiro: PUC, 1999.
- [24] Nóvoa, Antônio. Concepções e práticas da formação contínua de professores: In: Nóvoa A. (org.). Formação contínua de professores: realidade e perspectivas. Portugal: Universidade de Aveiro, 1991.
- [25] Nóvoa, Antônio. Formação de professores e formação docente. In: Os professores e a sua formação, do mesmo autor. Publicações Dom Quixote, Lisboa, 1992.
- [26] Zeichner, K. M. Beyond the divide of teacher research and academic research. Teachers and Teaching: Theory and Practice, v.1, n.2, p.153-172, 1995.
- [27] Zeichner, K. M. A Formação Reflexiva de Professores, Idéias e Práticas. Educa, Lisboa 1993

# Capítulo 17

## *Atendimento Educacional Especializado-AEE*

*Genilda Mendonça de Souza Araújo*

*Aline de Fátima da Silva Araújo*

*Márcia Gomes dos Santos Silva*

*Mônica de Fátima Guedes de Oliveira*

*Ana Paula Silva de Souza*

**Resumo:** A prática docente no AEE está envolvida em ações que exigem interação voltada à formação dialógica dos sujeitos que protagonizam a inclusão escolar. Neste sentido, buscou-se conhecer como ocorre esta prática docente e os desafios encontrados na sua atuação no contexto de dois polos de atendimentos da Rede Municipal de Ensino de Guarabira-PB. A metodologia caracteriza-se como abordagem qualitativa e observatória e o instrumento utilizado para a coleta de dados foi um questionário semiestruturado com 9 questões utilizada para análise dos dados. Na Fundamentação teórica dialogou com autores como: Siluk (2014), Ropoli (2010), Mantoan (2003) e documentos legais: decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008, a Resolução Nº 4 de 2 de outubro de 2009 e outras Leis e Decretos que tratam do assunto. Os resultados indicam que a prática docente no AEE no Município de Guarabira/PB ainda está em processo crescente. Mesmo assim, mostram-se com algumas questões em relação a qualificação e recursos adequados para desenvolver um bom trabalho, pois estes não se sentem preparados e amparados para receber o público alvo da Educação Especial; da mesma forma, percebe-se professores relutantes em usar técnicas e atividades diferenciadas. Estas dificuldades afetam a inclusão dos alunos com deficiência, mostrando ser um processo delicado e complexo, por vários motivos, os quais destacamos: despreparo acadêmico, preconceito, motivos políticos, inconformidades com as políticas públicas e desconhecimento das deficiências e, principalmente, dificuldade de realizar capacitações, implementada pelo governo federal, fato que não tem garantido o acesso suficiente aos professores às instituições públicas de ensino.

**Palavras-chave:** Prática de Ensino. Assistência Educacional Especializada. Formação de Professores. Inclusão.

## 1 INTRODUÇÃO

O interesse por pesquisar a atuação dos professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) das Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs) de Guarabira/PB, surgiu depois de vivenciar algumas experiências durante minha prática pedagógica numa sala de recursos. Percebi o quanto é difícil a prática docente no AEE em desenvolver todo processo atribuídos para essa função, que não são poucas; dificuldades em desenvolver ações as quais exigem capacitações específicas, nesse caso, formações e recursos pedagógicos, referentes ao aluno com autismo; como também, estabelecer uma relação com professores da sala regular, no sentido de envolvê-los na arte de atuar com inclusão de pessoas com deficiência, da mesma forma, a dificuldades de interagir e dialogar com familiares de alunos com deficiência. Dificuldades essas, que me incitaram a conhecer melhor e valorizar mais sobre o trabalho realizado desses profissionais, inquietações e desafios que vão sendo atribuídos no decorrer das nossas práticas aos alunos com deficiência. Daí, então, o enfoque do presente estudo que discorre a respeito do serviço do profissional do Atendimento Educacional Especializado/AEE na área da Educação Especial oferecido aos alunos com deficiência (surdez, intelectual, auditiva, física, múltipla e surdocegueira), Transtorno do Espectro do Autismo/TEA e altas habilidades/superdotação - AH/SD, o qual se propõe em mostrar e analisar os desafios da prática do professor no processo das ações pedagógicas.

Portanto, essa problemática nos direcionou para algumas questões de estudo pertinentes, tais como: quem são os profissionais que atuam no AEE?; qual a formação desses profissionais?; quais as maiores dificuldades na atuação desses profissionais na rede pública de ensino? Considerando a especificidade do aluno, participação da família e valorização profissional.

A pesquisa tem por objetivo geral compreender os processos pedagógicos da prática docente da sala de recursos multifuncional, analisando os desafios e/ou alternativas de avanços desenvolvida no atendimento educacional especializado do município de Guarabira/PB.

Este trabalho pretende refletir de forma positiva nos estudos da área pesquisada, na medida em que procura evidenciar as reais situações das práticas de professores na área de educação inclusiva dentro do próprio ambiente escolar. Considerando os objetivos anteriormente explicitados chegamos ao ponto da pesquisa de ter verificado o AEE da forma mais concreta e realista para as interrogações aqui explanadas.

## 2 METODOLOGIA

Este trabalho, trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, que aborda sobre a prática pedagógica do professor do AEE em duas escolas municipais da cidade de Guarabira/PB. O método escolhido foi a pesquisa qualitativa, que de acordo com Denzin e Lincoln (2006, p.17), traz a seguinte definição:

A pesquisa qualitativa é uma atividade situada que localiza o observador no mundo. A pesquisa qualitativa envolve uma abordagem naturalista, interpretativa, para mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem.

Seguindo essa linha de raciocínio, Vieira e Zouain (2005) afirmam que a pesquisa qualitativa atribui importância fundamental aos depoimentos dos atores sociais envolvidos, aos discursos e aos significados transmitidos por eles. Nesse sentido, esse tipo de pesquisa preza pela descrição detalhada dos fenômenos e dos elementos que o envolvem.

### 2.2 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS E PROCEDIMENTOS

A pesquisa está dividida por três procedimentos: inicialmente foi realizada a leitura de assuntos especializados para obter elementos teóricos que possam contribuir nos dados da pesquisa. Em seguida, foi elaborado um roteiro de questionário semiestruturado com 13 questões, aplicado com as quatro professoras do AEE das duas escolas públicas. Segue em anexo o questionário da pesquisa de dados.

Esta pesquisa foi realizada dentro de duas escolas municipais da cidade de Guarabira, as quais trabalham com a inclusão escolar. Para sua realização, inicialmente foi feito contato com as professoras das escolas, com intuito de apresentar o interesse em realizar a pesquisa no âmbito dessas instituições. Após o consentimento, realizamos um primeiro contato com cada professora da coleta de dados. Salientamos que todas as professoras preencheram e assinaram a pesquisa. As profissionais que foram entrevistadas apresentaram uma boa receptividade e desejo em colaborar com a pesquisa. A realização dos

questionários e as observações foram realizadas somente com quatro professoras especializadas em Atendimento Educacional Especializado, sendo duas de cada escola.

### 2.3 PÚBLICO ALVO DA PESQUISA

No que diz respeito aos participantes da pesquisa, são quatro professoras atuantes no AEE na Rede Municipal de Ensino de Guarabira/PB. As profissionais do AEE, são todas do sexo feminino, sendo que três com formação em Pedagogia e apenas uma com formação em Licenciatura em história.

### 3 A INCLUSÃO ESCOLAR E O APOIO DA SALA DE AEE

A inclusão, tenta combater a exclusão de determinadas situações da vida cotidiana, ou seja, muitos indivíduos excluem outros devido a terem uma distinta classe social, ou algum tipo de deficiência, por idade, gênero, nível educacional, distúrbios psicológicos, entre outros. Isso infelizmente ocorre em qualquer ambiente, seja família, de trabalho, escolar, etc. Por isso é importante abordar a inclusão escolar, visto que está acolhe todas as pessoas (alunos, professores, funcionários) sem exceção, no sistema de ensino.

Para a organização desse espaço, as escolas públicas de ensino regular recebem vários recursos como: equipamentos de informática, mobiliários, materiais pedagógicos e de acessibilidade. Em contrapartida, essas instituições devem disponibilizar o espaço físico e um professor para atuar no AEE. O acesso ao Programa se dá pela ação da Secretaria de Educação, que apresenta a demanda no Plano de Ações Articuladas - PAR e indica as escolas a serem contempladas. Por meio do Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011 (BRASIL, 2011).

Muitas salas foram implantadas com distribuição de material específico. As Salas de Recursos Multifuncionais são classificadas como tipo I e II, de acordo com os equipamentos, mobiliários e materiais didáticos pedagógicos que as compõem (BRAUN; MARIN, 2016, p. 4).

O AEE é uma modalidade de ensino em evidência no momento, pois se apresenta como um apoio significativo para as escolas regulares, em consideração ao aumento de alunos com deficiência que ingressam no ensino comum e a ênfase dada a este serviço principalmente após a instituição da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008.

[...] os atendimentos especializados expressam uma concepção de inclusão escolar que considera a necessidade de identificar barreiras que impedem o acesso de alunos considerados diferentes.” Com o respeito à diversidade, o objetivo do trabalho educacional deve ser o de permitir acesso à educação a todas as crianças, jovens e/ou adultos. (GARCIA, 2008, p. 18).

Para atender esse público do AEE, foi criado o “Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais”, que tem como objetivo apoiar as “redes públicas de ensino na organização do Atendimento Educacional Especializado complementar ou suplementar à escolarização e fortalecer o processo de inclusão educacional”, que esteja matriculado em classes comuns do ensino regular, assegurando-lhe condições de acesso, participação e aprendizagem. Também é de suma importância (BRAUN e MARIN, 2016) que o Atendimento Educacional Especializado seja oferecido na própria escola, sempre que possível, pois essa oferta possibilita uma maior interlocução entre o professor do AEE e os professores do ensino comum.

Porém, o maior desafio para o fortalecimento dessa prática se caracteriza numa escola inclusiva de fato, (LINKIEVICZ, 2012), ou seja, reinventar, reelaborar, reconstruir, resignificar e manter um olhar de alteridade sob a prática pedagógica, adaptar as necessidades de seus alunos e não esperar que os mesmos se adaptem a um modelo previamente fixado; articular e estabelecer o desenvolvimento das atividades para efetiva participação e aprendizado dos alunos; orientar os professores e as famílias estabelecendo uma relação de cooperação e interação; desenvolver atividades próprias do AEE e promover recursos pedagógicos e acessíveis de forma que ampliem as habilidades promovendo a autonomia e participação do aluno com deficiência.

Para alguns professores do ensino regular, e para especialistas em educação especial, a inclusão escolar amedronta. Muitos argumentam que não tiveram preparo para trabalhar com crianças especiais e sentem-se “esvaziados” ao constatar que a escola inclusiva não admite a repetência tradicional. Toma-se como

exemplo um aluno de 14 anos não alfabetizado, frequentar o 9º ano, vale ressaltar que a inserção por idade cronológica é um dos principais parâmetros da inclusão. (WERNECK, 2010).

Para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado, aprofunda o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, [...], para a oferta dos serviços e recursos de educação especial (BRASIL, 2015).

Entende-se que um professor quando bem qualificado, tanto a nível inicial ou contínuo, seja gradativamente capaz de atender satisfatoriamente a demanda social atual.

#### 4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

As escolas do município de Guarabira possuem três polos de atendimentos educacionais especializados e alguns desses polos, ainda, estão em processo de estruturação, seja relacionado a estruturas arquitetônicas (espaços físicos), ou até mesmo a serviços de pequeno porte, como mobiliário, materiais didáticos e pedagógicos, recursos de acessibilidade e equipamentos específicos para o atendimento dos alunos ou até mesmo, as dificuldades que algumas professoras encontram em buscar meios para se qualificarem, visto que, o descaso por parte de políticas públicas em fornecer formação continuada a essas profissionais como também aos professores da sala regular, ainda está longe de ser alcançadas ou se restringe em pequenas ações que em alguns casos são ineficientes para quem trabalha com pessoas com deficiência. Mas apesar de toda dificuldade, são profissionais que visam a cada dia o compromisso com a educação a qual lhes foi submetida, buscando meios para encararem as dificuldades e barreiras nessa área de atuação.

Como mencionado na metodologia, essa pesquisa teve como um de seus elementos metodológicos para a construção dos dados, a observação de práticas das profissionais que atuam na sala de atendimento educacional especializado e os discursos dos profissionais através do questionário semiestruturado. Optamos por identificar as professoras por:

Professora AEE1, Professora AEE2, e Professora AEE3

##### 4.1 DISCURSOS DOS PROFESSORES DO AEE

Segue abaixo os discursos das três professoras que atuam no Atendimento Educacional Especializado. Para melhor apresentar as reflexões realizadas, elaboramos por categoria as questões para análises. As falas distribuídas, nos segmentos dos quadros abaixo, são transcrições na íntegra, concedidas a partir dos roteiros de questionários semiestruturados.

Quadro 1 – Discursos professoras que atuam no Atendimento Educacional Especializado

Primeiro segmento	Escolha pela docência na área do AEE
Professora AEE1:	Para atender a pessoa com surdez
Professora AEE2:	Na verdade, eu não escolhi, fui solicitada a atender uma necessidade da escola que trabalho, com relação a alunos surdos.
Professora AEE3:	Não foi eu que escolhi, e sim a direção da escola onde trabalho. Por ter experiência em trabalhar com alunos com deficiência.

Fonte: Dados da pesquisa, 2019

Verifica-se que a escolha pela área de AEE foi por diversos motivos. Uma foi solicitada por possuir formação para atender alunos surdos e as outras entrevistadas afirmam que não foi uma escolha e sim uma indicação da gestora escolar, ou necessidade de um trabalho. Isso demonstra que o convite realizado pela gestora não foi aleatório, já que algumas apresentaram uma certa experiência e sensibilização nessa área, já que todas eram docentes de sala comum com alunos com deficiência. Motivo pelo qual, a direção

escolar, apresentou interesse para atuar na sala de recursos, como uma forma de ajudar alunos, público alvo do AEE a escola como um todo. Outro aspecto relevante é que as professoras não demonstraram insatisfação com a profissão.

Quadro 2 – Satisfação das professoras no ambiente de trabalho

Segundo segmento	Rotina de trabalho e organização do plano AEE
Professora AEE1	Trabalho em dois municípios preenchendo minha carga horária nos turnos manhã e tarde. Quanto ao plano, são organizados em conteúdo, objetivos, metodologia e recursos. Ter uma boa observação para com o aluno e perceber seu desenvolvimento mediante atividade.
Professora AEE2	Duas jornadas. Manhã e tarde em escolas municipais diferentes. Mas, a mesma função. No plano, avaliação diagnóstica (como chega), listar habilidades não desenvolvidas e o que precisa desenvolver. Elaborar atividades que consolide o aprendizado e desenvolva o que ainda não assimilou. Registro, avaliação, repetição.
Professora AEE3	Meu expediente de trabalho tem início as 13:00 horas, onde atendo alunos de diferentes deficiências, até as 17:00 horas e no turno noite sou professora da EJA.

Fonte: Dados da pesquisa, 2019

Nota-se que a rotina das entrevistadas é muito semelhante, pois em todas as falas revelam trabalhar em dois turnos. Destacamos a fala da professora AEE2 que sistematiza sua rotina em duas salas de AEE em cidades diferentes. Evidenciou-se também nessas falas que tanto a professora AEE1 quanto a AEE3 atua em duas modalidades distintas, no AEE como também em sala regular.

Quanto as atividades desenvolvidas na sala de recursos, as mesmas enfatizam que além do planejamento, avaliação diagnóstica do aluno (ficha de anamnese), registro, e elaboração de material didático, entre outros, o professor, para elaborar um bom plano de AEE, precisa ter uma boa observação como também conhecimento e compreensão das necessidades dos alunos a serem atendidos e reconhecer suas habilidades. Porque é preciso buscar entender que alunos muitas vezes apresentam um mesmo diagnóstico não, necessariamente, solicita a mesma forma de intervenção pedagógica, visto que cada indivíduo é único e tem sua particularidade de se relacionar com o ambiente, de processar informações e produzir conhecimentos (SILUK, 2014).

Sendo assim, os atendimentos aos alunos com necessidades especiais na sala de recursos, devem ser organizados priorizando atividades de sondagem, verificação de habilidades do educando para posteriormente construir o Plano Individual Especializado - PEI, entrevista com os responsáveis (anamnese), o período e a frequência de cada atendimento, devolutiva da avaliação realizada pela professora do AEE à Direção, especialistas e professores envolvidos, bem como os recursos e serviços a serem ofertados devem ser definidos tomando como referência a peculiaridade de cada aluno.

Quadro 3 – Nível de formação professoras AEE

Terceiro segmento	Se recebe Formação para atuar na sala de AEE e que tipo de formação consideram necessária.
Professora AEE1	Recebo as formações que busco por conta própria. Transtorno do espectro Autista e português para surdos. Formação em pedagogia, jogos lúdicos, deficiências diversas (autismo, surdez, braille, etc.).
Professora AEE2	Não. Mas já fiz formação para a sala de atendimento educacional especializado. Especifica do atendimento (AEE) e paralelo a isso, algumas deficiências específicas (TEA, LIBRAS, TDAH).
Professora AEE3	Sim, recebi formação para professores atuar em sala de AEE. *Não respondeu à pergunta seguinte.

Fonte: Dados da pesquisa, 2019

Nos depoimentos acima, constata-se que as professoras têm conhecimentos sobre as exigências do AEE, em termos de formação para essa modalidade de ensino, pois a maioria mencionou participar de

formações continuadas, treinamentos e capacitações por conta própria. Quanto à segunda pergunta, que formação elas acham necessária para atender no AEE? A professora AEE1 e AEE2, foram bastante categóricas, já que mencionaram formações específicas, ou seja, buscando meios para se qualificar em cursos de formação continuada superando barreiras e formações iniciais deficitárias bem como dar continuidade ao processo formativo para melhor se enquadrar no contexto profissional da educação inclusiva, que atenda as expectativas do público alvo dessa modalidade de ensino.

Conforme o Art. 12 da Resolução CNE/CEB Nº 4/2009, que compõe as Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade da educação especial, diz: “Para atuação no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial” (BRASIL, 2009, p. 3).

Considerando as exigências legais da Resolução, entendemos que para atuar no AEE o professor (a) precisa apresentar formação inicial em cursos de graduação específicos como as licenciaturas em Educação Especial e em pedagogia, ou seja, com habilitação específica na área de Educação Especial. E, além disso, a legislação determina uma possível formação continuada a partir de cursos de especialização e aperfeiçoamento. No trecho que segue, podemos constatar tais possibilidades de formação:

Para atuar no AEE, os professores devem ter formação específica para este exercício, que atenda aos objetivos da educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Nos cursos de formação continuada, de aperfeiçoamento ou de especialização, indicados para essa formação, os professores atualizarão e ampliarão seus conhecimentos em conteúdo específicos do AEE, para melhor atender a seus alunos. (ROPOLI et al., 2010, p.28).

Portanto, constitui se por parte do governo, a oferta de cursos de formação continuada para professores com o propósito de contemplar os requisitos da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva. Em contrapartida, cabe ressaltar que em relação aos aspectos de formações exigidas para atuar na sala de recursos, não são nitidamente definidos pelos documentos norteadores da política de inclusão, pois depende da especificidade de cada região, estado ou município, isto é, quanto mais diversificada a demanda de crianças com deficiência, maior a necessidade de conhecimentos gerais e formações específicas da educação especial.

Mostra em suas pesquisas uma preocupação com a formação desses profissionais que atuam em salas de recursos multifuncionais enfatizando que a [...] formação continuada em serviço permite aos professores: Organizados em grupos de estudo, por componente curricular, buscam estudar, de conteúdo em conteúdo, o contexto, as situações, os problemas que originaram os conteúdos e as suas significações em contextos, situações e problemas reais para alunos reais. (HENGENMÜHLE, 2007 apud ROSELEN, 2013, p. 4).

Diante disso, nota-se um certo descaso por parte dos órgãos públicos em capacitar esses professores, formações e capacitações para desenvolver um bom trabalho, precisam estar preparadas para trabalhar com as diferenças e peculiaridades de cada aluno e para isso precisa ter um conhecimento mais apurado do que deve fazer numa sala do AEE. É preciso estar preparado para as diversas situações que irá encontrar na sua prática e ter consciência que não vai lidar apenas com um modelo de aluno. A formação docente do profissional de AEE compreende há várias áreas de conhecimentos de forma integrada e permanente, não pode restringir-se à apenas cursos ocasionais de curto prazo. Precisa refletir sobre sua prática, para que possa buscar novos conhecimentos e aprimorar o ensino que está oferecendo para o seu aluno em sala de aula. Infelizmente, é o que está ocorrendo nesses últimos anos aos professores do AEE, ofertas de cursos a curto prazo. É preciso que, os órgãos competentes, se atentem a qualificar profissionais da educação de forma contínua e evolutiva, valorizando e refletindo sobre a prática pedagógica em caráter mais acessível para a mudança desejada na educação especial e em outros contextos complementares.

Quadro 4 – Nível de dificuldades e desafios do professor de AEE

Quarto segmento	Dificuldades e desafios do professor de AEE
Professora AEE1	Os ambientes escolares não oferecem estruturas organizadas para trabalhar vídeos, músicas e material concreto.
Professora AEE2	Dificuldades em desenvolver na criança habilidades que fogem do campo pedagógico. Desafio: que saia melhor que entrou.
Professora AEE3	Muitas dificuldades e desafios existem tem em toda profissão e a nossa é a falta de valorização profissional.

Fonte: Dados da pesquisa, 2019

Os relatos acima apresentam problemas de três ordens: falta de alguns materiais ou recursos didáticos, as dificuldades em desenvolver habilidades que muitas vezes não faz parte da função do professor de AEE e a incompreensão do trabalho do profissional do AEE em relação a valorização e reconhecimento desse profissional. Partindo para a primeira colocação a respeito da falta de recursos na sala de AEE, a professora se refere as estruturas das salas, espaços e recursos tecnológicos para que possam desenvolver atividades lúdicas amplas. Muitos desses ambientes não possuem os recursos necessários para a efetiva inclusão como: computadores, impressoras, tv, entre outros.

Conforme o Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008, art. 3, e § 1º as salas de recursos são “Ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado.” Os equipamentos, materiais e recursos de acessibilidade das Salas de Recursos Multifuncionais estabelecidos pelo MEC e de suma importância para facilitar a aprendizagem do aluno (BRASIL, 2008).

Outro fator ineficiente são as estruturas arquitetônicas das escolas, aspecto que merece destaque devido à localização das salas em locais inadequados e de difícil acessibilidade para pessoas com deficiência física, sendo necessário escalar alguns degraus para ter acesso a sala de recursos multifuncional. São salas pequenas destinada aos atendimentos como também para guardar os diversos jogos e outros materiais didáticos disponibilizados pelo poder público, além daqueles confeccionados pela professora para serem utilizados pelos alunos e para a realização de atividades didáticas.

Para a outra participante, a dificuldade está em desenvolver habilidades que fogem da sua competência, ou seja, o que a professora quis dizer é que existem habilidades que são desenvolvidas por outros profissionais como, psicopedagogo, terapeuta ocupacional, fonoaudiólogo, entre outros, e que muitas vezes, o profissional do AEE acaba tendo que utilizar métodos para complementar as necessidades dos alunos que são indispensáveis o desenvolvimento da criança e conseqüentemente para uma inclusão de fato. As escolas precisam desenvolver um trabalho colaborativo entre esses profissionais, professor de AEE e a família com o objetivo de ampliar estratégias pedagógicas, autonomia e interação social. Mas, infelizmente, as instituições não disponibilizam de profissionais para tais finalidades, principalmente, quando se trata de alunos com TEA - Transtorno do Espectro Autista.

Desse modo, ser professor de AEE é um desafio constante e repleto de atribuições complexas e desgastantes. Mas o principal desafio para a estabilização dessa prática se exprime na compreensão da verdadeira inclusão, isto é, desafios que se caracteriza em reinventar, reelaborar, resignificar, reconstruir, readaptar às necessidades quando necessário; desenvolver atividades para a consolidação e aprendizado dos alunos; estabelecer uma relação de colaboração e orientação com outros profissionais, professores e familiares, desenvolver recursos pedagógicos de forma que ampliem as habilidades com o objetivo de promover a autonomia e a efetiva participação do aluno com deficiência. Nesse contexto, ao contemplar o preparo dos professores do AEE, Prietto (2005) enfatiza que este deve estar atento aos alunos com deficiência e:

Assim, os professores devem ser capazes de analisar os domínios de conhecimentos atuais dos alunos, as diferentes necessidades demandadas nos seus processos de aprendizagem, bem como, a partir, pelo menos, dessas duas referências, elaborar atividades, criar ou adaptar materiais, além de prever formas de avaliar os alunos para que

as informações sirvam para retro-alimentar seu planejamento e aprimorar o atendimento aos alunos. (PRIETTO, 2005, p. 58).

Portanto, assumir o papel de professor (a) do AEE – Atendimento Educacional Especializado não é tarefa fácil, é assumir compromisso com o educando, sua família, mas também com a escola, comunidade, com os professores, com os avanços adquiridos, isto é, a arte de ensinar é uma virtude que vai ao encontro do novo sem receio de inovar. Como diz Mantoan (2003, p.81):

Inovar não tem necessariamente o sentido do inusitado. As grandes inovações estão, muitas vezes na concretização do óbvio, do simples, do que é possível fazer, mas que precisa ser desvelado, para que possa ser compreendido por todos e aceito sem outras resistências, senão aquelas que dão brilho e vigor ao debate das novidades.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho, objetivou compreender os processos pedagógicos da prática docente da sala de recursos multifuncional, que foi relevante para que a comunidade acadêmica aprofunde mais conhecimentos na área. Foi analisado os desafios e/ou alternativas de avanços desenvolvida no atendimento educacional especializado do município de Guarabira/PB por meio entrevistas com professoras do ensino escolar, para que possa servir de instrumento na implementação da modalidade de ensino e a história da Educação Especial.

Durante as observações constatou-se que as professoras se sentem desafiadas a ensinar alunos e fazer com que os mesmos superem suas limitações, mas também, nota-se o quanto estão buscando meios para desenvolver um bom trabalho, seja em busca de cursos para se qualificarem ou em novas metodologias para melhorar o desempenho dos alunos com deficiência. É importante que o professor faça uma análise da sua prática e reconheça suas dificuldades, é natural se sentir incapaz quando se depara com o novo, pois trabalhar com pessoas diferentes nos faz pensar que não somos capazes de desenvolver um bom trabalho. Então, criamos a desculpa que não recebemos qualificação para tal finalidade para trabalharmos com pessoas com deficiências.

Outro ponto fundamental que chamou atenção foi à ausência de aproximação e comunicação entre os professores regentes nas salas de aula comum com os professores especializados em Atendimento Educacional Especializado. Visto que, essa aproximação só é realizada nos encontros pedagógicos da escola.

É válido ressaltar que legislativamente é atribuição do professor do AEE o trabalho em equipe com os professores que atuam nas salas de aula. Obviamente que essa falta de aproximação não pode ser responsabilidade apenas do professor do AEE, a iniciativa deve ser de ambos, professores do AEE e professores da sala regular. Embora, seja compreensível esse distanciamento, pois a maioria das professoras trabalham dois horários. Tornando esses momentos inviável para a realização desse trabalho colaborativo.

## REFERÊNCIAS

- [1] BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 4/2009, de 2 outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Diário Oficial da União, Brasília, DF. Seção 1. p. 17, 2008.
- [2] BRASIL. Estatuto da pessoa com deficiência. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que institui a Lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015. (Série legislação; n. 200).
- [3] BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Secretaria de Educação Especial. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2010. 73 p.
- [4] BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008.
- [5] CÂMARA MUNICIPAL DE ROLÂNDIA. (Estado do Paraná). Decreto Lei nº 3824, DE 14 de setembro de 2017. Dispõe sobre o Atendimento Preferencial de Pessoas com Espectro Autista, em estabelecimentos comerciais, de serviços e similares no Município de Rolândia, e dá outras providências. 2017.

- [6] HENGENMÜHLE, Adelar. Formação de professores: da função de ensinar ao resgate da educação. Petrópolis/RJ: Vozes, 2007.
- [7] LINKIEVICZ, Lucia maria Melo. O Atendimento Educacional Especializado – AEE e a prática pedagógica. 81f. Monografia (especialização em Educação Especial e Processos Inclusivos) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul/2012.
- [8] MANTOAN, Maria Teresa; PRIETO, Rosângela; ARANTES, Valéria Amorim. (org.). Inclusão escolar. Pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006.
- [9] ROPOLI, E. A. et al. A escola comum inclusiva. Brasília: MEC/SEESP; Fortaleza: UFC, 2010. (Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar, v.1).
- [10] SILUK, Ana Cláudia Pavão (org.). Atendimento Educacional Especializado–AEE: contribuições para a prática pedagógica. Santa Maria: Laboratório de pesquisa e documentação–CE. Universidade Federal de Santa Maria: UFSM, 2014.
- [11] VIEIRA, M. M. F.; ZOUAIN, D. M. Pesquisa qualitativa em administração: teoria e prática. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.
- [12] ERNECK, Claudia. Você é gente. Rio de Janeiro: WVA, 2003. 203p.

# Capítulo 18

## *Avaliação docente e prática pedagógica na educação profissional e tecnológica*

*Julliano Cruz de Oliveira*

**Resumo:** O presente trabalho é parte integrante de uma pesquisa realizada no Programa de Pós-Graduação em Teologia, Área de Concentração: Teologia Prática, Linha de Pesquisa Educação Comunitária com Infância e Juventude, da Faculdades EST. Consiste em uma pesquisa bibliográfica e documental a partir da seleção de livros e artigos de autores e autoras da área educacional e de ensino, a exemplo de Maurice Tardif, Selma Garrido Pimenta, Léa das Graças Camargos Anastasiou, José Dias Sobrinho e Celso Vasconcellos para a sustentação teórica. Realizou-se uma reflexão a respeito dos resultados apresentados no relatório de avaliação institucional apresentado pela Comissão Própria de Avaliação (CPA) do Instituto Federal de Educação do Ceará (IFCE), a respeito da prática docente em relação à aprendizagem dos estudantes. Constatou-se a necessidade de uma institucionalização e fortalecimento dos programas de formação pedagógica para os docentes a fim de contemplar a articulação entre ensino, pesquisa e extensão nas práticas pedagógicas. O presente artigo foi apresentado no VI Congresso Nacional de Educação – CONEDU 2019, na cidade de Fortaleza-CE, realizado entre os dias 24 e 26 de outubro.

**Palavras-chave:** Avaliação Institucional, Docência, Ensino-aprendizagem, Educação Profissional e Tecnológica.

## 1. INTRODUÇÃO

Para a realização da prática pedagógica, os saberes da formação profissional do docente devem se articular com os saberes disciplinares e curriculares que foram elaborados a partir da tradição cultural e do conhecimento construído pelos grupos sociais, ou seja, as matérias, os conteúdos ensinados na escola ou nos cursos de formação profissional, por exemplo, e os programas escolares com objetivos, conteúdos e métodos a serem aplicados (Tardif, 2014).

Somam-se a esses saberes os experienciais, que são desenvolvidos a partir da prática profissional docente que incorpora experiência individual e coletiva ao trabalho cotidiano. Assim, Maurice Tardif (2014) afirma que:

o professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos. (Tardif, 2014, p. 39)

Neste contexto, o foco deste trabalho é analisar os resultados apresentados no relatório de avaliação institucional apresentado pela Comissão Própria de Avaliação (CPA) do Instituto Federal de Educação do Ceará (IFCE), a respeito da prática docente em relação à aprendizagem dos estudantes.

## 2. METODOLOGIA

Para Antonio Carlos Gil (2010, p 30), “a principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigado a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente.”

Segundo Marconi e Lakatos (2014, p. 43) “a pesquisa pode ser considerada um procedimento forma com método de pensamento reflexivo que requer um tratamento científico e se constitui no caminho para se conhecer a realidade ou para descobrir verdades parciais”.

Nesta perspectiva, o presente trabalho consiste em uma pesquisa bibliográfica a partir da seleção de autores e autoras da área de Educação e especificamente da Educação Profissional e Tecnológica, a exemplo de Paulo Freire, Maurice Tardif, Selma Garrido Pimenta, Léa das Graças Camargos Anastasiou e Lucília Regina de Souza Machado, e documental, através do estudo e análise dos resultados das avaliações institucionais, da legislação específica, e outros documentos institucionais do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE).

## 3. AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NO IFCE

A avaliação institucional é parte integrante do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), que foi criado pela lei 10.861 de 14 de abril de 2004. O objetivo do SINAES é “assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes” (Brasil, 2004) e tem como uma das suas finalidades a melhoria da qualidade do ensino superior.

Neste sentido, a avaliação institucional divide-se em duas modalidades, autoavaliação e avaliação externa, ambas servem de referência nos processos de regulação e supervisão da educação superior. Para esta pesquisa será utilizado para análise e reflexões o Relatório de Autoavaliação Institucional 2018 do IFCE.

Os procedimentos da autoavaliação no IFCE são coordenados pela Comissão Própria de Avaliação (CPA) cujo trabalho é pautado na perspectiva de articulação entre o processo avaliativo e o processo de gestão e planejamento, tendo em vista o impacto do processo avaliativo nas ações cotidianas do fazer acadêmico e administrativo.

Para isso, a CPA garantiu a participação de todos os segmentos que fazem a instituição: discentes, servidores e servidoras docentes e técnico-administrativos/as, a fim de que os resultados de cada segmento e a análise dos dados possibilitassem um diagnóstico da situação atual do IFCE.

De acordo com o pensamento de Dias Sobrinho (2008):

A avaliação não se completa em índices e escalas comparativos. Ela se torna plenamente significativa quando interroga a respeito dos significados e valores, pergunta pelas causas e pelas possibilidades de superação dos problemas, investe em programas e projeta futuros a serem construídos. Como controle e hierarquização, a avaliação prioriza as fórmulas estatísticas e tende a encerrar os questionamentos e reflexões. Como processo participativo e social de reflexão e comunicação, a avaliação não fecha as interpretações e a construção de novas significações. Mais implica, isto é, abre renovados sentidos, que explica em termos indiscutíveis. (Dias Sobrinho, 2008, p. 824)

Dessa forma, é pertinente reforçar a concepção do IFCE em relação à avaliação institucional como instrumento que fundamenta as tomadas de decisões, na busca constante da qualidade do ensino. Para que isso aconteça, esse processo avaliativo é fortalecido através da participação de todos os cursos ofertados pela instituição, técnicos e superiores, indo além do que preconiza a lei do Sinaes.

Para esse estudo, os aspectos analisados no relatório serão os dados coletados e informações pertinentes presentes nos eixos e dimensões institucionais que possibilitem uma avaliação do efeito da formação pedagógica docente que resulte em um ensino de excelência e uma aprendizagem significativa. Ou seja, foram selecionadas as perguntas respondidas por estudantes e docentes que repercutem no trabalho do professor e da professora.

#### 4. AVALIAÇÃO DOCENTE: RELATÓRIO DA CPA

Neste trabalho, focaremos no eixo “Políticas Acadêmicas”, algumas questões respondidas na dimensão “Políticas para Ensino, a Pesquisa e a Extensão”. Nessa dimensão as questões propostas têm como objetivos identificar a relação entre a concepção e prática do currículo e organização didático-pedagógica, averiguar a relação entre ensino, pesquisa, pós-graduação e extensão, dentre outros.

Outro eixo a ser estudado será o de “Políticas de Gestão”, na dimensão de “Políticas de Pessoal”, cujo objetivo é de identificar se os programas de qualificação propostos estão em consonância com os objetivos da instituição, além de investigar sobre o clima institucional, destacando grau de satisfação profissional.

Para compreendermos os resultados faz-se necessário entender que, para a análise das respostas coletadas, a CPA consolidou os níveis de satisfação associados a cada pergunta para que pudessem ser reveladas as áreas menos assistidas em relação às políticas institucionais.

Dessa forma, explica-se que:

Os níveis de satisfação foram definidos de acordo com as opções disponíveis para as respostas dos questionários. Na metodologia proposta, foi definido que: (i) o nível de satisfação era alto quando os respondentes selecionavam as opções “Sim” e “Sempre”; (ii) o nível de satisfação era médio quando os respondentes selecionavam a opção “Frequentemente”; e (iii) o nível de satisfação era baixo quando os respondentes selecionaram a opção “Não”, “Raramente”, “Nunca”. (IFCE, 2018, p. 17)

A partir dos níveis de satisfação, realizou-se uma nova categorização dos resultados usando como referência o percentual de nível de satisfação alto, com o objetivo de se encontrar um conceito final e único para o aspecto avaliado, considerando cada segmento de público.

Caso o percentual de respostas que apontavam para um nível de satisfação alto estivesse entre 0 e 49.99%, o resultado da avaliação teria o conceito de “fragilidade”. Caso esse percentual estivesse entre 50 e 69.99% o conceito seria de “avaliação mediana” e se o percentual fosse maior que 70%, o resultado final por segmento apontaria para uma “potencialidade”.

O quadro a seguir mostra o resultado apenas das questões que foram selecionadas para embasar o estudo desse artigo, ou seja, as perguntas que envolvem a atividade docente, as metodologias utilizadas no ensino, avaliação da aprendizagem, e outros elementos presentes na prática pedagógica.

Quadro 1: Resultados da dimensão Políticas para Ensino, a Pesquisa e a Extensão

Questão	Professor	Aluno	Técnico	Classificação Final
O currículo do Instituto visa à formação do cidadão crítico e participativo. Você considera que a prática docente contribui para a efetividade desse currículo?	Fragilidade 46%	Fragilidade 46%	Não se aplica	Fragilidade
A reflexão e a pesquisa são estratégias de aprendizagem capazes de estimular o autodesenvolvimento do educando. Essas estratégias estão presentes no método de ensino dos professores?	Fragilidade 27%	Fragilidade 41%	Não se aplica	Fragilidade
A avaliação da aprendizagem deve ser orientada para que os aspectos qualitativos prevaleçam sobre os quantitativos. Essas práticas são observadas pelos docentes?	Fragilidade 42%	Fragilidade 37%	Não se aplica	Fragilidade
Você considera que as atividades de ensino, pesquisa e extensão são desenvolvidas de maneira articulada no seu campus?	Fragilidade 47%	Fragilidade 27%	Fragilidade 16%	Fragilidade
Coerência das atividades pedagógicas com a metodologia implantada no curso:	Não se aplica	Potencialidade de 76%	Não se aplica	Potencialidade
Articulação da teoria com a prática:	Não se aplica	Potencialidade de 73%	Não se aplica	Potencialidade
A atuação do (as) professores (as) em relação ao ensino:	Não se aplica	Potencialidade de 85%	Não se aplica	Potencialidade
O campus desenvolve práticas que estimulam a formação continuada do docente	Potencialidade e 72%	Não se aplica	Não se aplica	Potencialidade
A avaliação da aprendizagem deve ser orientada para que os aspectos qualitativos prevaleçam sobre os quantitativos. A sua prática avaliativa em sala de aula observa esse aspecto?	Potencialidade e 95%	Não se aplica	Não se aplica	Potencialidade

Fonte: Relatório de autoavaliação institucional do IFCE 2018.

Para o entendimento desses dados, principalmente no que se refere à coluna “Resultado Final”, é pertinente compreender que na metodologia proposta pela CPA, uma fragilidade anula uma potencialidade. Assim, se explica que:

Quando somente dois segmentos de público estão envolvidos e um dos segmentos aponta para uma fragilidade e o outro para uma potencialidade, diz-se então haver uma controvérsia. Uma avaliação mediana combinada com uma potencialidade ou fragilidade transforma o conceito em tendência de potencialidade ou tendência de fragilidade, respectivamente. (IFCE, 2018, p. 18)

Quando os três segmentos (docentes, discentes e técnico-administrativos/as) estiverem envolvidos, considerando que uma fragilidade anula uma potencialidade, prevalecerá o resultado da avaliação do terceiro segmento de público considerado. Em resumo, para o relatório de avaliação o que interessa predominantemente são as potencialidades e fragilidades.

Neste contexto, a CPA aponta em seu relatório que:

No âmbito das políticas acadêmicas, o resultado da avaliação, apresenta de forma significativa, “Fragilidades ou Tendências de fragilidades” embora “Potencialidades” também tenham sido destaque. Dessa forma, continua a recomendação de avaliação desses itens, no âmbito da execução das ações relacionadas a cada um deles, pelo *campus* e pela gestão central do IFCE, assim como a necessidade de haver proposição de ações que visem à melhoria contínua dos indicadores de fragilidades e que fortaleçam os indicadores que estão satisfatórios. É válido destacar que, nas manifestações dos estudantes feitas no instrumento avaliativo, precisamente no campo destinado às considerações dos respondentes, foi observado o reconhecimento do segmento discente aos professores. Houve observações satisfatórias. Todavia, de forma significativa, foram identificadas críticas e sugestões a respeito de aspectos que envolvem a postura e didática do corpo docente, a saber: metodologia de ensino, relação interpessoal, sensibilidade, atenção a alunos com dificuldade de aprendizagem, entre outros. (IFCE, 2018, p. 24)

Na dimensão das Políticas de Pessoal é importante destacar que apenas os servidores e as servidoras responderam às questões. Destacam-se os seguintes resultados:

Quadro 2: Resultados da dimensão: Políticas de Pessoal

Questão	Professor	Aluno	Técnico	Classificação Final
A política de capacitação tem viabilizado o acesso à participação em curso e eventos condizentes com o seu cargo?	Fragilidade 17%	Não se aplica	Fragilidade 15%	Fragilidade
Você se sente valorizado no IFCE?	Fragilidade 28%	Não se aplica	Fragilidade 23%	Fragilidade

Fonte: Relatório de autoavaliação institucional do IFCE 2018.

Observa-se que os resultados das duas questões selecionadas apontam para uma “fragilidade”, neste sentido:

recomenda-se que estratégias de planejamento e acompanhamento de ações que envolvam relações interpessoais, as condições de trabalho dos profissionais, valorização profissional, os investimentos em capacitação sejam sistematicamente inseridos no planejamento da gestão entre outros, com a finalidade de melhorar a qualidade das políticas de pessoal. (IFCE, 2018, p. 26)

A partir dos resultados apontados podem-se inferir algumas conclusões a respeito da necessidade de uma política de formação pedagógica continuada ou de fortalecimento das ações já propostas na instituição.

A prática docente precisa ser discutida e repensada, tendo em vista que esta aponta fragilidade no sentido de que a proposta curricular do IFCE, que tem como pauta a formação do/da estudante crítico/a e participativo/a, não está sendo efetivada a contento.

Corroborando com essa afirmação, outro aspecto também é apontado como frágil: a metodologia de ensino dos/das docentes, em sua maioria, não está baseada na pesquisa e na reflexão, o que dificulta o autodesenvolvimento do/da educando/a. Complementa-se afirmando que as atividades de ensino, pesquisa e extensão devem ser desenvolvidas de forma mais articuladas.

Interessante destacar os aspectos considerados como potencialidades. Na perspectiva dos/das estudantes há coerência entre as atividades pedagógicas com a metodologia do curso em que está matriculado, consideram ainda que há uma articulação entre a teoria e a prática, avaliando como positiva a atuação dos professores e das professoras em relação ao ensino. Neste sentido, nota-se um reconhecimento do trabalho docente.

Na avaliação feita por docentes a respeito das políticas de capacitação, estes e estas apontam que as práticas desenvolvidas pela gestão dos *campi* estimulam a formação continuada docente, por outro lado, a viabilidade para participar dos cursos e eventos condizentes com seus cargos é considerada uma fragilidade.

Conforme o pensamento de Dias Sobrinho (2008) é necessário considerar que:

A profissão docente não se reduz a treinamento de estudantes para bons desempenhos em provas e exames. A docência tem a ver com profissionalização e cidadania, isto é, produção e socialização de conhecimentos e formação de sujeitos que possam contribuir para a elevação material e cultural da sociedade. (Dias Sobrinho, 2008, p. 824)

O professor Celso Vasconcellos (2013) entende que:

É preciso investir prioritariamente na formação permanente e em serviço do professor, para que possa ter melhor compreensão do processo educacional, postura e métodos de trabalho mais apropriados. O trabalho coletivo constante é uma estratégia decisiva para isto. (Vasconcellos, 2013, p. 123)

Dessa forma é preciso abrir mais espaços para a discussão e formação no próprio campus que o docente leciona, pois se vê a valorização por parte dos professores e das professoras desses momentos em grupo,

possibilitando a troca de experiências e a construção de novas práticas. Além disso, é importante fortalecer a política de capacitação para que o/a docente se sinta mais valorizado.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que se depreende de todas essas considerações é que docentes e gestores da instituição precisam aprofundar as discussões e os estudos sobre o tema da prática docente e conseqüentemente da formação continuada. Percebe-se controvérsias nas respostas, o que significa que há concepções diferentes para um mesmo processo.

Foi possível constatar a necessidade da institucionalização da formação pedagógica para os docentes ao pesquisar sobre a avaliação da instituição, quando se verificou que a prática docente apresenta uma fragilidade, pois não está sendo suficiente para formar o/a estudante crítico/a e participativo/a. Outro fator destacado foi a metodologia de ensino dos/das docentes que precisa contemplar a articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão.

Na avaliação feita pelo próprio pessoal docente se percebe a valorização dada aos momentos de reuniões e de discussões desenvolvidas pela gestão dos campi. Portanto, a pesquisa aponta para uma necessidade de aprofundar as discussões e os estudos sobre o tema da prática docente e conseqüentemente da formação continuada, permitindo uma maior valorização do professor e da professora.

## REFERÊNCIAS

- [1] Brasil. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004/2006/2004/lei/l10.861.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004/2006/2004/lei/l10.861.htm)>. Acesso em: 02 out 2019.
- [2] Dias Sobrinho, José. Qualidade, Avaliação: Do Sinaes a Índices Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior, vol. 13, núm. 3, novembro, 2008, p. 824. Universidade de Sorocaba. Sorocaba, Brasil. Disponível em:<<http://www.redalyc.org/html/2191/219114874011/>> Acesso em: 24 maio 2018.
- [3] Gil, Antonio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- [4] IFCE. Comissão Própria de Avaliação. Relatório de autoavaliação institucional: ano referência 2017: 1º relatório parcial. Fortaleza, 2018. Disponível em: <<https://ifce.edu.br/instituto/arquivos/relatorio-de-autoavaliacao-institucional-2017.pdf>>. Acesso em: 02 out 2019.
- [5] Marconi, Marina de Andrade; Lakatos, Eva Maria. Metodologia do Trabalho Científico. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2014.
- [6] Oliveira, Julliano Cruz de. Contribuições da formação pedagógica para a docência na educação profissional e tecnológica. São Leopoldo, RS, 2018. 85 p. Dissertação (Mestrado Profissional) - Faculdades EST, Programa de Pós-Graduação, São Leopoldo, 2018. Disponível em: <[http://dspace.est.edu.br:8080/jspui/bitstream/BR-SIFE/908/1/oliveira\\_jc\\_tmp599.pdf](http://dspace.est.edu.br:8080/jspui/bitstream/BR-SIFE/908/1/oliveira_jc_tmp599.pdf)>. Acesso em 26 de ago. 2019.
- [7] TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- [8] Vasconcellos, Celso dos Santos. Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. 15. ed. São Paulo: Libertad Editora.

# Capítulo 19

## *Práticas educativas assumidas através da interpretação ambiental: Uma reflexão a partir da perspectiva crítica.*

*Kátia Ferreira Santos*

*Edione Teixeira de Carvalho*

**Resumo:** A interpretação ambiental representa uma ferramenta que cria conexões entre as pessoas e os lugares, vai além da simples informação, pois envolve a transmissão de uma mensagem significativa. Assim, com base nessa perspectiva sua inserção na prática educativa é capaz de sensibilizar e despertar nos sujeitos a reflexão e a leitura crítica do contexto ambiental, colaborando com a transformação socioambiental, provocando tomadas de decisões positivas frente aos problemas ambientais, além de ser uma forte aliada da Educação Ambiental. Apesar de incipiente no Brasil, a Interpretação Ambiental é uma atividade que vem se mostrando relevante à temática das causas ambientais. Nesse sentido, ela pode tornar ainda mais eficiente quando abordada a partir de uma perspectiva socioambiental. Esta investigação é resultado de uma proposta de pesquisa bibliográfica e tem o objetivo de proporcionar uma reflexão sobre a importância da Interpretação Ambiental trabalhada a partir de uma concepção crítica, transformadora e emancipatória. Ao final desta investigação, enfatiza-se a importância da inserção da interpretação ambiental no contexto formal e informal da educação, com práticas educativas voltadas para as questões socioambientais, além de destacar a importância da criação de políticas públicas que estimulem a formação de Educadores Ambientais na perspectiva crítica, para que possam contribuir com a transformação social, através do combate das políticas que favorecem as desigualdades e as injustiças socioambientais.

**Palavras-chave:** Práticas Educativas, Interpretação Ambiental, Perspectiva Crítica, Educação Ambiental.

## 1. INTRODUÇÃO

Esta pesquisa está inserida no campo investigativo da Interpretação Ambiental. O tema de abordagem refere-se à importância da Interpretação Ambiental a partir de práticas educativas que assumam uma concepção crítica, transformadora e emancipatória. O foco da pesquisa é proporcionar aos leitores algumas concepções da Interpretação Ambiental, e ao mesmo tempo, perceber o quanto esta pode contribuir com a Educação Ambiental, quando trabalhada, a partir de uma metodologia que busque a reflexão e a leitura crítica do contexto, que colabora com a transformação socioambiental, provocando tomadas de decisões positivas frente aos problemas ambientais. Desta forma, a presente investigação apresenta importância salutar, devido à necessidade de discutir a inserção no contexto formal e informal da educação práticas educativas de Interpretação Ambiental voltadas as questões socioambientais.

Apesar de incipiente no Brasil, a Interpretação Ambiental é uma atividade que vem se mostrando relevante nesse sentido, pode se tornar ainda mais eficiente quando abordada a partir de uma perspectiva socioambiental e pedagógica. Esta investigação é resultado de uma pesquisa bibliográfica e tem o objetivo de proporcionar uma reflexão sobre a importância da Interpretação Ambiental trabalhada a partir de uma concepção crítica, transformadora e emancipatória.

Ao final desta investigação, enfatiza-se a importância da inserção no contexto formal e informal da educação, práticas educativas de Interpretação Ambiental voltadas as questões socioambientais, além da importância da criação de políticas públicas que estimulem a formação de Educadores Ambientais na perspectiva crítica, para que possam contribuir com a transformação social, através do combate das políticas que favorecem as desigualdades e as injustiças socioambientais.

## 2. METODOLOGIA

A presente investigação é uma pesquisa bibliográfica, com abordagem qualitativa de caráter descritivo-interpretativo, pois de acordo com Severino (2007 p. 122) “na pesquisa bibliográfica o pesquisador trabalha com base nas contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos”. Seguindo essa ideia, buscamos livros, artigos e dissertações que abordassem o tema proposto, com o intuito de realizar uma discussão a cerca do tema, à luz dos teóricos que escrevem sobre Interpretação Ambiental.

Para Triviños (1987 p. 110) “o estudo descritivo pretende descrever com “exatidão” os fatos e fenômenos de determinada realidade”, nesse sentido buscar-se-á descrever e interpretar as definições e práticas educativas de Interpretação Ambiental, analisando as possibilidades de interface com a teoria crítica.

## 3. DESENVOLVIMENTO

Ao longo da história, vários escritores têm proposto diferentes conceitos em diferentes vertentes para a Interpretação Ambiental. Freeman Tilden, em seu livro Interpretando o nosso Patrimônio, publicado em 1957, foi um dos primeiros escritores a dar uma definição de Interpretação, tendo como objeto os Parques Florestais Yosemite e Grand Canyon, localizados nos Estados Unidos. Na concepção de Tilden (1957), a interpretação se configura como uma ferramenta que cria conexões entre as pessoas e os lugares, que vai além da simples informação, envolve a transmissão de uma mensagem significativa.

Para Ham (1992) a Interpretação Ambiental (IA) envolve a tradução por parte do monitor/professor da linguagem técnica de termos e ideias empregada na ciência natural, para que as pessoas, em geral, não cientistas, possam facilmente compreender as ideias e termos que permeiam ciência natural.

No Brasil, somente em 2006, o Ministério do Meio Ambiente estabeleceu uma definição nacional para IA como “uma maneira de representar a linguagem da natureza, os processos naturais, a inter-relação entre o homem e a natureza, de maneira que os visitantes possam compreender e valorizar o ambiente e a cultura local” (MMA, 2006 p. 17).

Mais tarde, depois de mais uma década o ICMBio a conceituou como: “um conjunto de estratégias de comunicação destinadas a revelar os significados dos recursos ambientais, históricos e culturais, a fim de provocar conexões pessoais entre o público e o patrimônio protegido” (ICMBio 2018 p.16).

Nas concepções de IA referenciadas acima, observamos que esta não se configura na simples transmissão de informações, busca criar conexões entre as pessoas e os lugares, preocupa-se em sensibilizar, desenvolver valores e sentimento de pertencimento do homem com a natureza, mas também percebe-se

que são definições que não contemplam a Interpretação Ambiental na dimensão crítica e emancipatória, concluindo que ainda se tem muito a avançar.

A forma como a IA é assumida no Brasil ainda é muito conservadora, muitas práticas são pontuais, fragmentadas, conteudistas e desconectadas do contexto socioambiental, pois são trabalhadas na perspectiva da contemplação e sensibilização para a preservação e conservação da natureza.

Ao Compartilhar da mesma ideia, Witt (2013) salienta que as práticas educativas neste contexto acabam por considerar o meio ambiente como natureza, resumindo-se à fauna, à flora, aos processos biológicos, sem incluir o ser humano. Parte-se de uma concepção puramente conservadora/preservacionista do meio ambiente, ao não considerar os fatores sociais e culturais envolvidos. Witt (2013, p. 40), ainda finaliza e ressalta, que “a sensibilização proporcionada pela vivência acaba se encerrando no indivíduo, não instigando a geração de processos participativos e de intervenção, enquanto deveria se constituir como um dos fatores promotores de tais processos”.

Portanto, as atividades desenvolvidas a partir da concepção de meio ambiente, caracterizadas como conservadoras/preservacionistas reduzem-se ao encantamento e deslumbramento com as belezas naturais. Nesse contexto, as trilhas, ferramenta muito utilizada na IA, assumem caráter conteudistas com atividades, quase sempre pontuais, negando um processo continuado e de maior complexidade, esquecendo-se que a história do ambiente é resultado de um processo do qual o homem faz parte, portanto, coevolui com as demais espécies.

Assim, diferente dessa concepção, parte-se do pressuposto de Ximenes (2015), que ressalta a importância da IA fundamentada numa perspectiva crítica:

A interpretação ambiental está além dos projetos pontuais em trilhas e centros de visitantes, não termina após a experiência vivida em contato com a natureza. O princípio da atividade é possibilitar uma abordagem crítica das relações existentes entre educação, sociedade, trabalho e natureza, que leve a uma reflexão sobre o seu papel na sociedade e a capacidade de utilizar os aprendizados para agir em situações do cotidiano. Assim, a interpretação ambiental pode ser trabalhada de maneira ampla, considerando todo o processo de comunicação e aproximação entre a unidade de conservação e a sociedade (XIMENES, 2015 p. 94).

Ao tratarmos de IA na perspectiva crítica, envolvemos questões históricas, sociais e culturais e demonstramos a interdependência existente entre a espécie humana e o meio ambiente, para além disso, busca a reflexão e a transformação social através do combate das políticas de desigualdades e das injustiças socioambientais.

Perante a relevância do tema, entende-se que o estudo da IA é de suma importância para contribuir com a formação ambiental das pessoas e despertar a necessidade de defesa e luta por uma ambiente ecologicamente equilibrado.

#### 4.RESULTADOS E DISCUSSÃO

Uma prática educativa orientada para a perspectiva crítica organiza-se em torno de intencionalidades previamente estabelecidas, e nesse sentido deveria buscar a transformação coletiva dos sentidos e significados das aprendizagens. Corroborando com essa ideia, Zabala (1998) salienta a importância de trabalhar conteúdos atitudinais que atendam as necessidades e situações reais dos alunos, levando em conta as necessidades pessoais de cada um deles e do grupo-classe em geral. Ainda na consideração de Zabala (1998), a prática educativa deve contemplar:

Processos de reflexão crítica para que as normas sociais de convivência integrem as próprias normas. É preciso ajudar os alunos a relacionar estas normas com determinadas atitudes que se queiram desenvolver em situações concretas e promover a reflexão crítica acerca dos contextos históricos e institucionais nos quais se manifestam esses valores. (ZABALA, 1998 p. 85).

Atualmente um dos grandes desafios da IA é a busca de abordagens teórico-metodológicas que adotem práticas de IA na perspectiva crítica, pois através deste viés há a possibilidade de contribuir grandemente com o trabalho da Educação Ambiental.

Avançando nessa ideia Torres, Ferrari e Maestrelli (2014) no livro *Educação Ambiental: dialogando com Paulo Freire*, enfatiza que para a formação de sujeitos na perspectiva Crítica-Transformadora dentro da educação formal é indispensável o investimento na elaboração e efetivação de abordagens teórico-metodológicas que valorize o conhecimento que o sujeito traz da sua vida cotidiana, para que assim possa sentir-se inserido no processo de ensino aprendizagem, além disso, a abordagem teórico-metodológica deve dar subsídios para que o sujeito construa concepções de mundo que se contraponham à ideia de que o sujeito é neutro e que a educação é uma via de mão única, onde o professor é o detentor do conhecimento e reproduzidor de práticas fragmentadas, conteudistas e pontuais. Ainda na consideração de Torres, Ferrari e Maestrelli (2014), as práticas educativas na perspectiva Crítica-Transformadora devem levar o sujeito a inseri-se no mundo, consciente das relações existentes entre sociedade, cultura e natureza.

No Brasil as práticas de IA com base na perspectiva crítica ainda são incipientes. A maioria carece de políticas que visem a formação dos educadores ambientais, a fim de despertar um novo olhar para práticas de IA, uma vez que a concepção que educador possui influencia fortemente na escolha das estratégias de abordagem da IA. Além disso, a concepção do educador pode ser determinante na forma como o sujeito passará a interpretar o ambiente, a partir daquele momento.

Neste cenário Reigota (1994) destaca a importância de conhecermos as concepções de meio ambiente das pessoas envolvidas nas atividades de Educação Ambiental, entre elas, a do próprio educador, pois esta concepção influenciará fortemente a sua prática educativa. Neste contexto, um educador que tem consciência da intencionalidade da sua aula, saberá como esta integra e expande a formação do sujeito, visto que tem consciência do significado de sua ação, tem uma atuação pedagógica diferenciada.

Na realização das atividades de IA, na perspectiva crítica, o educador precisa planejar o roteiro da atividade com rigor metodológico. Um método bem elaborado permite construir nova percepção do sujeito em relação a maneira de ver e de agir em relação ao meio ambiente, e isso não é tarefa fácil, visto que requer uma transposição didática que só se consegue com um bom planejamento. Essa mesma ideia se confirma na concepção de IA de Carvalho e Herrera (2016, p. 39) em que definem a IA como: “aquela atividade educativa que requer ser orientada metodologicamente com o fim de revelar os significados e os valores que os objetos, fenômenos e processos que fazem parte do patrimônio cultural e natural da humanidade, tem para os seres humanos [...]”, portanto é indispensável no planejamento e na execução da atividade, o rigor metodológico, sem o qual, a atividade tenderá ao fracasso.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considera-se que a Interpretação Ambiental, quando trabalhada com ênfase em práticas educativas que instiguem o pensamento crítico, se torna extremamente valiosa, pois nesta perspectiva é possível desenvolver nos sujeitos capacidades, habilidades e competências que visem a tomada de decisões e ações positivas frente às problemáticas ambientais, pautadas na justiça ambiental e na transformação social. Por fim, é válido ressaltar a importância da criação de políticas que fomentem a formação dos Educadores Ambientais na perspectiva crítica, para que possam garantir um ambiente melhor as atuais e futuras gerações.

## REFERÊNCIAS

- [1] Carvalho, Edione Teixeira de & Herrera, Manuel González. *Interpretação Ambiental no contexto Educativo: Estruturação Metodológica e Implementação Prática*. Minas Gerais: Virtual Books, 1996.
- [2] Ham, Sam H. *Interpretação Ambiental: um guia prático para gente com grandes ideias e pressupostos pequenos*. Colorado, Estados Unidos: Fulcrun, 1992.
- [3] Icmbio. *Interpretação Ambiental nas Unidades de Conservação Federais*. Organizadores: Caetano, A. C, Gomes, B. N, Jesus, J. S, Garcia, L.M, Reis, S. T. Brasília: Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade - ICMBio, 2018.
- [4] MMA. *Diretrizes para a Visitação em Unidades de Conservação*. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2006.
- [5] Reigota, Marcos. *O que é Educação Ambiental*. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- [6] Severino, Antônio Joaquim. *Metodologia do Trabalho Científico*. 23 ed. São Paulo: Cortez, 2007 p. 122.
- [7] Tilden, Freeman. *Interpretando nosso patrimônio*. Chapel Hill: Universidade do Norte da Carolina Press, 1957.

- [8] Torres, J R; Ferrari, N.; Maestrelli, S. R. P. Educação Ambiental crítico-transformadora no contexto escolar: teoria e prática freireana. In: Loureiro, C. F & Torres, J. R. (Orgs.). Educação ambiental: Dialogando com Paulo Freire. São Paulo: Cortez, 2014.
- [9] Triviños, A. N. S. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.
- [10] Ximenes, Simone Sousa Freitas. Interpretação ambiental em unidades de conservação e a perspectiva crítica da educação ambiental: possibilidades para o planejamento e monitoramento, 2015. 96 f. Dissertação (Mestrado em Ciências) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Instituto de Florestas.
- [11] WITT, Julia Rovena. Educação Ambiental em unidades de conservação: a experiência da ação cultural de criação Saberes e Fazeres da Mata Atlântica no litoral norte gaúcho 2013. Dissertação (Mestrado em Educação Ambiental) - Universidade Federal do Rio Grande, Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, Rio Grande/RS, 2013.
- [12] Zabala, Antoni. A Prática Educativa: Como ensinar. Porto Alegre: 1998.

# Capítulo 20

## *Regulação emocional e trabalho do professor: Um Relato de experiência no Projeto Universidade para Todos*

*Nayana Sepúlveda Suzart*

*Aretusa Lima Oliveira Evangelista*

*Marcele Gomes Silva de Sousa*

*Valéria Santana de Freitas*

*Clayton Queiroz Alves*

**Resumo:** O Projeto Universidade para Todos é uma iniciativa do Governo do Estado da Bahia em parceria com as universidades estaduais (UNEB, UESB, UESC e UEFS) a fim de fortalecer a política de acesso e a permanência estudantil na Educação Superior. O UPT/UEFS empenhado em expandir seu foco de atuação e aproximar suas ações à realidade de seus cursistas, desenvolveu o Subprojeto “UPT na Chapada Diamantina”, sendo assim, o presente artigo trata-se de um relato de experiência de uma oficina realizada neste Subprojeto. A oficina foi desenvolvida com professores da rede pública de ensino dos municípios de Lençóis e Mucugê, situados na região da Chapada Diamantina, Bahia, em julho do ano de 2018. Objetivou-se promover reflexões acerca da influência das emoções na motivação docente e discutir estratégias de regulação emocional em situações educacionais para a promoção de bem-estar docente. As principais atividades realizadas foram aula expositiva dialogada, rodas de conversas, dinâmicas de grupo e dramatização. Constatou-se que a oficina permitiu a reflexão sobre a motivação de professores e sua influência na motivação dos alunos, a utilização de estratégias de regulação emocional para promoção de bem-estar e sua influência na qualidade de interação interpessoal entre professores e estudantes.

**Palavras-chave:** regulação emocional, bem-estar, professores.

## 1. INTRODUÇÃO

A realidade educacional brasileira é marcada por desafios que exigem uma postura crítica e reflexiva sobre os objetivos educativos a serem alcançados e as estratégias utilizadas. Fatores políticos, econômico, familiares, dentre outros, podem repercutir no cotidiano da escola e influenciar na motivação e no desempenho dos seus participantes. No entanto, focalizar a atenção na forma como o professor vivencia seu papel, parece ser necessário para a compreensão das demandas educacionais e a busca de alternativas diferenciadas para atendê-las.

Sabe-se que as emoções estão presentes no contexto de aprendizagem e influenciam a motivação de professores e estudantes. A forma como cada um responde emocionalmente ajuda a definir a qualidade da interação com o meio, com as pessoas e com o conhecimento a ser aprendido. Portanto, compreender a influência das expressões emocionais em situações escolares é fundamental para o trabalho pedagógico. Segundo Rodrigues e Gondin (2013) a regulação emocional consiste em manejar emoções para que o sujeito possa se adaptar ao contexto que vivencia. Dentre suas funções, estão a defesa ao sofrimento e manutenção de situações agradáveis, com o intuito de preservar o bem-estar.

Esse artigo é oriundo do subprojeto “UPT na Chapada Diamantina”, desenvolvido pelo Projeto Universidade para Todos vinculado a Universidade Estadual de Feira de Santana em formato de relato de experiência sobre uma oficina de regulação emocional realizada com professores da rede básica de ensino do município de Lençóis, Bahia. A oficina objetivou promover reflexões acerca da influência das emoções na motivação docente e discutir estratégias de regulação emocional em situações educacionais.

Assim, entende-se que é importante oportunizar atividades para o desenvolvimento de estratégias de regulação emocional aos docentes, levando em consideração a especificidade do ambiente de sala de aula. Acredita-se que dessa forma, pode-se estar contribuindo para a promoção de motivação de professores, e consequentemente de alunos, e na qualidade das relações interpessoais entre eles.

O Projeto Universidade Para Todos (UPT) foi implantado através do Decreto nº 9.149, de 23 de julho de 2004, sendo executado em parceria com as Universidades Estaduais da Bahia (UNEB, UEFS, UESB, UESC) sob a coordenação da Secretaria da Educação. O projeto UPT, vinculado a Universidade Estadual de Feira de Santana, desenvolve atividades que envolvem os mais diversos públicos, englobando desde professores da Universidade, estudantes de graduação da UEFS, professores, estudantes e egressos da rede pública de ensino do estado da Bahia, tendo como foco principal tanto a capacitação dos cursistas para ingresso ao ensino superior quanto contribuir para o aprimoramento e permanência dos estudantes de graduação da universidade. No ano de 2018, o UPT /UEFS atendeu, além do município de Feira de Santana e Comunidade da Matinha, seis municípios de extensão e, dessa forma, o Projeto tem contribuído de forma excepcional para a promoção social.

O subprojeto UPT na Chapada Diamantina foi desenvolvido no ano de 2018, na modalidade especial de “aulões” aos finais de semana, com o objetivo de expandir o campo de atuação do Projeto nos municípios próximos a Chapada Diamantina. O subprojeto também visava capacitar os professores da rede municipal de ensino para atuarem como professores monitores do UPT/UEFS nas ações que seriam desenvolvidas em 2019, devido à inviabilidade de enviar estudantes de graduação da UEFS para a Chapada.

Neste subprojeto, foi realizada uma investigação junto aos professores da Rede Pública de Ensino do Estado da Bahia sobre os fatores que poderiam contribuir com o trabalho docente relacionado a motivação e estratégias pedagógicas. Por meio dessa pesquisa inicial, foram levantadas temáticas para o desenvolvimento de uma oficina psicoeducativa. Esse artigo, na modalidade de relato de experiência, objetivou: apresentar o perfil dos professores participantes, descrever as atividades desenvolvidas na oficina e discutir os resultados esperados e alcançados na oficina de regulação emocional.

## 2. METODOLOGIA

A operacionalização da metodologia se deu por meio de relato de experiência sobre a oficina de regulação emocional e trabalho do professor, desenvolvida no Subprojeto UPT na Chapada Diamantina, vinculado ao Projeto Universidade para Todos da Universidade Estadual de Feira de Santana. Inicialmente, os professores responderam a um questionário com o objetivo de traçar o perfil dos participantes e levantar as temáticas consideradas pelos professores como importantes para a promoção de motivação docente e facilitação do trabalho pedagógico. A partir da análise das respostas dos questionários foi possível organizar a oficina educativa.

Os resultados foram obtidos por meio: (1) tabulação em porcentagem das respostas, obtidas através dos questionários e apresentados nas Tabelas de 1 à 8; (2) relato de experiência sobre a oficina.

### 3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados foram organizados em duas sessões o perfil de caracterização dos participantes e o relato da experiência. A sessão do perfil dos participantes apresenta a caracterização dos professores em termos de idade, sexo, formação acadêmica, identificação (tipo e quantidade) de turmas que atuam e carga horária docente. A seção do relato de experiência aborda as estratégias realizadas e os resultados alcançados na oficina psicoeducativa de motivação e regulação emocional em situações escolares.

#### 3.1. PERFIL DOS PARTICIPANTES

Participaram da oficina 10 professoras da Rede Pública de Ensino do Estado da Bahia, oriundos dos municípios de Lençóis e Mucugê. Os dados de caracterização das participantes estão organizados nas Tabelas de 1 a 7.

Tabela 1 – Distribuição dos participantes por faixa etária

Faixa etária	31 a 40 anos	41 a 50 anos	Acima de 50 anos
Participantes	4	5	1

Fonte: autores, 2019.

Tabela 2 – Distribuição dos participantes por sexo

Sexo	Masculino	Feminino
Participantes	0	10

Fonte: autores, 2019.

Tabela 3 – Distribuição dos participantes por tempo de docência

Tempo docência	4 à 7 anos	8 à 10 anos	Acima de 10 anos
Participantes	3	2	5

Fonte: autores, 2019.

Tabela 4 – Distribuição dos participantes por formação acadêmica

Formação acadêmica	Graduação	Pós-graduação
Participantes	6	4

Fonte: autores, 2019.

Tabela 5 – Distribuição dos participantes por turmas em que atuam

Turmas	1º ao 5º Ano	6º Ano 9º	Ensino Médio	EJA
Participantes	2	4	2	2

Fonte: autores, 2019.

Tabela 6 – Distribuição dos participantes por números turmas que atuam

Nº Turmas	1 Turma	2 Turmas	3 Turmas	Acima de 3 Turmas
Participantes	0	2	1	7

Fonte: autores, 2019.

Tabela 7 – Distribuição dos participantes por carga horária docência

Carga Horária	11h a 20h	21h a 30h	31h a 40h
Participantes	3	1	6

Fonte: autores, 2019.

De acordo com a análise das Tabelas de 1 a 7, pode-se caracterizar o perfil dos participantes quanto: a idade (Tabela 1), o sexo (Tabela 2), o tempo de docência (Tabela 3), a formação acadêmica (Tabela 4), as séries nas quais atuam (Tabela 5), a quantidade de turmas (Tabela 6) e a carga horária docente (Tabela 7). Observa-se que são todas professoras com idade a partir de 31 anos e com o tempo de docência superior a 4 anos, sendo que metade das professoras (5 participantes) apresentam acima de 10 anos de experiência em sala de aula. Quanto à formação acadêmica, todas são graduadas, sendo que 4 professoras apresentam pós-graduação, com nível de especialização. Atuam nas séries do 1º ao 9º do Ensino Fundamental Anos Finais (6 professoras), no Ensino Médio (2 professoras) e na modalidade EJA (2 professoras), com carga horária entre 20 a 40 horas semanais.

#### 4. OFICINA EDUCATIVA DE REGULAÇÃO EMOCIONAL: RELATO DE EXPERIÊNCIA

Inicialmente foi aplicado um questionário com o objetivo de levantar os temas considerados pelas professoras como importantes para contribuir com a promoção da motivação docente e facilitar o trabalho pedagógico do professor. O questionário continha além dos dados de identificação dos participantes, 25 fatores que influenciam o trabalho pedagógico do professor, dificultando o processo de ensino e aprendizagem de professores e estudantes. Os participantes foram convidados a analisar os itens e marcar se concordavam ou discordavam dos itens selecionados. Os resultados obtidos através da análise das respostas dos participantes estão dispostos na Tabela 8.

Tabela 8 – Percepção das professoras sobre os fatores considerados como dificultadores do trabalho pedagógico

Fatores dificuldades encontrados no Trabalho do professor	Sim	Não
1. Carência de infraestrutura física da escola	8	2
2. Ineficiência da supervisão, coordenação e orientação pedagógica	2	8
3. Número excessivo de aluno por sala	5	5
4. Falta de material didático adequado	8	2
5. Falta de projeto junto a família	7	3
6. Pouco investimento em atividades de promoção de bem-estar docente	10	0
7. Pouco investimento em atividades de promoção de bem-estar dos alunos	9	1
8. Insatisfação e desestímulo do professor com a carreira docente	7	3
9. Conteúdo curricular inadequado a necessidade do aluno	6	4
10. Sobrecarga do professor	6	4
11. Falta de capacitação docente contínua	7	3
12. Formação docente inicial precária	6	4
13. Capacitações inadequadas ao contexto específico escolar vivenciado	6	4
14. Pouca possibilidade de autonomia no trabalho do professor	3	7
15. Pouca possibilidade de expressar originalidade e criatividade	4	6
16. Indisciplina dos alunos na escola	9	1
17. Falta de motivação dos alunos	10	0
18. Baixa frequência dos alunos	3	7
19. Falta de acompanhamento da família na vida escolar do aluno	10	0
20. Falta de preparo para trabalhar a diversidade e inclusão escolar	6	4

Fonte: autores, 2019.

A partir da análise da Tabela 8 percebe-se que os temas que, na concepção das professoras, merecem maior atenção quando se refere a contribuição da motivação e facilitação do trabalho docente estão relacionados: carência na infraestrutura escolar (80%), falta de material didático adequado (80%), pouco investimento em projetos de promoção de bem-estar docente (100%) e discente (90%), indisciplina dos alunos (90%), falta de motivação dos alunos (100%) e falta de acompanhamento familiar na vida escolar do aluno (100%).

Partindo desse levantamento inicial, os Coordenadores do Projeto Universidade para Todos, vinculado à Universidade Estadual de Feira de Santana, planejaram e organizaram a “Oficina Educativa de Regulação Emocional e Trabalho do Professor”. De forma geral, a oficina objetivou promover reflexões acerca da influência das emoções na motivação docente e discutir estratégias de regulação emocional em situações educacionais. Entende-se que essa atividade está relacionada ao item 6 – “Falta de investimento em atividades destinadas a melhorar o bem-estar dos professores”, às atividades que promovem reflexões sobre estratégias de promoção de bem-estar dos professores, consequentemente podem levar a novas possibilidades de promoção de bem-estar para os estudantes no ambiente escolar, fator relacionado ao item 7.

Na tentativa de alcançar os objetivos propostos, a oficina teve a carga horária de 10h, desenvolvida em dois encontros, nos quais foram realizadas as seguintes atividades: (1) roda de conversa para levantamento dos conhecimentos prévios dos professores acerca dos temas motivação docente e regulação emocional, (2) exposição dialogada sobre os temas motivação, resiliência, emoções e estratégias de regulação emocional, (3) problematização e (4) dramatização da situação hipotética e (5) reflexão.

O levantamento de conhecimentos prévios é uma importante estratégia para contribuir com a construção da aprendizagem significativa, pois o facilitador conseguirá compreender o nível de conhecimento dos participantes sobre os temas que serão abordados e, assim, poderá adequar os temas com a realidade dos participantes. Para compreender os conhecimentos prévios das professoras acerca dos temas propostos foi utilizada a roda de conversa.

A Roda de Conversa é uma possibilidade metodológica para uma comunicação dinâmica e produtiva que se apresenta como um rico instrumento para ser utilizado como prática metodológica de aproximação entre os sujeitos no cotidiano pedagógico (Melo; CRUZ, 2014). Entende-se que as informações produzidas nesse contexto são de caráter qualitativo, pois as opiniões expressas nessas Rodas de Conversa são “falas” sobre determinados temas discutidos pelos participantes sem a preocupação com o estabelecimento de um consenso, podendo as opiniões convergirem ou divergirem, provocando o debate e a polêmica. Cabe ao mediador garantir a participação igualitária de todos, bem como atender aos critérios de estruturação da discussão. Por sua possibilidade de interação entre os participantes, a técnica da Roda de Conversa assume as mesmas características da técnica do grupo focal que é definida por Gaskel (2002, p. 79), como:

[...] uma “esfera pública ideal”, já que se trata de “um debate aberto e acessível a todos [cujos] assuntos em questão são de interesse comum; as diferenças de status entre os participantes não são levadas em consideração; e o debate se fundamenta em uma discussão racional”.

Essa definição não só dimensiona as possibilidades interativas da Roda de Conversa como expressa uma característica de criar um espaço de diálogo e de escuta das diferentes “vozes” que ali se manifestam, constituindo-se num instrumento de compreensão de processos de construção de uma dada realidade por um grupo específico. Como reforça Gatti (2005, p.11), essa técnica:

[...] permite compreender processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, compreender práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes, constituindo-se uma técnica importante para o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços em comum, relevantes para o estudo do problema visado.

O levantamento de conhecimentos prévios por meio da estratégia de roda de conversa objetivou refletir junto com as professoras sobre os fatores motivacionais vinculados à atividade docente. Esse momento foi fundamental, pois os participantes puderam relatar experiências vivenciadas no contexto educacional que favoreciam a promoção da motivação ou da desmotivação o trabalho do professor e orientou a exposição dialogada.

Os relatos destacavam situações tais como: a carência na infraestrutura das escolas onde atuavam e falta de materiais didáticos adequados, a necessidade de um trabalho orientado a família e conscientização da importância da sua participação na vida escolar dos alunos, a dificuldade na interação interpessoal com estudantes devido a comportamentos indisciplinados. A partir da discussão, as professoras reconheceram a necessidade de desenvolverem estratégias para lidar com suas próprias emoções e com as emoções de seus alunos e colegas de trabalho. Por isso o foco da exposição dialogada consistiu no tema: Regulação emocional.

A exposição dialogada, segundo Anastasiou e Alves (2009), é uma estratégia que vem sendo proposta para superar a tradicional palestra. Há grandes diferenças entre elas, sendo que a principal é a participação do público, que terá suas observações consideradas, analisadas, respeitadas, independentemente da procedência e da pertinência das mesmas, em relação ao assunto tratado. Entende-se o clima de cordialidade, parceria, respeito e troca como essenciais.

Para a discussão teórica sobre Regulação Emocional foram utilizados os autores Rodrigues e Gondin (2013). De acordo com as autoras, a regulação emocional cumpre um papel importante no processo de ajustamento social, pois é por meio dela que se assegura a qualidade das relações sociais, familiares, de amizade e trabalho.

A forma como um indivíduo se manifesta vai interferir no comportamento e nas emoções daqueles que com ele se relacionam, criando, assim, laços sociais mais duradouros. Existem muitos componentes emocionais que influenciam no processo de regulação emocional, fazendo com que a regulação seja mais ou menos efetiva para preservar o bem-estar psicológico (Rodrigues; Gondin, 2013, p. 43-44).

As autoras discutem estratégias de como o indivíduo pode aprender a regular suas emoções. Assim, a ativação da regulação emocional pode ser focada em aspectos antecedentes e consequentes (Gross, 1998, 1999). A ativação antecedente ocorre antes de a emoção ser eliciada, como forma antecipada de enfrentar a situação em vista. A ativação consequente está relacionada ao controle da emoção depois de ativada, a fim de atenuar suas consequências. A exposição dialogada abordou as estratégias de ativação da regulação emocional com foco nos antecedentes e consequentes.

Logo após a exposição dialogada, as participantes foram divididas em três grupos e construíram situações hipotéticas e/ou narraram situações reais vivenciadas no contexto educacional que envolvesse o trato emocional. De acordo com Anastasiou e Alves (2009) a problematização é o momento em que o grupo relaciona o tema/conteúdo à realidade por meio de questões que o problematizem. É necessário buscar dados da realidade, situações concretas, reportagens de jornais e revistas, estatísticas, dentre outras que possam problematizar o conhecimento. As perguntas podem nortear e direcionar a problematização. “A pergunta certa – no sentido de busca metódica e rigorosa – se fundamenta na criatividade, no invento, no re-invento, no permanente fazer e refazer. A prática educativa problematizadora põe ênfase nos desafios” (Streck, Redin, Zitzkoski, 2008, p. 320)

Após a construção das narrativas, as professoras socializaram e cada grupo dramatizou uma das situações apresentadas, abordando uma estratégia de regulação emocional discutida que fosse considerada adequada para o manejo das emoções. No Psicodrama pedagógico, todos do grupo são considerados sujeitos do processo ensino-aprendizagem, no qual é valorizada a construção coletiva de significados num ambiente de colaboração, superando as práticas competitivas e individualista. Pontes (2006) reconhece o Psicodrama pedagógico como metodologia ativa por estimular a participação do sujeito na construção do conhecimento, abrangendo aspectos cognitivos, afetivos e culturais.

Foi notório que a metodologia da oficina psicoeducativa possibilitou a aprendizagem significativa. De acordo com Moreira (2012), na aprendizagem significativa, os novos conhecimentos adquirem sentido para o sujeito, e os prévios, novos significados. Segundo Romão (1987), por meio da aprendizagem significativa, o sujeito se torna protagonista, participando e construindo seu próprio caminho para o conhecimento. Os depoimentos das professoras durante as oficinas pedagógicas levam a crer que houve resultados positivos e repercussões significativas, pois, as professoras expuseram suas experiências, problematizaram e buscaram novas soluções por meio da análise de sua realidade e da prática reflexiva.

Paulo Freire (2002) aponta que o educando deve, primeiro, descobrir-se como construtor do mundo em constante metamorfose, pois a cultura precisa ser redescoberta e reinventada, numa ação dialógica e interativa. No encerramento, o desejo de continuidade das oficinas, a necessidade de estender a experiência aos demais colegas da sua escola, a necessidade de uma formação continuada e de se criarem nas escolas condições para a realização de trabalhos integrados.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através da Oficina de Regulação Emocional realizada com os professores da rede pública de ensino da cidade de Lençóis, localizada na Chapada Diamantina – Bahia, foi possível trabalhar as dificuldades e anseios enfrentados pelos professores em sala de aula, dificuldades essas que atrapalham o processo de ensino e aprendizagem, além de causarem estresse e desmotivação nos profissionais da área de educação. A metodologia aplicada durante o desenvolvimento da atividade permitiu que os professores trabalhassem e buscassem juntos formas de superar os problemas enfrentados através da regulação emocional, trazendo benefícios tanto para a educação como melhor qualidade de vida no âmbito pessoal.

## REFERÊNCIAS

- [1] Rodrigues, Ana Paula, Grilo; GONDIM, Sônia, Guedes. Regulação emocional no contexto de trabalho. *Revista de Administração Mackenzie*, v. 15, n. 2, p. 38-65, 2014.
- [2] Anastasiou, Lea das Graças Camargos e ALVES, Leonir Pessate. (Orgs.) *Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula*. 8ed. Joinville, SC: Univille, 2009.
- [3] Ferracini, Lucio Guilherme; Ruiz-Moreno, Lidia. Dramatização psicodramática na formação docente de profissionais da saúde. *Revista Brasileira de Psicodrama*, v. 25, n. 1, 18-27, 2017
- [4] Gaskel, G. Entrevistas individuais e grupais. In: Gaskel, G.; Bauer, M. W. (Org). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som. Um manual prático*. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 64 – 89.
- [5] Melo, Marcia Cristina Henares de; CRUZ, Gilmar de Carvalho. Roda de Conversa: uma proposta metodológica para a construção de um espaço de diálogo no Ensino Médio. *Revista Imagens da Educação*, v. 4, n. 2, p. 31-39, 2014.
- [6] Pontes, R. L. P. F. (2006). *Recortes do psicodrama e do pensamento complexo contribuindo para o desenvolvimento da relação professor-aluno*. São Paulo: Uninove
- [7] Streck, Danilo R.; Redin, Euclides; Zitkoski, Jaime José. (Orgs.) *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

# Capítulo 21

## *Saúde do professor: Doenças ocupacionais relacionadas à atividade docente nos centros de educação infantil do município de Tauá - CE*

*Marcia Maria Noronha Lima de Oliveira  
Silvio Roberto Dias da Silva*

**Resumo:** As crescentes exigências e constantes mudanças que tem marcado o trabalho docente no Brasil nas últimas décadas não têm sido acompanhadas de melhorias efetivas das condições de trabalho do professor, o que tem elevado o número de doenças ocupacionais relacionadas à profissão. Neste cenário de progressivas transformações sociais e educacionais é preciso que se analise como a sobrecarga de trabalho, a precariedade das condições de ensino, a complexidade da profissão e a diversidade de situações com as quais o professor lida diariamente tem afetado sua saúde e sua qualidade de vida. Este estudo tem como objetivo investigar a incidência de doenças ocupacionais relacionadas à atividade docente nos centros de educação infantil em tempo integral do município de Tauá - Ceará. Trata-se de um estudo de caso de natureza exploratória e descritiva, utilizando variáveis qualitativas, cujo objeto é a incidência, tipos e frequência das doenças ocupacionais relacionadas à atividade docente. Os resultados obtidos demonstram uma alta taxa de incidência de doenças ocupacionais no grupo pesquisado. Os dados produzidos permitem inferir que o trabalho docente nos Centros de Educação Infantil do Município de Tauá pode ser considerado de risco à saúde do professor e até mesmo classificado como insalubre pela falta de insumos básicos e pelo contato direto e aproximado com as crianças que expõem o professor cotidianamente ao risco de contaminação e transmissão de doenças infecciosas.

**Palavras-chave:** Docência. Educação Infantil. Saúde do Professor. Doenças Ocupacionais.

## 1. INTRODUÇÃO

O trabalho do professor no Brasil tem sido marcado por muitos desafios, reflexo das progressivas e frequentes transformações sociais e do mundo do trabalho. As crescentes exigências por resultados e as condições nas quais os professores exercem suas atividades têm sido relacionadas aos problemas de saúde física e mental destes profissionais principalmente na educação pública.

O exercício da docência, enquanto atividade profissional tem suas peculiaridades e dependendo das condições de trabalho, pode contribuir ou não para o aparecimento de determinadas doenças.

Para Lima e Oliveira Filho (2009), as leis e as lógicas do mercado capitalista cada vez mais presentes nas instituições educacionais, as condições por vezes precárias do ambiente de trabalho, a falta de iluminação e temperatura adequadas, além da violência presente nas salas de aula e no ambiente educacional, são situações determinantes de morbidades para os professores.

Não se pode separar a busca pela qualidade na educação do bem estar dos profissionais responsáveis por ela. Assim, é importante e necessário que se analise como a sobrecarga de trabalho e responsabilidades, as condições de ensino e a diversidade e complexidade de situações com as quais o professor lida diariamente tem afetado sua qualidade de vida e sua saúde.

Buscando cumprir as metas de oferta de vagas de escolarização em tempo integral em creches e pré-escolas, o município de Tauá vem na última década, implantando Centros de Educação Infantil – CEIs nos bairros periféricos e de maior vulnerabilidade social, e em algumas sedes dos distritos mais populosos do município. No entanto, têm sido recorrentes as reclamações por parte dos professores em relação à falta de condições adequadas e sobrecarga de trabalho nestas instituições.

O objetivo principal deste trabalho é investigar a incidência de doenças ocupacionais relacionadas à atividade docente nos centros de educação infantil do município de Tauá – CE. Buscou-se para isso, identificar as doenças ocupacionais recorrentes ao grupo pesquisado e sua possível relação com o exercício da atividade docente, relacionar os fatores estruturais e funcionais que contribuem para a incidência de doenças ocupacionais e verificar a existência ou não de ações de promoção e proteção à saúde do trabalhador docente.

Trata-se de uma pesquisa de natureza exploratória e descritiva, utilizando variáveis qualitativas que pretendem apresentar uma reflexão sobre a complexidade da atividade docente em relação à falta de condições efetivas de trabalho, a sobrecarga de responsabilidades e as implicações destas na saúde do professor, com foco nas doenças ocupacionais relacionadas ao exercício da docência na educação infantil nas instituições pesquisadas.

## 2. TRABALHO, SAÚDE E DOCÊNCIA

Na sociedade moderna, o trabalho pode ser um espaço originador de autoestima, desenvolvimento de habilidades, desenvolvimento pessoal e de convívio social, se constituindo num ambiente de construção da própria história e da vida social da pessoa. No entanto, o trabalho também pode conter aspectos negativos e colaborar para o adoecimento físico e mental do trabalhador (Araujo et al., 2005).

Esta afirmativa é ratificada pela própria Organização Internacional do Trabalho (OIT) que reconhece que os fatores psicossociais e o estresse relacionados à atividade laboral são riscos crescentes e estão presentes nas novas características do mundo do trabalho e da profissão docente.

No Brasil, a Saúde do Trabalhador constitui uma das áreas da Saúde Pública, tendo como objeto de estudo e intervenção as relações entre o trabalho e a saúde e como objetivos das políticas a promoção e a proteção da saúde do trabalhador.

De acordo com o artigo sexto, parágrafo terceiro, da Lei Orgânica da Saúde (LOS), Lei nº 8.080 de 1990, a saúde do trabalhador é definida como um conjunto de atividades que se destina, por meio das ações de vigilância epidemiológica e vigilância sanitária, à promoção e proteção da saúde do trabalhador, assim como visa à recuperação e à reabilitação dos trabalhadores submetidos aos riscos e agravos advindos das condições de trabalho.

O Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) classifica em dois tipos as doenças ocupacionais: a doença profissional ocasionada pelo exercício do trabalho, que possui características específicas relacionadas ao exercício de determinada atividade e a doença do trabalho, que é adquirida ou desenvolvida em função de condições especiais em que o trabalho é realizado, estando diretamente relacionada a este (Brasil, 2007).

A Organização Internacional do Trabalho - OIT reconhece a importância que os professores ocupam na sociedade, uma vez que são os responsáveis pelo preparo do cidadão para a vida (OIT, 1984). No entanto, ao definir as condições de trabalho para os professores a organização foi genérica e evasiva, limitando-se em fixar condições para atingir a meta de um ensino eficaz.

Esta concepção genérica de eficácia da educação talvez venha contribuindo para uma nova realidade que se observa na educação na sociedade atual. O fato é que o papel que se exige do professor atualmente, em relação ao exercício da atividade docente, ultrapassou a responsabilidade da mediação do processo de conhecimento do aluno, exigindo-se dele até mesmo tarefas e responsabilidades que são da família.

A profissão docente é, reconhecidamente, uma profissão desgastante, fato comprovado não só através de pesquisas e estudos relacionados ao exercício da atividade docente, mas também pela própria legislação. O Decreto Lei nº 53.831, de 1964, já considerava a atividade do magistério uma ocupação penosa e a enquadrava como atividade especial para fins de aposentadoria.

Embora a discussão sobre trabalho e saúde do professor tenha avançado significativamente na última década, ainda há poucas publicações na área. As existentes tem buscado aprofundar o conhecimento sobre as condições do trabalho docente, suas especificidades e os principais agravos e causas do adoecimento dos professores, bem como analisar as condições do ambiente e da infraestrutura aos quais estão submetidos.

No Brasil, existem poucos estudos em nível nacional sobre a educação infantil que tratem da ligação do caráter profissional do trabalho docente com o surgimento de agravos à saúde embora neste nível de ensino a exigência física pela necessidade do contato e cuidado físico para com as crianças seja diferente de todas as demais etapas da escolarização. O professor da educação infantil é mais exigido fisicamente, assim como está mais exposto às doenças que costumeiramente afetam o seu público alvo (gripes, resfriados, doenças de pele etc.).

Oliveira-Formosinho (2005) caracteriza a docência na educação infantil entre aspectos que são similares e outros que a diferenciam da docência nos demais níveis de ensino. Para o autor, as dimensões do educar e do cuidar, próprias da função do professor da educação infantil, assim como as instituições e espaços escolares que atendem essa clientela, têm características próprias que devem ser levadas em conta em qualquer estudo que busque traçar um perfil profissional deste segmento ou analisar aspectos relacionados ao exercício docente nesta etapa.

Como grande parte das instituições públicas de educação infantil estão sob a responsabilidade das secretarias de educação municipais e a realidade dos municípios brasileiros são distintas e, por vezes, completamente diferentes, não se deve generalizar, seja de forma pessoal ou por estudos de casos isolados, as condições e cenários das realidades analisadas. Dessa forma, é importante frisar que este estudo trata de um recorte específico de tempo e espaço, embora também não se deva descartá-lo como uma amostra significativa sobre o tema da saúde do professor na educação infantil.

### 3. METODOLOGIA

O objeto do estudo é a incidência, tipos e frequência, das doenças ocupacionais relacionadas ao exercício da profissão docente nos Centros de Educação Infantil da sede do Município de Tauá. A amostra é formada por professores em efetivo exercício do magistério nos Centros de Educação Infantil do Município de Tauá.

Os dados foram coletados por meio da aplicação de questionários com perguntas fechadas e semiestruturadas nas instituições alvo da pesquisa nos meses de maio e junho de 2018. O universo pesquisado correspondem a 18,6% (dezoito vírgula seis por cento) do quantitativo total de docentes dos quatro Centros de Educação Infantil da sede do município de Tauá. Como o foco deste trabalho é o exercício do trabalho docente, optou-se por pesquisar apenas os professores em efetivo exercício em sala de aula, não sendo pesquisados demais professores que estão na gestão escolar ou que se encontram em outras atividades, ainda que ligadas a docência.

Tabela 01 – Instituições e número de professores pesquisados.

Instituição	Quant. De Professores	Quant. Pesquisada
CEI Maria Gomes – Bairro Bezerra e Sousa	29	5
CEI Aurélio Loiola – Bairro Alto do Cruzeiro	15	3
CEI Vovó Clarinda – Bairro Colibris	15	3
CEI Adelaide Coutinho – Distrito de Santa Tereza	16	3
Total	75	14

Fonte: Elaboração própria (2018).

Dos docentes pesquisados, 14% eram do sexo masculino e 86% do sexo feminino. Em relação ao nível de formação, 93% são especialistas e 7% graduados. A média de experiência na docência é de 11 anos e a média de experiência na docência em educação infantil é de 4 anos. Todos os pesquisados possuem carga horária semanal de 40h/aulas.

Quanto aos procedimentos, o presente trabalho enquadra-se como estudo de caso. Quanto ao tipo, trata-se de uma pesquisa de natureza exploratória e descritiva, utilizando variáveis qualitativas.

Em relação aos aspectos éticos, este estudo foi autorizado pela Universidade Estadual do Ceará – UECE (como pré-requisito para obtenção do título de Especialista em Gestão Pública da Saúde.) e por cada uma das instituições pesquisadas, sendo conduzido segundo padrões exigidos pela Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, que rege pesquisa com seres humanos, seja ela individual ou coletiva, de forma direta ou indireta, incluindo o manejo de informações ou materiais.

#### 4. RESULTADOS

Dos quatro Centros existentes, três deles estão localizados nos bairros considerados mais carentes, de maior vulnerabilidade social e com maior índice de violência na sede do município de Tauá - CE. O quarto está localizado na sede do distrito de Santa Tereza, que é o maior povoado em termos de quantitativo populacional do interior do município com 3.354 habitantes segundo Censo 2010.

Em relação a infraestrutura física, a realidade encontrada é similar à realidade da grande maioria das escolas brasileiras, onde apenas 2% das instituições de ensino que atendem alunos mais pobres contam com todos os itens de infraestrutura previstos no Plano Nacional de Educação (PNE). Ou seja, os professores que lidam com a população educacional mais vulnerável e desafiadora são os que possuem menos recursos.

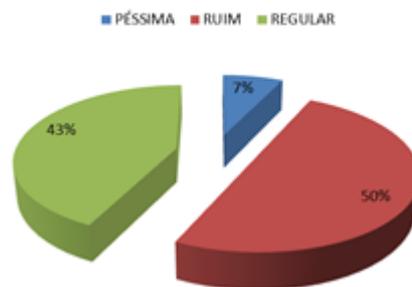
O número de alunos por classe é outro fator que dificulta o trabalho, uma vez que, diante de turmas muito grandes, a energia empregada para manter o controle e realizar as atividades pedagógicas é desafiadora. Na educação infantil esse fator é mais complexo ainda, já que, frequentemente, as crianças pequenas demandam atenção individualizada no cuidado e no ensino.

A indisciplina dos alunos é outro fator de desafio para os professores. Segundo a TALIS - Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem de 2013, os professores brasileiros gastam um terço da aula lidando com indisciplina. Na realidade específica estudada, deve-se levar em conta, além deste aspecto, o fato de que a maioria das crianças é originária de famílias de baixa renda que moram em bairros periféricos considerados violentos. Assim, a indisciplina é agravada pela falta de estrutura familiar na maioria dos casos. A gama de problemas relacionados à realidade sócio familiar das crianças com os quais os professores precisam lidar, combinado com as jornadas de trabalho extensas e à falta de valorização social e salarial aprofundam conflitos e potencializam os desgastes físicos e emocionais que, invariavelmente, acompanham o exercício da atividade docente nos Centros pesquisados.

Foi perguntado aos docentes pesquisados como eles classificariam as suas condições atuais de trabalho levando em consideração o ambiente físico, quantidade e qualidade de material pedagógico e de higiene, espaço e mobiliário da sala de aula, quantidade de alunos. Neste sentido, 57% dos docentes classificam como ruim/péssima as condições de trabalho atuais e 43% como regular. Não houveram respostas nos itens “boa” e “ótima”.

Gráfico 1 – Classificação das Condições Atuais de Trabalho

### CLASSIFICAÇÃO DAS CONDIÇÕES DE TRABALHO ATUAIS



Fonte: Elaboração própria (2018).

O conceito de condições de trabalho aqui abordado está relacionado ao conjunto de recursos e meios que possibilitam a realização do trabalho docente, envolvendo as instalações físicas, materiais necessários e meios de realização das atividades. Também inclui o conjunto de relações que caracterizam o processo de trabalho e as condições de emprego (formas de contratação, remuneração, carreira).

Entendendo que as condições de trabalho não se restringem ao plano do posto ou local de trabalho ou à realização em si do processo de trabalho, mas diz respeito às relações de emprego, considerou-se importante que professores que não tem vínculo efetivo estivessem presentes no estudo, uma vez que as condições de contratação destes profissionais são mais degradantes do que a dos docentes efetivos. Atualmente, no município pesquisado, os professores temporários ganham menos (não ganham de acordo com sua formação), tem contratos de trabalho que incluem somente o período de aulas, não recebem férias, décimo terceiro salários e nem outros direitos trabalhistas.

Em seguida foi abordado a relação trabalho x saúde docente. Neste sentido, foi perguntado ao docente se nos últimos seis meses ele se afastou ou faltou ao trabalho por motivo de doença.

Dos 36% que responderam sim, ou seja, que foram acometidos por alguma enfermidade que os impossibilitou de comparecer ao trabalho, 80% faltaram entre uma e duas vezes no intervalo acima.

Gráfico 2 – Faltas ao Trabalho por Adoecimento

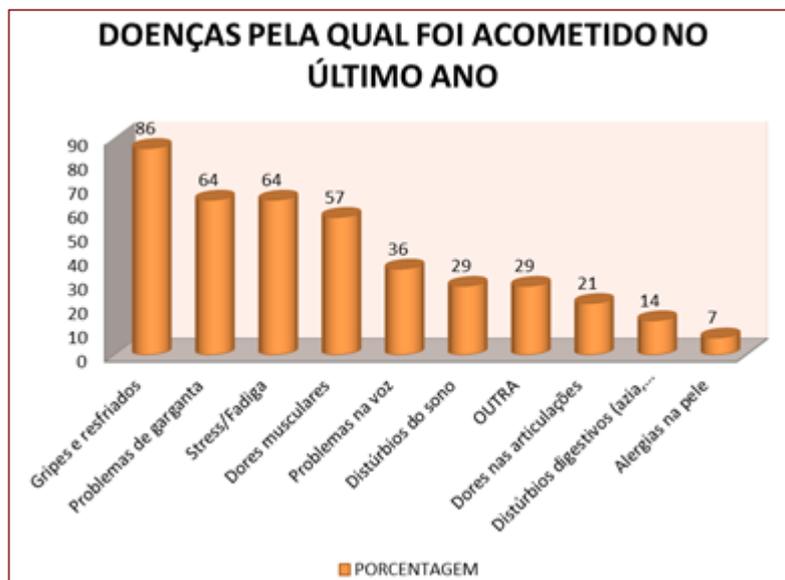


Fonte: Elaboração própria (2018).

Foi solicitado ao participante que indicasse uma porcentagem a qual ele considerava que as atividades inerentes ao trabalho docente por ele exercido tinha relação com os episódios de adoecimento pelo qual tenha passado nos últimos 12 meses. Neste sentido, 57% das respostas consideram que em 80% dos casos de adoecimento estão relacionados com a realização do trabalho docente. Outros 15% consideram que 60% dos acometimentos estariam relacionados ao exercício de sua atividade profissional.

Também buscou-se identificar as doenças mais recorrentes relacionadas à atividade docente dos professores dos CEIs pesquisados. Assim, foi solicitado que o participante citasse até cinco doenças pelas quais havia sido acometido no último ano, obtendo-se o resultado demonstrado no Gráfico 3:

Gráfico 3 – Doenças Mais Recorrentes no Grupo Pesquisado



Fonte: Elaboração própria (2018).

O resultado encontrado corrobora os dados da pesquisa divulgada pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação - CNTE, confirmando como principais causas do adoecimento docente as gripes, resfriados e inflamações de garganta, seguido pelo stress/fadiga e acrescentando, no caso do universo pesquisado, as dores musculares entre as principais causas de adoecimento.

A educação infantil se diferencia dos demais níveis de ensino principalmente em relação aos aspectos do cuidado e do brincar. Essa etapa exige mais fisicamente do professor, tanto em relação ao cuidar como em relação à postura corporal, fazendo com que o professor esteja frequentemente se curvando ou agachando para dar o suporte necessário para que a criança realize suas atividades.

Além disso, a idade escolar relativa às crianças que frequentam creche (0 a 3 anos) também exige do professor o cuidado braçal para com a criança, uma vez que estas ou não caminham ainda ou estão iniciando essa fase, exigindo supervisão constante para prevenção de quedas e acidentes.

Entendendo que as ações de promoção e proteção à saúde do trabalhador são muito importantes no sentido de ações preventivas, foi perguntado ao docente se haviam ações de promoção e proteção à saúde do trabalhador em seu ambiente de trabalho, onde 46% disseram que não e 54% disseram desconhecer a existência de tais ações.

Gráfico 4 – Existência de Ações de Proteção à Saúde do Trabalhador



Fonte: Elaboração própria (2018).

As ações de promoção e proteção à saúde no trabalho têm como maior foco a prevenção de doenças ocasionadas ou agravadas pelo exercício da atividade laboral. Não se trata apenas do uso de EPIs – Equipamentos de Proteção Individuais, mas buscam, sobretudo, o desenvolvimento de ações preventivas e o desenvolvimento de hábitos saudáveis como manter uma boa alimentação, realizar alguma atividade física, estar mais atento à postura e aos fatores que possam contribuir para o desenvolvimento de agravos, combate ao tabagismo, etc. O desenvolvimento destes hábitos depende do nível de informação, conscientização e motivação ao qual os trabalhadores sejam expostos. Assim, seria de grande relevância para a classe pesquisada o desenvolvimento destas ações.

## 5. CONCLUSÕES

Em relação ao objetivo principal, o presente estudo demonstra uma alta taxa de incidência de doenças ocupacionais no grupo pesquisado, que vem afetando não só a saúde do docente, mas também o funcionamento dos Centros, uma vez que 64% (sessenta e quatro por cento) dos pesquisados dizem ter faltado ao trabalho nos últimos seis meses por motivo de adoecimento.

Em resposta aos objetivos específicos, evidenciou-se que as doenças mais recorrentes pelas quais são acometidos os professores são as gripes e resfriados, problemas de garganta, stress/fadiga e dores musculares. A grande maioria dos pesquisados fazem relação direta, em maior ou menor grau, dos quadros de adoecimento com o exercício da profissão.

Os resultados obtidos revelam aspectos importantes sobre a relação entre a saúde do professor e as condições de trabalho em que é exercida a atividade docente nos Centros de Educação Infantil do Município de Tauá. A falta de material didático e insumos básicos, até mesmo a falta de papel higiênico, como relatado por alguns docentes pesquisados, para o desenvolvimento das atividades é apontado como principal fator de insatisfação dos professores, acompanhados da falta de reconhecimento e valorização da profissão. O fato de nenhum professor pesquisado classificar as condições de trabalho como boa e, de mais da metade destes classifica-la como ruim ou péssima, corrobora essa informação.

Em relação à existência de ações de promoção e proteção à saúde do trabalhador, nenhum docente pesquisado citou a existência ou mesmo o conhecimento da existência de ações deste tipo em seu ambiente de trabalho.

Os dados produzidos por este estudo permitem inferir que o trabalho docente nos Centros de Educação Infantil do Município de Tauá pode ser considerado de risco à saúde do professor e até mesmo classificado como trabalho insalubre, pela falta de insumos básicos e pelo contato direto e aproximado com as crianças, o que expõem o professor, repetida e cotidianamente, a vírus diversos, principalmente de doenças respiratórias, pelas quais frequentemente são acometidas as crianças.

Como resultado das reflexões deste trabalho, sugere-se à gestão escolar e à gestão municipal um olhar diferenciado para os docentes e para as especificidades deste nível de ensino, no sentido de desenvolver ações conjuntas de prevenção e promoção à saúde destes profissionais, de promover melhorias efetivas nas condições de trabalho, e de fomentar políticas públicas de valorização e compensação dos riscos à saúde e de reduzir gastos financeiros gerados pelos quadros de adoecimentos frequentes.

Para estudos futuros recomenda-se o aprofundamento sobre o assunto e a elaboração de diagnósticos e de ações de intervenção, com foco na melhoria da infraestrutura das escolas, nas condições de trabalho do professor e na promoção e proteção de sua saúde.

## REFERÊNCIAS

- [1] Araújo, T. M.; Sena, I. P.; Viana M.A. Mal estar docente: Avaliação de condições de trabalho e saúde em uma instituição de ensino superior. Revista Baiana de Saúde Pública, Bahia, v. 29, n. 1, p. 6-21, jan./ jun. 2005.
- [2] Brasil. Ministério da Previdência Social. Decreto-lei nº. 6042, de 12 de fevereiro de 2007. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília – DF, 23 fev. 2007.
- [3] Ministério da Saúde. Lei 8.080, de 19.09.1990. Disponível em <[http://conselho.saude.gov.br/legislacao/lei8080\\_190990.htm](http://conselho.saude.gov.br/legislacao/lei8080_190990.htm)>. Acessado em outubro de 2018.
- [4] Ministério da Saúde do Brasil. Organização Pan-Americana da Saúde no Brasil. Doenças relacionadas ao trabalho: manual de procedimentos para os serviços de saúde/Ministério da Saúde do Brasil. Brasília: Ministério da Saúde do Brasil, 2001.

- [5] Franco, L. L. M. M; MORAES, K. N. de. Trabalho na educação básica: A condição docente em sete estados brasileiros. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 6, n. 11, p. 511-514, jul./dez. 2012.
- [6] Gil, A.C. Como elaborar projetos de pesquisa. São Paulo: Atlas, 2002.
- [7] Lima, M. de F. E.; Oliveira Filho, D. de. Condições de Trabalho e Saúde do(a) professor(a). *Ciência & Cognição*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 3, p. 62-82, 2009.
- [8] Oliveira-Formosinho, J. Da formação dos professores das crianças pequenas – O ciclo da homologia formativa. In: C. Guimarães (Org.), *Perspectivas para a educação infantil: Formação profissional e práticas educativas*. (cap.2). São Paulo. Junqueira e Marin Editores, 2005.
- [9] Organização Internacional do Trabalho. A condição dos professores: recomendação Internacional de 1966, um instrumento para a melhoria da condição dos professores. Genebra: OIT/ Unesco, 1984.
- [10] Vieira, L.F.; Oliveira, T. G. As condições do trabalho docente na educação infantil no Brasil: alguns resultados de pesquisa (2002-2012). *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 46, n. 32, p. 131-154 maio/ago. 2013.

# Capítulo 22

## *A Síndrome de Burnout em professores da educação básica: Uma reflexão necessária*

*Francisca de Fátima dos Santos Freire*

*Dilene Fontenele Catunda Melo*

*Annatália Menezes de Amorim Gomes*

*Francisca Nellie de Paula Melo*

**Resumo:** A saúde mental e trabalho são processos que nos levam a profundas reflexões. Pois, podem produzir reações psíquicas e desencadear processos psicopatológicos. O presente estudo objetiva desenhar o perfil dos professores da educação básica de Crateús-CE com riscos a síndrome de Burnout. É um estudo descritivo, analítico com abordagem quantitativa e qualitativa. É fruto de um trabalho de conclusão de curso, de especialização em Saúde Mental. A coleta de dados foi realizada no período fevereiro a abril de 2018, com 34 (trinta e quatro) docentes. O estudo foi desenvolvido obedecendo às recomendações do Conselho Nacional de Saúde, na Resolução 466/12, conforme o parecer do CEP: 113/2017. Adotou-se a análise temática e categorização das falas. Emergiram três categoriais: Perfil sócio- demográfico dos professores e a discussão sobre a profissão exercida diante dos fatores de risco e dos sintomas da síndrome de burnout. Evidenciou-se que os docentes são prevalentemente do sexo feminino, idade entre 40 a 50 anos, casados, com título de graduação. Detectou-se que os profissionais estão vulneráveis aos fatores de risco para a síndrome de burnout. Os fatores de risco mais comuns estão: tempo em que o docente trabalha na área, a carga horária de trabalho, mais de um emprego, a falta de prática de exercícios físicos, tipo de roupa que costuma trabalhar, tabagismo e etilismo, doenças crônicas, uso de medicações, eventos marcantes na vida pessoal e profissional e outros. Cabe ressaltar que é urgente atividades de promoção a saúde mental dos docentes da educação básica do município de Crateús-CE.

**Palavras-chave:** Saúde mental, Saúde do Trabalhador, Professores.

## 1. INTRODUÇÃO

Há dez anos atuando como enfermeira e profissional do Sistema Único de Saúde, na assistência e no ensino, trilhou-se o caminho com mais singularidade no campo da Saúde Mental, por acreditar nos ideais de uma cultura antimanicomial, sempre defendeu-se a efetivação de uma política integral e humanizada na área. Entendia-se que a escola, o Centro de Atenção Psicossocial, o teatro ou qualquer lugar poderia vir a ser espaço de diálogo, de pesquisa, espaço de construção de novos conhecimentos.

No ano de 2015, enquanto discente do Mestrado Ensino na Saúde, iniciei pesquisa no Centro de Atenção Psicossocial de Crateús-Ce, dentre os achados algo que não contemplava os objetivos da proposta foram revelados, apresentando inúmeros prontuários de professores da rede pública municipal, que estavam precisando do serviço, sendo uma das principais queixas as condições de trabalho, que implicaram em suas práticas, gerando assim, o afastamento da sala de aula. Dos dados elucidados observa-se que a depressão é um dos diagnósticos com maior índice. Segundo Sadock *et al* (2007) a depressão é uma condição comum, com uma prevalência durante a vida de cerca de 15%, talvez de até 25% nas mulheres. Sua incidência é de 10 % entre pacientes em atenção primária e 15% entre aqueles da atenção secundária.

A saúde mental do trabalhador tem sido objeto de estudos de vários campos da ciência que tentam dar conta de questões e aspectos referentes, não só a produção desses trabalhadores, mas ao bem estar e ao equilíbrio como fatores importantes relacionados à saúde (GUIMARÃES *et al*, 2006). A saúde mental do trabalhador veio à tona a partir do momento em que os transtornos mentais foram incluídos como patologias que também poderiam estar relacionadas ao trabalho.

Percebeu-se, durante toda a experiência um espaço fecundo para pesquisa, pois esta temática pouco ou quase nunca se pensava. Objetiva-se nesse projeto desenhar o perfil dos professores da educação básica de Crateús-CE com riscos a síndrome de *Burnout*.

Diante da missão busquei apoio junto aos profissionais da Secretaria Municipal de Educação e do Centro de Atenção Psicossocial de Crateús- Abdoral Machado, sendo esta a oportunidade de conhecer o papel docente e a relação com a saúde mental dos trabalhadores em educação deste município, diante dos desafios vivenciados na 13ª. CREDE, no Centro-Oeste do Estado do Ceará.

A relação entre saúde mental e trabalho parte da ideia de que as ações implicadas no ato de trabalhar podem, não só atingir o corpo dos trabalhadores, produzindo disfunções e lesões biológicas, mas também podem produzir reações psíquicas e desencadear processos psicopatológicos. Tem sido grande o número de ocorrências de agravos à saúde mental relacionados com o trabalho, causados por fatores subjetivos e psicossociais (GUIMARÃES *et al*, 2004).

No campo da saúde mental, a Saúde do Trabalhador tem como desafio consolidar os ideais do SUS que, a partir daí, refletir-se-ão no cotidiano do trabalhador do SUS. Ceccim (2005) atenta que os serviços são organizações complexas, em que somente a aprendizagem significativa será capaz da adesão dos trabalhadores nos processos de mudanças no cotidiano.

O Ministério da Saúde entende que para se garantir a integralidade da atenção, faz-se necessário a efetivação das políticas públicas, dentre as quais enfatizo a Política Nacional de Humanização (PNH) da Atenção e da Gestão, que é uma iniciativa inovadora no SUS. Criada em 2003, a PNH tem por objetivo qualificar práticas de gestão e de atenção em saúde (BRASIL, 2010).

As relações entre saúde mental e trabalho surgiram a partir da década de 1970, como ponto fundamental da nova abordagem da Saúde do Trabalhador (CAMAROTTI & TEIXEIRA,1996).

Os profissionais mais susceptíveis aos problemas de saúde mental são aqueles que passam a maior parte do seu tempo, com pessoas que precisam de ajuda, como as enfermeiras, os professores, as assistentes sociais, entre outros profissionais (BABA *et al*,1999).

Entendeu-se, a viabilidade da argumentação após encontrar respaldo na ótica legal para defender a temática, observou-se que o cenário local não difere dos dados epidemiológicos que sinalizam o desgaste emocional dos docentes e a relação com o exercício.

## 2. METODOLOGIA (OU MATERIAIS E MÉTODOS)

O presente estudo é uma pesquisa descritiva, analítica de abordagem quantitativa e qualitativa.

Com base nos objetivos propostos a pesquisa é do tipo descritiva, que Segundo Gil (2002), objetivam descrever as características de determinada população ou fenômeno, ou a possível relação entre as variáveis, portanto se fez como critério de escolha.

Quanto a abordagem qualitativa Minayo (2010), salienta que esta é capaz de incorporar a questão do significado e da intencionalidade dos atos, das relações e estruturas sociais, sendo assim, presentes nas transformações das construções humanas.

O referido estudo foi realizado na Secretaria de Educação de Crateús-Ce, com os professores que estão inseridos no serviço com pelo menos 3(três) anos na docência. Alguns dados do município serão descritos para que possamos compreender o território social ao qual nosso objeto de estudo está inserido.

Os participantes da pesquisa foram os docentes que estão em sala de aula pelo menos há 03 (três) anos, que integram a rede da educação básica, do município de Crateús. Atualmente, o município conta com 635 professores.

Optou-se pelo uso da entrevista semiestruturada (Apêndice B) e a utilização do inventário. A coleta de dados foi realizada no período fevereiro a abril de 2018, seguindo a dinâmica da instituição.

Optou-se pelo uso da entrevista semiestruturada e a aplicação do Inventário de Depressão de Beck/ Beck Depression Inventory (BDI-I).

Os dados foram analisados e interpretados utilizando-se o método de análise temática e categorização das falas. Todas as informações foram consolidadas mediante as atividades realizadas e registradas no diário de campo. A análise temática consiste na técnica mais adequada para o tipo de pesquisa qualitativa relacionada ao campo da saúde, onde se configura a relevância dos assuntos ou investigação elencada, explicitando a comunicabilidade e os comportamentos presentes, sendo dessa forma significativa para a proposta do estudo ora apresentado (MINAYO, 2010).

Conforme a autora supracitada, a análise temática é organizada em três etapas:

1. Pré- análise;
2. Exploração do material;
3. Tratamento dos resultados obtidos e interpretação.

O estudo foi desenvolvido obedecendo às recomendações do Conselho Nacional de Saúde, na Resolução 466/12 (BRASIL, 2012), que apresenta as diretrizes e normas regulamentadoras da pesquisa envolvendo seres humanos e aprovado pelo CEP- 213/2017, DA Faculdade Princesa do Oeste. Os participantes foram devidamente orientados quanto ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE, sendo informados de que a participação será voluntária e o princípio da confidencialidade será utilizado. A autonomia para desistência poderá ser sinalizada e acatada em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer tipo de prejuízo diante dessa.

## 3. DESENVOLVIMENTO

Desde a antiguidade greco-romana, o trabalho já era visto como um fator gerador e modificador das condições de viver, adoecer e morrer dos homens. Quando se fala ou estuda o trabalho, É de suma importância saber o que os indivíduos pensam quando se trata dele. O trabalho pode ser definido em várias maneiras. (MAGALHÃES, 2005).

Segundo Magalhães (2005) a palavra trabalho é derivada do latim *tripalium* do latim *tardio tripalium*, que era um instrumento formado por três paus aguçados, algumas vezes ainda munidos de pontas de ferro, com o qual os agricultores batiam o trigo, as espigas de milho, o linho, para rasgá-los e esfiapá-los. Segundo o dicionário, a palavra trabalho vem de *tripalium*, o que nos dá o pensamento de que o trabalho sempre foi associado a algo desagradável, torturante.

Estudos relatam que os professores estão afetados pelo sofrimento no trabalho, por precárias condições de trabalho, ritmo acelerado, falta de valorização, dificuldades nas relações com as famílias dos alunos, falta de diálogo com a administração etc. (CODO,1999; CARNEIRO, 2001, OLIVEIRA et al., 2012; OLIVEIRA, 2006).

Por sua vez Dejours (1992) problematizando a relação trabalho/saúde, defende que o trabalho não é apenas fonte de doença e de infelicidade, podendo ser também, ao contrário, operador de saúde e prazer; portanto ele nunca é neutro em relação à saúde, podendo tanto favorecê-la, quanto contribuir para o adoecimento.

Observa-se que, considerando a "cultura" sobre doença do trabalho, verifica-se que ela se expressa no fato de que os trabalhadores buscam o auxílio dos serviços de atendimento na área médica somente quando a doença está a tal ponto intensificada, que passa diretamente a interferir em sua produtividade e em sua vida. Dessa forma, fazem longas "peregrinações" nos serviços médicos, relutando em reconhecer que sua situação de adoecimento pode estar diretamente relacionada com seu trabalho (MAGALHÃES, 2005).

As condições de trabalho, ou seja, as circunstâncias sob as quais os docentes mobilizam as suas capacidades físicas, cognitivas e afetivas para atingir os objetivos da produção escolar podem gerar sobre esforço ou hipersolicitação de suas funções psicofisiológicas. Se não há tempo para a recuperação, são desencadeados ou precipitados os sintomas clínicos que explicariam os índices de afastamento do trabalho por transtornos mentais, conforme descrito no que segue.

O trabalho é uma expressão de espírito, que atua no mundo por intermédio da pessoa. O trabalho é um esforço empreendido pela pessoa, esse esforço que pode ser físico, emocional ou espiritual. O trabalho só se torna obrigação quando a pessoa trabalha com o que não está satisfeita, com o que não gosta, está ali por necessidade ou por falta de opção, e a pessoa só vai se tornar satisfeita no trabalho, quando fizer o que gosta, e vai fazer até bem feito e com responsabilidade (MAGALHÃES, 2005).

A saúde mental do trabalhador abordada neste estudo levou em conta os preceitos teóricos introduzidos por Dejours (1987 apud DEJOURS; ABDOUCHELI; JAYET, 1994) que considera o trabalho humano possuidor de duplo caráter: se por um lado ele é fonte de realização, satisfação, prazer, estruturando e conformando o processo de identidade dos sujeitos; por outro, pode também se transformar em elemento patogênico, tornando-se nocivo à saúde mental do trabalhador

A relação entre saúde mental e trabalho parte da ideia de que as ações implicadas no ato de trabalhar podem, não só atingir o corpo dos trabalhadores, produzindo disfunções e lesões biológicas, mas também podem produzir reações psíquicas e desencadear processos psicopatológicos. Tem sido grande o número de ocorrências de agravos à saúde mental relacionados com o trabalho, causados por fatores subjetivos e psicossociais (REUS, 2014).

O conceito de carga mental ou cognitiva diz respeito ao resultado das inúmeras exigências que mobilizam os processos mentais do professor, ou de qualquer outro profissional, tais como atenção difusa, memória, tomada de decisão e percepção apurada dos fatos durante o contato com os alunos. Nesse ambiente, o professor é levado a tomar decisões múltiplas e diversificadas, em reduzido espaço de tempo, gerando tensão, insegurança e angústia (LEVY; SOBRINHO, 2009).

A jornada de trabalho semanal excessiva é fator que gera incômodo entre os professores. Os baixos salários associados à precariedade do trabalho docente impelem os profissionais a assumirem empregos em várias escolas, na tentativa de complementar seus rendimentos mensais. Trabalhar nessas condições implica mais horas de deslocamentos, maior esforço de adaptação a diferentes ambientes e preparação de atividades escolares distintas, contribuindo para a sobrecarga física e cognitiva do profissional (LEVY; SOBRINHO, 2009).

Professores da educação básica apresentam grande risco de desenvolver a Síndrome de *Burnout*, pois estão expostos os ambientes de trabalho com elevada exigência profissional, como tarefas extraclasse, carga horária excessiva e pouco tempo para atualização, lazer e convívio social. Além disso, o professor passa frequentemente por situações conflitantes, como sentir a necessidade de ser companheiro do aluno, propiciar-lhe desenvolvimento pessoal e, ao mesmo tempo, ter que julgá-lo. Somam-se a isso ainda baixo salários, condições de trabalho precárias, falta de reconhecimento social e inexpressiva participação no planejamento de políticas institucionais (KOGA et al., 2015).

Muitas pesquisas apontam problemas de disciplina na escola, violência, falta de segurança, classes superlotadas, falta de autonomia, salários inadequados, entre outros fatores associados ao aparecimento da síndrome de *burnout* (SB) em professores. Desta forma, bem atual nos dias de hoje, torna-se imprescindível à intervenção no universo escolar, assim como aos profissionais de educação, que convivem diariamente com essa triste realidade (RIBEIRO *et al.*, 2015).

A saúde mental do trabalhador tem sido objeto de estudos de vários campos da ciência que tentam dar conta de questões e aspectos referentes, não só a produção desses trabalhadores, mas ao bem estar e ao equilíbrio como fatores importantes relacionados à saúde. A saúde mental do trabalhador veio à tona a partir do momento em que os transtornos mentais foram incluídos como patologias que também poderiam estar relacionadas ao trabalho (BATISTA *et al.*, 2010a).

Quando o sofrimento no trabalho não é ressignificado e transformado em prazer, o trabalhador utiliza estratégias variadas de defesa (individuais e coletivas) para manter sua integridade social e psíquica. Para Dejours (2000), as defesas trazem na sua constituição uma contradição. Se por um lado elas funcionam como proteção para os trabalhadores contra o sofrimento e suas consequências na saúde mental (ignorando o sofrimento, negando suas causas e se libertando do mal-estar causado pelo trabalho), por outro, leva o trabalhador a criar um obstáculo à capacidade de pensar sobre o seu trabalho, de agir e de lutar contra os efeitos destruidores da organização do trabalho sobre sua subjetividade e sua saúde (BATISTA, 2010b).

Percebe-se que o papel do professor, segundo a LDB, é mais do que transmitir informações. Numa gestão democrática, ele deve participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino, como também estabelecer os objetivos, as metas que se quer alcançar no tocante ao perfil do aluno que se quer formar, uma vez que é ele que tem maior contato com o aluno e é de sua responsabilidade a construção de uma educação cidadã (OLIVEIRA, 2014).

#### 4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Diante dos dados coletados constituíram-se três unidades categoriais, são elas: o perfil sócio- demográfico dos professores da rede municipal de Crateús-Ceara e a discussão sobre a profissão exercida diante dos fatores de risco e dos sintomas da síndrome de *burnout* nos docentes da Educação básica em Crateús-Ce.

A partir dos dados sociodemográficos foi possível construir o perfil da categoria docente avaliada. Assim, do total de professores consultados ocorreu a participação de 34 docentes.

Os dados coadunam com a literatura que a prevalência de professores do sexo feminino é bem maior que do sexo masculino. Segundo Harnik (2011) as mulheres compõem 81,5% do total de professores da educação básica do país, reproduzindo uma prática histórica.

A idade dos profissionais variou entre 23 a 59 anos, predominantemente adultos, sendo a maior frequência etária representada por 35,29% entre 40 a 50 anos. Brasil (2015) aponta que mais de 40% dos professores das escolas públicas têm 50 ou mais anos de idade. Percentagem dos menores de 30 anos é residual. Coadunando com o desenho do cenário nacional sobre perfil dos trabalhadores no Mercado de trabalho.

Em relação ao estado civil 29,41% (10) docentes não possuíam parceiro, seguindo de casados com 55,88% (19) e separados com 2,94% (1), com outra modalidade com união estável com 8,82% (3) com registro de apenas 2,94% (1) viúvos.

Segundo Carlotto (2011), Resultados obtidos quanto à situação conjugal revelam que participantes sem companheiro fixo possuem maior realização no trabalho. Maslach e Jackson (1981) verificaram que as pessoas casadas apresentavam menos *Burnout* que as solteiras, separadas ou viúvas. Interpretam esse dado entendendo que as pessoas casadas geralmente são mais maduras psicologicamente e possuem um estilo de vida mais estável.

Quanto à escolaridade 100% têm nível superior, com formação em diversas áreas. Pedagogia 70,58% (24), Linguagens e códigos 2,94% (1), Licenciatura em Matemática 2,94% (1), História e geografia 2,94% (1), Letras 2,94% (1), Licenciatura em ciências biológicas 11,76% (4), Licenciatura em química 5,88% (2). Sendo 55,88% (19) graduados, 44,11% (15) especialistas. E a maior incidência de tempo de formado, em torno de 26 anos.

Quanto à renda familiar a média contempla o teto salarial da profissão, conforme o estatuto do magistério: 2 a 4 salários mínimos 100% (34).

Quanto à escolaridade está associada a função a qual o profissional exerce, pois segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação- LDB e segundo às normas estabelecidas pelos Tribunais de Contas dos Municípios (BRASIL,2011).

Carloto (2011) afirma que através da educação e dos níveis mais elevados de formação, somos atores ativos das cenas de formação e trabalho (produtos e produtores das cenas, em ato). Os eventos em cena produzem diferença, nos afetam, nos modificam, produzindo abalos em nosso “ser sujeito”, colocando-nos em permanente produção. O permanente é o aqui-e-agora, diante de problemas reais, pessoas reais e equipes reais evitando assim consequências no processo saúde-doença.

A pesquisa revelou que os fatores de risco mais comuns para o desenvolvimento da síndrome de *burnout* estão relacionados ao papel intrínseco do fazer educação tais como: o tempo em que o docente trabalha na área, a carga horaria de trabalho, mais de um vínculo empregatício, a qualidade e estilo de vida. Sendo que o tabagismo, o etilismo e as doenças crônicas são os fatores que mais contribuem para desencadear o estresse ocupacional e desenvolver *burnout* (BENEVIDES, 2001).

Deminco (2011) adverte que, aproximadamente 50 a 75% de todas as consultas médicas estão diretamente relacionadas ao Estresse. E uma pesquisa realizada pelo International Stress Management Association (ISMA, 2007) apontou que o Brasil lidera o ranking de horas trabalhadas por semana: 54h contra a média mundial de 41h, e que 70% dos brasileiros sofrem de estresse no trabalho, ficando atrás apenas do Japão.

Observou-se que a amostra do estudo 76,47% dos docentes trabalham a mais de 05 anos na área, com carga horaria semanal média de 40 horas/aulas, representando 82,35% dos sujeitos. Quando indagados sobre a jornada dupla 88,23% relataram que não possuem, porém há evidências de omissão nessa questão.

Pereira e Gaiardo (2016) apontam que a sobrecarga e a extensa jornada de trabalho geram desconforto entre os professores, propiciando o aparecimento da Síndrome de *Burnout*, principalmente em profissionais que trabalhem mais de quarenta horas semanais. Assim sendo, é necessária reflexão sobre a jornada de trabalho no meio docente, pois é uma das principais causas de fadiga física e mental dos professores.

Benevides (2013) argumenta que dentre os fatores de maior impacto para o *burnout* são as muitas horas destinadas ao trabalho, o pouco tempo para o descanso no espaço laboral, a dupla jornada de tarefas em casa e no trabalho, a redução do tempo livre para o lazer e contato com a família e as condições inadequadas de infraestrutura. Também aponta para um novo fator: a violência na escola, que se faz um desafio no espaço laboral.

Quanto ao vínculo empregatícios 70,58% (24) docentes são servidores público efetivo. Segundo Pereira e Gaiardo (2016) a valorização profissional e a estabilidade empregatícia, implicam na motivação e satisfação do docente, sendo elemento favorável para a promoção da saúde mental no meio ocupacional.

Quanto à atividade e exercício físico 52,94% afirmam a prática. Carloto (2001) revela que é necessário por parte desses profissionais, investirem em hábitos saudáveis e aprofundar estudos sobre estas questões, implicando assim, na qualidade de vida ao trabalhador.

Evidenciou-se, escolas em condições inadequadas, com infraestrutura comprometida, salas com pouca iluminação, número de alunos elevado (á cima de 30), ventilação inadequada e ruídos estressantes. Diehl & Marin (2016) contemplam a argumentação mencionada quando aponta que repercussões negativas na saúde do professor podem ser causadas pelo intenso envolvimento emocional com os problemas dos alunos, estrutura física comprometida, recursos pedagógicos escassos, a desvalorização social do trabalho, a falta de motivação para o trabalho, a exigência de qualificação do desempenho, as relações interpessoais insatisfatórias, as classes numerosas, a inexistência de tempo para descanso e lazer e a extensiva jornada de trabalho.

Quanto ao estilo de vida e comorbidades veja a tabela abaixo:

Variáveis	Quantidade	%
Nº Professores	34	
<b>CONSUMO BEBIDAS E TABAGISMO</b>		
Não consome bebidas alcoólicas e tabaco	23	67,64%
Consome somente bebidas alcoólicas	10	24,41%
Consome somente tabaco	1	2,94%
<b>DOENÇAS CRONICAS</b>		
Não possui	32	94,11%
Possui	2	5,88%
Total	34	100%

FONTE: Dados da pesquisa, 2018.

Ao analisar os dados expostos 67,64% afirmam não utilizarem tabaco ou álcool sendo uma condição favorável para o impacto na qualidade de vida dos docentes. Benevides (2013) aponta que a Síndrome de *burnout* pode ser manifestada através do uso abusivo de álcool pelos profissionais, além de manifestações psicológicas e somáticas. O tabagismo, assim como o alcoolismo, é um grande problema de Saúde Pública, além de interferir na saúde física e mental da população, interfere significativamente na economia do país e no meio ocupacional.

Quando indagados de alguma doença crônica, somente 5,88% relataram que existe comorbidade e que aderem ao tratamento farmacológico e não farmacológico. Benevides (2013) destaca que evidências foram comprovadas que pacientes com comorbidades possuem maior predisposição para desenvolver os sintomas da síndrome.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos resultados apresentados, construiu-se um perfil dos docentes da educação básica do município de Crateús, onde, predominantemente, os docentes são do sexo feminino, com idade média entre 40 a 50 anos, casados, com maior número de docentes com título de graduação.

Através da coleta de dados, foi possível alcançar os objetivos propostos para realização da pesquisa. Detectou-se um perfil de profissionais vulneráveis aos fatores de risco para a síndrome de *Burnout*, na educação básica do município de Crateús.

Averiguou-se que os fatores de riscos mais comuns para o desenvolvimento da síndrome de *burnout* são: tempo em que o docente trabalha na área, a carga horaria de trabalho, mais de um emprego, a falta de prática de exercícios físicos, tipo de roupa que costuma trabalhar, tabagismo e etilismo, doenças crônicas, usa de medicações, eventos marcantes na vida pessoal e profissional e entre outros.

Cabe ressaltar que é urgente atividades de promoção a saúde mental dos docentes da educação básica do município de Crateús-CE, os dados subjetivos que não conseguimos traduzir nesse estudo, despertam o olhar do pesquisador.

Espera-se que o presente estudo seja um sinalizador para os gestores ampliarem o olhar sobre a saúde do trabalhador, para os trabalhadores da educação seja uma inquietação contínua sobre o conhecimento da patologia que tem afastado muitos profissionais da sala de aula e para o meio acadêmico seja inspiração para novas pesquisas.

## REFERÊNCIAS

- [1] Batista, J.B.V. ET al., Burnout Em Professores Do Ensino Fundamental Da Rede Pública. Rev. bras. epidemiol. vol.13 no. 3 São Paulo Sept. 2010a.
- [2] Batista, J.B.V. Saúde E Trabalho: Quando Se Vai Além Do Limite. VI Congresso Internacional De Psicopatologia Fundamental XII Congresso Brasileiro De Psicopatologia Fundamental. N.3, p.502-512, 2010b.
- [3] Barroso, b. o. Para além do sofrimento: uma possibilidade de compreensão do mal-estar docente. Dissertação (mestrado),Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, 2008.

- [4] Benevides-Pereira, A. M. T. MBI - Maslach Burnout Inventory e suas adaptações para o Brasil. In: Congresso da Sociedade Brasileira de Psicologia, 2001, Rio de Janeiro. Anais. Rio de Janeiro: UERJ, 2001.
- [5] Benevides-Pereira, a.m.t; Justo, t; Gomes, F.B.; Silva, S.G. M; Volpato, d.c. Sintomas de estresse em educadores brasileiros. *Aletheia*, 17/18, 63-72, 2013.
- [6] Brasil. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 510, de 07 de Abril de 2016, sobre Diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Brasília (DF): Ministério da saúde; 2016.
- [7] \_\_\_\_ Ministério da Saúde. Doenças relacionadas ao trabalho: manual de procedimentos para os serviços de saúde. Brasília, DF (2001). Recuperado de <[http://dtr2001.saude.gov.br/editora/produtos/livros/pdf/02\\_0388\\_M1.pdf](http://dtr2001.saude.gov.br/editora/produtos/livros/pdf/02_0388_M1.pdf)>.
- [8] Carlotto, M.S.; Palazzo, L.S. Síndrome de burnout e fatores associados: um estudo epidemiológico com professores. *Cad. Saúde Pública*, Rio de Janeiro, 22(5): 1017-1026, mai, 2006.
- [9] Dejours, c. *A Loucura do Trabalho*. 5ª edição. São Paulo: Cortez, 1992.
- [10] Demo, P. *Avaliação qualitativa*. Campinas: Autores Associados, 2010.
- [11] Ferreira, C.M. Adoecimento psíquico de professores: Um estudo de casos em escolas estaduais educação básica numa cidade mineira.
- [12] Mestrado Profissional Em Administração, Faculdades Integradas De Pedro Leopoldo. Pedro Leopoldo, 2011.
- [13] Ferreira, E.T.V.; Silva, S.M. A saúde mental do professor de ensino fundamental da rede pública. 2013. Acessado < <https://psicologado.com/psicopatologia/saude-mental/a-saude-mental-do-professor-de-ensino-fundamental-da-rede-publica>> Acessado em 22 de abril, 2017.
- [14] Gil. A.C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4ª ed. São Paulo: Atlas; 2010.
- [15] Levy, G.C.T.M. Sobrinho, F.P.N. Souza, C.A.A. Síndrome de Burnout em professores da rede pública. *Produção*, v. 19, n. 3, p. 458-465, 2009.
- [16] Marconi, M.A. Lakatos, E.M. *Fundamentos de Metodologia Científica*. 7ª Ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- [17] Minayo, M.C.S, *pesquisa social, teoria, método e criatividade*. Ed. 27. Petrópolis. RJ. Editora: Vozes. 2010.

Autores

### **AIANA CARVALHO CARNEIRO**

Graduanda do curso de Licenciatura em Educação Física pela Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS. Ex-bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Residência Pedagógica - PRP, Subprojeto de Educação Física, na UEFS. Bolsista do Programa de Bolsa Monitoria da Universidade Estadual de Feira de Santana através do projeto de inovação pedagógica "FORMAÇÃO DOCENTE E ESTÁGIO SUPERVISIONADO OBRIGATÓRIO E NÃO OBRIGATÓRIO: INTERFACES ENTRE EDUCAÇÃO FÍSICA E SAÚDE".

### **ALANNA OLIVEIRA PEREIRA CARVALHO**

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará (2011). Mestre em Educação Brasileira (2014) e Doutora em Educação Brasileira (2019) pela Universidade Federal do Ceará. Atualmente é Professora de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará.

### **ALINE DE FÁTIMA DA SILVA ARAÚJO**

Licenciatura em Letras - Português pela Universidade Estadual da Paraíba (2012), como também é Licenciada em Letras Libras pela Universidade Federal da Paraíba (julho 2014) é Especialista em Libras FACEN- Faculdade de Ciências Empresariais de Natal, Especialista em Tradução e Interpretação em LIBRAS CINTEP-Faculdade Nossa Senhora de Lourdes. Foi aprovada no 7º Prolibras- Exame Nacional de Certificação em Proficiência na Tradução e Interpretação da Libras- Língua Portuguesa. Atualmente atua como Professora de Libras substituta nos cursos de História, Pedagogia, Letras e Geografia na UEPB (Universidade Estadual da Paraíba) campus Guarabira. Como também é professora efetiva de Libras na prefeitura Municipal de João Pessoa, e atuou como intérprete de libras no IFPB Campus-Guarabira, e como Orientadora em Libras no Pronatec campus Guarabira. Tem vasta experiência na área de Libras, com ênfase em Letras Libras e Letras Portuguesas.

### **AMANDA SANTANA DE SOUZA**

Graduanda do curso de Licenciatura em Educação Física pela Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS. Foi Intercambista do Curso de Ciências do Desporto e Educação Física na Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física na Universidade de Coimbra - Portugal. Experiência com Ensino Fundamental através do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência (PIBID), Subprojeto de Educação Física - UEFS e do Programa Partiu Estágio atuando especificamente com 9º ano. Experiência como Professora de Educação Infantil na rede particular. Estudos na área de Educação, Formação e Identidade Docente, Educação Física Escolar e Educação Especial, com ênfase em Educação Inclusiva e Educação Física Adaptada. Atualmente é Bolsista de Iniciação Científica pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PROBIC/UEFS) do Grupo de Pesquisa: Núcleo Interdisciplinar de Estudos sobre Vulnerabilidades e Saúde (NIEVS) da Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS.

### **ANA JÚLIA VIÉGAS GOMES OLIVEIRA**

Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão (2012). Atualmente é coordenadora pedagógica - UEB Nascimento Morais. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: saberes, inclusão, leitura, relato de experiência e práxis.

### **ANA KAROLINE PEREIRA WERNZ RABELO**

graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão (2011). Mestranda do Programa de Pós-Graduação Gestão da Educação Básica/UFMA. Atualmente é Supervisora Pedagógica na rede municipal de Bacabeira. Participa do Grupo de Pesquisa em Currículo da Educação Básica (GPCEB). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Métodos, Técnicas de Ensino e Currículo.

### **ANA PATRICIA CAVALCANTE DE QUEIROZ**

Cursando doutoramento em Ciências da Educação, na Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (UTAD). Mestre em Educação Física e Desenvolvimento Motor pela Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (2013). Especialista em educação física escola pela Universidade Estadual do Ceará; e em Gestão pela Faculdade Kurios (FAK). Graduação em Educação Física pela Universidade Estadual do Ceará (2006). É funcionária pública da Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC). Atualmente, atua como coordenadora da Escola Estadual de Educação Profissional Maria Cavalcante Costa. Atuou como docente dos Cursos de Licenciatura em Educação Física no Centro Universitário Católica de Quixadá e na Universidade Vale do Acaraú. Tem experiência na área de Educação Física, com ênfase na formação de professores, atuando principalmente nos seguintes temas: educação física, educação, história da educação física, formação de professores de educação física, história da educação física e educação no Ceará.

### **ANA PAULA SILVA DE SOUZA**

Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual da Paraíba-UEPB(2019). Atuando como professora de sala de AEE-no Ensino fundamental 1, com crianças nos municípios de Sapé. Possui Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional e curso de Formação Continuada na Área de deficiência visual e surdez com TBM. Cursando Especialização em Libras.

### **ANNATÁLIA MENESES DE AMORIM GOMES**

Doutora em Ciências da Saúde pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN); Mestre em Educação em Saúde pela Universidade de Fortaleza (UNIFOR); Graduada em Serviço Social pela Universidade Estadual do Ceará (UECE); Graduada em Psicologia pela Universidade Federal do Ceará (UFC); Professora Permanente do Mestrado Profissional Ensino na Saúde (UECE). Integrante dos Grupos de Pesquisa: Cultura, saberes e prática em saúde; e Vida e Trabalho, ambos da UECE. Membro do Laboratório de Humanização da Atenção e Gestão em Saúde, da UECE. Editora Associada responsável pela Seção Psicodrama e Saúde da Revista Brasileira de Psicodrama.

### **ARETUSA LIMA OLIVEIRA EVANGELISTA**

Aluna Especial do Doutorado em Educação e Contemporaneidade (UNEB), Mestre em CULTURA, MEMÓRIA E DESENVOLVIMENTO REGIONAL - Linha de Pesquisa em POLÍTICAS PÚBLICAS E DESENVOLVIMENTO REGIONAL pela Universidade do Estado da Bahia (2008), Especialista em GESTÃO DA INOVAÇÃO TECNOLÓGICA pela Universidade Estadual de Feira de Santana (2011), Especialista em METODOLOGIA DO ENSINO SUPERIOR pela Faculdade Adventista do Estado da Bahia (2006), Graduação em ECONOMIA pela Universidade Estadual de Feira de Santana (2003), Analista Universitária da área de Economia (2011 - Atual), assessorando a Pró-Reitoria de Extensão com atividade de Análise e Gerenciamento de Projetos e Programas. Consultora ad hoc do MEC SESU. Atuou como Servidora Pública Estadual concursada em técnica-administrativa da UEFS (1998 - 2011). Tem experiência nas áreas de Economia, Administração, Educação, Planejamento e Gestão com ênfase em Políticas Públicas e Desenvolvimento. Atuou como docente na Unidade de Ensino Superior de Feira de Santana - Curso de Administração e Propaganda e Publicidade (2010 - 2013) e como Tutora Virtual e Tutora Especialista nas áreas de Economia e Administração Pública da EaD na UNEB (2010 - 2013). Atua ainda em atividades de gestão vinculadas a extensão universitária da UEFS, como Coordenadora Administrativa e Financeira do Projeto Universidade para Todos de iniciativa do Governo do Estado (2009 - 2011 e 2012 - Atual).

### **AYSLA KALLINY DOS REIS**

Enfermeira Graduada pela Sociedade de Ensino Universitário do Nordeste - SEUNE (2015). Especialista em Enfermagem Obstétrica sob modalidade de Residência, pela Secretaria de Saúde do Recife/IMIP (2018). Especialista em UTI Pediátrica e Neonatal pelo IBF (2018). Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Enfermagem pela Universidade Federal de Alagoas - UFAL.

**BRUNA SILVA DOS SANTOS**

Mestranda no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - IFRS, campus Porto Alegre, no Mestrado Profissional em Informática na Educação. Especialista em Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação - FURG (2018), e especialista em Educação em Direitos Humanos pela Universidade Aberta do Brasil - FURG (2015). Graduada em Direito pela Universidade Luterana do Brasil (2013). Possui experiência profissional na área da educação, tendo atuado como professora da educação básica, técnica e superior. Atualmente exerce a profissão de advogada na área de Direito Civil. Apresenta interesse por temas como educação, cidadania, direitos humanos, políticas públicas e informática na educação.

**CARMEN SHEILA PEREIRA GOMES**

Graduanda do Curso de Pedagogia pela Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará – UNIFESSPA.

**CELIA VANDERLEI DA SILVA**

Doutora em Educação, Mestre em Distúrbios do Desenvolvimento, Pós-Graduada em Psicopedagogia e Gramática, graduada em Letras e Pedagogia. Aposentada pela Prefeitura do Município de São Paulo, onde exerceu os cargos de Professora de Língua Portuguesa/Inglesa, Diretora de Escola, Coordenadora e Supervisora Escolar. Experiência na docência do Ensino Médio em escolas particulares de médio porte. Atualmente, atua no Ensino Superior no curso de Pedagogia. Participação na implantação e Coordenação do Projeto PIBID/Residência financiado pela Capes e desenvolvido na Universidade Nove de Julho com alunos da Pedagogia. Participação na escrita de três livros na área de Educação - com os temas: currículos, Programas e Educação não Formal e Gestão Escolar. Artigo escrito para os anais do Congresso Uninove de Iniciação Científica sobre o CEU - Centro Educacional Unificado. Participação no III COPEDI, no III Congresso Nacional de Formação de Professores (CNFP) e XIII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores. Artigos publicados e trabalhos de orientação de iniciação científica apresentados em congresso.

**CINTHIA RAFAELA AMARO GONÇALVES ANDRADE**

Enfermeira graduada pela Escola de Enfermagem da Universidade Federal de Alagoas - UFAL. Pós-graduanda em Saúde Pública pelo IBF - Faculdade cidade verde. Pós-graduanda em Urgência, Emergência e UTI, pelo CEFAPP. Gerente do IV Distrito Sanitário do município de Maceió-AL. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Enfermagem pela Universidade Federal de Alagoas - UFAL.

**CLÁUDIA CRISTINA HADDAD**

Doutora em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (2017), Mestre em Educação- área Metodologia de Ensino pela Universidade Federal de São Carlos (1996). MBA em Gestão Empreendedora-Educação pela Universidade Federal Fluminense (2015); Especialista em Psicopedagogia Clínica pelo Hospital das Clínicas da Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto - USP (1990) e Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP Araraquara (1987).Supervisora de Ensino da Secretaria Municipal de Educação de Araraquara desde 2002, Coordenadora Local e Docente Titular do Curso de Pedagogia da Universidade Paulista - Campus Araraquara, desde 2005 . Experiência na área de Educação atuando principalmente nos seguintes temas: Educação Superior, Educação a Distância, Educação Básica (Ensino Fundamental, Gestão Escolar, Currículo e Formação de Professores) e Psicopedagogia Clínica e Institucional.

### **CLAYTON QUEIROZ ALVES**

Possui graduação em Química pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (2004), mestrado em Química pela Universidade Federal da Bahia (2007) e doutorado em Química pela Universidade Federal da Bahia (2012). Atualmente é professor adjunto da Universidade Estadual de Feira de Santana. Tem experiência na área de Química, com ênfase em Química Orgânica, atuando principalmente nos seguintes temas: Produtos Naturais, fitoquímica, Atividade Biológica, Dioclea virgata e Cenostigma macrophyllum.

### **CRISLAINE APARECIDA RIBEIRO SALOMÃO**

Mestre em Educação Matemática pela Universidade Bandeirante de São Paulo - UNIBAN - SP, sob a linha de pesquisa: Ensino e Aprendizagem de Matemática e suas Inovações. Possui especialização em Educação Matemática, Educação Infantil e Psicopedagogia Clínica e Institucional. É graduada em Matemática e Pedagogia. A autora é professora do curso de Pedagogia na Universidade Nove de Julho e professora na rede particular de Matemática no ensino fundamental II. Foi Professora Coordenadora do PIBID (unidade Santo Amaro - Curso de Pedagogia) pela Universidade Nove de Julho de 2014 a 2019.

### **DENIZE PEREIRA DE AZEVEDO**

Professora adjunta da Universidade Estadual de Feira de Santana -Bahia. Doutora em Educação Física pelo Programa de Pós Graduação em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Catarina. Mestra em Saúde Coletiva pela Universidade Estadual de Feira de Santana. Possui graduação em Educação Física pela Universidade Estadual de Feira de Santana (2001) e Ciências Econômicas pela Universidade Estadual de Feira de Santana (1995). Especialização em Fisiologia do Exercício pela Universidade Veiga de Almeida (2004). Especialização em Treinamento Desportivo pela Universidade Federal da Bahia (2001).

### **DENIZE TOMAZ DE AQUINO**

Possui mestrado em Geografia pela Universidade Federal de Pernambuco e Especialização Lato Sensu em Metodologia do Ensino da Geografia Pela Universidade de Pernambuco e Especialização em Educação Cubana pela Universidade de Havana. Atualmente é professor assistente da Universidade de Pernambuco \ Campus Garanhuns, com dedicação exclusiva, e integrante do Núcleo Estruturante nos cursos de licenciatura plena de geografia e pedagogia, Desenvolve pesquisas, atuando nos seguintes temas: espaço geográfico, educação, interdisciplinaridade, desenvolvimento sustentável e desafios educacionais. Participa do Grupo de Pesquisa GIRSFEMA Grupo Interdisciplinar de Representações Sociais e Formação em Educação e Meio Ambiente. Tem experiência com Educação à Distância EAD na Universidade de Pernambuco \ UPE onde atuou como professora no curso de biologia com a disciplina Geologia Geral. Participa como professora suplente no Programa Residência Universitária. Está coordenadora do estágio supervisionado do curso de licenciatura em geografia da Universidade de pernambuco \ UPE \ Campus Garanhuns.

### **DILENE FONTINELE CATUDA MELO**

Possui Graduação em Enfermagem pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (2004). Mestra pela Universidade SAN Lorenzo (2017). Coordenadora de Pesquisa e Extensão do Curso de Bacharelado em Enfermagem da Faculdade Princesa do Oeste (FPO). Trabalha na Atenção Primária à Saúde do Município de Crateús-Ceará. Atuou como Preceptora de Núcleo Enfermagem na Residência Multiprofissional da Escola de Saúde Pública do Ceará, dos anos de 2015 a 2019. Pesquisadora com área de concentração: Saúde Coletiva, Auditoria e Gestão, Administração, Saúde Mental, Cuidados de Enfermagem.

**EDIONE TEIXEIRA DE CARVALHO**

Licenciada em Geografia pela Faculdade de Educação Ciências e Letras de Iporá (1996), especialista em Docência Universitária pela Universidade Católica de Goiás (1998) e doutora em Ciências Pedagógicas pela Universidad Central Marta Abreu de Las Villas - Cuba (2007), revalidado no Brasil pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Atualmente é professora do Instituto Federal de Mato Grosso, campus São Vicente, professora do Mestrado em Ensino do IFMT parceria com o Grupo KROTON. Membro do Consejo Iberoamericano de Honor a la Calidad Educativa, com sede em Lima-Peru. Avaliadora dos cursos PRONATEC, consultora Ad Hoc das Revistas RBEP - INEP, REVISTA FACISA, SIG FAPEMAT, membro do Consejo Iberoamericano de Honor a la Calidad Educativa, com sede em Lima-Peru.

**ELAINE DE OLIVEIRA CARVALHO MORAL QUEIROZ**

Doutora em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Mackenzie. Mestre em Educação pela UNINOVE. Possui Especialização em Psicopedagogia. É Graduada em Pedagogia e em Psicologia. Possui experiência docente em Ed. Infantil, Ensino Fundamental I e II, e Curso Magistério. Atuou como docente da Pós-Graduação no curso de Psicopedagogia e Educação Especial da UNINOVE. É professora da Graduação na modalidade presencial e EaD e Coordenadora do Curso de Pedagogia da UNINOVE. Faz parte do Núcleo Docente Estruturante do curso de Pedagogia da UNINOVE. Foi Coordenadora de área do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - Pibid (Capes). É Coordenadora Institucional do Programa Residência Pedagógica (Capes). É avaliadora do INEP - Cursos Superiores.

**FRANCISCA DE FÁTIMA DOS SANTOS FREIRE**

Doutoranda em Ciências da Saúde, Graduada em Enfermagem pela Universidade Católica Rainha do Sertão. É mestre em Ensino na Saúde- CMEPES- UECE. Na docência apresenta maestria na Graduação e Pós-Graduação Lato Sensu. Atualmente, é professora Assistente- A, da disciplina de Educação e Saúde, Bases psicológicas e Saúde Mental, do Curso de Bacharelado em Enfermagem na Faculdade Princesa do Oeste-FPO. Atua, como professora e avaliadora convidada da Escola de Saúde Pública do Ceará-ESP.

**FRANCISCA NELLIE DE PAULA MELO**

Possui graduação em Enfermagem pela Escola Superior de Enfermagem São Vicente de Paulo (1975), especialização em Metodologia do Ensino - Assistência de Enfermagem pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1979), mestrado em Educação pela Universidade Federal do Ceará (1990) e doutorado em Programa de Pós Graduação Em Enfermagem pela Universidade Federal do Ceará (2003). Atualmente é Revisor de periódico da Revista Gaúcha de Enfermagem (UFRGS), COORDENADORIA, DO CONSELHO DE ENS, PESQ, EXTEN. da Faculdade Princesa do Oeste, Membro da Comissão Própria de Avaliação da Faculdade Princesa do Oeste, Presidente do Núcleo Docente Estruturante da Faculdade Princesa do Oeste, Elaboração de Projetos da Faculdade Princesa do Oeste, Coordenadora do curso da Faculdade Princesa do Oeste e Presidente do Comitê de Ética da Faculdade Princesa do Oeste. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Ensino-Aprendizagem.

**FRANCISCO ADRIANO SARAIVA MACIEL**

Mestre em Ciências da comunicação pela Universidade de Trás os Montes e Alto Douro (Portugal), graduado em administração de empresa pelo Centro Universitário Católica de Quixadá, possui experiência na área de Ensino e atualmente trabalho no setor de Recursos Humanos da Unicatólica - Quixadá.

**FRANCISCO ALDENE RODRIGUES DOS SANTOS**

Graduando do Curso de Pedagogia pela Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará - UNIFESSPA.

### **GENILDA MENDONÇA DE SOUZA ARAÚJO**

Graduada em Pedagogia e Geografia pela Universidade Estadual da Paraíba-UEPB(2019). Especialista em Ciências Ambientais pela FIP. Formação em Braille, tradução em braille pela FUNAD, e Educação especial e Inclusiva, pela SEAD-Secretaria de Apoio à Pessoa com deficiência. Professora do município de Guarabira de braille.

### **GREYCE DA SILVA RODRIGUES**

Mestrado Profissional em Informática da Educação (em andamento)- Instituto Federal Rio Grande do Sul, campus POA. Pós- graduação em Psicomotricidade - Centro Universitário Barão de Mauá (2014). Graduação em Pedagogia pela Universidade Luterana do Brasil (2013). Atualmente Professor de Educação Infantil - Prefeitura Municipal de Gravataí, atuando desde 2015 como diretora escolar - EMEI Barro Vermelho.

### **JAILSON DE QUEIROZ MELO**

Aluno de Licenciatura do curso de Geografia da Universidade de pernambuco-UPE\Campus Garanhuns.Participa do Grupo Interdisciplinar de Representações Sociais e Formação em Educação e Meio Ambiente – GIRSFEMA, cadastrado na UPE/CNPq. Está monitor do Laboratório de Ensino de Geografia através de seleção pelo edital do PFA\UPE.

### **JAMILLY BRENDA DO NASCIMENTO GONÇALVES**

Graduanda do Curso de Pedagogia pela Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará - UNIFESSPA.

### **JOÃO PAULO LOPES COELHO**

Graduado em Psicologia e Mestre em Psicologia pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professor universitário vinculado ao curso de Psicologia do Centro Universitário 7 de Setembro (UNI7). Áreas de interesse: Psicologia Histórico-Cultural; Psicologia Educacional e Escolar; Clínica Histórico-Cultural; Socioeducação.

### **JOSÉ CARLOS DE MELO**

Pós doutor em Educação pela Universidade Católica de Santos - UNISANTOS, Doutor em Educação: Currículo na linha de pesquisa Políticas Públicas e Reformas Educacionais e Curriculares pela PUC-SP, Mestre em Educação pela Université Du Quebec à Montréal - UQAM - Canadá Especialista em Psicopedagogia pela Faculdades Integradas Jacarepaguá - RJ, Graduado em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT, É Docente Associado do departamento de Educação II na UFMA, Docente do Programa de Pós Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica - PPGEEB. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: Educação, Educação Infantil, Psicologia da Educação, Currículo, Docência no Ensino Superior, Educação Ambiental e Prática Docente. Atualmente é professor Adjunto IV na UFMA (Universidade Federal do Maranhão - UFMA ). Em São Luis. Foi coordenador de área do PIBID-UFMA/CAPES Pedagogia (05-2010 à 01-2014) e Membro do Núcleo de Educação e Infância da UFMA - NEIUFMA/Tutor do PET Conexões dos Saberes Pesquisas em espaços Sócios pedagógicos (02/2014 a 10/2017) Coordenador Adjunto do CEDEI e Coordenador do Curso de Extensão Docência em Educação Infantil (2013 a 2017). Coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infância & Docência - GEPEID. Membro do Grupo de Pesquisa Educação, Sociedade e História da UNISANTOS Consultor Ah Doc de vários periódicos Nacionais. Atualmente Coordena o curso de Especialização em Metodologia do ensino Superior – CEMES.

### **JOSIANE CAROLINA SOARES RAMOS PROCASKO**

Possui graduação em Pedagogia Educação infantil e Anos Iniciais, Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul na linha de pesquisa "Políticas e gestão de processos educacionais", e Doutorado em Educação pela UFRGS na mesma linha de pesquisa. É professora da área da Educação no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - IFRS Campus Porto Alegre, lecionando para os cursos de formação de professores (graduação e pós graduação). Atualmente é docente do IFRS - Campus POA no curso de Licenciatura em Ciências da Natureza, na Licenciatura em Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação Stricto-Sensu em Informática da Educação. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Gestão educacional, atuando principalmente nos seguintes temas: Política educacional, Tecnologias Digitais, Gestão Democrática da Educação, Coordenação Pedagógica e Formação de Professores.

### **JULLIANO CRUZ DE OLIVEIRA**

Mestre em Teologia pela Escola Superior de Teologia na Linha de Pesquisa Educação Comunitária para Infância e Juventude (2018). Especialista em Gestão Escolar pela Faculdade Ateneu (2009). Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará (2007). É Técnico em Assuntos Educacionais do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, campus de Morada Nova. Exerce a função de Chefe do Departamento de Ensino desde 2014. Tem experiência na área de Gestão Escolar e Educação Profissional e Tecnológica.

### **KÁTIA FERREIRA SANTOS**

Possui Especialização pelo Instituto Cuiabano de Educação em Gestão Escolar (2007) e Graduação em Licenciatura Plena em Ciências Biológicas pela Universidade do Estado de Mato Grosso (2002). Atuou como professora efetiva de Ciências e Biologia pela Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso de 2003 à 2017. Atualmente é Técnica em Assuntos Educacionais no Instituto Federal de Mato Grosso Campus - Cáceres e Mestranda no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ensino - IFMT/UNIC.

### **LARA SÖLDON BRAGA HOLANDA**

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará. Especialista em Psicopedagogia pela Universidade Estadual do Ceará. Atualmente, tem vínculo efetivo com o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará - IFCE, em que ocupa o cargo de Pedagoga.

### **LARYSSA BEZERRA LIMA**

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília - PPGE/UnB na linha de pesquisa: "Profissão Docente, Currículo e Avaliação - PDCA". Professora licenciada pelo curso de Pedagogia da Universidade de Brasília - UnB. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa Profissão Docente: Formação, Saberes e Práticas - GEPPEP.

### **LEONARA ROCHA DOS SANTOS CASTRO**

Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará - UECE (2012), Especialista em Gestão Escolar pelo Centro Universitário Barão de Mauá (2013). Tem vínculo efetivo com o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará - IFCE desde 2014, em que ocupa o cargo de Pedagoga e desempenha a função de Coordenadora Técnico-Pedagógica.

### **LEONARDO SOARES DA SILVA**

Graduando em Licenciatura em Educação Física - UFPE. Participante do Programa de Residência Pedagógica (Voluntário) na Escola Estadual Humberto Castello Branco. Professor da Ballet Clássico e danças populares, bailarino e coreógrafo.

**LUANA PIRES GERALDES**

Graduanda do curso de Licenciatura em Educação Física pela Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS. Ex-bolsista do Projeto Estrela Menina - UEFS.

**LUCIANO DA SILVA RODRIGUES**

Mestrando no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - IFRS, campus Porto Alegre, no Mestrado Profissional em Informática na Educação. Especialista em Educação a Distância – UNOPAR (2011), e especialista em Gestão Organizacional pela Universidade Luterana do Brasil (2004). Graduado em Administração de Empresas pela Universidade Luterana do Brasil (2002). Possui experiência profissional na área de planejamento e realização de treinamentos estruturados com foco no desenvolvimento comportamental. Atualmente exerce a profissão de professor (Tutor) no curso de ensino superior de Administração de empresas. Apresenta interesse por temas como educação, ensino, Role Playing Game (RPG), aprendizagem colaborativa e informática na educação.

**MARCELE GOMES SILVA DE SOUSA**

Graduada em Ciências Contábeis com especialização nas áreas: Controladoria, Contabilidade Gerencial e Educação do Ensino Superior com enfoque em Desenvolvimento Humano. Mestre em Gestão de Políticas Públicas, com experiência profissional nas áreas de finanças e desenvolvimento de pessoal, docência no ensino superior além de capacitação e treinamentos através de cursos de extensão e educação continuada. Atualmente desenvolve atividades no cargo de Analista Universitária - Contador na Universidade Estadual de Feira de Santana e é docente na Faculdade Mauricio de Nassau.

**MÁRCIA GOMES DOS SANTOS SILVA**

Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual da Paraíba-UEPB(2019). Atuando como professora de sala de AEE-no Ensino fundamental 1, com crianças nos municípios de Sapé. Possui Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional e curso de Formação Continuada na Área de deficiência visual e surdez com TBM. cursando Especialização em Libras.

**MARCIA MARIA NORONHA LIMA DE OLIVEIRA**

Mestre em Ciências da Educação pela Universidade San Lorenzo/PY (2017). Especialista em Gestão Pública (UECE/2012), em Gestão Pública em Saúde (UECE/2018) e em Educação, Gestão e Tecnologias (FADAM/2018). Pós-graduada em Regionalização do Turismo (UFSC/2008). Graduada em Pedagogia (UECE/2007). Graduanda em Administração Pública (UFC/Atual). Experiência na área administrativa pública e privada (Superintendente da Agência de Desenvolvimento Econômico do Município de Tauá de 2013-2016). Proprietária de empresa privada de 1999 a 2004. Experiência no desenvolvimento, execução e coordenação de projetos na área comercial, industrial, empreendedorismo, turismo, artesanato e gastronomia. Experiência na área educacional na Gestão Pedagógica e Administrativa, coordenação de projetos, educação profissional, docência do ensino médio, infantil e jovens e adultos. Professora efetiva da rede municipal de ensino Tauá/Ce. Assessora Técnica de Planejamento educacional do município de Tauá/Ce.

### **MARIA DA GRAÇA NICOLETTI MIZUKAMI**

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1970), mestrado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1977) e doutorado em Ciências Humanas, também pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1983). Tem especialização em Didática - Karl Ruprecht Universität Heidelberg e Pädagogische Hochschule Heidelberg, Alemanha (1971-1974 /DAAD). É professora titular pela Universidade Federal de São Carlos (1991) e desenvolveu pesquisa de pós-doutorado na Santa Clara University, Califórnia, Estados Unidos (FAPESP/1993). Atualmente é professora adjunto III na Universidade Presbiteriana Mackenzie (Centro de Educação, Filosofia e Teologia /CEFT - Programa de Pós-graduação em Educação, Arte e História da Cultura). É co-organizadora da série Aprendizagem da Docência, publicada pela UFSCar. Foi membro do comitê de assessoramento CA-ED do CNPq no período 2006-2009. Membro titular do Conselho do International Council for Education on Teaching - ICET, período 2013-2015. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Formação de Professores, atuando principalmente nos seguintes temas: base de conhecimento para o ensino, desenvolvimento profissional da docência, aprendizagem profissional da docência, práticas pedagógicas e casos de ensino.

### **MARIA ELIZABETE PEREIRA DOS SANTOS**

Possui graduação em Zootecnia pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (1982), graduação em Licenciatura em Ciências Agrícolas pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (1988), mestrado em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (1997) e Doutora em Ciências da Educação pela Universidad Columbia, em Asunción- República do Paraguay, Posgrad (2019). Atualmente é professor adjunto da Universidade Federal Rural de Pernambuco. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Estágio supervisionado, atuando principalmente nos seguintes temas: pibid, contemporaneidade, lixo eletrônico, ecopedagogia e formação inicial.

### **MARRONEY DE SANTANA NERY**

Graduando do curso de Licenciatura em Educação Física pela Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS. Bolsista do Programa Residência Pedagógica (PRP), Subprojeto de Educação Física, na UEFS. Possui graduação em Segurança no Trabalho pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci.

### **MIRIAM MARIA ROBERTO MARMOL**

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Minas Gerais (2007) e mestrado em Educação, Especialista em Gestão e Coordenação Pedagógica (UFMG). Professora universitária em cursos de licenciatura e coordenadora pedagógica da Educação Básica e Ensino Superior. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Alfabetização, leitura e escrita; Fundamentos da Educação (Políticas e legislação educacional; Psicologia da Educação; Didática; Educação Inclusiva; Dificuldades de aprendizagem; Orientação de estágios supervisionados e trabalhos de conclusão de curso). Atualmente pesquisa e coordena o sistema de avaliação da aprendizagem do Ensino Superior, da Faculdade de Pará de Minas - FAPAM. Ministra disciplinas no curso de Pedagogia há mais de oito anos. Possui experiência na coordenação pedagógica da Educação Infantil ao Ensino Superior, de instituições públicas e privadas.

### **MÔNICA DE FÁTIMA GUEDES DE OLIVEIRA**

Doutoranda em Ciências da Educação pela UAA\_ Universidade Autônoma de Assunção -PY. Mestre em Educação pela Universidade Federal da Paraíba. Especialista em Supervisão Escolar-UFPB. Graduada em História e Pedagogia -UFPB. Professora da Universidade Estadual da Paraíba do Departamento de Educação -CH. Coordenadora Adjunta do Curso de Pedagogia da UEPB- Universidade Estadual da Paraíba, Campus III. Professora da Área de Instrumentação das Práticas Pedagógicas.

**NAYANA SEPÚLVEDA SUZART**

Mestre em Desenho Cultura e Interatividade na Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS (2016). Especialista em Psicologia do Trânsito pela Faculdade Estácio de Sá (2016) e Gestão em Pessoas pela Faculdade de Tecnologia e Ciências (2010). Bacharel em Psicologia, pela Faculdade de Tecnologia e Ciências de Feira de Santana - Bahia (2009). Apresenta experiência na área de docência em Instituições do Ensino Superior, atualmente vinculada a Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e Faculdade Anísio Teixeira (FAT), nos cursos de graduação em Psicologia, Licenciaturas, Administração e Ciências Contábeis e na Pós-graduação no Curso de Docência do Ensino Superior. Membro do grupo de pesquisa Desenvolvimento Humano e Processos Educativos, da Universidade Estadual de Feira de Santana. Membro do Comitê de ética da Faculdade Anísio Teixeira. Atua como consultora na área de Psicologia Escolar e Organizacional.

**OTÍLIA MARIA ALVES DA NÓBREGA ALBERTO DANTAS**

Professora Associada da Universidade de Brasília/Faculdade de Educação. Possui graduação em Pedagogia, mestrado e doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte e PHD em Educação pela Universidade de Brasília sob a supervisão de Ilma Passos de Alencastro Veiga. Professora Permanente dos PPGE E PPGE-MP da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Desenvolve estudos (pesquisa, ensino e extensão) na área de Educação, pesquisando: formação de professores, Pedagogia; Didática; Ludicidade, construção do conhecimento e Ensino Médio. No âmbito da gestão atuou como Coordenadora do Curso de Pedagogia e Chefe do Departamento de Métodos e Técnicas da FE/UNB. Pesquisadora e líder do Grupo de Estudos e Pesquisa Profissão Docentes: formação, saberes e práticas - Geppesp.

**PEDRO ANDRÉ DA SILVA LINS**

Estudante de Educação Física(Licenciatura) na Universidade Federal de Pernambuco. Atualmente estagiário no PROGRAMA DE INICIAÇÃO AO DESPORTO ESPECIAL (PRONIDE). Anteriormente voluntário no Projeto Pense e Brinque - Programa de atividade física de âmbito social para o desenvolvimento psicomotor em crianças. Hoje participante do Programa Residência Pedagógica nos Projetos HiperDia (Posto de saúde de Vila União) e Karis: esporte e lazer no Carmo( Colégio Sigsmundo Gonçalves.

**RAFAEL MARTINS MENDES**

Possui graduação em Bacharelado com atribuições tecnológicas e Licenciatura Plena em Química (2010) pelo Instituto de Química da Universidade Federal de Uberlândia - IQUFU. Mestre em Ensino de Química (2013) vinculado ao programa de Pós-graduação do IQ-UFU com ênfase na Educação de Jovens e Adultos, currículo e sujeitos da aprendizagem. Atualmente vinculado ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação FAGED-UFU, na linha de pesquisa Saberes e Práticas Docentes, como aluno de doutorado com ênfase na área de Avaliação Formativa; Formação de Professores; Ensino Superior.

**REBECCA RODRIGUES DA SILVA CARVALHO**

Graduanda em Psicologia pelo Centro Universitário Sete de Setembro (UNI7). Monitora da disciplina Psicogênese e Psicologia. Áreas de interesse: Psicologia Histórico-Cultural; Psicologia Escolar e Educacional.

**REGINA CÉLIA SALES SANTOS**

Graduação em Enfermagem pela Universidade Federal de Alagoas (2000), mestrado em Enfermagem pela Universidade Federal de São Paulo (2010) e doutorado em Biotecnologia pela Rede Nordeste de Biotecnologia [RENORBIO] - (2015). Atualmente é professor adjunto da Universidade Federal de Alagoas. Líder do grupo de pesquisa Tecnologias e Evidências para o Cuidado de Enfermagem e de Saúde (TECES) e vice-líder do grupo de pesquisa Núcleo de Pesquisa e Inovação Tecnológica em Tratamento de Feridas (LpTF) da Escola de Enfermagem e Farmácia (ESENFAR) da Universidade Federal de Alagoas. É professora permanente do Programa de Pós-graduação em Enfermagem (modalidade Mestrado Acadêmico) vinculada a linha de pesquisa Enfermagem, Ciência, Tecnologia e Inovação para o Cuidado. Tem experiência na área de Enfermagem, com ênfase em Enfermagem e Biotecnologia, atuando principalmente nos seguintes temas: Tratamento de feridas com ênfase ao desenvolvimento de produtos a base de plantas medicinais ou substâncias sintéticas, Enfermagem Baseada em Evidências e Informática em Enfermagem. Exerce suas atividades de ensino na graduação de Enfermagem na disciplina Métodos e Processos da Intervenção de Enfermagem 1 e na pós-graduação na disciplinas Enfermagem Baseada em Evidências e Buscas em Bases de dados. Faz parte do núcleo docente estruturante do curso de graduação do curso de Enfermagem do Campus A. C. Simões.

**ROSA PATRÍCIA GOMES TENÓRIO OMENA RODRIGUES**

Possui Graduação em Enfermagem pela Universidade Federal de Alagoas (2004). Atualmente é docente de enfermagem da UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS CAMPUS ARAPIRACA e preceptora da pós graduação da CEEO da Universidade Federal de Alagoas. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Enfermagem pela Universidade Federal de Alagoas - UFAL.

**ROSANA CRISTINA CARVALHO FRAIZ**

Doutora em educação escolar pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP - Araraquara (2013), mestre em Fundamentos da Educação pela UFSCAR - São Carlos (2006), possui curso de graduação em Letras pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1990), graduação em Pedagogia pela Faculdade de Educação São Luis (1996) e pós-graduação *latu sensu*, especialização em "Planejamento e Gestão de Organizações educacionais". Atua como professora Titular da Universidade Paulista- UNIP Araraquara e supervisora de ensino na Secretaria Municipal de Educação de Araraquara. Tem experiência na área de Educação, em Gestão educacional e escolar e Formação de Professores.

**SANDRA MARIA DE ALMEIDA SILVA**

Graduanda do Curso de Pedagogia pela Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará - UNIFESSPA.

**SILVÂNIO DE CÁSSIO DA SILVA**

Mestre em Geografia pela Pós Graduação do Pontal das Faculdades Integradas do Pontal-FACIP/UFU. Graduado em Geografia Licenciatura/Bacharelado na Universidade Federal de Uberlândia FACIP-UFU Ituiutaba -MG, Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Geomorfologia, Pedologia e Dinâmicas Ambientais (GEPDA) , monitor do laboratório de Ensino e Pesquisa em Pedologia, Geomorfologia e Ensino de Geografia Física - PEDOGEO da FACIP/UFU. Bolsista do Projeto Educasolos (2015), Monitor voluntário do Projeto Educasolos (2016), Bacharel em Processos Gerências (2014) pela Universidade Norte do Paraná (Unopar).

**SILVIO ROBERTO DIAS DA SILVA**

Mestre em Administração pela Universidade Estadual do Ceará. Graduado em Administração. Professor Temporário da Universidade Estadual do Ceará - UECE. Experiência docente em diversas faculdades de Fortaleza e estado do Ceará. Experiência profissional como funcionário do Banco do Brasil e consultor, inclusive internacional, dentre outras. Trabalhou como Assessor de Planejamento da Fundação de Ciência, Tecnologia e Inovação de Fortaleza Áreas de atuação acadêmica: gestão contemporânea, gestão de pessoas, gestão de projetos, gestão financeira, gestão de marketing e processos gerenciais.

**SUELY ALVES DA SILVA**

Suely Alves da Silva Endereço para acessar este CV:<http://lattes.cnpq.br/3497194749381919>. Graduada em Licenciatura Plena em Química pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (1994), mestrado em Química pela Universidade Federal da Paraíba (1998) e Doutorado em Química pela Universidade Federal da Paraíba (2002). Pós-Doutorado em Educação pela UFRN(2013). Professora Associado nível IV da Universidade Federal Rural de Pernambuco, com experiência na área de Educação, ênfase em Ensino-Aprendizagem e Formação de Professores, atuando principalmente nas seguintes linhas de pesquisa: Ensino de química, Educação, Formação Inicial e Continuada de Professores. Foi Coordenadora do Curso de Especialização em Formação de Educadores da UFRPE/Departamento de Educação e Professora do Licenciatura em Pedagogia/UFRPE. Atualmente é Professora do Mestrado e Doutorado do Programa de Pós-Graduação no Ensino das Ciências / UFRPE- Departamento de Educação e Professora do Curso de Licenciatura Plena em Química/UFRPE.

**SUZANE CASTRO DE ARAÚJO SILVA**

Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão (2013); Pós Graduada em Coordenação Pedagógica e Psicopedagogia Clínica e Institucional; Atualmente é Supervisora Pedagógica na Prefeitura Municipal de Bacabeira; Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Planejamento, Coordenação e Orientação Educacional.

**TÂNIA MEDEIROS ACIEM**

Doutoranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) pela Universidade Nove de Julho - UNINOVE.. Experiência em formação de professores como coordenadora de área do Projeto PIBID e Residência Pedagógica nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Atualmente professora do curso de Pedagogia da Universidade Nove de Julho - UNINOVE.

**THATIANA FRANCELINO GUEDES PINEDA**

Doutoranda em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie, Mestre em Educação pela Universidade Nove de Julho, Pedagoga especializada em Psicopedagogia Clínica pelo Centro Universitário FIEO. Experiência em docência e gestão na Educação Básica pela Prefeitura Municipal de Jandira, docência no Ensino Superior e professora coordenadora do Pibid/Capes pela Universidade Nove de Julho, docente pelo Colégio Presbiteriano Mackenzie Tamboré. Pesquisadora na área de Formação de Professores e Primeira Infância.

**VALÉRIA SANTANA DE FREITAS**

Possui graduação em Administração pela Universidade Estadual de Feira de Santana (2002), Especialização em Gestão de Pessoas (2011) e Mestrado em Gestão de Políticas Públicas e Segurança Social (2016). Atualmente é analista universitário da Universidade Estadual de Feira de Santana. Tem experiência na área de Administração, com ênfase em Organizações Públicas. Está lotada na Assessoria Técnica e de Desenvolvimento Organizacional - ASPLAN - UEFS, onde desenvolve atividades relacionadas à área de Planejamento e Orçamento Institucional.

**VANBASTER JOSÉ DE OLIVEIRA**

Possui ensino-medio-segundo-grau pelo Instituto Federal de Pernambuco(2015). Atualmente é estudante de Educação Física da Universidade Federal de Pernambuco.

**VANESSA FARIA VIANA**

Possui graduação em LETRAS pela Faculdade de Pará de Minas (1998), especialização em Leitura e Produção de Textos pela UNI-BH (1999) e mestrado em Linguística pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (2008). Atualmente é professora do SESI em Pará de Minas e professora da FAPAM-Faculdade de Pará de Minas. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Portuguesa, atuando principalmente nos seguintes temas: texto e produção de sentido, dicas de português, textualidade, interpretação textual e práticas de leitura.

**VERA LÚCIA CHALEGRE DE FREITAS**

Bióloga. Pós Doutora em Educação pela UFPel, e Doutora em Educação pela UFRN. Professora Adjunta da Universidade de Pernambuco (UPE-Campus Garanhuns). Pesquisadora e Líder do Grupo Interdisciplinar de Representações Sociais e Formação em Educação e Meio Ambiente – GIRSFEMA, cadastrado na UPE/CNPq. Participa do grupo de pesquisa Grupo Interdisciplinar sobre Representações Sociais de Educação-GIERSE. Participa do grupo de pesquisa Educação e Desafios do Tempo Presente da Unidade Acadêmica de Garanhuns – UAG da Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE/CNPq. Participou da organização da obra Representações Sociais, Educação e Saúde: um enfoque multidisciplinar, tendo três volumes, 2017; Aprender ensinando, ensinar aprendendo: diálogos entre formação, saberes e práticas docentes, 2018; obra Representações Sociais na contemporaneidade, vol. 1. 2019.

**WALBER CHRISTIANO LIMA DA COSTA**

Doutor em educação em ciências e matemáticas (UFPA). Professor da Faculdade de Ciências da Educação (FACED/ICH/UNIFESSPA).

ISBN: 978-65-86127-08-9

**CD**



9 786586 127089