

anais

ISSN: 2318-4175

VII SEMINÁRIO NACIONAL
DO ENSINO MÉDIO
SENACEM



ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO
E INTERDISCIPLINARIDADE

V ENACEI

PRÁTICA DOCENTE, POLÍTICAS, CURRÍCULO: PARA RETOMAR O FOCO NA QUALIDADE



**EVENTO
HÍBRIDO**

09, 10 e 11 de novembro de 2022

Mossoró | Rio Grande do Norte | Brasil

Realização:



Apoio:



VII Seminário Nacional do Ensino Médio V Encontro Nacional de Ensino e Interdisciplinaridade

Prática docente, políticas, currículo: para retomar o foco na qualidade

ORGANIZADORES:

Antonio Anderson Brito do Nascimento
Dorgival Bezerra da Silva
Fernanda Sheila Medeiros da Silva
Jean Mac Cole Tavares Santos
Maria Kélia da Silva

Mossoró/RN
2022

© VII Seminário Nacional do Ensino Médio e V Encontro
Nacional de Ensino e Interdisciplinaridade

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS

REALIZAÇÃO ►►

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)
Faculdade de Educação (FE/UERN)
Programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO)
Grupo de Estudos e Pesquisa Contexto e Educação (CONTEXTO - CNPq/UERN)

APOIO ►►

Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)
Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN)
Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA)
Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC/UERN)
Programa de Educação Tutorial do Curso de Pedagogia (PET PEDAGOGIA - FE/UERN)
Publique Coletivo

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

VII Seminário Nacional do Ensino Médio / V Encontro Nacional de Ensino e Interdisciplinaridade (4/5. : 2022: Mossoró, RN)

Anais do VII Seminário Nacional do Ensino Médio / V Encontro Nacional de Ensino e Interdisciplinaridade: prática docente, políticas, currículo: para retomar o foco na qualidade - 09, 10 e 11 de novembro de 2022, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte UERN - Campus Mossoró/RN. Organização: Antonio Anderson Brito do Nascimento, Dorgival Bezerra da Silva, Fernanda Sheila Medeiros da Silva, Jean Mac Cole Tavares Santos, Maria Kélia da Silva, Mossoró: UERN, 2022.

1. Ensino médio. Escola pública. Currículo. Qualidade do ensino.

1. Vários autores. 2. Inclui bibliografia.

ISSN: 2318-4175

COORDENAÇÃO GERAL ▶▶

Jean Mac Cole Tavares Santos

DIAGRAMAÇÃO ▶▶

Dorgival Bezerra da Silva

COMISSÃO ORGANIZADORA ▶▶

Jean Mac Cole Tavares Santos

Amanda Emilly Pereira de Oliveira

Ana Julia Ferreira de Souza

Anaylla da Silva Lemos

Antonio Anderson Brito do Nascimento

Brena Kesia Costa Pereira

Danilo Caique Pereira de Oliveira

Dorgival Bezerra da Silva

Fernanda Sheila Medeiros da Silva

Heryson Raisthen Viana Alves

Maria Goretti da Silva

Maria Itayane Alves dos Santos

Maria Kelia da Silva

Maria Luiza da Silva Leite

Meiry Fernandes da Silva

Meyre Ester Barbosa de Oliveira

Mizael Haabe Bezerra de Oliveira

Sara Alessandra Rocha Pereira

Sara Raissa Rodrigues de Lima

Vanessa de França Almeida Gurgel

COMISSÃO EXECUTIVA ▶▶

Ana Julia Ferreira de Souza (UERN)

Antonio Anderson Brito do Nascimento (POSENSINO/UFERSA)

Danilo Caique Pereira de Oliveira (UERN)

Dorgival Bezerra da Silva (POSENSINO/UFERSA)

Fernanda Sheila Medeiros da Silva (UERN)

Heryson Raisthen Viana Alves (UERN)

Jean Mac Cole Tavares Santos (Coordenador geral)

Maria Kélia da Silva (PPGE/UFC)

Maria Luiza da Silva Leite (UFERSA)

Mizael Haabe Bezerra de Oliveira (UERN)

COMISSÃO CIENTÍFICA ►►

Adauto Lopes da Silva Filho (UFC)
Albino Oliveira Nunes (IFRN)
Andrezza Maria Batista Tavares (UFRN)
Arlene Maria Soares de Medeiros (UERN)
Bento Duarte Silva (UMINHO)
Cristian Jose Simoes Costa (IFAL)
Diego Carvalho Viana (JEMASUL)
Elcimar Simao Martins (UNILAB)
Elaine Cristina Forte-Ferreira (UFERSA)
Eliane Anselmo da Silva (UERN)
Elias Feitosa de Amorim Jr (UPS)
Eloisa Maia Vidal (IFCE)
Elvira Fernandes de Araújo Oliveira (IFRN)
Emanoel Luís Roque Soares (UFRB)
Emanuela Monteiro (UERN)
Emerson Augusto de Medeiros (UFERSA)
Erika Virgilio Rodrigues da Cunha (UFMT)
Fatima Maria Nobre Lopes (UFC)
Felipe de Azevedo Silva Ribeiro (UFERSA)
Francisca Raimunda Nogueira Mendes (UFC)
Francisco Cleiton Vieira Silva do Rego (UFRN)
Francisco das Chagas Silva Souza (IFRN)
Giann Mendes Ribeiro (UERN)
Guilherme Paiva de Carvalho (UERN)
Hugo Heleno Camilo Costa (UFMT)
Iasmin da Costa Marinho (UERN)
Jean Mac Cole Tavares Santos (UERN)
João Batista de Albuquerque Figueiredo (UFC)
José Deribaldo Gomes dos Santos (UECE)
José Gerardo Vasconcelos (UFC)
José Ribamar Lopes Batista Junior (UFPI)
Josefa Jackline Rabelo (UFC)
Josélia Carvalho de Araújo (UERN)
Josenildo Soares Bezerra (UFRN)
Júlio Ribeiro Soares (UERN)
Leonardo Leônidas de Brito (COLÉGIO PEDRO II)
Lia Machado Fiuza Fialho (UECE)
Luís Távora Furtado Ribeiro (UFC)
Magnolia Margarida dos Santos (UFRN)
Marcelo Bezerra de Moraes (UERN)
Marcia Betania de Oliveira (UERN)
Maria Aliete Cavalcante Bormann (IFESP)
Maria Aparecida dos Santos Ferreira (UFRN)
Maria Carmem Silva Batista (UERN)
Maria Luiza Sussekind (UNIRIO)
Maria Margarita Villegas Graterol (UFERSA)
Mercês de Fátima dos Santos Silva (UFRN)
Monica Ribeiro da Silva (UFPR)
Meyre Ester Barbosa de Oliveira (UERN)
Míria Helen Ferreira de Souza (UERN)
Nilsângela Cardoso Lima (UFPI)
Patricia Cristina de Aragão (UEPB)
Paulo Augusto Tamanini (UERN)
Raimundo Ferreira do Nascimento (UFPI)
Renato Marinho Brandão Santos (IFRN)
Rita de Cassia da Conceicao Gomes (UFRN)
Roberto Leher (UFRJ)
Rosanne Evangelista Dias (UERJ)
Rozeane Albuquerque Lima (UFERSA)
Samuel de Carvalho Lima (IFRN)
Sílvia Helena de Sá Leitão M. Freire (FAMSP)
Sofia Lerche Vieira (UECE)
Thiago Machado da Silva Acioly (JEMASUL)
Verônica Maria de Araújo Pontes (IFRN)
Vicente de Lima Neto (UFERSA)
Willana Nogueira Medeiros Galvao (UECE)
Zacarias Marinho (UERN)

O conteúdo dos artigos, bem como a revisão ortográfica e normas da ABNT são de inteira responsabilidade dos autores.

**GRUPO DE
DISCUSSÃO**

1

Ensino Superior e formação docente

ISSN: 2318-4175



SUMÁRIO

Formação continuada: (re)significações das práticas pedagógicas no ensino de ciências da natureza SEEC

Erika Roberta Silva de Lima, Francisca Natália da Silva, Kátia Pereira da Costa
(Pag. 9 – 20)

O estágio supervisionado I: iniciação à docência em ciências naturais

Rita de Cassia Aquino, Ana Carolyna Diógenes Bezerra, Maria Clara Viana Batista, Regina Célia Pereira Marques
(Pag. 21 – 28)

Resolução de problemas da perspectiva da neurociência cognitiva e suas contribuições para a educação matemática

Raquel Fernandes Oliveira, Manassés Pereira Nóbrega
(Pag. 29 – 37)

Afetividade no ensino remoto emergencial

Vanessa Adne Moura de Oliveira, Valmaria Lemos da Costa Santos
(Pag. 38 – 49)

Os desafios da formação docente para o ensino no campo em tempo de pandemia

Deidiane de Almeida Santos Souza, Márcia Maria Alves de Assis
(Pag. 50 – 58)

Reflexões sobre a construção da identidade do pedagogo

Gislaine Mendonça Bezerra, Josielle Soares da Silva
(Pag. 59 – 66)

Análise dos problemas da formação dos professores de português para a prática de atividades de leitura nas salas de aula do ensino médio

Luis Petrônio Pinheiro de Oliveira
(Pag. 67 – 74)

As representações dos povos indígenas no livro didático de história do Ensino Médio

Ewerton Rafael Raimundo Gomes, Patrícia Cristina de Aragão
(Pag. 75 – 81)

Mérito administrativo concedido a uma mulher de sítio e idosa: êxito social e profissional ancorados nas experiências e (auto)formação

Francinilda Honorato dos Santos, Sara Cristina do Couto e Silva, Ana Lúcia Oliveira Aguiar
(Pag. 82 – 90)

A história e cultura afro-brasileira nas práticas literárias: interpretações de personagens negros

Patrícia da Silva Souza, Patrícia Cristina de Aragão
(Pag. 91 – 99)



**As linguagens interdisciplinares nos cursos de licenciaturas: reflexões sobre a BNC-
formação**

Maria Alice Almeida Sales do Nascimento; Mário Martins

(Pág. 100 – 110)

**Fundamentos da EPT na formação inicial: experiência em cursos de licenciatura de um
Instituto Federal**

José Fabiano Pereira da Silva; Marcos Antônio de Oliveira

(Pag. 111 – 125)

FORMAÇÃO CONTINUADA: (re)significações das práticas pedagógicas no ensino de ciências da natureza SEEC

Erika Roberta Silva de Lima¹
Francisca Natália da Silva²
Kátia Pereira da Costa³

RESUMO

A formação continuada como elemento necessário a somar na complexidade da prática docente, colabora na transformação pedagógica por contribuir na criação de espaços de reflexão de suas práticas. Trata-se de uma demanda educacional contemporânea que necessita ser discutido, considerando os aspectos epistemológicos e avanços na legislação que regulamenta essa etapa da formação. A necessidade de formação continuada é exigência evidenciada na legislação educacional, sobretudo, no Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência de 2014 a 2024. Assim, temos como objetivo discutir as perspectivas e os desafios presentes na formação continuada a partir do contexto da Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Norte, com ênfase nas possibilidades de (re)significações das práticas pedagógicas no ensino de Ciências da Natureza. Tomando como base o objeto de estudo estabelecido na pesquisa, as delimitações teórico-metodológicas dialogam com a abordagem qualitativa por compreender que o levantamento de dados não deve, necessariamente, demonstrar resultados numéricos, mas sim relativo a opiniões dos sujeitos sobre o assunto estudado. A pesquisa caracteriza-se como uma pesquisa do tipo exploratória, com revisão bibliográfica, discutindo os conceitos de formação continuada (BORGES 2016, NÓVOA 2019, GADOTTI, 2011), consultas documentais (PNE 2014-2024) e pesquisa de campo (entrevista semiestruturada) com professores da Educação Básica da área de Ciências da Natureza. Os resultados obtidos foram interpretados por meio da análise de conteúdo proposta por Bardin (2016), com nas etapas: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. Os achados da pesquisa de campo resultou nas categorias de análises: a) concepção de formação continuada; b) motivação para o aperfeiçoamento profissional; c) Política Nacional de Formação de Professores, d) processos formativos na SEEC; e) formação continuada nos espaços escolares; f) conhecimentos adquiridos nos cursos de formação continuada; g) formação continuada e mudanças nas práticas pedagógicas e h) desafios na formação continuada. Por fim, considera-se que há necessidade de assumir a formação continuada como uma política de Estado, com caráter permante. Na fala dos docentes, percebe-se a importância desses momentos, bem como sobressai os desafios para efetivarem essa formação, como sobrecarga de trabalho, dificuldades de acesso a formação contínua na sua área de formação e valorização dos salários.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de Ciências da Natureza; Política de Formação continuada; Práticas pedagógicas.

INTRODUÇÃO

As práticas pedagógicas configuram-se todos os momentos de planejamentos que “se organizam intencionalmente para atender a determinadas expectativas educacionais solicitadas/requeridas por uma dada comunidade social [...] seu valor advém de pactos sociais,

¹ Graduada em Pedagogia (UERN) e mestre em Educação (PPGEP/IFRN). E-mail: erika_limma@hotmail.com / ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5985-0945>. Professora da Rede Estadual de Educação do Rio Grande do Norte

² Graduada em Pedagogia (UERN) e mestre em Educação (PPGEP/IFRN). E-mail: natalia.silva@ifrn.edu.br / ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4250-1319>. Professora do Instituto Federal do Rio Grande do Norte -IFRN

³ Graduada em Química e Especialista em Ensino de Ciências Naturais e Matemática. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande de Norte (IFRN) – Campus Pau dos Ferros. E-mail: katiapereira_costa@hotmail.com.

de negociações e deliberações com um coletivo” (FRANCO, 2016, p.541). Já a prática de ensino é os métodos que o docente desenvolve sua aula, devendo proporcionar aos alunos uma aprendizagem ativa. As práticas estão relacionadas ao trabalho docente, que apresenta muitos desafios os professores vivenciam no processo de promoção das aprendizagens, parte da dificuldade relaciona-se ausência de condições de trabalho (estrutural e pedagógica), sobrecarga de trabalho, indisciplina, dificuldade no diálogo entre família e escola e relacionar os conhecimentos adquiridos na formação continuada com a prática profissional (LELIS, 2012).

Nesse contexto, a formação continuada é importante para a prática docente, colaborando para a transformação pedagógica, contribuindo para uma reflexão de suas práticas, repensando novos métodos de ensino. Segundo Freire (1996, p. 39), “Por isso, é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.” A formação continuada é um processo que permitiu aos professores refletirem sobre suas práticas pedagógicas, que estão trabalhando nas escolas.

Portanto, a continuidade da formação docente deve ser orientada pelo princípio de buscar (re)significações sobre as práticas de ensino, ou seja, que atenda às necessidades criadas pelas transformações. Nessa perspectiva, é notório que a formação desse profissional, é peça chave no processo de ensino aprendizagem. Daí, surge a questão: Quais as perspectivas e desafios que acompanham formação continuada e (re)significações das práticas pedagógicas no ensino de Ciências da Natureza? Cientes que não almejamos respostas à questão formulada, mas buscamos estabelecer diálogo entre os aspectos teóricos-epistemológicos e o ambiente da escola pública.

Nesse aspecto, a pesquisa é considerada relevante, pois traz discussões/questões sobre a formação de professores do Rio Grande do Norte. Com isso, temos como objetivo discutir as perspectivas e os desafios na formação continuada a partir do contexto da Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Norte (RN), identificando as possibilidades de (re)significações das práticas pedagógicas no ensino de ciências da natureza.

Os resultados da pesquisa estruturam-se, nesse texto, em três partes. Na primeira parte, Percurso Metodológico, apresentamos a natureza da pesquisa, lócus, sujeitos da pesquisa, instrumentos para coleta de dados e procedimentos de análise dos resultados. A segunda parte, Formação Continuada em Contextos de Transformações, com base no referencial teórico que embasa o estudo, discutimos as concepções de formação continuada em contexto de transformações, bem como o embasamento legal. Já na última parte, Formação Continuada e (Re)Significações das Práticas Pedagógicas, analisamos, com base no referencial teórico, os relatos dos professores sobre concepções e experiências de formação continuada.

PERCURSO METODOLÓGICO

Tomando como base o objeto de estudo estabelecido, as delimitações teóricas-metodológicas dialogam com a abordagem qualitativa, por compreender que o levantamento de dados não deve, necessariamente, demonstrar resultados numéricos, mas sim relativo a opiniões dos sujeitos sobre o assunto estudado.

Sendo caracterizada como uma pesquisa do tipo exploratória, trazendo informações sobre nosso estudo, ela “têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores” (GIL, 2008, p.27). As etapas do trabalho aconteceram de forma concomitante, considerando que buscamos superar a perspectiva de fragmentação do estudo. Nesse ponto de vista, realizamos a pesquisa bibliográfica sobre o tema objeto de estudo,

visando por meio de trabalhos já desenvolvidos, como livros, artigos científicos, obter conhecimento aprofundado acerca da temática (GIL, 2008).

Soma-se ao percurso metodológico a pesquisa de campo em que realizamos um estudo com o “[...] objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese, que se queira comprovar, ou, ainda, descobrir novos fenômenos [...]” (MARCONI; LAKATOS, 2003, p.186). Foi essencial a pesquisa de campo para que pudéssemos dar voz aos nossos sujeitos.

Visando delimitar uma amostra da pesquisa, estabelecemos como critérios para escolha dos sujeitos, docentes da rede estadual de ensino em exercício em escolas do auto oeste potiguar¹ formados na área de Ciências da Natureza. Com isso, contamos com a participação de 04 (quatro) professores de escolas diferentes, sendo 02 (dois) docentes Licenciados em Química, 01 (um) em Biologia e 01 (um) em Física. Os quais nos mencionaremos como Professor “A”, Professor “B”, Professor “C” e Professor “D”, preservando a identidade dos colaboradores da pesquisa

Como instrumento para coleta de dados, realizamos a entrevista semiestruturada, que parte “[...] questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam a pesquisa [...] o informante seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador [...]”. (TRIVIÑOS, 1987, p.146). Visando respeitar o contexto social vigente², as entrevistas foram realizadas utilizando os recursos do Google Meet.

Os resultados obtidos foram interpretados por meio da análise de conteúdo proposta por Bardin (2016). Definindo-se categorias de análises para a interpretação dos dados, mediante os achados epistemológicos e documental, dialogando com a questão de estudo.

A análise de conteúdo é realizada por meio de 03 (três) etapas que são a pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. A pré-análise corresponde a organização das informações obtidas, ela se desenvolve em 04 (quatro) momentos que são: a) leitura flutuante, momento em que o pesquisador estabelece primeiro contato com as informações coletadas, lendo e relendo para melhor compreensão; b) Escolha desse material, delimitando o que deve ser analisado; c) Formulação de hipóteses e objetivos e; d) a referenciação dos índices e indicadores que justificam a compreensão final. (BARDIN, 2016). Na ocasião, realizamos a pré-análise.

A segunda etapa, corresponde a exploração do material “[...] consiste essencialmente de operações de codificação, desconto ou enumeração, em função de regras previamente formuladas.” (BARDIN, 2016, p. 131). Que ocorre categorização e a codificação. Já na terceira etapa, tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação, são apresentados e interpretados os resultados da análise. (BARDIN, 2016).

No primeiro momento, após transcrever as entrevistas, realizamos uma primeira leitura, para uma melhor visualização das falas e conhecimento delas, as organizamos em um quadro de verificações com as seguintes categorias de análises: a) Concepção de formação continuada; b) Motivação para o aperfeiçoamento profissional; c) Política Nacional de Formação de Professores, d) Processos formativos nas SEEC; e) Processo de formação nos espaços das escolas; f) Formação continuada e mudanças nas práticas pedagógicas g) Conhecimentos adquiridos nos cursos de atualização foram significativos para a prática profissional e h) Desafios da formação continuada. Organizamos no quadro uma coluna com as categorias de análises criadas, adicionando para cada categoria uma coluna de inferências e uma com a base teórica.

FORMAÇÃO CONTINUADA EM CONTEXTOS DE TRANSFORMAÇÕES

A formação continuada é um direito e dever de todo profissional da educação que busca uma qualificação, devendo esse processo acontecer de forma contextualizada com as demandas para uma prática pedagógica. Portanto, a prática de ensino é o ponto de partida da formação continuada, considerando que emergem os desafios e demandas em relação ao processo de ensino/aprendizagem, bem como o ponto de chegada, em que mediante processos formativos que envolvem conhecimentos teóricos-metodológicos permitem a (re)significação da prática.

A formação inicial deve ser a base para o desenvolvimento profissional do professor, através da aquisição de conhecimentos, normas e valores. Por outro lado, para o desenvolvimento de suas atividades de forma competente, é necessário ir além da formação inicial adequada. Com isto, cabe apontar e discutir a formação ligada à ação dos professores, relacionando-a com o processo reflexivo. (BORGES, 2016, p.28)

A formação docente é um processo complexo que ultrapassa o marco temporal da formação inicial. Sendo necessário buscar espaços formativos que permitam aos professores acesso a novas estratégias de ensino, a contextualização e, nos desenvolvimentos das competências e habilidades.

Para que essa formação aconteça podemos considerar como espaço de formação continuada os espaços de discussões nas escolas, quando proporcionam momentos de encontros pedagógicos e reuniões. Nas escolas públicas, os “dados apontaram que, tanto nas secretarias estaduais como nas municipais, os focos de formação continuada são orientados para o desenvolvimento do currículo.” (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 199). Ou seja, o foco da formação continuada está relacionado diretamente ao objetivo de alcançar a perspectivas de aprendizagem.

A formação de professores está definida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), n. 9.394/96. No artigo 61, que trata de questões voltadas para os profissionais da educação afirma que

A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

- I – a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;
- II – aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades. (BRASIL, 1996, p. 26).

Dessa forma, a formação continuada não se destaca apenas por atualizar os conceitos dos conteúdos, mas como uma forma de aprofundar seus conhecimentos no processo de associação entre teorias e práticas de ensino, bem como as experiências de ensino na trajetória de atuação docente.

Outro respaldo legal que fundamenta os processos de formação continuada materializou-se por meio da Lei 13.005/2014, que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência por 10 (dez) anos. Com isso, estabelece, diretrizes, metas e estratégias que devem ser implementadas na vigência de 2014 a 2024. Dentre as metas estabelecidas, ressalta-se a Meta 15 que busca

garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores

e as professoras da educação básica possuem formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. (BRASIL, 2014, p.263)

Dessa forma, é bem defendida na meta 15, justamente sobre a questão da formação de professor nas áreas específicas de ensino, nesse sentido o professor poderá participar de formações relacionadas com sua área de formação e atuação. São definidas algumas estratégias para conseguir a efetivação dessa meta como, financiamento estudantil, iniciação à docência programas específicos de formação, reforma curricular das licenciaturas, avaliação de cursos, estágio, qualificação, bolsas de estudos, formação inicial e continuada. (BRASIL, 2014)

Nesse aspecto, o PNE, é importante, pois trata-se de uma forma de tentar melhorar a educação, colocando em ênfase a formação dos professores, devendo ser discutido em cada estado e em cada município para mostrar os objetivos para a educação. Outra meta importante para o processo de formação continuada refere-se a Meta 16 que visa:

Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. (BRASIL, 2014, p. 275)

Percebe-se a grande preocupação com relação na formação de professores, já que o professor deve ser mediador no processo de ensino aprendizagem. No entanto, as metas precisam ser atingidas, pois, no que se refere ao nível de Pós-Graduação, defendido na meta 16 do PNE, no ano de 2013 tinha-se 30,2% de docentes em processos de formação continuada, em 2019, registrou-se 41,3% dos docentes em Programas lato ou stricto sensu, com isso pode-se sim conseguir alcançar a meta destinada pelo PNE até 2024 que é 50%. Dessa forma, precisa-se avanços por partes das entidades governamentais para que essa meta seja alcançada. (BRASIL, 2020).

FORMAÇÃO CONTINUADA E (RE)SIGNIFICAÇÕES DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Reafirmamos ao longo desse texto a relevância do processo de formação continuada para prática pedagógica. Desse ponto, daremos continuidade à discussão a partir do diálogo com professores que atuam na Rede de Educação Básica do RN. A formação continuada é direito defendido na LDB n. 9.394/96, no artigo 67, que traz o que deve ser permitido para que os docentes possam buscar cursos de aperfeiçoamentos

No inciso II, destaca-se sobre o aperfeiçoamento continuado e o V cita sobre a carga horária que se deve ter um período reservado a esses estudos. A formação de professores é um processo permanente de novas aprendizagens. Diante disso, fez-se necessário buscar conhecer quais as perspectivas que os docentes apresentam em relação a esse processo contínuo.

No que diz respeito a concepção de formação continuada o professor A afirma o seguinte, “Eu entendo que é um processo que é muito importante para os professores, porque vai ajudar aperfeiçoar as suas qualidades, as suas habilidades que foram adquiridas na graduação, com certeza é um processo extremamente importante para melhorar o ensino.” Os professores B e D afirmam que tem relação com o ensino e aprendizagem, já que as informações estão sempre se atualizando, a formação de professores é um processo contínuo de aprendizagens de novos conhecimentos.

Dessa forma, percebe-se que ambos os professores relacionam a formação continuada com uma forma de aprender coisas novas, pois as informações estão em constante mudanças, em que o docente deve sempre está em busca de se atualizar, se aperfeiçoar buscar novos métodos de ensino para melhorar suas aulas.

A motivação dos professores em buscar a formação continuada é de extrema importância durante esse processo, pois deve-se procurar essa formação a fim de contribuir para seu desenvolvimento profissional. De acordo com Gatti e Barreto (2009, p. 202), “As representações, atitudes, motivação dos professores passam a ser vistas como fatores de capital importância a se considerar na implementação de mudanças e na produção de inovações na prática educativa”.

Assim ao buscar compreender as motivações dos docentes da pesquisa, destacaram a necessidade de “[...] melhorar a qualidade das minhas aulas, porque eu quero ensinar de forma que seja mais efetivo[...] então por isso que eu busco me aperfeiçoar estudar novas coisas para que eu possa deixar minhas aulas as melhores possíveis” (PA). Já o Professor B, destacou que esse processo de formação continuada tem como motivação não pela “[...] questão salarial, muito professores não faz aperfeiçoamento, mestrado, porque assim o rendimento que você tem é pouco [...].” Além disso, foi mencionado o medo de não acompanhar o processo de mudança em curso na sociedade. Ao mencionar as equivalências entre formação continuada e melhorias salariais, evidencia-se a ausência do Estado em garantir aspectos de valorização docente. Portanto, gostam da profissão e sua motivação é adquirir conhecimentos novos e melhorar a aprendizagem dos seus alunos.

Um dos desafios que caracterizam a política nacional de formação de professores, relaciona-se com a fragmentação nas licenciaturas nas universidades, a formação de professores ainda sofre com a desvalorização da profissão. Muitas vezes a escolha pelos cursos de licenciatura não é a primeira opção dos alunos (NÓVOA, 2019). Ao buscarmos essa representação na fala dos sujeitos da pesquisa, destacou-se

Acredito que a política nacional está no caminho certo, porque ultimamente, tem se intensificado as opções de cursos, como por exemplo aqui na região do semiárido agora tem várias Licenciaturas tem Licenciatura em Química, tem licenciatura em Física, tem licenciatura em Biologia. [...] Os desafios é fazer com que a qualidade da formação seja melhor, [...] aumentar os incentivos para a formação de professores para que tenha mais procura e melhorar as condições de trabalho na profissão porque se a profissão não for atrativa as pessoas vão ter menos interesse em ingressar na carreira [...]. (PROFESSOR A)

Na fala do professor A, reconhece-se a ampliação da política de formação de professores por meio da oferta de cursos de graduação na região auto oeste potiguar, considerado um avanço na oferta nos últimos 15 anos, sobretudo, para a área de Ciências da Natureza.

Visando contribuir nos processos de formação, nas últimas décadas, O Ministério da Educação (MEC) centrou suas ações em políticas e programas como Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), Programa Nacional de Formação Continuada em Tecnologia Educacional (Proinfo Integrado), Ambiente Colaborativo de Aprendizagem (e-Proinfo), Programa Gestão da Aprendizagem Escolar (Gestar II), Rede Nacional de Formação Continuada de Professores, Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e Residência Pedagógica.

Com isso, reconhecemos que o processo de formação continuada está vinculado a formação inicial. Pesquisa realizada sobre as taxas de evasão, os cursos que tem maiores índices de evasão está ligado a área de Ciências Exatas, chegando a 58% entre os anos de 2008 a 2010. As possíveis causas dessa alta evasão dos graduandos, pode ser devido a fatores externos como,

problemas pessoais enfrentados pelos alunos, dificuldades de aprendizagem, não gostarem do curso, como também fatores internos, principalmente, a infraestrutura da instituição, falta de incentivos e apoio pedagógico (DAVOK; BERNARD, 2016).

Já o professor C afirma que “acho que muito tem a melhorar, [...] o governo, ele não dá incentivos para que o professor possa buscar essa formação [...]”. Portanto, percebe-se que com relação a formação continuada, não estamos no caminho certo, precisa melhorar muito, pois os docentes afirmam serem cobrados por essa formação, mas não se sentem apoiados e incentivados. “Pesquisas realizadas mostram que os professores sentem a perda de prestígio social e que esta perda é real quando se considera a opinião de diferentes segmentos sociais sobre a profissão docente [...] as expectativas são altas, mas a valorização é baixa.” (GATTI; BARRETO, 2009, p.233).

Nossa quarta categoria traz discussões sobre ações de formação continuada na Secretaria de Estado da Educação, da Cultura, do Esporte e do Lazer do Rio Grande do Norte – SEEC/RN. Compreendemos que o processo de formação continuada perpassa por diferentes aspectos e instâncias responsáveis, nesse sentido, a Secretaria de Educação do RN, tem um papel significativo no planejamento e apoio do processo de formação continuada, as mesmas devem proporcionar aos docentes diferenciadas formações, diagnosticar as necessidades e quais as dificuldades que os docentes encontram durante esse processo. Destaca-se as seguintes falas dos entrevistados sobre a oferta da SEEC:

Nesse ano especificamente de 2020 não tivemos muitos cursos de capacitação por causa da pandemia e como as aulas foram suspensas, mas frequentemente a secretaria ela promove formações, como por exemplo a da BNCC, [...] e também teve formações em relação ao SIGEduc que é o novo sistema que o Estado está adotando [...].
(PROFESSOR A)

A 15ª Diretoria Regional de Educação e Cultura de Pau dos Ferros – DIREC, ofertou cursos em 2020 realizou a jornada pedagógica 2020.2, eventos como IV Encontro EJA em Movimento: Desafios da EJA em tempos pandêmicos, Fórum Potiguar de Estudantes da Educação Básica- Atividade Regional, Projeto Educa RN, I Encontro de Tecnologias Educacionais do Rio Grande – I ETERN, XXXIV Encontro Estadual do Proler Potiguar. É interessante pensar como ocorre as delimitações das temáticas dos cursos de formação continuada por parte das secretarias competentes. Tais delimitações de cursos devem partir das demandas dos professores no âmbito da escola pública.

Na quinta categoria discutimos sobre o processo de formação dentro do espaço das escolas, destacaremos as iniciativas e desafios dessa ação. Ao serem questionados sobre os momentos formativos na escola, o professor C afirma que, “tem capacitações nas escolas, mas a gente não recebe certificados por isso, a gente marca uma reunião, uma semana intensiva parecida como uma semana pedagógica, isso acontece sempre três vezes ao ano [...]”. Já os professores B e D, afirmam que nas suas escolas não tem nenhum tipo de formação continuada.

As falas citadas carecem de análises que problematize alguns elementos, assim, na fala do professor C percebemos a prevalência de uma concepção de formação continuada atrelada a certificação. Já os professores B e D, afirmam não existir formação continuada. É importante dialogar com referencial teórico que fundamenta este estudo, que evidencia que o processo de formação continuada se materializa nas rodas de conversa entre os professores e nas reuniões de cunho pedagógico.

Todos os professores afirmaram que há um grande incentivo por parte das equipes pedagógicas das escolas. Destacando-se aqui a fala do Professor A, “Sim, sempre incentivam tem os grupos das turmas dos professores e eles sempre que sabem que tem alguma formação

disponível, alguma inscrição, eles compartilham o link e recomendam que se inscrevam nas formações.” Sabe-se o quanto o incentivo é importante e quando a equipe da escola tem a oportunidade de conseguir trazer essa motivação para os docentes, pesquisas cursos e mostrar para os docentes as oportunidades é extremamente importante. Ressalta-se o papel da equipe pedagógica na mediação das práticas formativas nas escolas, identificando demandas de formação e desafios vivenciados. Requer, portanto, pensar os processos de formação continuada em diálogo com os professores.

A concepção de formação continuada não é melhorar fragilidades da formação inicial, mas capacitar e desenvolver o professor como profissional. “Mudanças que se faz necessária para se construir uma qualidade nos processos de ensinar e aprender, com vistas a alcançar uma formação para a cidadania, e para construção de sociedades mais democráticas.” (SANSOLLOTTI; COELHO, 2019, p.209). Dessa forma, ao participar de momentos formativos considera-se que poderá ocorrer mudanças de bases epistemológicas, teóricas, metodológicas e mudanças na forma como percebemos as relações que se estabelecem no cenário escolar. Assim, buscamos nas falas dos docentes identificar significações do processo de mudança:

Eu acho que não, porque a licenciatura pelo menos na minha época foi bem pé no chão. [...] Metodologias de ensino, aliás ainda teve uma mudança na parte de tecnologia, porque na graduação a gente entendia muito de que a tecnologia se não tomasse cuidado os alunos eles, por exemplo ficavam com o celular na aula, mexendo em rede sociais [...] e depois da **formação continuada**, principalmente, no mestrado e hoje no momento que nós estamos vivenciado de pandemia, a gente vê que as tecnologias elas servem e muito, são uma ferramenta eu posso dizer que quase nesse momento essencial para que o processo de ensino aprendizagem aconteça, [...] mudou esse conceito. (PROFESSOR C)

Percebemos no trecho supracitado, que o professor reconhece uma mudança conceitual em relação ao uso das TDIC no cotidiano da sala de aula, relacionando essas mudanças as vivências em formação continuada e troca de experiências. Tal respaldo, soma-se a fala do professor A, ressaltando que a formação continuada permite melhorar as metodologias de ensino, estratégias e concepções. Enquanto pesquisadores, nos inquieta a ausência de especificações em relação aos elementos citados, nenhum professor especificou metodologias ou estratégias.

Mas por mais que a formação inicial tenha sido muito boa, sempre tem algo novo a se aprender e também a questão do tempo da sua formação inicial. Partindo das mudanças nas concepções e práticas de ensino dos docentes após cursos de aperfeiçoamentos iremos discutir na sétima categoria de análise se os conhecimentos adquiridos nos cursos de atualização foram significativos para a prática profissional.

No sentido da sétima categoria, o professor A afirma que os cursos que ele participou, como por exemplo o curso da BNCC, o ajudou aprender a fazer seus planos de aulas que com base nela, o outro ajudou aprender a utilizar a nova ferramenta implementada na escola o SIGEduc. O docente B afirma que ajudou a ele aprender a se comportar, a facilitar o ensino para os alunos.

Eu acho que eles são bem proveitosos quando fala em metodologias, na forma de dinamizar as aulas, dinâmicas que a gente pode inserir junto do conteúdo uma coisa que a gente pode usar para quebrar o gelo para quebrar um pouco aquele medo do professor [...] só porque a gente leciona disciplinas consideradas duras né, [...] eles já vem com os conceitos deles sobre como são os professores da disciplina então, esses cursos vem para nos ajudar a pensar formas e métodos ou metodologias para quebrar

né, esse paradigma de que o professor de naturais e exatas são professores ruins são professores mal. (PROFESSOR C)

O professor C citado a fala anteriormente, afirma que foram significativos em questão de novas metodologias, dinâmicas para trabalhar os conteúdos na sala de aula, pois sua disciplina que é a química, é considerada difícil e os alunos têm um certo medo, então as suas capacitações ajudaram muito a inovar, com metodologias, dinâmicas para facilitar o processo de ensino aprendizagem.

A representação destacada pelo docente que os alunos têm das disciplinas de ciências da natureza, envolve diversos fatores como, a utilização de metodologias convencionais para ministrar os conteúdos, de forma excessiva e abstrata dificultando a aprendizagem dos alunos, promovendo assim a desmotivação dele pelas disciplinas ou a dificuldade entre a relação professor e aluno, os alunos não se interessam nas aulas, não estudam em casa, que remete muitas vezes a falta de apoio familiar. (REIS, 2016).

As práticas de ensino devem permitir aos alunos serem protagonistas de sua aprendizagem, que eles consigam relacionar os conteúdos trabalhados em sala de aula com o cotidiano deles, não como assuntos difíceis que não vai servir nada na vida deles. Os professores devem ser formadores de seres pensantes não de meros repetidores de informação.

[..] Quando eu comecei a lecionar eu era bem travado em questão da tecnologia usava meu livro, um caderno, o quadro e tudo. Hoje eu uso o slide, principalmente, esse ano de 2020 as aulas eram online, eu tenho um quadro, mas eu já consigo manipular a questão de gravuras de imagens uso o quadro para determinado conteúdo para responder uma questão uma coisa, mas uso também slides para mostrar vídeos né, mil maravilhas. (PROFESSOR D)

O professor D na fala anterior, associa o uso de slides, como uma inovação na prática pedagógica ou metodológica, pode ser algo diferente para ele e os alunos, mas ao utilizar essa ferramenta não quer dizer que ele esteja inovando, sabe-se que mesmo utilizando diversos recursos educacionais, ele ainda pode se apropriar de aulas convencionais, como vimos anteriormente vai muito além de levar algo diferente para o aluno. Mas sabemos que a qualidade do ensino não depende apenas do docente, é um conjunto, e o docente precisa de apoio da escola, secretarias de educação.

Sabemos que os processos de qualificação dos profissionais da educação são permeados por desafios. Os docentes destacaram diversas dificuldades que enfrentam para se aperfeiçoarem.

Um dos principais desafios para o professor que está em exercício, para ele dá sequência a seus estudos é a falta de tempo, porque muitos professores eles têm dois vínculos e o Estado não dão muito abertura para o professor se capacitar, ou seja, o que eu quero dizer é o seguinte, não existe a possibilidade de você se afastar você tem que se capacitar enquanto você está dando aula, em duas, três, quatro escolas, como é o meu caso [...]. Além disso, tem a questão financeira também, porque um dos principais incentivos para os professores a se capacitarem é o incremento salarial que é previsto no plano de cargos e salários, só que nem muitos municípios não cumprem essa contraproposta e o estado também não, demora muito o estado. [..] (PROFESSOR A)

Na fala citada, identifica-se uma contradição em relação aos elementos que interferem na formação continuada de professores da Rede Estadual de ensino do RN. Enquanto responsável por garantir condições adequadas, a SEEC tem mostrado ausência de iniciativas

que visem um plano de formação continuada para os professores. O fato de, em alguns casos, ter que conciliar formação continuada e sobrecarga de trabalho cria uma condição que pode influenciar nos conhecimentos que podem ser apropriados no processo de formação. Além disso, a incorporação de gratificações e mudanças de letras e níveis não acompanham os processos vividos por parte dos professores, negando assim a política nacional de valorização dos professores.

Assim, “há a necessidade de investir em programas de formação continuada capazes de oportunizar a reflexão docente, a atualização de conhecimentos e a decodificação das práticas vivenciadas em sala de aula” (BORGES, 2016, p. 7). Portanto, o Estado, enquanto instância responsável por garantir uma educação pública, gratuita e de qualidade, deverá garantir aos professores momentos formativos com base nesses princípios.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho teve como objetivo discutir as perspectivas e os desafios na formação continuada a partir do contexto da Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Norte (RN), identificando as possibilidades de (re)significações das práticas pedagógicas no ensino de ciências da natureza. Após o desenvolvimento da pesquisa, considera-se que a formação continuada é um processo imprescindível na atuação docente, contribuindo para sistematização de pensamentos e ações críticas e reflexivas, portanto, uma alternativa que pode promover mudanças significativas na prática docente.

Identificou-se, por meio dessa pesquisa, as seguintes perspectivas dos professores com relação a formação continuada, destacando o reconhecimento da importância do aperfeiçoamento para o crescimento profissional e melhoria de suas práticas pedagógicas, poucos avanços nas políticas públicas de formação de professores.

Além disso, ressaltou-se desafios como conciliar formação continuada e sobrecarga de trabalho, dificuldades de acesso a formação contínua na sua área de formação, considerando que as formações ofertadas pela SEEC, quase sempre, não são voltadas para as áreas específicas de formação. Outro fator anunciado retrata as dificuldades de afastamento para tipos de formações como especialização, mestrado ou doutorado, que são garantidas por Leis como planos de cargos e carreiras dos profissionais da educação. Percebe-se que precisa de maiores incentivos e valorização da profissão docente para melhorar a motivação dos professores, pois em algumas falas foram mencionadas não reconhecimento salarial. A motivação dos docentes é um ponto que se deve ao apoio das entidades governamentais, secretarias de educação e escolas.

Portanto, os achados da pesquisa enfatizam tanto nos dados epistemológicos, quanto nas falas dos docentes a necessidade de estar sempre atualizando os conhecimentos, pois contribui para melhorar as metodologias de ensino, estratégias, permitindo o pensamento crítico e reflexivo do docente sobre suas práticas pedagógicas.

Em síntese, formação de professores é sempre um tema relevante para está em discussão, assim, o trabalho nos possibilitou o conhecimento do atual andamento das pesquisas e dos documentos que regem essa formação, permitindo-nos por meio da pesquisa de campo dar voz aos nossos sujeitos e compreender na prática desses docentes seus desafios e pontos de vista sobre o tema. Proporcionando para nós enquanto pesquisadores e também professores, o fortalecimento da real necessidade de estarmos em constante aperfeiçoamento, para (re)significar nossas práticas pedagógicas. Um trecho que nos chamou atenção foi quando os docentes citaram diversas dificuldades e apesar delas, o que os motivam diariamente a buscar

por formações é a vontade de melhorar suas aulas, esses trechos destacados por eles nos refletiram e acreditamos que refletem a muitos outros profissionais da educação básica.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Eduardo Fernandes; MOURA, Dácio Guimarães de. Metodologias ativas de aprendizagem na educação profissional e tecnológica. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v. 39, n. 2, p.48-67, maio/ago. 2013

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Portugal: Porto editora, 1994.

BORGES, Patrício Bisso Paz. **Formação continuada de professores: uma revisão de literatura em trabalhos publicados de 2005 a 2015**. 2016. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Química) – Curso de Licenciatura em Ciências Exatas, Universidade Federal do Pampa, Caçapava do Sul, 2016.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica: orientações gerais**. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

DAVOK, Delsi Fries; BERNARD, Rosilane Pontes. Avaliação dos índices de evasão nos cursos de graduação da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC. **Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, São Paulo, v. 21, n. 2, p. 503-521, jul. 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 24. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRANCO, Maria Amélia do Rosario Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.**, Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: Unesco, 2011.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. 2009. **Professores do Brasil: impasses e desafios** Brasília: Unesco, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª ed. São Paulo: Editora Atlas S. A. 2008.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

NÓVOA, António. **Formação de Professores e profissão docente**. Lisboa: Educa, 2002.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola**. Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 44, n. 3, 2019.

SANSOLOTI, Simone de Oliveira; COELHO, Marcus Nascimento. O CONCEITO DE FORMAÇÃO CONTINUADA E A SUA CONCEPÇÃO DE ACORDO COM IMBERNÓN, NÓVOA E LIBÂNEO. **Avanços & Olhares**, nº 3, Barra do Garças - MT Avanços, 2019.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO I: Iniciação à Docência em Ciências Naturais

Rita de Cassia Aquino⁴
Ana Carolyna Diógenes Bezerra⁵
Maria Clara Viana Batista⁶
Regina Célia Pereira Marques⁷

RESUMO

O Estágio Supervisionado tem como objetivo proporcionar ao aluno a oportunidade de aplicar seus conhecimentos acadêmicos em situações da prática profissional, criando a possibilidade do exercício de suas habilidades. A presente pesquisa relata as expectativas e vivências de discentes do curso de licenciatura em Ciências Biológicas e a contribuição das disciplinas pedagógicas em sua formação profissional. Deste modo o trabalho tem como objetivo descrever e qualificar o processo de iniciação à docência, o papel do professor e reflexão da prática profissional. Para essa finalidade foi efetuado previamente o estudo bibliográfico seguido de leituras e discussões elucidadas em sala de aula e alicerçado, principalmente, pela disciplina Estágio Supervisionado, que permitiu a base teórica e prática para a iniciação em âmbito escolar como professor. Participaram da pesquisa dez licenciandos de biologia. A coleta de dados foi realizada de forma qualitativa com os licenciandos expondo suas opiniões e observações do estágio e suas expectativas para sua iniciação profissional. Os resultados indicaram que os licenciandos ratificam a importância do estágio devido a sua pluralidade de observações da atual realidade educacional e da própria formação como docente. Foi possível observar a preocupação no planejamento das aulas, com sequências didáticas investigativas (SDI), com metodologias ativas e a construção do conhecimento centrado nos alunos. Podemos concluir que o estágio é um momento decisivo para a formação do profissional da educação, pois o acadêmico que atuará em sala de aula, não pode ocupar um espaço educacional, sem conhecer de perto a realidade escolar, e os problemas que os cercam no contexto atual. É uma fase importante da formação inicial dos futuros professores e que estes consigam diferenciar o espaço de construção de novos significados para a atividade profissional docente dos modelos preestabelecidos (modelos tradicionais) que pouco contribui para o ensino com destaque ao protagonismo dos alunos da educação básica.

PALAVRAS-CHAVE: Sequências Didáticas Investigativas (SDI); Formação docente; Metodologias Ativas; Protagonismo do aluno.

INTRODUÇÃO

O estágio possui o intuito de proporcionar ao futuro profissional uma vivência no seu campo de atuação, para se enxergar como próximo atuante na área. O inicial observatório para professores, propicia a observação da realidade nas escolas e como de fato ocorre na prática o ato de ser docente.

Oferece a moldagem da identidade profissional a partir das partes adquiridas nas suas experiências em sala de aula, seja observando ou atuando, está sempre em constante aprendizado. É de extrema importância para sua formação acadêmica e carreira, conforme cita

⁴ Graduanda em Ciências Biológicas Licenciatura - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). E-mail: cassiaaquino@alu.uern.br

⁵ Graduanda em Ciências Biológicas Licenciatura - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). E-mail: anacarolyna@alu.uern.br

⁶ Graduanda em Ciências Biológicas Licenciatura - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). E-mail: vianabatista@alu.uern.br

⁷ Dra. Professora da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). E-mail: trginamarques@uern.br

Reichmann (2015), o estágio apresenta uma singularidade por se posicionar no mundo da academia e se perpetuar para o mundo do trabalho.

Para se realizar o primeiro estágio, o estudante precisa conhecer a realidade da escola, dos professores, dos alunos, dos materiais que a escola dispõe para a realização das atividades dentro e fora da sala de aula, materiais esses, por exemplo: livros didáticos, modelos didáticos, computadores, jogos, aparelhos multimídia e espaços físicos adequados para realização de certas atividades.

Assim, durante a vivência dos cursos de licenciatura, a realização do estágio curricular deve estar presente em toda a formação acadêmica, tendo em vista a sua importância para o desenvolvimento e construção do papel profissional do docente. Como apresentada pela Lei nº 11.788/2008, Art. 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), a realização dessa prática objetiva o desenvolvimento e aprendizado na construção de competências para a atividade profissional do educando, assim, preparando-o para exercer o cargo de mediador do conhecimento com excelência e desenvoltura (BRASIL, 2008).

Abre portas para novas perspectivas de ensinar e aprender, até mesmo para professores já atuantes, reconsiderando sua didática, consoante ao que diz Pimenta e Lima (2005). Vale salientar também o auxílio das disciplinas estudadas durante a formação docente. Na matriz curricular referente ao curso de Ciências Biológicas, estão presentes disciplinas pedagógicas que oferecem uma base para o desenvolvimento docente, são elas: Didática I, II e III, Libras, Psicologia I e II, Instrumentação I e II, Fundamentos da Educação, Organização da Educação Brasileira e Pesquisa em Educação, colaborando com o somatório que forma o professor. Todas contribuem para a formação teórica, servindo como base para a parte prática. Porém, não basta apenas o contato com os conceitos, a sua execução muitas vezes se mostra diferente da parte estudada na graduação, sendo, portanto, dois espaços diferentes que se inter-relacionam.

Durante o estágio, o aluno percebe que o processo de ensino-aprendizagem não depende exclusivamente do professor, tendo em vista que esse é gradual e está fortemente ligado entre professores e alunos, onde o professor organiza e facilita as atividades e os alunos através desse processo podem absorver os conhecimentos e habilidades transmitidas. (LIBÂNEO).

No período da prática do Estágio I, dificuldades foram sentidas pelos estagiários, essas relacionadas à própria infraestrutura das escolas, assim como comportamentais referentes aos estudantes. O período de aulas remotas causou um grande atraso no aprendizado, sendo refletido no retorno ao presencial e causando grande atraso no ensino, cerca de 2 anos de perda.

Além disso, esse primeiro contato com a sala de aula, questiona o estudante da licenciatura e biólogo se de fato seria o espaço almejado, dependendo das suas próprias conclusões, esse inclina-se para educação ou pesquisa. As discussões e trocas de relatos nessa primeira vivência, servem como apoio as aflições e preocupações notadas durante as análises, procurando de alguma forma solucionar os problemas que venham a surgir na atuação docente. As incertezas sobre o futuro em qualidade profissional surgem, sendo importante para que o estudante presencie situações e se imagine como professor, para determinar as suas atitudes mediante as ocorrências, conforme cita Lima (2008), ao afirmar que o corpo social cada dia mais cobra dos professores uma atuação qualificada como resposta aos problemas da sociedade que são demonstrados na escola

Assim, os Estágios em Ciências Naturais I e II são importantes para os cursos de licenciatura, no quesito do conhecimento da rotina escolar, com todas as suas vantagens e desvantagens

METODOLOGIA

A pesquisa tem caráter qualitativo. Os sujeitos da pesquisa foram 10 acadêmicos do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Este trabalho fez parte do processo avaliativo da disciplina de Estágio Supervisionado do Ensino Fundamental Maior em Ciências Naturais nas escolas: Escola Municipal Dinarte Mariz, Escola Estadual Tertuliano Ayres e Escola Estadual José de Freitas Nobre. Foram utilizados artigos científicos e livros para fundamentar a pesquisa bibliográfica. A pesquisa ocorreu entre abril a outubro de 2022.

O método utilizado foi o de observação participante, com ênfase na abordagem sistêmica proposta por Morin (2005). Os materiais utilizados foram: caderno de campo, para anotações sobre informações relevantes e registros fotográficos

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Esta pesquisa se baseou em algumas questões propostas para a investigação sobre a importância do estágio curricular supervisionado na vida do acadêmico de discente do curso de licenciatura em Ciências Biológicas, levando em consideração as experiências vividas durante os estágios supervisionados I e II para sua percepção de futura atuação docente. Os dados da tabela 1 apresenta a distribuição dos dez (10) estagiários nas séries escolares e os conteúdos ministrados, além do aspecto geral de suas salas de aulas.

Tabela 1 – Informações gerais sobre os estagiários e suas dificuldades

Série	Quantidade de estagiários	Conteúdo abordado	Dificuldades apresentadas
6º	2	Planeta terra	Turma agitada e infraestrutura com a ausência de recursos.
7º	3	Fenômenos naturais	Turma agitada e infraestrutura com a ausência de recursos.
8º	4	Fontes de energia	Turma agitada e infraestrutura com a ausência de recursos.
9º	1	Estados físicos da matéria	Turma agitada e infraestrutura com a ausência de recursos.

Fonte: elaborada pelas autoras.

Ao analisar a Tabela 1 é possível observar que todas as séries do ensino fundamental foram escolhidas pelos discentes com destaque para a 9ª série que apenas 10% (1/10) dos discentes optaram por realizar sua regência. A baixa procura segundo relatos é devido ao conteúdo abordado ser a química e física, o que se distancia do biológico e desta forma dificulta o domínio e a segurança no momento da regência.

Os livros utilizados no planejamento das aulas foram os indicados pelos professores das escolas. A sugestão dada se baseia no fato de serem os livros que os alunos têm acesso e desta forma podem acompanhar os conteúdos e usá-los como fonte de pesquisa.

Título	Autores	Ano de publicação
<i>Ciências naturais: Aprendendo com o cotidiano</i>	Eduardo Leite do Canto; Laura Celloto Canto	Editora Moderna PNLD 2020 https://pnld.moderna.com.br/ciencias/ciencias-naturais-aprendendo-com-o-cotidiano/
<i>INOVAR: ciências da natureza</i>	Sônia Lopes; Jorge Audino	Editora Saraiva PNLD 2020 http://bit.ly/pnld-2020

O livro didático é o recurso mais utilizado pelos professores da educação básica e o acesso deles pelos alunos é garantido por diversos dispositivos legais, como a Lei de Diretrizes

e Bases da Educação Nacional (LDB), contudo, nem sempre eles chegam ao ambiente escolar em tempo hábil e em quantidade suficiente para atender a demanda dos alunos. Apesar de estarmos na era digital, o acesso a dispositivos e mídias digitais não é realidade em todas as escolas brasileiras, sendo mais deficitários em escolas com baixos Índices de Desenvolvimentos da Educação Básica (IDEB). A falta deste recurso básico nas mãos dos alunos foi um ponto negativo na condução das regências. Muitos alunos acabam ficando dispersos por não conseguirem acompanhar o andamento das aulas.

A percepção de alguns dos estagiários em relação aos estágios de observação (estágio I) e estágio de regência (estágio II) de Ciências Naturais do curso de Licenciatura em Biologia. Para melhor entendimento dos relatos os estagiários serão apresentados por letras de A – J (estagiários).

Qual seria a importância do estágio para a formação docente?

A estágio I de Observação deu uma ideia de como seria a realidade na sala de aula, porém, somente na prática, na regência, foi possível sentir realmente as dificuldades, mas, além disso, foi necessário para a moldagem como professor. (Relato da Estagiária A).

O estágio de observação ajudou no processo estrutural e de planejamento de uma aula, de como usar os recursos didáticos (livros, material de reforço, entre outros). Em relação a dificuldades, não tive muitas. Acredito que a única desvantagem real é a desvalorização do estudante. Não temos suporte financeiro e para realizar o estágio de regência, pagamos para trabalhar. (Relato do Estagiário B).

Percebi o quão importante era o primeiro estágio de observação durante a preparação do meu cronograma e os planos de aula, pois pude entender como os alunos reagiam a diversas ocasiões e assim poder utilizar isso ao meu favor durante a regência, já que eles eram muito agitados e dispersos. (Relato da Estagiária C).

O estágio é de suma importância para minha formação profissional, pois esse momento vai colocar a prova tudo que aprendi na minha graduação. (Relato da Estagiária D).

O Estágio Supervisionado em um treinamento que possibilita aos estudantes vivenciarem o que aprenderam durante a sua graduação (MAFUANI, 2011), onde os licenciandos devem relacionar teoria e prática de forma interdisciplinar. O Estágio Supervisionado é considerado um elo entre o conhecimento construído durante a vida acadêmica e a experiência real, que os discentes terão em sala de aula quando profissionais (FILHO, 2010).

O curso de licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) contempla em sua matriz curricular 11 disciplinas de cunho pedagógico a fim de preparar os estudantes para a realidade escolar durante a regência. Na tabela 2, é mostrada a lista de disciplinas ofertadas obrigatoriamente para a formação do licenciado, como também sua carga horária total para o curso.

Tabela 2 - Disciplinas pedagógicas da matriz curricular do curso e sua carga horária total

Disciplina	Carga horária (horas/aula)
Fundamentos da Educação	60
Organização da Educação Brasileira	60
Introdução da Didática	45
Língua Brasileira de Sinais	60
Psicologia de Desenvolvimento e da Aprendizagem da Criança	60
Didática das Ciências Naturais	60

Pesquisa em Educação	30
Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem do Adolescente e Adulto	60
Instrumentação para o Ensino das Ciências Naturais	30
Didática das Ciências Biológicas	45
Instrumentação para o Ensino das Ciências Biológicas	30
Total	540

Fonte: elaborada pelos autores.

A presença de uma enorme quantidade de disciplinas na matriz do curso demonstra uma grande preocupação na formação dos estudantes como futuros docentes, tendo em vista que 540 de 3.370 horas totais (aproximadamente, 16%) estão reservadas para essa preparação, entretanto, disciplinas relacionadas a: didática, psicologia e instrumentação poderiam ser melhores ministradas em uma única ementa, sem necessidade de separação entre os níveis escolares e está carga horária que sobraria, seria preenchida com disciplinas que trabalhasse temas como Educação inclusiva e Gestão Escolar que muito fizeram falta nos estágios.

Boa parte das discussões ocorrentes na realização dessas matérias, principalmente as de didática e psicologia, são repetidas e sem atividades práticas na própria sala de aula, não ajudando muito na desenvoltura dos estagiários durante a regência devido à falta dessa experiência e de diversos recursos importantes para a sua formação como futuro professor da rede básica educacional. Nelas, há um compartilhamento de experiências vividas pelos professores, mas não existe espaço para que os discentes consigam vivenciar as suas próprias, exceto o estágio supervisionado. Portanto, a presença dessas práticas na ementa das disciplinas acentua o desenvolvimento dos estudantes licenciados, além de construir a identidade profissional do discente a partir do conhecimento do seu papel na sociedade, a experiência permite expor a realidade sobre o ser professor (PIMENTA, 1999).

Ademais, os autores sentem a ausência de matérias que foquem na didática relacionada ao ensino de certos conteúdos das Ciências Biológicas, como por exemplo: a melhor forma de trabalhar os principais temas de Genética e Citologia em sala de aula, matérias que apresentam a maior taxa de dificuldade entre alunos do Ensino Médio de acordo com a pesquisa de Fialho (2013). A mesma pesquisa demonstra que o principal motivo disso é a falta de entendimento, falha no ensino e a forma de explicação dos professores acerca desses assuntos, afirmando mais ainda a necessidade de atenção ao problema.

Já as disciplinas de instrumentação, os licenciandos estudam alternativas para o aperfeiçoamento do aprendizado em sala de aula, ao participarem da produção de modelos didáticos, jogos e dinâmicas experimentais. Porém, o curso oferece duas modalidades da disciplina, não sendo necessário a separação por nível escolar (ciências naturais no Fundamental e ciências biológicas no Ensino Médio), visto que os instrumentos de ensino podem ser utilizados em ambos os estágios.

Entretanto, outras disciplinas como: Fundamentos da Educação, Organização da Educação Brasileira, Pesquisa em Educação e Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), conseguem atingir as expectativas esperadas ao fazer a análise da ementa, como também são extremamente importantes para a formação de um professor devido a suas finalidades. O estudo de LIBRAS na graduação, por exemplo, é ressaltado como fundamental e necessário por Almeida (2012), ao preparar o docente ao cenário de interação entre ele e um aluno surdo, contribuindo para uma melhor comunicação e desenvolvimento acadêmico desse estudante, assim, é garantido a inclusão escolar, como previsto pela Lei nº 13.146/2015, Art. 1º da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015).

Apesar de toda essa preocupação durante a formação do licenciado, os entrevistados apresentaram muitas dificuldades em comum durante a realização do primeiro estágio de

observação, principalmente na hora de planejar o cronograma das aulas que irão ministrar na etapa de regência.

O problema mais citado ao analisar as respostas é relacionado ao comportamento dos estudantes, consistindo em alunos muito agitados e dispersos. Sendo um desafio para os professores presentes em conseguir a interação da sala, causando muitas vezes interrupções durante a explicação do conteúdo pelo professor ministrante, logo, prejudicando o desenvolvimento de toda a turma.

Além de todos esses fatores, a questão da infraestrutura escolar também influenciou bastante na visão dos estagiários, principalmente na parte de recursos didáticos, que muitas vezes estavam em falta. O estagiário F, por exemplo, detalha bastante sua percepção ao citar sua dificuldade ao planejar as aulas. A pouca disponibilidade de materiais o obrigou a ir atrás desses elementos sozinho, com o propósito de impedir a perpetuação do modelo tradicional de ensino que implica numa didática ineficaz, monótona desconexa com a realidade do aluno, além de também influenciar na forma que eles transmitem ou entendem os conceitos científicos, na qual muitas vezes é de forma errônea ou confusa (SILVA JUNIOR; BARBOSA, 2009).

Quando foram analisados os planos de ensino e planos de aula dos estagiários foi possível observar o princípio investigativo nas propostas. O ensino de ciências por investigação está associado às demandas que surgiram no ensino de ciências, pois tanto pesquisadores quanto professores mais reflexivos perceberam que é preciso nova forma de ensinar considerando que os alunos mudaram. Segundo Spencer e Walker (2011), a origem do ensino de ciências por investigação se relaciona às ideias de John Dewey, que valorizam a importância de possibilitar ao aluno que este utilize habilidades de pensamento crítico e reflexivo para a construção de sua aprendizagem. Nos dez planos de aulas analisados, foi possível observar que os conteúdos começam com perguntas disparadoras, buscando as percepções dos alunos. Estimulam os alunos a discutirem em pares para chegarem a solução de um problema proposto.

De acordo com Carvalho (2013), uma atividade investigativa pode ter como ponto de partida a proposição de uma questão problema que pode ser pesquisada pelos estudantes por meio de uma atividade de experimentação, manipulando vidrarias ou materiais na sala de aula ou em um laboratório, bem como desencadear uma pesquisa teórica, onde os dados para a investigação são trazidos pelo professor ou pesquisados na literatura.

Os planos dos estagiários da pesquisa estão em consonância com Carvalho (2013) quando afirma que, após a investigação, é importante uma atividade de sistematização do conhecimento que foi desenvolvido pelos alunos, uma atividade de contextualização e aplicação do conhecimento com o cotidiano dos estudantes e uma avaliação do que foi desenvolvido.

CONCLUSÃO

O estágio Supervisionado é uma etapa importante e de grande aprendizado para a atuação profissional, pois é possível conhecer o cotidiano da sala de aula e juntar o conhecimento adquirido durante a graduação. A observação quanto a metodologia do professor, sua interação professor e aluno, e o ambiente escolar quanto a infraestrutura e gestão escolar nos proporcionou vislumbrar o futuro ambiente de trabalho, sendo assim uma experiência ímpar neste processo significativa para a formação de professores, apesar de todas as dificuldades enfrentadas.

A pesquisa demonstrou que o estágio supervisionado é de suma importância na vida acadêmica, pois é um momento de percepção do licenciando para ratificar suas decisões para sua vida profissional. Esse processo vai muito além de desenvolver suas habilidades adquiridas durante o curso de licenciatura, é um momento de reflexão para futura atuação profissional.

Todas as dificuldades e experiências observadas servirão de molde, na qual os alunos de graduação podem utilizar de exemplo em suas aulas, como: a falta de materiais, imprevistos, controle de sala, domínio de conteúdo e diversos outros. Logo, o estágio em ciências naturais I, observação e teoria em sala de aula, se mostra de extrema importância na formação acadêmica de novos docentes.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, J. J. F. **Libras na formação de professores: percepções dos alunos e da professora**. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2012.

BRASIL. Lei **Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência). 13146/2015. BRASIL.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB**. 11788/2008. BRASIL.

CARVALHO, A. M. P. O ensino de ciências e a proposição de sequências de ensino investigativas. Em: A. M. P. Carvalho (Org.), *Ensino de Ciências por investigação: condições para implementação em sala de aula* (pp. 1-20). São Paulo: Cengage Learning. 2013.

FIALHO, W. C. As dificuldades de aprendizagem encontradas por alunos no ensino de biologia. **Praxia - Revista on-line de Educação Física da UEG**, v. 1, n. 1, p. 53-70, 20 fev. 2013. Disponível em: <<https://www.revista.ueg.br/index.php/praxia/article/view/943/677>>. Acesso em: 30 de out. de 2022.

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

LIMA, M. S. L. Reflexões sobre o estágio/prática de ensino na formação de professores. **Revista Diálogo Educ**. Curitiba, v. 8, n. 23, p. 195-205, jan./abr. 2008.

MAFUANI, F. Estágio e sua importância para a formação do universitário. Instituto de Ensino superior de Bauru. 2011. Disponível em: <http://www.iesbpreve.com.br/base.asp?pag=noticiaintegra.asp&IDNoticia=1259>. Acesso em: 31 out. 2022.

PIMENTA, S. G. **Formação de professores: identidade e saberes da docência**. In: PIMENTA, S. G. (Org). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez Editora, 1999. (p. 15 a 34). Disponível: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4404301/mod_resource/content/3/Texto-%20Pimenta-%201999-FP-%20ID%20%20e%20SD.pdf>. Acesso em: 30 de out. de 2022.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L.. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poiesis** - v. 3, n. 3 e 4, pp. 5-24, 2005/2006.

REICHMANN, C. L. **Letras e letramentos: a escrita situada, identidade e trabalho docente no estágio supervisionado**. Campinas: Mercado de Letras, 2015.

SILVA JUNIOR, A. N.; BARBOSA, J. R. A. Repensando o Ensino de Ciências e de Biologia na Educação Básica: o Caminho para a Construção do Conhecimento Científico e Biotecnológico. **Democratizar**, v. 3, n. 1, p.1-15. 2009.

SPENCER, T. S.; WALKER, T. M. Creating a Love for Science for Elementary Students through Inquiry-based Learning. *Journal of Virginia Science Education*, 4(2), 18-25. 2011.

RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS DA PERSPECTIVA DA NEUROCIÊNCIA COGNITIVA E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO MATEMÁTICA

Raquel Fernandes Oliveira⁸
Manassés Pereira Nóbrega⁹

RESUMO

Diariamente temos que lidar com diversos problemas, buscando estratégias para solucioná-los. A resolução de problemas também está associada à Matemática. Onuchic e Allevalo (2011) definem problema como aquilo no qual se está interessado em resolver, mas que não se dispõe dos conhecimentos necessários para sua solução. As autoras propõem uma metodologia de Ensino-Aprendizagem-Avaliação na qual o problema é usado como a introdução para qualquer conteúdo matemático. Além de ser campo de estudo da Educação Matemática, a resolução de problemas também é uma área de pesquisa da Neurociência Cognitiva, que define problema como uma atividade cognitiva intencional para a qual o indivíduo não dispõe de uma resposta instantânea, sendo necessária a busca por estratégias para solucioná-lo (EYSENCK; KEANE, 2017). A resolução de problemas é uma metodologia que pode ser aplicada nas aulas de Matemática desde a Educação Básica. Atualmente, tal metodologia é bastante evidenciada nos currículos educacionais por meio das competências e habilidades presentes na Base Nacional Comum Curricular - BNCC, que devem ser desenvolvidas nos discentes do Ensino Fundamental e Ensino Médio (BRASIL, 2018). Entretanto, a resolução de problemas da perspectiva da Neurociência Cognitiva ainda é um campo pouco explorado na formação dos professores de Matemática, o que justifica a importância deste trabalho na área da Educação Matemática. Dessa forma, tem-se como objetivo apresentar as contribuições dos estudos na área da resolução de problemas, sob a perspectiva da Neurociência Cognitiva, para a formação de professores de matemática. Para isto, foi realizado um levantamento bibliográfico acerca dos estudos e pesquisas em resolução de problemas no âmbito da Educação Matemática e da Neurociência Cognitiva, e em seguida, apontadas as principais contribuições para a formação de professores de matemática. Uma das contribuições que podemos destacar é que o nível do problema proposto está diretamente relacionado com o interesse do aluno em resolvê-lo, pois, segundo Willingham (2011), ao resolver um problema o nosso cérebro recompensa-se com uma dose de dopamina, que é uma substância natural relacionada ao prazer; assim há uma satisfação ao resolvê-lo e não há satisfação quando a resposta é dada de imediato, bem como quando as suas tentativas são fracassadas.

PALAVRAS-CHAVE: Resolução de problemas; Neurociência Cognitiva; Educação Matemática.

INTRODUÇÃO

A atividade de resolver problemas é comum em nosso cotidiano. Facilmente nos deparamos com novas situações as quais não sabemos como resolver e buscamos estratégias para solucioná-las. Na busca por metodologias para o ensino da Matemática, a resolução de problemas também vem se tornando um instrumento comum em sala de aula, sendo um recurso bastante discutido no âmbito da Educação Matemática. Ela começou a ganhar destaque por meio de Polya, que é considerado o pai da resolução de problemas (ONUCHIC; ALLEVATO, 2011) e, a partir de então, tornou-se interesse de vários pesquisadores da área.

Na área de Matemática, a resolução de problemas faz parte dos currículos educacionais por meio das competências e habilidades presentes na Base Nacional Comum Curricular -

⁸ Graduanda do Curso de Licenciatura em Matemática da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN. E-mail: raqueloliveira@alu.uern.br

⁹ Doutor em Neurociência e Cognição; professor do Departamento de Matemática e Estatística do Campus de Patu da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (DME/CAP/UERN); e-mail: manassespereira@uern.br

BNCC, que devem ser desenvolvidas nos discentes do Ensino Fundamental e Ensino Médio, a qual propõe que desde os Anos Iniciais do Ensino Fundamental que os discentes sejam capazes de formular e resolver problemas envolvendo determinados conteúdos (BRASIL, 2018).

Embora seja campo de estudo da Educação Matemática, a resolução de problemas também é explorada pela Neurociência Cognitiva. Do ponto de vista da Neurociência, essa é uma atividade intencional, que demanda métodos para a qual o indivíduo não dispõe de uma resposta instantânea, sendo necessária a busca por estratégias de resolução (EYSENCK; KEANE, 2017).

Entretanto, a resolução de problemas da perspectiva da Neurociência Cognitiva ainda é um campo pouco explorado na formação dos professores de Matemática, o que justifica a importância deste trabalho na área da Educação Matemática. Dessa forma, tem-se como objetivo apresentar as contribuições dos estudos na área da resolução de problemas, sob a perspectiva da Neurociência Cognitiva, para a formação de professores de matemática. Para isto, foi realizado um levantamento bibliográfico acerca dos estudos e pesquisas em resolução de problemas no âmbito da Educação Matemática e da Neurociência Cognitiva, e em seguida, apontadas as principais contribuições para a formação de professores de matemática

RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS NA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA

A resolução de problemas é um objeto de estudos da Educação Matemática que vem ganhando destaque e sendo discutida e aplicada por vários professores e pesquisadores da área. De acordo com Pereira, Corrêa e Zardo (2016), o surgimento da resolução de problemas tornou possível ao discente questionar as concepções e tópicos matemáticos para um melhor entendimento das estratégias e conceitos empregados. Atualmente, para a Educação Básica, a Base Nacional Comum Curricular - BNCC enfatiza a resolução de problemas como uma estratégia para a aprendizagem, na qual são destacadas competências e habilidades para elaborar e resolver problemas que devem ser desenvolvidas nos discentes durante o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, envolvendo diferentes conteúdos da Matemática (BRASIL, 2018).

Apesar de muito se discutir sobre essa temática, definir a resolução de problemas pode gerar diferentes opiniões, de acordo com Schoenfeld (1996, p. 1), “se pedirmos a sete educadores matemáticos para definir resolução de problemas será muito provável obtermos, pelo menos, nove opiniões diferentes”. Para Polya (1995), a resolução de problemas envolve quatro etapas: a primeira delas é a compreensão do problema; a segunda é onde o indivíduo observa os dados disponíveis e analisa qual estratégia utilizar para se chegar ao resultado final; a terceira etapa consiste em executar o plano traçado na etapa anterior; na última etapa deve-se revisar os passos da sua resolução, checando se cometeu erros durante o processo.

De acordo com Schoenfeld (1996) a resolução de problemas é um meio do aluno fazer matemática, desenvolvendo o pensamento matemático. Ele tem por objetivo que seus alunos vejam o mundo matematicamente e que tenham os instrumentos necessários para fazer matemática. O autor cita também propriedades nas quais os problemas que usa em seus cursos devem ter, sendo elas: problemas de fácil compreensão; com diferentes caminhos para solucioná-los; que sejam princípios de relevantes ideias matemáticas; problemas abertos que gerem buscas por estratégias.

Por outro lado, Onuchic e Allevato (2011) definem problema como aquilo em que se está interessado em resolver, mas que não se dispõe dos conhecimentos necessários para sua solução. Além disso, as autoras propõem uma metodologia de Ensino-Aprendizagem-Avaliação na qual o problema é apresentado na introdução dos conteúdos, a partir do qual o

próprio aluno vai construindo seu conhecimento, e o papel do professor deve ser orientá-lo nesse processo. Visando nortear os professores em como pode ser aplicada esta metodologia, foi desenvolvido pelas autoras o seguinte roteiro de atividades: inicialmente é realizada a preparação e escolha do problema, a leitura individual e a leitura em conjunto, após todo desenvolvimento da compreensão do problema deve-se tentar resolvê-lo de forma conjunta em cada grupo de alunos. Durante estas etapas o papel do professor é observar e incentivá-los a solucionar o problema. Em seguida, é feito o registro das soluções na lousa pelos componentes do grupo e depois realizada a plenária, ou seja, é o momento no qual serão discutidas as diferentes soluções apresentadas em busca de um consenso sobre qual a maneira correta de resolver, neste instante o professor deve fazer a formalização do conteúdo abordado.

Ao tratar de problemas, Dante (1998, *apud* Rodrigues e Magalhães, 2012) aponta que uma atividade só será considerada um problema quando não se tem conhecimento prévio suficiente para resolver determinada situação, necessitando, pois, da criatividade e de um misto de estratégias que facilitarão a resolução, por outro lado, por meio dos exercícios o indivíduo pratica e automatiza as técnicas matemáticas. Lorensatti (2009) descreve os exercícios como atividades nas quais suas estratégias já foram automatizadas, não proporcionando mais o desafio pela busca do caminho na sua resolução, portanto, para que seja classificado como um problema ou como um exercício é necessário saber quais os conhecimentos prévios do indivíduo, pois, o que pode ser um problema para um aluno pode ser um exercício para outro. Deste modo, um dos cuidados que o professor deve ter é saber quais os conhecimentos previamente adquiridos pelos alunos, para que eles tenham a capacidade de solucionar aquilo que é pedido.

Entretanto, na sala de aula, a metodologia adotada pelos professores de Matemática varia de acordo com a realidade e as crenças de cada profissional. Há aqueles que priorizam a resolução de problemas, enquanto outros darão ênfase aos exercícios. Segundo Soares e Pinto (2001) a utilização dos exercícios e dos problemas são importantes para aprendizagem dos estudantes, mas, é necessário que o professor faça uma alternância entre eles.

Segundo alguns autores, por meio da resolução de problemas pode despertar-se o interesse dos alunos pela Matemática, “a resolução de problemas tem grande poder motivador para o aluno, pois envolvem situações novas e diferentes atitudes e conhecimentos” (SOARES; PINTO, 2001, p. 2). Pereira, Corrêa e Zardo (2016) também enfatizam sua importância para o ensino da Matemática, onde citam que de forma contextualizada os alunos conseguem compreender as resoluções.

O papel do professor na resolução de problemas, segundo Soares e Pinto (2001), é estimular os discentes na busca de soluções, apenas facilitando o processo e orientando para que eles próprios desenvolvam o conhecimento.

Um dos desafios que se pode encontrar ao utilizar esta metodologia é a necessidade dos professores saírem da zona de conforto para uma zona de risco, ou seja, a maioria dos professores estão habituados com as aulas onde tem-se controle de quase tudo, e precisam adaptar-se então com algo diferente, com o imprevisível nas aulas (BORBA; PENTEADO, 2001 *apud* ROMANATTO, 2012). Embora exija do professor muito preparo, Onuchic (2013) relata que a aplicação da metodologia de Ensino-Aprendizagem-Avaliação por meio da resolução de problemas envolve os docentes e os discentes de tal forma que eles não visam voltar a aplicar às metodologias antigas em suas aulas.

Tendo em vista as contribuições que esta metodologia pode trazer para os discentes, e que alguns professores ainda têm dificuldades em aplicá-la em sala de aula, é nítida a importância de ser apresentada e discutida a resolução de problemas durante a formação dos professores (COSTA; ALLEVATO, 2019). E como a própria BNCC propõe habilidades e

competências voltadas para a resolução de problemas, se faz ainda mais necessário que durante a graduação em Licenciatura em Matemática e Licenciatura em Pedagogia os graduandos sejam preparados para desenvolverem atividades com esse propósito nos seus futuros alunos.

É notório que é um campo de estudo da Educação Matemática que traz benefícios tanto para os discentes do ensino básico quanto para docentes, e professores em formação, sendo uma estratégia que busca desenvolver o raciocínio e a autonomia dos alunos.

RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS NA NEUROCIÊNCIA COGNITIVA

Quando nos deparamos com uma situação na qual desejamos resolver, a memória de trabalho é ativada automaticamente e busca imediatamente na memória de longo prazo por uma solução preexistente, caso encontre uma solução, o problema está finalizado, e se porventura não tenha-se uma resposta na memória de longo prazo, é aí que tem-se realmente um problema, sendo necessário buscar a solução de outras formas; seja no ambiente, na internet ou pedindo ajuda das pessoas, se nada disso for suficiente ou possível, então o indivíduo deve procurar novos caminhos e estratégias ou associar estratégias utilizadas em outras situações com a nova questão, adaptando-as (SIMPLÍCIO; HAASE, p. 2020).

Para entender como resolvemos problemas, é fundamental compreender como o nosso cérebro realiza algumas atividades. Diferentemente do que a maioria dos indivíduos acredita, o cérebro não é muito bom em pensar, pois, se trata de um processo demorado e que exige esforço, no qual o indivíduo pode não chegar a solução ou encontrar uma resposta errada, então, na maioria das vezes ele irá evitar pensar, utilizando da sua memória para resolver as situações (WILLINGHAM, 2011). O processo de raciocinar, segundo Simplício e Haase (2020) é cansativo e lento, e geralmente não é algo prazeroso e divertido.

Daniel Kahneman (2012) associa os processos do nosso cérebro a dois agentes que estão ativos sempre que estamos acordados, classificados como: sistema 1 e sistema 2. O sistema é mais ágil e automático, conseqüentemente mais propenso a erros intuitivos, ele é responsável pelas atividades que consegue-se realizar sem demandar muito ou nenhum esforço. Segundo o autor, algumas tarefas passam a ser função do sistema 1 na medida em que o processo se automatiza com a prática, além disso, elas são realizadas de forma inconsciente. Por outro lado, o sistema 2 é aquele mais lento e é capaz de resolver atividades mais complexas, incluindo cálculos complexos. Ele demanda tomadas de decisões, esforço e atenção, sendo acionado quando o sistema 1 não tem prontamente uma resposta para determinada situação, assim, o indivíduo recorre ao sistema 2 para resolvê-la.

Embora nosso cérebro evite pensar, resolver problemas é uma tarefa que, quando bem-sucedida, os indivíduos gostam de realizar, entretanto, eles não gostam quando a atividade não tem solução ou quando não conseguem avançar nela (WILLINGHAM, 2011). Para o autor a satisfação se deve ao fato de que ao resolver um problema o nosso cérebro recompensa-se com uma dose de dopamina, que é uma substância natural relacionada ao prazer, assim, não há satisfação quando a resposta é dada de imediato.

Mas, afinal, o que constitui um problema? Para a Neurociência, um problema surge quando nos deparamos com um determinado objetivo mas não sabemos como esse objetivo pode ser alcançado (DUNCKER, 1945). Nesse caso, como não podemos ir da situação dada para a situação desejada, pelo simples uso de operações óbvias, precisamos recorrer ao nosso pensamento (BASSOK; NOVICK, 2012). E aí começa o processo de resolução do referido problema.

Ao definir os principais aspectos da resolução de problemas Eysenck e Keane (2017) destacam três tópicos: essas atividades tem-se um direcionamento de onde se deseja chegar (sua

solução); não é realizada de forma mecânica, pois os indivíduos decidem quais estratégias tomar; considera-se um problema uma situação na qual não se tem uma resposta instantânea, portanto, o que é considerado um problema para alguns indivíduos, pode não ser para outros, especialmente se comparar especialistas sobre um assunto abordado com pessoas que não tem tanto conhecimento acerca do conteúdo. Os autores ainda classificam os problemas em bem-definidos, mal definidos, ricos em conhecimento e pobres em conhecimento.

Para Eysenck e Keane (2017), nos problemas bem-definidos são estabelecidos tanto o estado inicial no qual você deve começar a resolvê-lo, havendo as estratégias que podem ser adotadas e os objetivos onde pretende-se chegar, por exemplo: o jogo de xadrez. Esse tipo de problemas é bastante estudado pelos psicólogos, os principais motivos que levam a isso é que neles consegue-se identificar os erros e por haver estratégias mais específicas para se chegar na solução correta. Os problemas mal definidos são aqueles que estão mais presentes no dia a dia das pessoas, nos quais não se tem um caminho específico para se chegar na solução, podendo existir uma variedade de métodos para se chegar na resposta. Nos problemas ricos em conhecimento exige-se uma compreensão maior de um conteúdo em específico, ou seja, é necessária uma dose maior de conhecimentos preexistentes. Entretanto, nos problemas pobres em conhecimento não é exigido muitos conhecimentos prévios, pois, o enunciado traz as questões fundamentais para o seu entendimento.

Mas afinal, como os indivíduos resolvem problemas? De acordo com Eysenck e Keane (2017) alguns problemas são resolvidos por meio de insights. Um insight ocorre quando repentinamente você consegue solucionar um problema ou compreendê-lo, ou seja, sabe quando você tem tentado inúmeras vezes responder uma questão, sem sucesso, e subitamente você consegue encontrar a solução? Esse fenômeno é chamado de insight.

Uma forma de facilitar insights é dando dicas para resolver a questão, inclusive, algumas delas podem nem parecer que irão ajudar a chegar na resposta, mas, até dicas simples podem ser cruciais. Wallas (1926, *apud* Eysenck e Keane, 2017) relata que a incubação também pode facilitar a ocorrência de insights, ou seja, o período em que o indivíduo deixa de tentar solucionar um problema pode facilitar para resolvê-lo, pois, inconscientemente a mente fica em busca da solução durante a incubação, o que facilita quando você retorna para respondê-lo. Dentre os benefícios causados pela incubação, destaca-se que: durante esse processo as suas estratégias utilizadas ao tentar responder vão sendo esquecidas, o que facilita para encontrar novos caminhos para tentar chegar a resposta quando termina a incubação (SIMON, 1966 *apud* EYSENCK; KEANE, 2017).

Apesar dos insights serem uma forma de chegar à solução de forma mais rápida, sendo bastante utilizados, mesmo que de forma inconsciente, entretanto, nem sempre eles são totalmente confiáveis, como é expresso por Eysenck e Keane (2017, p. 514):

A experiência passada geralmente aumenta nossa capacidade de solucionar problemas. Entretanto, os gestaltistas argumentam de forma persuasiva que nem sempre é assim. De fato, ocorrem numerosas falhas em problemas de insight por sermos enganados por nossa experiência passada. Os efeitos negativos de experiências passadas são claramente demonstrados no fenômeno denominado fixidez funcional. Ocorre fixidez funcional quando presumimos equivocadamente que determinado objeto tem apenas um número limitado de utilidades.

Consequentemente, as experiências passadas afetam o desempenho na resolução dos problemas, seja de forma positiva ou negativa. Uma situação em que essas experiências podem prejudicar é o *mental set*, quando o indivíduo persiste em empregar no problema atual as estratégias que anteriormente funcionaram adequadamente para resolver uma determinada questão, ainda que não seja um bom caminho a ser seguido na presente situação. Apesar dessas

limitações, o mental set facilita na resolução de problemas semelhantes, pois, o indivíduo utiliza das estratégias que já sabe para resolvê-lo mais facilmente (EYSENCK; KEANE, 2017).

De acordo com Chen (2002 *apud* Eysenck e Keane, 2017) ao utilizar analogias entre os problemas já resolvidos anteriormente para resolver um novo por meio dos conhecimentos prévios, é essencial analisar as semelhanças entre eles. O autor identificou três principais tipos de semelhança entre problemas: semelhança superficial, semelhança estrutural e semelhança procedural. Ao examinar as semelhanças, torna-se mais fácil identificar se uma estratégia se aplica ou não ao problema atual, reduzindo-se o número de erros causados ao empregar um conhecimento irrelevante ou inadequado para determinada situação.

Os processos que envolvem a solução de problemas descritos até então, na maioria das vezes, podem ser cansativos e demorados. Simplício e Haase (2020) salientam que em alguns momentos a aprendizagem pode ser divertida e prazerosa, mas existem habilidades que envolvem processos mais trabalhosos que precisam ser memorizados por meio dos exercícios, tais como a velocidade da decodificação de fatos aritméticos. A respeito disso, os autores citam também a relevância dos exercícios e testes para aprendizagem dos alunos com objetivo de concretizar na memória aquilo que foi estudado em sala de aula, fazendo com que pratiquem em casa, pois, apesar de não ser uma ferramenta que motiva muito os alunos, não se pode dispensar sua utilização para desenvolvimento da aprendizagem.

Para desenvolver o pensamento crítico, o raciocínio e outras habilidades relacionadas a resolução de problemas, de acordo com Willingham (2011), é necessário o conhecimento factual armazenado na memória de longo prazo, ou seja, o aluno precisa ter memorizados fatos, conceitos e técnicas para que adquiram conhecimentos para expandir seus conhecimentos, por exemplo, é simples resolver a multiplicação de 19×6 automaticamente, mas quase impossível resolver sem o auxílio de alguma ferramenta a multiplicação de $184,930 \times 34,004$, nessa última situação, a dificuldade ocorre porque a mente fica sobrecarregada com muitas informações, sendo a prática constante uma das maneiras de amenizar essa sobrecarga, pois, é uma forma de "liberar espaço". Acerca da memorização, Simplício e Haase (2020) relatam:

Decorar nomes, datas, fórmulas ou mesmo regiões anatômicas não é algo secundário ou de menor importância. Frases como “não é para decorar, é para aprender” são diariamente repassadas como se para aprender fosse dispensável o ato de armazenar uma informação. (SIMPLÍCIO; HAASE, 2020, p. 37)

Visto essa necessidade em decorar para que haja a aprendizagem e conseqüentemente a importância dos exercícios nesse processo, é essencial que o professor não abdique dos exercícios, quando trabalhando com a metodologia da resolução de problemas, mas que encontre uma melhor forma de fazer a utilização de ambos os métodos, a depender do propósito de cada aula, do conteúdo, da turma, dentre outros fatores.

IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO MATEMÁTICA

Chamar a atenção do aluno e motivá-lo para resolver problemas nem sempre é uma tarefa fácil, para Simplício e Haase (2020) essas atividades se tornam ainda mais desmotivadoras para os estudantes que têm mais dificuldades em postergar a recompensa, pois, exige um maior controle comportamental para que eles busquem abdicar dos prazeres momentâneos e ir em busca de resolver o problema para receber uma recompensa a longo prazo.

Na concepção de Pereira, Corrêa e Zardo (2016) a forma com que são apresentados os conteúdos pode ser desfavorável para a motivação dos estudantes, devido ser focado nas

fórmulas e regras, sem uma real relação com o cotidiano, além disso, segundo os autores é mais fácil aprender assuntos que são atrativos, que chama a atenção do indivíduo.

Se faz necessário buscar formas de como motivar o aluno para resolver problemas e de como manter essa curiosidade, mas, será que o problema estar relacionado a um conteúdo de interesse é suficiente para manter a atenção do aluno na atividade?

Quanto a isto, Willingham (2011) relata que quando o indivíduo gosta do assunto, isso pode motivá-lo inicialmente, mas, por si só não é capaz de fazer manter a curiosidade, sendo fácil perder a atração até mesmo quando se trata de algo do seu interesse. Portanto, para manter a disposição em resolvê-lo não importa o quanto você gosta do tema, nem do quão inserido no seu cotidiano ele pode estar. Além disso, Willingham (2011) salienta a dificuldade em contextualizar alguns conteúdos de Matemática, onde muitas vezes o contexto pode se tornar algo artificial, outro ponto é a grande diferença entre os gostos dos alunos de cada turma, impossibilitando identificar assuntos de interesses em comum.

Porém, embora relacionar os conceitos com o dia a dia por meio dos problemas não seja garantia para manter o interesse em resolvê-lo, uma das vantagens em se utilizar em sala de aula, segundo Willingham (2011), é que a mente tem maior facilidade em compreender algo concreto do que abstrato, o que faz com que os alunos entendam melhor quando associa o conteúdo a algo concreto.

O desejo em resolver o problema está relacionado com seu nível de dificuldade, pois, se for muito difícil ou muito fácil não será gratificante ou haverá pouca satisfação, portanto, o nível pode determinar se haverá motivação ou desprezo (WILLINGHAM, 2011). Se o estudante consegue resolver um problema, aprender e tirar notas boas, isso o motiva, e caso ele não consiga resolver, por mais que se esforce, então isso acaba o desmotivando, portanto, esse é um dos motivos pelo qual o nível de dificuldade irá influenciar na motivação, desse modo, indica-se um currículo que leve em consideração os aspectos individuais (SIMPLÍCIO; HAASE, 2020).

Willingham (2011) ainda descreve que o que desperta o interesse em resolver um problema não é o contexto, mas, a própria pergunta, a maneira como ela é feita e com o nível de dificuldade adequado, pois, como já citado, a dopamina gera essa sensação de prazer ao conseguir solucioná-lo.

Uma tarefa difícil é compreender qual o nível do problema adequado para cada turma e cada aluno, segundo Willingham (2011) o que pode ajudar é a experiência do professor com o passar do tempo, uma ferramenta que também pode auxiliar é ter um diário de anotações para que sejam descritas suas observações a cada aula, e assim consiga analisar quais os problemas mais propícios para cada turma, respeitando as limitações dos seus alunos. Com relação a isso, Simplício e Haase (2020) sugerem:

[...] Começar pelo mais fácil, acumulando pequenos bons resultados cotidianos pode ser infinitamente mais produtivo e motivador do que tentar pegar um problema muito complexo, com enorme abrangência. É verdade que eventualmente o indivíduo irá se separar com situações mais difíceis; contudo, ter calma e paciência, começando por aquilo que o sujeito pode resolver, costuma trazer melhores resultados do que tentar resolver os problemas do mundo a golpes de martelo. (SIMPLÍCIO; HAASE, 2020, p. 100)

Ainda que a finalidade do professor ao trabalhar com problemas com grau de dificuldade muito alto para o nível da turma seja que os estudantes consigam entender as ideias mais abstratas possíveis, que esteja tentando desenvolver neles habilidades, pensando que eles devem atingir um nível mais alto, mas essa não deve ser a maneira mais adequada de fazer isto, pois o cansaço em tentar resolver e não obter sucesso nunca ou quase nunca os deixam desmotivados,

o que vai afetar no seu desenvolvimento, “[...] Não adianta pedir que um aluno resolva um problema complexo de progressão, sendo que ele ainda mal sabe os princípios básicos de fração e regra de três.” (SIMPLÍCIO; HAASE, 2020, P. 95). Sugere-se, então, que sejam abordados problemas elevando o grau gradativamente, iniciando com o mais básico, e na medida em que vão se aperfeiçoando e interessando-se pelas atividades pode-se ir aumentando a dificuldade.

Nessas atividades de resolver problemas são muitos os desafios, exigindo uma preparação dos professores, Willingham (2011) destaca os seguintes aspectos que devem ser considerados por esses profissionais: analisar quais os desafios cognitivos que os alunos irão encontrar para resolvê-lo e se existe algo que pode induzi-lo ao erro, considerar os conhecimentos prévios dos alunos e a limitação do armazenamento da memória de trabalho, pensar sobre o momento mais propício para despertar a atenção com fatos que podem surpreender, podendo ser proposto no início da aula ou após explicação de alguns conteúdos.

Fica evidente que para se trabalhar com essa metodologia requer um bom planejamento de suas aulas, mas que não existe um roteiro bem definido de cada passo que deve ser seguido, pois, desde a escolha do problema até a sua aplicação os passos irão variar de acordo com a turma de alunos, respeitando suas limitações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados da pesquisa demonstram que a Neurociência Cognitiva pode contribuir para a formação dos professores de matemática no que diz respeito a seus conhecimentos sobre resolução de problemas. Contudo, durante sua formação, quando tal tema é abordado, este é apresentado predominantemente sob a ótica da Educação Matemática. Portanto, indica-se um diálogo mais próximo entre estas duas áreas do saber pois, com isso, os conhecimentos do professor sobre resolução de problemas também possuirão uma sólida base na evidência neurocientífica.

REFERÊNCIAS

BASSOK, M; NOVICK, L. R. Problem solving. In: HOLYOAK, K. J.; MORRISON, R. G. **The Oxford Handbook of Thinking and Reasoning**. New York: Oxford University Press, Inc; 2012.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018.

COSTA, Manoel dos Santos; ALLEVATO, Norma Suely Gomes. A formação inicial de futuros professores de matemática sob a perspectiva da resolução de problemas. **ReBECM**, Cascavel (PR), v. 3, n. 1, p. 40-65, abr. 2019.

DUNCKER, K. On problem solving. **Psychological Monograph**, 58, 1945.

EYSENCK, M. W.; KEANE, M. T. **Manual de psicologia cognitiva**. 7.ed. Porto Alegre: Artmed, 2017.

KAHNEMAN, Daniel. **Rápido e devagar: duas formas de pensar**. 1. ed. Rio de Janeiro: objetiva, 2012.

LORENSATTI, Edi Jussara Candido. Linguagem matemática e Língua Portuguesa: diálogo necessário na resolução de problemas matemáticos. **Conjectura**, v.14, n.2, p.89-99, mai/ago, 2009.

ONUCHIC, L. R.; ALLEVATO, N. S. G. Pesquisa em Resolução de Problemas: caminhos, avanços e novas perspectivas. **Bolema**, Rio Claro (SP), v. 25, n. 41, p. 73-98, dez. 2011.

ONUCHIC, Lourdes de la Rosa. A resolução de problemas na Educação Matemática: onde estamos? E para onde iremos?. **Espaço pedagógico**, Passo Fundo, v. 20, n. 1, p. 88-104, jan./jun. 2013.

PEREIRA, Fernando de Candido; CORRÊA, Martiele da Cruz; ZARDO, Diane da Silva. A utilização de resolução de problemas como estratégia pedagógica no ensino da matemática no ensino básico. **REMAT**, Caxias do Sul, v. 2, n. 1, p. 6-17, 2016.

POLYA, G. **A arte de resolver problemas**. Rio de Janeiro: interciência, 1995.

RODRIGUES, A.; MAGALHÃES, S. C. A resolução de problemas nas aulas de matemática: diagnosticando a prática pedagógica, 2012. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/setembro2012/matematica_artigos/artigo_rodrigues_magalhaes.pdf> Acesso em: 10 nov. 2022.

ROMANATTO, Mauro Carlos. Resolução de problemas nas aulas de matemática. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 6, n. 1, p. 299-311, mai, 2012.

SCHOENFELD, A. Porquê toda esta agitação acerca da resolução de problemas? In ABRANTES, P.; LEAL, L. C.; PONTE, J. P.(Eds.), **Investigar para aprender matemática** (p. 61- 72). Lisboa: APM e Projecto MPT, 1996.

SIMPLÍCIO, H. A. T.; HAASE, V. G. **Pedagogia do fracasso: o que as ciências cognitivas têm a dizer sobre a aprendizagem?** Belo Horizonte: Editora Ampla, 2020.

SOARES, M. T. C.; PINTO, N. B. **Metodologia da resolução de problemas**. 2001. Disponível em:

<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/setembro2012/matematica_artigos/artigo_soares_pinto.pdf> Acesso em: 10 nov. 2022.

WILLINGHAM, Daniel T. **Por que os alunos não gostam da escola?** Respostas da ciência cognitiva para tornar a sala de aula atrativa e efetiva. Porto Alegre: Artmed, 2011.

AFETIVIDADE NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

Vanessa Adne Moura de Oliveira¹⁰
Valmaria Lemos da Costa Santos¹¹

RESUMO

O presente trabalho¹² propõe o estudo da afetividade entre aluno e professor no Curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), como parte integrante do desenvolvimento humano, visto o contexto de Ensino Remoto Emergencial (ERE). Buscando refletir o papel da afetividade e identificar como se dá o desenvolvimento da afetividade na relação professor-aluno no formato remoto. Para alcançar tais objetivos, utilizamos uma pesquisa qualitativa, de caráter exploratório, desenvolvida em três etapas: num primeiro momento realizamos levantamento bibliográfico, nos debruçamos em trabalhos que versam sobre o assunto tratado, dentre os autores utilizados temos Vygotsky (2007), Leite (2005; 2012) e Kenski (1998), em seguida, fizemos uma pesquisa documental, a fim de analisar documentos oficiais da instituição e finalizamos com uma pesquisa de campo, na qual foi elaborado um questionário semiestruturado *on-line* pelo *Google Forms*, com a participação de discentes do Curso de Pedagogia/UERN. Por meio dos dados coletados, percebemos diversos obstáculos nesse novo cenário implantado no meio educacional das instituições. Se torna evidente que é necessário cada vez mais o estreitamento das relações no processo de ensino-aprendizagem entre docentes e discentes. Se de um lado a cultura do ensino digital possibilita novas formas de aprender, por outro lado ela também se inclina ao afastamento entre professores e alunos, visto que as telas podem acarretar na falta de comunicação entre ambos pelo distanciamento físico. Portanto, em um momento atípico da história da educação, como a pandemia causada pelo SARS-CoV2, compreendemos que para o desenvolvimento da afetividade no âmbito educacional, precisamos entender a visão dos envolvidos nesta situação e promover mudanças didáticas e pedagógicas para que este processo se torne mais significativo, visando o surgimento de resultados positivos, como o respeito, a escuta, a empatia e uma formação humana, comprometida com o outro através do afeto.

PALAVRAS-CHAVE: Afetividade; Ensino Remoto Emergencial; Aprendizado.

INTRODUÇÃO

Em virtude de uma crise pandêmica em que o mundo vivenciou, provocada pelo novo coronavírus, o SARS-CoV2, as escolas e as Instituições de Ensino Superior (IES) foram obrigadas a adotar uma nova forma de dar continuidade as aulas. Em 16 março de 2020 foi declarado suspenso as atividades das instituições de ensino básico e superior no modo presencial por tempo indeterminado, assim o Ensino Remoto Emergencial (ERE)¹³ tornou-se uma nova possibilidade de ensinar e aprender diante da urgência de isolamento social para evitar a disseminação do vírus.

Nessa nova prática, que é diferente da modalidade Educação à Distância (EAD), os alunos veem a necessidade de serem mais ativos na construção de seu próprio saber, autônomos,

¹⁰ Graduada em Pedagogia, pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). E-mail: vanessaadne@outlook.com

¹¹ Mestrado em Educação. Docente da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). E-mail: valmarialemos@uern.br

¹² Tal estudo foi desenvolvido com base no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), durante processo formativo no Curso de Pedagogia, na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/UERN, semestre 2021.2.

¹³ O ERE foi um conjunto de ações estabelecidas devido o isolamento social causado pela pandemia, que de forma forçada e inesperada visou diminuir o contato entre as pessoas na tentativa de desacelerar a contaminação em massa que o novo coronavírus ocasiona.

tendo que se esforçar muito mais estando em casa pela busca do saber, diferentemente da rotina das aulas presenciais.

Os professores também tiveram que se adaptar nesse novo formato de ensino, precisando fazer cursos, procurando ajuda e muitas vezes trabalhando o dobro para conseguir cumprir com seus planejamentos, numa verdadeira cruzada de adaptação metodológica, tendo em vista o espaço e o tempo de trabalho ser outro, assim como as novas ferramentas pedagógicas utilizadas.

Nesse sentido, o presente trabalho propõe o estudo da afetividade entre aluno e professor no ambiente universitário da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) do Campus Central, como parte integrante do desenvolvimento humano, visto o contexto de ERE no Curso de Pedagogia. Procurando responder a problemática de como se constrói a afetividade no ERE e qual a sua interferência no processo de ensino e aprendizagem, no período de aulas remotas, ou seja, discutir sobre a afetividade na relação professor-aluno no formato remoto, refletir sobre o papel da afetividade e identificar como se dá o desenvolvimento da afetividade na relação professor-aluno no formato remoto. Partimos do pressuposto que a maneira como os professores conduzem suas ações em forma de interação e de proximidade nos momentos de sala de aula e pós sala de aula, a relação professor-aluno é modificada, trazendo como resultado, salas de aula mais dinâmicas, empáticas e com um maior nível de proximidade entre os sujeitos envolvidos.

Desse modo, a pesquisa teve início com o estudo bibliográfico de artigos, monografias, obras, sites e livros de autores que abordam o assunto tratado no trabalho. Assim, temos como base o texto do professor Sérgio Leite “a afetividade na sala de aula: um professor inesquecível” (2005), as autoras Abigail Alvarenga Mahoney e Laurinda Ramalho de Almeida (2005) em “Afetividade e processo ensino aprendizagem: contribuições de Henri Wallon”.

E para o suporte teórico sobre o ensino remoto emergencial nos debruçamos nos autores, como: Kenski (1998) com a obra “Novas tecnologias: O redimensionamento do espaço e do tempo e os impactos no trabalho docente”, Moran (2012) com a obra, “A educação que desejamos: Novos desafios e como chegar lá”, além dos estudos de Silva, Neto e Santos (2020), com o tema: “Pedagogia da pandemia: reflexões sobre a educação em tempos de isolamento social”.

Realizou-se também um estudo sobre os documentos oficiais da instituição (Resoluções para o formato remoto, Caderno de Ensino Remoto e Relatório Geral de Avaliação do Ensino Remoto, semestre referência 2020.1) e análise do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia. Em um segundo momento, como parte dessa pesquisa, desenvolveu-se um questionário semiestruturado elaborado no *Google Forms* contendo 15 questões com a finalidade de traçar um perfil dos sujeitos da pesquisa, os/as alunos/as do Curso de Pedagogia. Posteriormente, fizemos a análise das perguntas, dividindo os resultados com base nos gráficos gerados através da plataforma do *Google Forms*, onde buscamos responder à questão problema deste trabalho.

Compreendemos que o tema abordado nesta pesquisa é de suma importância, por ser um assunto atemporal e sempre presente em nossas práticas pedagógicas como docentes, sendo necessário novos estudos na área para que novas perspectivas sejam analisadas para a contribuição no meio educacional. Sabemos também, que a afetividade é um dos pontos chave necessários para uma aproximação com o universo da sala de aula, assim como é de grande interesse dos envolvidos discursões sobre as aulas remotas, visto que o cenário causado pela pandemia da COVID-19 foi cheio de grandes desafios a serem superados, mas podendo trazer, ao final, grandes aprendizados.

Para uma melhor organização desse trabalho, no tópico seguinte trazemos, detalhadamente, os procedimentos metodológicos feitos na pesquisa, que levaram a obtenção

dos dados finais. E, por último, vamos abordar sobre a afetividade vista no contexto das aulas remotas, mais especificamente no curso de Pedagogia/UERN, para que depois das análises possamos construir nossa conclusão acerca da pesquisa desenvolvida.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

A pesquisa se caracteriza por ser uma pesquisa qualitativa de caráter exploratório, na qual buscamos compreender a questão da afetividade entre professor e aluno, numa nova perspectiva ou contexto de aulas remotas.

Iniciamos nossa pesquisa através de um levantamento bibliográfico, a partir de consultas de artigos, monografias, sites e livros produzidos acerca do tema em foco. Nesse sentido, utilizamos estudos e pesquisas de teóricos tais como Vygotsky, Leite e Kenski, que discutem as questões de afetividade e fazem esclarecimentos de conceitos importantes para uma maior compreensão do trabalho.

Após a análise das bases teóricas fornecidas pelos autores estudados, partimos para a segunda etapa, nela realizou-se um estudo sobre os documentos oficiais da instituição, para a adaptação da mesma no ensino remoto. Assim sendo, procuramos trazer os documentos normativos oficiais da UERN/Faculdade de Educação-FE, como a Resolução para o Formato Remoto nº 28/2020, o Caderno de Ensino Remoto, o Relatório Geral de Avaliação do Ensino Remoto e o Projeto Político do Curso de Pedagogia, tendo como referência o semestre 2020.1. No sentido de saber como as atividades acadêmicas por acesso remoto ocorrem, quais as estratégias de acompanhamento discente e docente, os meios digitais empregados e qual o cenário de ensino e aprendizagem nas plataformas digitais (Plataforma Íntegra, *Google Classroom* e *Google Meet*, dentre outras ferramentas de comunicação e informação) que estão sendo atualmente utilizadas no processo de ensino e aprendizagem.

Em uma terceira etapa, sendo realizada a escolha dos sujeitos da pesquisa de campo, foi elaborado um questionário semiestruturado *on-line* contendo 15 questões. Nele buscamos traçar o perfil dos sujeitos (idade, sexo, período cursado e turno) e investigar como estava ocorrendo o processo de aulas remotas, as dificuldades encontradas pelos alunos e o modo como a comunicação e a afetividade com os docentes da universidade ocorriam.

Assim, o material de coleta de dados supracitado foi revisado e organizado no *Word* e em seguida colocado no *Google Forms*, onde depois de pronto foi compartilhado por meio das redes sociais digitais, tais como *whatsapp* (nos grupos de comunicados e grupos dos componentes curriculares) e via *e-mail* institucional, para que os sujeitos da pesquisa pudessem respondê-lo.

Para finalizar as etapas metodológicas, realizamos a análise dos dados obtidos por meio do questionário semiestruturado *on-line*, dos documentos oficiais da faculdade e do referencial teórico pelo qual nos embasamos e abordamos o tema desse trabalho. Para tal, utilizamos a leitura da obra “Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som” de Martin W. Bauer e George Gaskell (2003), que auxiliou no processo de exame dos dados obtidos na pesquisa aplicada. Assim, a análise dos dados foi feita a partir de gráficos e tabelas elaboradas na ferramenta *Excel*, e que tem como objetivo, trazer reflexões acerca dos dados obtidos e respostas para os nossos questionamentos, relacionando sempre os dados coletados com nosso referencial teórico.

AFETIVIDADE NAS AULAS REMOTAS: o caso do Curso de Pedagogia/UERN

De acordo com Leite (2005) a afetividade permeia o percurso da pessoa como ser social em sua relação consigo e com o meio que está inserida, através disto criamos grandes teias de

relações com afetividades diferentes, que são determinadas pelas situações e pelas ações do outro em que temos contato, essas teias que construímos na relação com o professor, desenvolve com o mesmo uma relação íntima de troca. Deste modo, quanto mais habilidades adquirimos ao longo do tempo, mais o nosso desenvolvimento cognitivo está aumentando, assim crescendo também nossas relações afetivas, que são construídas com as pessoas que estão ao nosso redor cotidianamente.

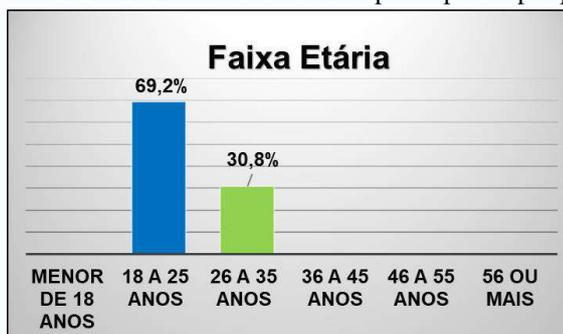
De acordo com Ost e Szymanski (2016, p. 6):

Para isso é preciso que se estabeleça, entre professor e aluno, uma relação de afetividade e diálogo, criando situações em que os alunos expressem aquilo que já sabem sobre o mundo que os cerca. O sujeito apropria-se do conhecimento por meio das experiências sociais, portanto, o desenvolvimento não pode ser separado do contexto social. Daí a importância do adulto mediando o desenvolvimento da criança, pois o desenvolvimento depende das interações com as pessoas e com os instrumentos que a criança utiliza em seu mundo.

Nesse sentido, quando falamos em afetividade no ambiente educacional, compreendemos que cada aluno constrói esse laço com os colegas de classe e com o professor de modo diferente. Sendo assim, não podemos analisar separadamente o processo de ensino-aprendizagem, pois ambos é um único elemento na construção interna do ser, resultando assim em reflexos diferentes na dinâmica escolar.

Participaram dessa pesquisa 26 discentes do Ensino Superior do Curso de Pedagogia, do Campus Central da UERN, de um total de 655 discentes matriculados no curso (no período em que o questionário foi aplicado). Começamos então com a idade dos participantes (gráfico 1):

Gráfico 1: Faixa Etária dos discentes participantes da pesquisa

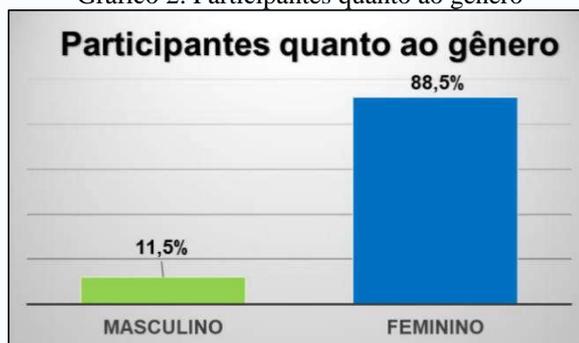


Fonte: Pesquisa de campo, 2021.

Assim, podemos concluir que apesar da vasta opção de idades disponíveis, os participantes em sua maioria (69,2%) se concentram nas faixas etárias de 18 a 25 anos, na primeira coluna (azul), os demais (30,8%) representam o grupo de discentes entre 26 a 35 anos, na segunda coluna (verde).

No gráfico 2, fizemos a relação de participantes quanto ao gênero:

Gráfico 2: Participantes quanto ao gênero

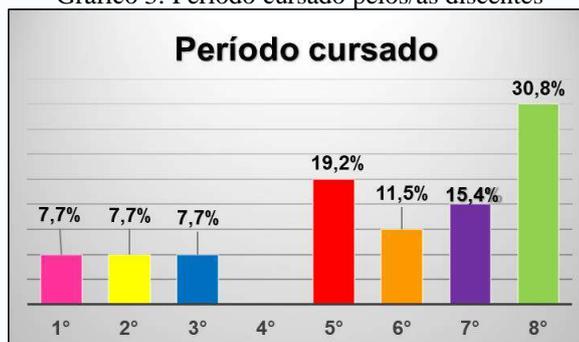


Fonte: Pesquisa de campo, 2021.

Nesse sentido, dentre os 26 participantes, 23 são do sexo feminino, resultando como podemos ver em 88,5% na coluna azul do gráfico acima e apenas 3 são do sexo masculino, resultando em 11,5% da coluna verde. Tal levantamento corrobora com diversas pesquisas que apontam a predominância de mulheres no Curso de Pedagogia, dentre elas os estudos de Gatti e Barreto (2009)¹⁴.

Conforme gráfico 3 abaixo podemos observar que como o ensino remoto na instituição em foco iniciou-se no semestre de 2020.1, os alunos que ingressaram na universidade neste semestre em questão cursam o 3º período¹⁵, ou seja, os mesmos ainda não tiveram aula presencial no curso pesquisado devido ao decreto de *lockdown* que iniciou o afastamento das instituições do modo presencial.

Gráfico 3: Período cursado pelos/as discentes



Fonte: Pesquisa de campo, 2021.

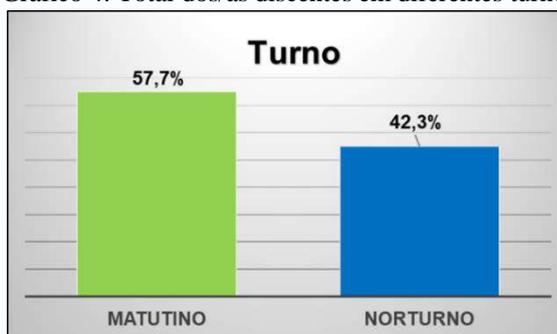
E para finalizar as primeiras questões onde delineamos o perfil dos sujeitos da pesquisa analisamos na sequência o turno em que os mesmos cursam, através do gráfico 4,

¹⁴ Segundo Gatti e Barreto (2009, p. 161-162): “Desde a criação das primeiras escolas normais, no final do século XIX, as mulheres começaram a ser recrutadas para o magistério das primeiras letras. A própria escolarização de nível médio da mulher se deu pela expansão dos cursos de formação para o magistério, permeados pela representação do ofício docente como prorrogação das atividades maternas e pela naturalização da escolha feminina pela educação”. De acordo com as autoras supramencionadas, além do fato das mulheres serem recrutadas para exercer o magistério desde a criação do curso e da extensão das atividades tidas como exclusivas da maternidade, vemos também a forte separação de gênero quanto a cargos no mercado de trabalho, onde as funções de diretor e supervisor eram ocupadas por homens, cenário que hoje já vemos grandes mudanças.

¹⁵ É importante destacar esses três períodos iniciais, pois esses alunos não sabem como é a dinâmica do ambiente universitário e, portanto, a prática de seus docentes pessoalmente. De tal forma, podem avaliar com propriedade a prática unicamente dos docentes no modo remoto, sem julgar, as ações dos professores pelo que os mesmos são no ensino presencial.

tendo em vista que o campus pesquisado oferta o curso em dois turnos: matutino e noturno:

Gráfico 4: Total dos/as discentes em diferentes turnos



Fonte: Pesquisa de campo, 2021.

No período matutino temos 57,7% dos alunos, resultando em quinze alunos do total frequentando a universidade pelo período da manhã, visto que matriculados no turno matutino temos um total de 220 alunos no curso e com 42,3% temos 11 alunos que frequentam a universidade pela noite, de um total de 235 alunos matriculados.

Em uma de nossas questões foi perguntado às formas como os alunos têm de se comunicar com seus respectivos docentes nesse novo formato de aulas. Dado muito relevante para a reflexão de como ambos os sujeitos conseguem se relacionar a distância. Ressaltando ainda, que algumas das ferramentas que foram citadas como meio de comunicação já eram utilizadas no modo presencial, como: *Whatsapp*, Plataforma Íntegra e *e-mail*. Deste modo, apresentamos na forma de quadro algumas respostas obtidas para análise:

Quadro 1: Ferramentas utilizadas para comunicação no ensino remoto

Ferramentas que possibilitaram a comunicação de forma síncrona	Ferramentas que possibilitaram a comunicação de forma assíncrona
<i>Google Meet</i>	<i>E-mail</i>
	<i>Google Classroom</i>
	Plataforma íntegra
	<i>Whatsapp</i>

Fonte: Pesquisa de campo, 2021.

Percebe-se, conforme quadro 1, que as ferramentas mais utilizadas para a comunicação com os docentes são: *Whatsapp*, no privado do professor ou até mesmo nos grupos criados de cada componente curricular, como uma forma de comunicação em massa fora do momento de aula síncrona. Entretanto, alguns alunos preferem guardar suas dúvidas para serem retiradas no momento de aula síncrona com os docentes pelo *Google Meet*, pelo fato da resposta dada pelo professor ser imediata e algumas vezes pelo *Google Classroom*, no mural por ser uma extensão da aula síncrona.

Porém, há aqueles discentes que usam o *e-mail* institucional por questões de formalidade com alguns docentes, em alguns casos por exigência dos mesmos. Evidenciamos também que existem alguns discentes que não costumam se comunicar com seus docentes em quaisquer ferramentas digitais, tal postura adotada por esses discentes ocasiona um distanciamento de seus docentes, dificultando que estes últimos consigam fazer a mediação dos conteúdos nos momentos síncronos e assíncronos.

Em outro momento, questionamos aos discentes sobre as práticas pedagógicas de seus docentes. Neste sentido, os mesmos conseguiriam demonstrar em suas falas traços de

afetividade ou a falta dela nas ações dos professores, observemos:

Antes de iniciar sua aula, a professora sempre costuma perguntar como estamos, se está tudo bem e se queremos desabafar algo, mostrando-se humana e ouvinte para todas/todos (Discente 4).

Infelizmente nenhum professor fugiu do tradicional, se detiveram em apenas dar as aulas pela plataforma (Discente 10).

Podemos perceber que em toda relação afetiva sempre há obstáculos, sendo necessário que professores e alunos estejam cientes de que é preciso uma mobilização conjunta para que haja compreensão e empatia neste novo processo. É tempo de uma nova descoberta de ações, para ambos os envolvidos, já que de acordo com o gráfico 5 há preferência pelo ensino presencial, em virtude do contato face a face, pela possibilidade de uma conversa mais franca e empática com seus docentes.

Gráfico 5: Relação professor-aluno no ensino presencial



Fonte: Pesquisa de campo, 2021.

Mesmo aqueles que ainda não conseguiram desfrutar dessa vivência no Ensino Superior, anseiam para a volta das aulas presenciais, em decorrência de problemas com os professores, como falta de didática, ausência de estímulo pela profissão, falta de empatia e intolerância:

Tenho professores que levarei para vida, seja presencial ou remoto, mas tenho experiência com professores que me fizeram repensar o curso de pedagogia, uma vez que chegavam o semblante de 'quero ir embora' (Discente 3).

Geralmente o diálogo presencial é mais compreendido e explorado por ambos aluno-professor (Discente 4).

O presencial pode ter a readequação da metodologia no momento exato da dificuldade de ambos os lados, tanto do docente quanto para o discente (Discente 7).

O contato olho no olho é ao meu ver, essencial para às relações professor-aluno. Acredito que não é somente na sala de aula que é construída, mas também por meio do 'bom dia' nos corredores, nos lanches na hora do intervalo. Com o ensino remoto, muito desse contato mais 'humanizado' se perde (Discente 17).

Procuramos igualmente entender, por meio de números, o nível de satisfação dos alunos quanto à relação que estabeleceram com seus docentes no ensino remoto. Vejamos o gráfico a seguir com tais dados:

Gráfico 6: Relação professor-aluno no ERE



Fonte: Pesquisa de campo, 2021.

De acordo com o gráfico 6, temos representado uma pessoa que considera a relação professor-aluno no ERE como sendo péssima, totalizando 3,8% na barra verde, 2 pessoas totalizando 7,7% na barra azul que consideram uma relação excelente e na barra vermelha temos 23 pessoas, totalizando 88,5%, considerando uma relação razoável. Pedimos posteriormente que os participantes da avaliação justificassem sua escolha. Seguem abaixo algumas falas:

Alguns professores desmotivam muito o estudante. No lugar de ajudar, eles nos reforçam a ideia de uma hierarquia bastante cruel (Discente 3).

Alguns professores até são abertos a diálogos com os alunos, outros só se preocupam em dar suas horas de aulas síncronas, sem muita preocupação com a aprendizagem (Discente 10).

[...] assim como tem professores excelentes, também tem aqueles que são totalmente incompreensíveis, rígidos e que não dão espaço ao aluno (Discente 17).

Podemos notar nas respostas que os alunos veem que alguns docentes chegam a se preocupar com o contato que estabelecem com seus alunos. Porém, na maioria das falas apresentadas ainda há aqueles professores que estão ali apenas para fazer o seu papel como mero transmissor de conhecimento, cumprindo suas horas estipuladas no contrato e desestimulando o aluno na sua jornada.

Segundo Leite (2012, p. 362):

a qualidade da mediação desenvolvida é um dos principais determinantes da relação que vai se estabelecer entre o sujeito e o objeto de conhecimento, envolvendo, simultaneamente, as dimensões cognitiva e afetiva. Em outras palavras, o tipo de relação afetiva que vai se estabelecer entre o aluno e um determinado conteúdo escolar – relação que pode variar entre fortes movimentos de aproximação ou de afastamento, ou seja, relações de amor ou de ódio, nos seus extremos – vai depender, em grande medida, da concretude das práticas de mediação pedagógica planejadas e desenvolvidas em sala de aula, pelos agentes mediadores, o que nos leva a ratificar que as práticas de mediação pedagógica também são marcadamente afetivas.

Sabemos que uma aula começa com a escolha consciente e relevante dos conteúdos para a elaboração do plano de aula. Conteúdos estes que são selecionados para serem ministrados da melhor forma possível a se atingir o objetivo quanto ao aspecto da aprendizagem e relevância social, mas em muitos casos ainda são meramente depositados sobre seus alunos, sem o olhar atento e compromissado sobre como está ocorrendo a internalização destes conteúdos pelos

alunos.

Vygotsky (2007, p. 97), um dos autores base para o desenvolvimento deste trabalho, sugere a ideia de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP):

[...] a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.

Dessa forma, a ação de despejar esses conteúdos com a finalidade apenas de cumprir horas e um cronograma não significa que o docente esteja estabelecendo com os seus alunos uma relação realmente afetiva em sala de aula e além desta, seja ela no modo virtual ou presencial. A mediação pedagógica diferenciada é o que faz toda a diferença na conexão estabelecida entre professor e turma no processo de ensino-aprendizagem.

Procuramos saber dos participantes se sua relação com o professor causava alguma interferência no modo como ocorria sua aprendizagem, deixando disponíveis duas opções: sim e não. Com base nos resultados elaboramos o gráfico de número 7, denominado “Interferência do professor na aprendizagem”, analisemos:

Gráfico 7: Interferência do professor na aprendizagem



Fonte: Pesquisa de campo, 2021.

Conforme gráfico acima, 92,3% dos participantes, ou seja, 24 estudantes consideram que o modo como ocorre sua relação com o docente pode sim interferir no seu processo de aprendizagem. E 7,7% dos participantes, ou seja, apenas 2 não consideram que tal relação entre professor e aluno possa causar algum tipo de interferência na sua formação. Aqueles que optaram pela resposta “sim” justificaram a sua escolha:

Porque se a experiência for negativa, há sempre um receio sobre as aulas do professor e acabamos desenvolvendo até uma certa ansiedade ou desconforto quando se trata da disciplina ministrada por ela/ela (Discente 1).

Todo o processo de desenvolvimento perpassa a afetividade. Não existe, na minha opinião, educação sem afetividade. Estamos ali para ajudar a construir a formação humana, para além de uma formação técnica (Discente 5).

Se eu não tenho um bom relacionamento com meu professor não vou me sentir motivada a participar/interagir nas aulas dele e isso consequentemente influencia no meu aprendizado (Discente 3).

Se a relação for difícil, não houver uma reciprocidade de interação e cooperação, o discente perde o desejo de buscar saber mais (Discente 11).

A partir das relações que são estabelecidas no espaço da educação é possível atribuir um sentido seja positivo ou negativo, considerando que na relação professor/aluno laços com base na afetividade são constituídos que podem contribuir para esse processo de aprendizagem (Discente 14).

Podemos então perceber que a grande maioria dos alunos acreditam que a relação estabelecida no dia a dia com seus docentes é de suma importância para o seu desenvolvimento, pois a falta de contato com o mesmo, pode ocasionar danos em seu progresso no meio educacional, tanto no sentido da aprendizagem conteudista, como no sentido afetivo (desinteresse em participar das aulas e perda de comunicação com os docentes).

De acordo com o Caderno de Ensino Remoto da UERN (2020, p. 12) “é o docente que, na mediação do processo de ensino-aprendizagem, estabelece o contato inicial com a turma e consegue, com o seu fazer sensível, identificar as particularidades, anseios e necessidades do discente e/ou da turma”. Tal ação é prevista no documento da universidade supracitado no ponto “2.5. QUAIS AS ESTRATÉGIAS DE ACOMPANHAMENTO AO DISCENTE?”. A instituição também vem abordar no mesmo ponto os papéis da PRAE (Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis) e a DAIN (Diretoria de Políticas e Ações Inclusivas), como órgãos auxiliares para o acompanhamento do aluno, que muitas vezes pode extrapolar o fazer docente em sala de aula em meio a uma diversidade de situações, para que todos compartilhem valores, cultura, crenças, sentimentos e desejos.

Segundo Leite (2012, p. 363), em seus trabalhos produzidos no grupo Afeto, existe cinco aspectos que interferem diretamente no relacionamento do professor/instituição com o aluno/turma, em um desses cinco pontos abordados o mesmo diz que:

É importante, pois, que a escola selecione objetivos e conteúdos nesta perspectiva e que os alunos reconheçam a relevância dos mesmos, propostos em cada disciplina ou área curricular; isto aumenta as possibilidades de que se estabeleçam vínculos afetivos positivos entre os alunos e os objetivos abordados.

Para o professor Leite, é necessário que a instituição ou até mesmo um professor isoladamente, faça uma triagem de suas ações pedagógicas ao analisar o perfil de sua turma, pois ao praticar uma ação negativa, ocorre o que o mesmo chama de movimento de afastamento na relação entre o objeto e o sujeito, de modo que tais ações planejadas não podem se desvincular do projeto pedagógico existente na instituição, nem do currículo articulado com as normas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A afetividade está presente em cada detalhe do comprometimento que existe nessa ação, desde a escolha de conteúdos e os planejamentos feitos com base no perfil e na realidade daquela turma, até a condução da aula no momento síncrono e assíncrono, onde a qualquer instante os atos podem desencadear um movimento positivo entre o professor mediador e o aluno.

Desse modo, o professor deve procurar desenvolver em seu aluno uma imaginação fértil, a criatividade, instigar a curiosidade e, acima de tudo, não ter uma visão negativa das aulas, nem repassar tal visão a seus educandos. Pois, os seres humanos levam consigo suas vivências do início até o final de seu trajeto seja ele escolar ou universitário, sejam elas boas ou ruins, refletindo assim na construção de suas personalidades que sempre vão se modificando de acordo com as experiências adquiridas ao longo do tempo.

Esperamos que tal pesquisa, através das falas dos alunos, possa favorecer a reflexão sobre a prática pedagógica que vem sendo desenvolvida, que os docentes levem em consideração o cotidiano e as vivências dos alunos, como forma de melhorar sua proximidade com a turma e, conseqüentemente, melhorar sua prática docente. Bem como os alunos devem fazer também esse exercício para criar um elo de companheirismo e bem estar com seus professores.

CONCLUSÃO

Ao finalizar este trabalho, podemos mais uma vez reconhecer a importância da afetividade no meio educacional, principalmente em um novo contexto de aulas remotas. Diante da conjuntura em que os alunos e professores se encontram, percebemos ainda mais a necessidade de que haja uma afetividade diferenciada entre professor-aluno no que se refere ao tocante emocional para a mediação dos conhecimentos primordiais que devem ser abordados para a construção crítica do aluno como ser humano e como futuro profissional.

Ao longo do processo de ensino-aprendizagem é preciso que seja depositado maior importância na afetividade e que a mesma seja vista com olhos solidários pelos profissionais da educação, independentemente da função, seja um professor ou um coordenador, ser empático em ambiente educativo proporciona ao aprendente um desenvolvimento diferenciado socialmente, emocionalmente e cognitivamente.

Sabemos das novas dificuldades enfrentadas por todos, o que inclui o uso de novas ferramentas pedagógicas no nosso dia a dia, mas tal contexto não impossibilita a afetividade em aula síncrona ou assíncrona. Temos novas possibilidades de continuar com esse cuidado e esse contato com os alunos, tornando esse laço o intermediador principal no processo de ensino entre docente, discente e objeto de estudo.

Entendemos que é na estabilidade emocional do ser humano que o professor consegue desenvolver um aprendizado eficaz com seu aluno. É por meio da prática e da experiência que se constrói a afetividade entre professor-aluno, desenvolvendo um elo importante na condução do saber.

REFERENCIAS

BAUER, M.W. & GASKELL, G. (Org.) **Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som: Um manual prático**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009. Disponível em:
<https://www.fcc.org.br/fcc/wpcontent/uploads/2019/04/Professores-do-Brasil-impasses-e-desafios.pdf>. Acesso em: 16 de out. de 2021.

KENSKI, V. M. Novas tecnologias, o redimensionamento do espaço e do trabalho e os impactos do trabalho docente. In: **Informática Educativa**, v. 12, N. 1. Bogotá, 1998.

LEITE, S. A. S. A afetividade na sala de aula: um professor inesquecível. In: **Psicologia Escolar e Educacional**, Vol. 9, Núm. 2, 2005. (p. 247-260).

_____. Afetividade nas Práticas Pedagógicas. In: **Temas em Psicologia**, vol. 20, núm. 2,

dezembro, 2012. (p. 355-368).

MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. de. Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri. Wallon. In: **Psic. da Educ.**, São Paulo, 20, 1º sem de 2005. (p.11-30).

MORAN, J. E. **A educação que desejamos: Novos desafios e como chegar lá.** 5.ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

SILVA, E. H. B.; NETO, J. G. S.; SANTOS, M. C.; Pedagogia da Pândemia: Reflexões sobre a educação em tempos de isolamento social. In: **Revista Latino-Americana de Estudos Científicos**, v. 1, N. 04, jul/ago, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/ipa/article/view/31695>. Acesso em: 05 de mai. de 2021.

UERN. **Caderno de Ensino Remoto.** Disponível em: https://www.uern.br/controladepaginas/caderno-ensino-remoto/arquivos/5971caderno_1_ensino_remoto.pdf. Acesso em: 16 de out. de 2021.

UERN. **Relatório Geral de Avaliação do Ensino Remoto Semestre Referência 2020.1.** Disponível em: http://portal.uern.br/wp-content/uploads/2021/02/Relat%C3%B3rio-Avalia%C3%A7%C3%A3o-Institucional_Ensino-Remoto_2020.1_Geral-1.pdf. Acesso em: 16 de out. de 2021.

UERN. Resolução N° 28/2020 – CONSEPE. Disponível em: https://www.uern.br/controladepaginas/documentos-legislacao-consepe/arquivos/5105resolucao_n0_2020_028_consepe_determina_inicio_an_o_letivo_2020_da_uern_e_altera_as_atividades_academicas_referente_ao_semestr_e_letivo_2020_1.pdf. Acesso em: 9 de out. de 2021.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO DOCENTE PARA O ENSINO NO CAMPO EM TEMPO DE PANDEMIA

Deidiane de Almeida Santos Souza¹⁶

Márcia Maria Alves de Assis¹⁷

RESUMO

Este artigo tem por objetivo discutir os desafios da formação docente para o ensino no campo em tempo de pandemia, percebendo o professor como mediador do ensino que precisa estar preparado para promover sua função social. Optamos por desenvolver uma pesquisa de natureza qualitativa, partindo das leituras realizadas nos documentos, leis e diretrizes da educação. Utilizamos como referência para o desenvolvimento das ideias os autores Minayo (2001), Saviani (2011), Arroyo (2004) Cardoso, & Jacomeli (2010), Nascimento (2007). Os resultados apresentam uma preocupação sobre a formação de professores, que nos dias atuais representa muito bem a situação vivenciada por muitos, a consciência da má formação, ou da formação que não conseguir acompanhar a realidade. A formação do professor do que surge de uma necessidade, de uma situação nova da dinâmica do aprender. Enfocamos o planejamento como uma estratégia de ensino interdisciplinar que permite perceber as várias possibilidades de enfrentar a realidade do aluno em salas multiseriadas das escolas da zona rural. As discussões de produção de saberes na escola, e as indagações sobre a importância do contexto do aluno e a formação do professor, tem se caracterizado como preocupações nos nossos estudos no decorrer da pesquisa que nos propomos discutir.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de Professores; Pandemia da Covid-19; Ensino do Campo.

INTRODUÇÃO

Esse trabalho diz respeito a uma pesquisa realizada no Programa de Pós-graduação em Ensino que teve como foco compreender como os professores do campo tem enfrentado o distanciamento social e desenvolvido suas aulas em tempo de pandemia. Pensando sobre a formação do professor e os desafios expostos pela realidade que confronta a formação inicial do professor e sua prática. Quais são os desafios de ensinar fora da sala de aula? Como o professor tem vivenciado essa nova experiência? Em relação ao ensino no campo, que outros indicadores mostram a realidade e a vivência do professor que atua nesta área.

Na atualidade, a pandemia trouxe outros problemas, pois a nova forma de ensino exige uma dependência do acesso à internet, condição muitas vezes fora da realidade do aluno do campo, prejudicando a frequência nas aulas virtuais e o acompanhamento das atividades e dos conteúdos.

Wanderley (2000, p.102) reflete sobre essas desigualdades relatando o seguinte:

Sem sombras de dúvida, a realidade no campo continua sendo uma questão historicamente recorrente, predominando aí uma situação das mais injustas e desiguais. (...) Entre os segmentos sociais rurais são encontradas parcelas populacionais proporcionalmente mais oprimidas, exploradas e excluídas.

¹⁶ Acadêmica do Programa do Pós-Graduação em Ensino, curso Mestrado Acadêmico em Ensino, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, em associação com a Universidade Federal Rural do Semiárido. E-mail: deidianealmeida45@gmail.com

¹⁷ Profa. Dra. Márcia Maria Alves de Assis da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte UERN. E-mail: marcia@ifesp.edu.br

Arroyo corrobora (2012), "As resistências à opressão e as lutas pela libertação são múltiplas e se reforçam, porque há consciência de que os processos históricos de opressão são múltiplos e se reforçam" (p.233), vivenciamos um ciclo de exclusão histórico que envolve lutas de classe e processos de conscientização política.

Saviani (2009) ressalta a preocupação pedagógica sobre a formação de professores que ainda não conseguiu atingir patamares satisfatórios: "não lograram estabelecer um padrão minimamente consistente de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar em nosso país" (p. 51). Por isso, Saviani (2011), citando Cavalli (1992) expressa que os professores estão, na sua esmagadora maioria, agudamente conscientes da inadequação da formação profissional recebida; eles se sentem jogados na água sem que ninguém esteja preocupado em ensiná-los a nadar. De um lado, eles julgam quase sempre suficiente a preparação disciplinar obtida, mas se sentem desguarnecidos na linha de frente do conhecimento dos problemas educativos, dos processos de aprendizagem na idade evolutiva, das metodologias didáticas gerais (programação curricular, avaliação etc.) e das metodologias didáticas específicas da matéria ensinada" (CAVALLI, a cura di, 1992, p. 243).

Retrata uma preocupação sobre a formação de professores, que nos dias atuais representa muito bem a situação vivenciada por muitos, a consciência da má formação, ou da formação que não consegue acompanhar a realidade. Com o fechamento das escolas, o professor precisou se reinventar, criar, aprender, mais do que nunca o profissional docente precisou da formação. A formação que surge de uma necessidade, de uma situação nova da dinâmica do aprender, principalmente a dinâmica da sala de aula do aluno do campo em salas multisseriadas.

Neste artigo pretendemos refletir sobre os desafios da formação docente para o ensino no campo em tempo de pandemia, percebendo o professor como mediador do ensino que precisa estar preparado para promover sua função social. Nos referimos especialmente ao ensino em turmas multisseriadas da educação do campo, no contexto da Pandemia da Covid-19.

Desta forma, surge a necessidade de pensar sobre a escola e seus atores envolvidos. A pesquisa foi realizada em uma escola da zona rural da cidade de Areia Branca no Estado do Rio Grande do Norte. O estudo caracteriza-se de natureza qualitativa, onde investigar a formação do professor e sua experiência formativa entendendo que o professor é sujeito e o objeto da pesquisa.

Para Minayo (2001), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO, 2001, p. 14). A pesquisa qualitativa tenta explicar a dinâmica das relações sociais. Que segundo Deslauriers (1991) O objetivo da amostra é de produzir informações aprofundadas e ilustrativas: seja ela pequena ou grande, o que importa é que ela seja capaz de produzir novas informações (p. 58). Utilizamos como análise de dados os documentos, leis e artigos dentre outras leituras complementares para embasa nossa pesquisa bibliográfica e justificar o levantamento de referências teóricas.

Nas seções seguintes trataremos algumas reflexões sobre o referencial teórico mobilizado no estudo, algumas discussões sobre os resultados obtidos e nossas considerações finais.

OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: a nova realidade do ensino

O ano de 2020 é um ano que começou diferente, a rotina, o planejamento e os planos de aula foram suspensos por um período de tempo. Foi necessário pensar em outra forma de planejar as atividades educacionais, foi preciso direcionar outros desdobramentos para a realidade que se apresentava tão nova e desconfortante para alguns educadores. Professores que nunca manusearam um computador, que resistiram à imersão nas novas tecnologias, que proibiam os aparelhos celulares em sala, estão sendo forçados a pensar diferente, a planejar diferente. A pandemia colocou à prova qualquer certeza que tínhamos, sobre a forma de ensinar. Mas a questão é: quais são as formas de ensinar? E como ensinar?

Desse modo, o modelo educacional necessita de uma nova abordagem, visto que devido à pandemia do COVID-19 em 2020, parte do ensino básico do país foi realizado de forma online (grande parte dos estudantes, em especial de instituições públicas, ficaram sem nenhuma modalidade de ensino nessa época). Observa-se, diante desse cenário, que um novo paradigma surge na educação no qual exigem novas posturas do professor ao se revelar a importância da formação docente continuada, uma vez que o docente precisa estar atualizado e preparado para incorporar as Metodologias Ativas com o apoio das tecnologias digitais em sala de aula (MORAIS; SOUZA, 2020, p. 11).

A rotina das salas de aula cheias, o contato pessoal do professor com os alunos passou a ser mediada pelas telas de computadores, nossas casas, agora, tornaram-se lugares conhecidos e habitados pelos nossos alunos. O professor assume agora múltiplas funções com o ensino remoto. Bagno (2009) afirma que a função de um professor não se restringe a mera transmissão de conteúdo, e, sim, na criação de estratégias de “ensinar a aprender” criando oportunidades. Pois, a forma tradicional a que estávamos acostumados perdeu totalmente o sentido sobre a situação atual, o quadro, as cadeiras organizadas em fileiras, o professor e sua formação precisa se reinventar para pensar em um outro modelo de escola e de ensino. Em tempos de pandemia, habitamos outros espaços online como a sala de aula virtual do *Google Meet*¹⁸, *Microsoft Teams*¹⁹, *Classroom*²⁰. E o planejamento das aulas necessitou enfrentar uma nova dinâmica.

No decorrer do século XX, o Brasil passou de um atendimento educacional de pequenas proporções, próprio de um país predominantemente rural, para serviços educacionais em grande escala, acompanhando o incremento populacional e o crescimento econômico que conduziu a altas taxas de urbanização e industrialização, ou seja, o modelo de educação é criado pensando na necessidade humana.

Com esses indicativos surgem os modelos de ensino, que emergiram do século XIX, que foram instalados no Brasil para resolver o problema da instrução popular, os sistemas nacionais de ensino, atrelada à questão da formação docente, em que o professor enfrenta alguns desafios para a sua formação surgiu da necessidade de um tempo e espaço que precisou de planejamento para atender a demanda de um modelo emergente. Vejamos o ensino no campo,

¹⁸É uma plataforma que disponibilizar videoconferência de nível empresarial para todos. Em que qualquer pessoa com uma Conta do Google pode criar uma reunião on-line com até 100 participantes e duração de até 60 minutos. Disponível em: <https://apps.google.com> Acesso em: 31 mar. 2022.

¹⁹A plataforma de colaboração Microsoft Teams permite a criação de um ambiente que unifica todos os alunos, professores e time de gestão em um só lugar, além de possibilitar aulas ao vivo, gravação e upload de vídeo, chats interativos, edição de documentos simultaneamente e organização de materiais por turmas. Disponível em: <https://news.microsoft.com> Acesso em: 31 mar. 2022

²⁰O Google Classroom ou a Sala de Aula do Google é uma ferramenta on-line gratuita que auxilia professores, alunos e escolas com um espaço para a realização de aulas virtuais. Por meio dessa plataforma, as turmas podem comunicar-se e manter as aulas à distância mais organizadas. Disponível em: <https://educador.brasilecola.uol.com.br> Acesso em: 31 mar. 2022.

em tempos em que a escola podia ser vista como um lugar de acesso para esses estudantes, hoje percebemos a falta de oportunidade para esse povo. “Ser professor, hoje, significa não somente ensinar determinados conteúdos, mas sobretudo um ser educador comprometido com as transformações da sociedade, oportunizando aos alunos o exercício dos direitos básicos à cidadania” (SOUZA, 2008, p. 42).

A escola do campo além das dificuldades habituais da rotina dos professores que se deslocam da cidade, a estrutura dos prédios, a falta de transporte coletivo e do acesso à rede de computadores, neste momento tem sofrido também com o acesso limitado às aulas remotas. Os alunos, na sua maioria, estão sem aulas devido à falta de acesso à internet, outros com dificuldades tem assistido às aulas que já foram gravadas. E, como o professor tem planejado sua rotina para atender aos alunos do campo, no exercício da sua prática docente entendendo as necessidades dessa forma de ensino no âmbito educacional, esclarecendo os alunos dos seus direitos como sujeito ativo do processo de ensino-aprendizagem, para que assim possa se tornar um cidadão crítico, consciente dos seus direitos e deveres?

A EDUCAÇÃO DO CAMPO E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR

A constituição de 1988 estabelece a educação como um direito de todos e dever do estado e da família. Este direito é reafirmado no Estatuto da criança e do adolescente (Lei nº 8069/90) conquistado em 1990, bem como a lei (Lei nº 9.394/96) de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e o Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/2001), assegurando o direito de educação do/no campo.

O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística- IBGE, define a escola do campo como, é aquela que está situada em área rural, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo (BRASIL, 2010). Com essa definição surgiu a necessidade de entender qual a população que faz parte do campo, de acordo com o Decreto nº 7352/2010 em seu artigo 1º conceitua população de campo:

I - populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural; (BRASIL, 2010)

Neste cenário, em que sabemos a definição de escola do campo e seu público, precisamos entender sobre o que são as salas multiseriadas, as quais compreendemos como salas de aulas que agrupam um número reduzido de alunos com/em diferentes contextos, em que um professor trabalha com alunos de várias séries escolares ao mesmo tempo. Essas salas surgem na tentativa de organizar o ambiente escolar e garantir a democratização do acesso à educação. Diante desta situação percebemos alguns desafios da formação docente para a elaboração de atividades no novo modelo de ensino virtual, estamos vivenciando uma excepcionalidade de contexto que envolver vários sujeitos em situações diferentes.

Vale salienta que o art. 2º do Decreto 7352/2010 estabelece cinco princípios da educação do campo, dentre esses cinco princípios é importante frisar os seguintes para nossa discussão interdisciplinar;

III - desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo;

IV - valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais

necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; e V - controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo.

Podemos perceber ao longo da história que o homem do campo busca a valorização da sua tradição, dos costumes e hábitos. Foram batalhas justas pelo direito de viver e aprender no campo, onde suas raízes mostram a importância de pertencer ao seu ambiente natural. No entanto, é interessante pensar em qual contexto essas salas poderiam receber o tratamento de um ensino interdisciplinar em tempos de pandemia.

O ambiente de ensino deve respeitar o aluno entendendo seu contexto e sua realidade, para que haja um ensino interdisciplinar. É necessário entender a realidade do aluno, na postura do professor e no desenvolvimento das suas atividades. A educação do campo tem características particulares de um povo que viver da roça, da simplicidade e da vida no campo. No entanto, não pode ser tratada como aspecto negativo ou de atraso devido a sua localização, já que é afastada dos grandes centros urbanos, é preciso questionar as políticas públicas que afiançam o direito a educação deste povo como também propulsione ao professor condições para o ensino.

Para que a educação consiga atingir esses princípios é necessário pensar na formação do professor, no seu planejamento e nas estratégias de ensino, que podem ser desenvolvidas para a educação do campo. Com a pandemia conseguimos perceber a necessidade de um olhar cuidadoso sobre o povo do campo.

Por isso, é fundamental pensar na formação docente e nas dificuldades presente na realidade da escola. O professor tem se reinventado para atender as exigências da nova rotina, haja vista que estamos vivenciando uma excepcionalidade de contexto. Paulo Freire (1992), mostra que o professor é um ser do mundo e não pode ser pensado fora dessa perspectiva; não é um indivíduo isolado, mas, sim, “um ser em situação, um ser do trabalho e da transformação [...]” (p. 28). Com as contribuições de Freire, percebemos que o profissional docente busca sempre reinventar sua prática, na tentativa de transformação da realidade.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Esse trabalho apresentar uma análise sobre a formação do professor e as dificuldades enfrentadas com a forma de ensinar, no contexto pandêmico. No desenvolvimento do nosso estudo surgem algumas indagações, que foram respondidas e outras que nos fazem pensar um pouco mais. Será que os professores estão preparados para utilizarem os artefatos digitais em sala de aula? Como estes docentes planejaram suas aulas para o uso desses recursos mediante a explosão do covid-19 nos anos de 2020 e 2021? A escola e os professores estavam preparados para o uso de tecnologias digitais de aprendizagem?

Todavia, é fato que algumas escolas do campo não possuem laboratórios de informática, computadores para cada aluno, acesso à internet, dentre outros. Em contrapartida, a escola ou a maioria sempre negou que os alunos dentro da escola tivessem liberdade de utilizar tais recursos. Isso devido, entender que os alunos ficam muito dispersos, focado em outros assuntos. Mas será que a escola não poderia utilizar tais instrumentos como método de ensino? Vejamos que a atual realidade forçou os professores permitirem, e se utilizassem de tais mecanismos tecnológicos.

Os métodos e os recursos do processo de ensino e aprendizagem são variados. As informações mais recentes eram, até pouco tempo atrás, baseadas em periódicos. No entanto, com a evolução da tecnologia, ocorreram transformações na dinâmica da troca do saber. Como as teorias precisam ser renovadas ou confirmadas constantemente, para acompanhar essa dinâmica o processo de ensino e aprendizagem deve estar em contínua avaliação, a fim de manter a par das descobertas científicas (FREITAS *et al.*, 2009, p. 164).

Neste momento é preciso pensar no planejamento de professores que estejam preparados para se utilizar dos artefatos digitais em rede, como o uso de computadores, recursos visuais, vídeos, materiais digitais dentre outros. Segundo Barbosa e Moura (2003) “implantar infraestrutura tecnológica nas escolas é apenas parte da inclusão das Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC) na educação.” (2013, p. 6). Sabemos que os currículos vêm sofrendo alterações justamente porque as disciplinas específicas sobre as bases teóricas e práticas para o uso das tecnologias de informação e comunicação não estavam inclusos. Porém, essa inclusão digital não pode ocorrer de modo incipiente, sem o preparo dos professores e sem uma infraestrutura adequada para o funcionamento das aulas.

No contexto da pandemia da COVID-19, o ensino remoto é a representação mais próxima do que poderia acontecer em sala, ou seja, é o novo modelo em que os professores foram forçados a adotar. A estrutura física conhecida por escola, instituição formadora de conhecimento, nessa realidade, passou a ocorrer em formato de aulas em rede, que caracteriza o ensino virtual, na tentativa proposicional do ato de educar nesta nova dinâmica, e o professor continua assumindo o papel de mediador.

o professor desempenha um papel fundamental nesse processo, enquanto mediador das situações de aprendizagem com as quais os alunos estarão em contato, ainda que essas ocorram fora da sala de aula presencial. Na medida em que o professor opta pelo uso de dispositivos digitais móveis em seu programa de ensino, ele deve estar atento ao fato de que ter objetivos bem definidos será essencial para o sucesso das práticas a serem desenvolvidas. A finalidade pedagógica aliada ao uso responsável do dispositivo tecnológico devem ser bases fundamentais da filosofia de trabalho do professor mediador. Além disso, ressalta-se que esse profissional deve estar preparado para trabalhar com os recursos tecnológicos a sua disposição. Ainda que o professor seja um pesquisador em serviço, aprendendo constantemente com a sua prática, ensinando a partir do que aprende, é necessária uma predisposição para atuar de forma gerencial e comunicacional, lidando com possíveis complicações que comumente aparecem por conta do uso de tecnologias digitais (SOUZA, 2015, p. 43).

A educação do campo precisou acompanhar essa nova dinâmica de ensinar, mesmo com todas as dificuldades de infraestrutura e formação docente para o formato remoto.

No nosso caso, a pesquisa que realizamos em uma escola de uma comunidade da zona rural da cidade de Areia Branca no Estado do Rio Grande do Norte, foi observado que as dificuldades na educação do campo para o ensino presencial que já eram muitas, nesse contexto virtual foram intensificadas. As professoras seguiram as orientações da Secretaria Municipal de Educação, mas o atendimento aos estudantes não atingiu 100%, visto que muitos não tinham acesso à internet e equipamentos tecnológicos. Foi necessário fornecer material impresso com os conteúdos das aulas, mas não havia a presença do professor que tirava dúvidas por meio de chamadas de telefone ou usando mensagens pelas redes sociais.

Para tanto, é preciso um olhar cuidadoso sobre as políticas públicas nos setores para a educação, de forma que possibilite condições de acesso, além de tentar sanar as dificuldades sobre problemas com infraestrutura, formação de professores, dando condições para os

profissionais exercem sua prática pedagógica seja qual for a situação em que estejam submetidos. A situação emergencial surgida pelo afastamento social pela Pandemia da Covid-19 teria sido menos problemática se as escolas estivessem munidas de aparatos tecnológico e os professores preparados para esse enfrentamento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os professores têm passado por um período de adaptação aos recursos digitais. A nova realidade exigiu e vem exigindo dos educadores uma série de habilidades para trabalhar com as Tecnológicas Digitais de Informação e Comunicação (TDIC). A dificuldade com o ensino remoto se apresenta como uma realidade nova e, que provoca, confronta a antiga realidade da escola, com novas formas de ensino em que os recursos tecnológicos ganham espaço para promoção da educação. No contexto da pandemia da covid-19, o trabalho on-line nas escolas tem recorrido aos diversos recursos tecnológicos e aplicativos educacionais como: *meet*, *classroom*, redes sociais como o WhatsApp, dentre outros.

Esses recursos tecnológicos tornaram-se a realidade do ensino, haja vista que em outros tempos, era opcional. Desta forma, quando acontecer o retorno das atividades presenciais, a nossa esperança é que haja um novo olhar sobre o uso das tecnologias e o ensino dentro de sala como ferramenta para auxiliar a partilha de conhecimentos. E que haja investimento na formação do professor para implementar novas formas de ensinar e incentivar o uso de tecnologias educacionais para a melhoria do trabalho docente.

Além de falar sobre as necessidades de formação do século XXI, ainda se faz necessário pensar no planejamento docente como uma profissão que precisa ser reconhecida pela valorização da sua prática. Ser professor é um trabalho que precisa de provimento de condições adequadas para a realização. Os cursos de formação, precisam se desenvolver em condições satisfatórias, para gerar resultados igualmente satisfatórios. As condições de trabalho, a remuneração, a provisão dos recursos financeiros, as políticas públicas que cortam investimentos, somam na desvalorização do profissional docente, que transforma a docência numa profissão socialmente prejudicada, logo, é preciso rever o papel do professor neste novo cenário e investir em políticas de formação e valorização profissional.

Nas escolas com turmas multisseriadas, a falta de políticas públicas de acesso às tecnologias digitais e valorização profissional afeta principalmente o aluno do campo, visto que os alunos que vivem no campo moram distante da escola, muitos não têm acesso à internet, celulares, tablets ou computadores. Na escola pesquisada essa realidade da falta de estrutura foi visivelmente revelada e ainda existem muitos alunos que não têm acesso aos recursos tecnológicos e rede de acesso à internet.

A pandemia tem levado a sociedade a fazer diferentes reflexões sobre os modos de ser e estar, de se relacionar socialmente. Dentre essas reflexões encontram-se o ensino remoto, a educação do campo e a formação do professor com fragilidades para o enfrentamento de situações adversas e ofertar o ensino que atinja a população do campo de forma satisfatória.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. **Mestre, educador, trabalhador: organização do trabalho e profissionalização**. 1985. Tese (Titular) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1985.

BRASIL. **Constituição Federal do Brasil de 1988.**

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

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 01 de 03 de abril de 2002.**

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Base.** Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Decreto 7352 de 04 de novembro de 2010.** Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-denovembro-de-2010/file>. Acesso em: 5 ago. 2020.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação.** Lei nº 9394/1996. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 05 ago. 2020.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei 8069/90.** Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm. Acesso em: 05 ago. 2020.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares da Educação do Campo.** Secretaria da Educação do Estado do Paraná. Disponível em:
http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/diretriz_edcampo.pdf. Acesso em: 05 ago. 2020.

BRASIL. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo.** Resolução 01 de abril de 2002. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 05 ago. 2020

BAGNO, Marcos. **Pesquisa na escola.** Edições Loyola, 23º ed. 2009.

BARBOSA, E. F.; MOURA, D. G. DE. **Metodologias ativas de aprendizagem na educação profissional e tecnológica.** Boletim Técnico do Senac, v. 39, n. 2, p. 48-67, 2013.

CANI, J. B.; SANDRINI, E. G. C. SOARES, G. M.; SCALZER, K. **Educação e Covid-19: a arte de reinventar a escola mediando a aprendizagem “prioritariamente” pelas TDIC.** Revista Ifes Ciência, edição especial, n. 1, p. 23-39, 2020

CAVALLI, A; OLIVEIRA JUNIOR, Osvaldo Novais de. **Potencial de superfície de filmes de langmuir de fosfolípidios.** Anais.. Sao Carlos: Departamento de Engenharia de Materiais-Ufscar, 1992.

DESLAURIERS, j.-P. (1991). **Recherche qualitative- Guide pratique.** Montreal: McGraw-Hill.

FERNANDES, G.W.R.; RODRIGUES, A. M.; FERREIRA, C. A. **Módulos temáticos virtuais: uma proposta pedagógica para o ensino de ciências e o uso das TICs.** Caderno Brasileiro de Ensino de Física, v. 32, n. 3, p. 934-962, 2015

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação**. 10 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2006

GADOTTI, Moacir. **A questão da educação e formação do educador: aprendendo com minha própria história**. Em Aberto, Brasília, MEC/INEP, n. 34, 1980.

GAUTHIER. Clermont; MARTINEAU. Stéphane; DESBIENS. Jean-François; MALO, Annie; SIMARD. Denis. **Por uma teoria da pedagogia**. 3.ed Ijuí: Unijuí, 1998.

IBGE-Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo Demográfico, 2000. Disponível em: <www.ibge.gov.br>. Acessado em: 22 out. 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001. Disponível em: http://www.faed.udesc.br/arquivos/id_submenu/1428/minayo_2001.pdf

NÓVOA, Antônio. **Formação de professores e profissão docente**. In: _____. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SOUSA, Maria Goreti da Silva. **A formação continuada e suas contribuições para a profissionalização de professores dos anos iniciais do ensino fundamental de Teresina Pi: revelações a partir de histórias de vida**. 2008, 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação – UFPI)

SOUZA, C. F. **Aprendizagem sem distância: tecnologia digital móvel no ensino de língua inglesa**. Revista Texto Livre, v. 8, p. 39-50, 2015.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011.

REFLEXÕES SOBRE A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO PEDAGOGO

Gislaine Mendonça Bezerra²¹
Josielle Soares da Silva²²

RESUMO

O presente trabalho tem como principal objetivo analisar a formação e a construção da identidade do pedagogo a partir de uma pesquisa qualitativa cujo instrumento utilizado foi a entrevista semiestruturada com uma pedagoga no Centro Estadual de Capacitação de Educadores e Atendimento ao Surdo (CAS). Partiu-se do pressuposto que, conforme Pimenta (1999) a identidade do pedagogo é construída a partir dos significados sociais da profissão, de sua constante revisão e da reafirmação das práticas consagradas culturalmente à luz das teorias existentes. Assim sendo, sua identidade e formação é um processo contínuo atrelado aos aspectos socioculturais e históricos. É no âmbito da atuação profissional que o pedagogo terá as experiências para desempenhar seu ofício com habilidades e competências necessárias, visto que estará em contato com os alunos, educadores e demais profissionais, o que possibilitará momentos de socialização da prática pedagógica. O pedagogo na atualidade necessita se autoavaliar e refletir sobre suas metodologias de ensino e a didática desempenhada, tendo em vista proporcionar um ensino e aprendizagem contextualizado com as necessidades dos alunos e as transformações contidas nas sociedades contemporâneas, o profissional que implementa essas ações em seu planejamento permite expor uma educação dialógica e humanizada, tendo como foco a construção ativa do processo educativo. A pesquisa permitiu evidenciar, através da entrevista, a trajetória da profissional pesquisada, tanto no meio acadêmico quanto as habilidades construídas para a sua atuação como professora. A pesquisa bibliográfica também possibilitou dialogar com os autores como Lima (2003), Tardif (2000), Claro; Silva e Brojato (2021), Pooli e Ferreira (2017), Nicolau (2015) e Nóvoa (2008). Diante das reflexões tecidas considera-se que a identidade do professor está relacionada às representações acerca da sua vida profissional, pessoal, nas ações coletivas e nas vivências nas instituições de ensino, permitindo o autoconhecimento e autoconstrução da sua prática pedagógica e identidade docente.

PALAVRAS-CHAVE: Identidade; Formação de Professores; Prática Pedagógica.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo analisar o processo de construção da identidade e formação do pedagogo bem como suas metodologias de ensino, suas vivências na instituição e sua atuação como professor, pois sabe-se que para atuar nessa profissão é necessário ir além do ensinar em sala de aula. O docente deve conhecer a realidade de seus alunos e buscar implementar um ensino e aprendizagem que considere questões sociais, políticas, culturais, históricas e econômicas para que assim possa incluir as diversas visões de mundo. Para fazer essa discussão, enfatiza-se a formação do professor, de como está ocorrendo essa preparação para a prática pedagógica que é tanto discutida na atualidade, sobre que profissionais estão sendo formados para atuar em sala de aula, já que o docente deve estar sempre se capacitando em busca de aprimorar seus conhecimentos para suprir as necessidades da sociedade contemporânea, permitindo dessa forma desenvolver seu ofício com dedicação e competência.

²¹ Graduanda do Curso de Pedagogia, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, gislainebezerra09@outlook.com

²² Possui doutorado e mestrado em educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, atualmente professora da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN, josiellesoares@uern.br

Ser professor na atualidade não é uma tarefa fácil, há uma série de cobranças e desafios a serem enfrentados. O professor tem a função de preparar os alunos para o viver em uma sociedade extremamente competitiva. Com isso, o docente tende a desenvolver suas multifaces a fim de que possa atender as normas da instituição tal como saber lidar com as exigências da família, que com o passar dos anos está se abdicando de suas funções, deixando sob a responsabilidade dos professores, mas será que estes profissionais saberão lidar com essas demandas que estão surgindo? Percebe-se que a educação perpassar por um momento de muita fragilidade e turbulência em virtude da falta de políticas públicas e de professores capacitados para os novos currículos que estão surgindo e para isso é essencial que os mesmos estejam constantemente realizando uma formação continuada a fim de que possa exercer sua profissão com maestria.

Dessa forma, os cursos que envolvem as licenciaturas devem propor conteúdos e pesquisas que possibilitem aos professores em formação a inserção nos ambientes escolares a fim de que possam se familiarizar e construir sua identidade com os profissionais que já atuam na área vivenciando a realidade das escolas onde é possível desenvolver suas práticas pedagógicas bem como habilidades e competências destinadas para o exercício docente, pois é na junção teoria e prática que os educadores em formação poderão compreender os problemas existentes neste espaço e refletir como poderiam melhorar os processos educativos.

A pesquisa é de cunho qualitativo, permitiu realizar estudos envolvendo o comportamento, os aspectos e os valores acerca da identidade docente, tecendo reflexões sobre o desenvolvimento do profissional em um meio social em constante transformação. Assim, para a elaboração desse estudo foi realizado um levantamento de dados por meio de uma entrevista semiestruturada. Optou-se pela entrevista semiestruturada por entendê-la como um processo de interação social entre o pesquisador e o entrevistado visando à obtenção de informações inerentes ao objeto em estudo. Com relação à entrevista semiestruturada, Triviños (1987) enfatiza que esse tipo de entrevista valoriza a presença do pesquisador e confere liberdade ao entrevistado, ao responder às questões permitindo que ele fale acerca de assuntos que se desdobram a partir do tema central da pesquisa. A entrevista foi realizada com uma professora da Centro Estadual de Capacitação de Educadores e Atendimento ao Surdo (CAS) situada no município de Mossoró-RN, permitindo retratar suas vivências, metodologias de ensino e sua prática pedagógica ao longo da sua atuação como professora da rede municipal.

Para a escrita deste trabalho utilizaremos como embasamento teórico os autores Lima (2003), Tardif (2000), Claro; Silva e Brojato (2021), Pooli e Ferreira (2017), Nicolau (2015), que teceram grandes reflexões sobre o papel da identidade docente, as vivências nos espaços escolares tal como os momentos de socialização e mediação do conhecimento com os demais profissionais da área de atuação, as ações coletivas, o contato com o cultural e o histórico, fazendo com que haja a construção significativa da identidade docente possibilitando encontrar pertencimento com sua atividade laboral.

REFERENCIAL TEÓRICO

A profissão docente é de suma importância para a sociedade, já que é por meio dela que os indivíduos poderão se apropriar do saber socialmente construído, permitindo desenvolver ações cognitivas, lúdicas bem como serem agentes do seu próprio processo educativo. Salienta-se que o papel do educador deve ser o de mediador do conhecimento, possibilitando a formação dos alunos para o viver em um mundo de constante modificação. Sabe-se que, no momento atual, as condições societárias são multifacetadas e heterogêneas, demonstrando um cenário cada vez mais complexo. Com isso, surgem questionamentos em

relação à formação do professor da educação básica, sobre como formar um docente que saiba agir diante de um contexto social repleto de profundas e rápidas mudanças. Analisa-se, assim, que o professor deve estar sempre em busca de uma formação continuada a fim de que possa suprir as demandas que irão surgindo, colocando em prática habilidades e competências construtivas, tendo em vista desempenhar suas funções com maestria, profissionalismo e dedicação. Dessa maneira, a construção do educador se dá diariamente em contato com o social, cultural, histórico, com a dialeticidade, significados e com a prática educativa.

Diante disso dessas problematizações existentes no contexto atual da profissão docente, perguntamos à entrevistada como ela se constituiu e se tornou uma professora, já que durante a formação inicial perpassou pelas experiências nos espaços escolares bem como realizou estágios o que possibilitou vivenciar a rotina deste âmbito e construir ações significativas direcionadas para a sua atuação docente, sendo que a própria respondeu que:

Eu continuo me tornando professor a cada dia quando chego na sala de aula. A formação é essencial para a atuação pedagógica em sala de aula mas a prática diária é um aprendizado contínuo. Então para mim não me tornei professor quando concluir a minha formação em Pedagogia. Mas, é uma conquista muito valorizada por mim, mas me torno professor sempre quando estou em sala de aula (PROFESSORA, 2022).

A resposta da professora vem corroborar uma crítica à formação de professores que envolve determinada distância em relação à realidade da sala de aula. Nóvoa (2008), discute esse assunto ao afirmar que é preciso trazer a formação para dentro da profissão, destacando, assim, a emergência de as práticas de formação ocorrerem no contexto de trabalho. Para além dessa crítica, há uma preocupação com a efetividade do trabalho docente, o que evidencia também com novos paradigmas que devem nortear as políticas e os processos de formação docente.

Sabe-se que a formação oferecida na universidade, de forma geral, busca incluir em seus programas curriculares a teoria e a prática tendo em vista possibilitar aos futuros professores se familiarizar com os ambientes escolares e construir laços afetivos, no entanto é visível que apenas a faculdade não dispõe de todo o conhecimento que precisamos, sendo que a prática oferecida é insuficiente para aprender a lidar com toda a complexidade que acontece na instituição escolar. Assim, é necessário ir além para acompanhar as mudanças que estão acontecendo na sociedade contemporânea, buscar o contato com a sala de aula e demais professores é de fundamental importância para que haja essa socialização e diálogo sobre a profissão a ser exercida. Segundo os autores Claro, Silva, Brojato (2021, p.17)

[...] a identidade profissional do pedagogo escolar se constitui, principalmente, por meio dos sentidos e significados trazidos por eles, caminhando para leituras possíveis sobre a importância da formação continuada e da práxis cotidiana nos diversos contextos escolares.

Indagamos sobre como a entrevistada se enxerga enquanto professora, dado que é essencial que este profissional possa desenvolver habilidades e competências necessárias, a fim de que ocorra as ações cognitivas, motoras e intelectuais dos alunos, pois sabe-se que dentro da sala de aula existem educandos com diversas particulares e dificuldades e que o educador terá que sanar durante todo o processo de ensino e aprendizagem.

Eu me vejo uma professora preparada para enfrentar os desafios que a minha profissão tem exigido, não são poucos e essa fala não quer dizer que eu saiba de tudo mas me sinto capacitada para o exercício de minha profissão que amo. Porque eu busco continuamente conhecimento, eu realmente me dedico na minha formação

continuada. Eu sou Pernambucana e minha formação foi na ²³UFPE, tive um professor de Filosofia que era Alemão e um dia, fez um comentário na aula que na Alemanha para atuar como professor era necessário no mínimo duas formações. Não bastava ser só pedagogia. Na época causou essa afirmação dele mas hoje depois de 10 anos de profissão atuando em sala de aula entendo a importância da necessidade de dedicação do professor e estudo contínuo (PROFESSORA, 2022).

Dessa forma, enfatiza-se que o professor dispondo da formação inicial e continuada tal como promovendo práticas de ensino construtivas e dialógicas permite que o processo de aprendizagem aconteça, fazendo com que os alunos sejam agentes do seu próprio processo educativo. Para isso acontecer é necessário que o educador esteja sempre em busca de reconstruir e se ressignificar sua imagem profissional e suas metodologias de ensino. É necessário que o docente esteja aberto a inovar, a sair da sua zona de conforto, do ensino tradicional, monótono e da transferência do saber, os professores devem ter em mente que para a educação evoluir busca-se que haja profissionais dinâmico, equilibrado, criativo, proativo e que transforme o seu local de trabalho em um lugar com pertencimentos e significados.

Questionamos a entrevistada sobre o que considera importante na sua história de vida e formação, que marcou o seu desenvolvimento pessoal e profissional, descrevendo, se possível, que conhecimentos ou vivências alteram seu modo de pensar e organizar o ensino e a aprendizagem. Sabe-se que a formação inicial possibilita ao professor sua inserção no mundo do trabalho com as competências necessárias para o desenvolvimento de suas aptidões nas áreas pedagógicas, promovendo a relação entre a teoria e a prática. Sobre esse questionamento, a professora relatou

A minha formação inicial foi essencial para minha profissionalização, no entanto eu organizo a minha prática pedagógica com os desafios que encontro dentro da minha sala de aula. Minha formação familiar é a minha base, não esqueço e não negócio os valores que minha família me educou. O professor trabalha com formação humana, espera-se que no mínimo, um profissional com valores e ética (PROFESSORA, 2022).

Com isso, destaca-se a importância do professor estar sempre pesquisando e estudando dado que “[...] os conhecimentos profissionais são evolutivos e progressivos e necessitam, por conseguinte, uma formação contínua e continuada. Os profissionais devem, assim, autoformar-se e reciclar-se através de diferentes meios, após seus estudos universitários iniciais” (TARDIF, 2000, p.7), tendo em vista proporcionar a estes educadores aprimorar suas práticas pedagógicas e suas metodologias de ensino em prol de uma educação pautada na nova sociedade que irá surgindo, permitindo a este professor uma visão ampla sobre o contexto escolar e seus currículos, isto é, propiciando organizar o planejamento das aulas de acordo com a realidade vivenciada em sala a fim de que possa suprir as necessidades dos alunos. Assim, a formação que envolve a profissão docente está relacionada a distintos questionamentos, problematização e autoavaliação sobre que cidadão está sendo formado e se realmente no futuro eles terão a capacidade de construir o seu próprio percurso histórico, cultural, político e econômico.

Perguntou-se sobre quais as impressões pessoais sobre a escola, os professores e os métodos de ensino do seu processo de escolarização, já que isso contribui para o fortalecimento de sua prática docente principalmente na sua autoavaliação, no que poderia ser melhorado em sua atuação assim como ter essa comparação das suas vivências no período em

²³ Universidade Federal de Pernambuco-UFPE.

que não era educadora e as lembranças de docentes que marcaram sua vida como aluna e de como a educação, os indivíduos que frequentavam a sala de aula, os currículos, a didática e o papel do professor no âmbito escolar.

Me recordo até hoje dos meus professores. Estudei em uma escola religiosa com muita disciplina, respeito, e o ensino muito bom. Recordo dos meus professores até hoje, tinha uma tia muito querida tia Nancy, ensinava ciências. Minha formação familiar, estudantil e acadêmica é a minha base para minha atuação (PROFESSOR, 2022).

A importância dessa construção do professor e as referências que os demais profissionais deram permitiram contribuir para sua formação pessoal e profissional com o auxílio de seus familiares dando todo o apoio e suporte para conquistar a tão sonhada graduação, sendo que “A produção da identidade, no caso dos pedagogos, também está vinculada a certos objetivos que dizem respeito às práticas efetivas na profissão” (POOLI, FERREIRA, 2017, p.23), ou seja, é nas vivências nos espaços escolares, com as famílias e no social que pode haver essa construção acadêmica e profissional.

Questionamos sobre quais seriam as impressões sobre os saberes de ensinar e o aprender construídos ao longo da sua formação e carreira profissional, sendo que é necessário que o professor esteja preparado para exercer suas práticas pedagógicas com competências e habilidades, ou seja, quando se tem uma organização, um planejamento e uma didática propícia que os discentes detenham uma formação por completo, já que o docente está comprometido em desenvolver em seus educandos princípios direcionados para serem independentes, autônomos, críticos e problematizadores do seu espaço vivido. Então ser professor é uma doação de si mesmo para seus alunos, no qual está envolvido em mediar os seus conhecimentos, bem como, prepara-los para o mercado de trabalho.

Para mim ensinar é aprender, então quando a gente faz um plano de aula temos uma proposta, um norte mas a interação na sala de aula pode levar a experiências surpreendentes positivas e negativas também. Quanto ao aprendizado é contínuo e acredito muito no compromisso do professor. O professor precisa ser comprometido com a aprendizagem de cada aluno que está sob a sua responsabilidade independência da dificuldade que ele tenha (PROFESSORA, 2022).

Dessa forma, o processo que envolve o ensinar e o aprender perpassar por ações contínuas, possibilitando construir metodologias de ensino diversificadas para que o aluno possa desenvolver a sua aprendizagem, ou seja, o educador deve estar sempre se aperfeiçoando em prol do progresso de seus alunos, no qual “[...] a formação de professores é a área que se ocupa do modo como os professores aprendem a ensinar, aprendem a implementar mudanças em suas ações, a lidar com os dilemas profissionais e a desenvolver sua competência profissional [...]” (LIMA, 2003, p.35), sendo que as habilidades dos professores estão atreladas às experiências e vivências diárias em sala de aula que devem fazer com que o docente transforme essas práticas em uma aprendizagem crítica e na autoformação pessoal e profissional.

Perguntamos sobre a organização, planejamento e o processo de ensino-aprendizagem em sala de aula, pois enfatiza-se a importância de implementar o planejamento na prática docente, visto que isso permite uma visão ampla sobre as atividades, tarefas e metodologias de ensino a serem cumpridas em sala de aula bem como auxilia no funcionamento e na organização da escola, seguindo os princípios que consta no Projeto Político Pedagógico (PPP).

Faço planejamento anual no início de cada novo ano, planejamento enviado semanalmente para a coordenação da escola e a minha avaliação é contínua, entrou na sala de aula desde a atividade mais simples como contar uma coisa que fez no final de semana, participação em comemoração da escola, como brincar na recreação, as tarefas realizadas, as pesquisas realizadas, as apresentações dos trabalhos em sala de aula, avaliação escrita. É uma avaliação que dá condições de você professor avaliar diferentes aspectos da aprendizagem do aluno. A avaliação escrita não é o mais importante nesse conjunto. A avaliação escrita diz muito pouco das habilidades e competências dos alunos na minha opinião (PROFESSORA, 2022).

Analisa-se que o planejamento deve ser elaborado tendo como base a realidade encontrada em sala de aula a fim de que possa suprir as dificuldades dos alunos, no qual os elementos contidos devem ser como um guia para que a aula aconteça de forma sistematizada e organizada, possibilitando a qualidade do ensino oferecido. Dessa forma, “Ao planejar suas aulas de forma dinâmica, irá favorecer o aprendizado do aluno, despertando nele o interesse pelo conteúdo proposto, promovendo assim, estratégias de motivação para a aprendizagem [...]” (NICOLAU, 2015, p.14), uma vez que o ato de planejar buscará refletir sobre o melhor caminho a ser percorrido para que ocorra as habilidades necessários para o desenvolvimento intelectual dos educandos.

O papel do professor durante todo o processo de ensino e aprendizagem é permitir que o aluno seja agente do seu processo educativo, no qual sabe-se da importância de desenvolver uma aula dinâmica, interativa e lúdica a fim de que possibilite desenvolver a sua coordenação motora e cognitiva. Com relação às referências usadas na prática pedagógica da professora, ela respondeu que utilizava o “Livro didático proposto pela instituição de ensino, livros de interesse sobre a educação com temas específicos, artigos científicos, dicionário, site, blogs entre outros” (PROFESSORA, 2022), assim evidencia-se sobre a importância do educador não se prender apenas ao livro didático, buscar outros meios de oferecer o conteúdo de forma contextualizado e que instigue a participação dos alunos nas atividades propostas, com o intuito de ampliar os conhecimentos.

Indagou-se a respeito da avaliação de sua prática pedagógica (seus avanços, recuos e desafios) tal como o que motivava a entrevistada em sua profissão, ao que respondeu: “Eu acredito que a cada dia a gente pode ser melhor que o dia anterior. E me esforço para isso. O meu compromisso com meus alunos. Gosto de dá o meu melhor sempre. Então vou comparar meu início e hoje. Com certeza hoje sou muito melhor” (PROFESSORA, 2022). Desse modo, o papel do educador é sempre estar em busca da formação continuada a fim de que possa melhorar a sua prática pedagógica em sala de aula, já que isso permite ao mesmo ter uma visão crítica e problematizadora de sua profissão, pois “A formação de professores remete-nos a um processo de desenvolvimento de dimensões pessoais e profissionais, estimulado pela associação da maturação interna com as experiências de aprendizagem” (LIMA, 2003, p.35), então é no cotidiano da sala de aula e em contato com os alunos que o docente constrói experiências e sua identidade profissional.

Assim, o percurso para que haja a formação do professor perpassa por uma série de influências que vão desde as ações históricas, políticas, econômicas, sociais e culturais a fim de que possa estar preparado para exercer essa profissão com responsabilidade, competência e maestria, já que está lidando com formação humana e contribuindo para o processo de ensino e aprendizagem destes sujeitos. Com isso, o professor precisa dos alunos assim como os alunos precisam do professor para que haja o desenvolvimento intelectual e cognitiva, sendo que para isso acontecer é necessário que o educador esteja em constante reconstrução de sua prática profissional, em decorrência das transformações que existem na sociedade é necessário oferecer uma educação contextualizada com a atualidade. Assim, espera-se um profissional ativo e

preparado para o exercício docente, que possua identidade, personalidade e persistência para colaborar com um ensino e aprendizagem pautado na humanização, dialogicidade e na socialização humana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O papel do professor na sociedade envolve princípios que vão desde a formação dos indivíduos para o viver no meio social bem como prepará-los para o mercado de trabalho, com isso é necessário que este profissional esteja sempre em busca da formação continuada e adequando suas práticas e metodologias de ensino de acordo com as vivências e a realidade dos alunos e do mundo globalizado e tecnológico. Salienta-se que o desempenho do educador em sala de aula está atrelado a sua identidade profissional, já que o mesmo irá atuar por meio dos valores éticos, morais, os construídos no seio familiar, na formação inicial e no espaço escolar, visto que o mesmo colocara em prática esses ensinamentos, mas de acordo com suas atitudes, subjetividades e particularidades.

Assim, a entrevistada retrata que a identidade profissional docente se constitui por meio de uma percurso que foi desde os ensinamentos construídos no círculo familiar, na Educação Básica e na formação inicial, mas que foi nos espaços escolares, no contato com a realidade institucional e com os alunos que a fez se tornar a professora que é hoje, preparada para lidar com os desafios que irão surgindo no decorrer de sua profissão, e para isso acontecer o educador deve adotar em suas práticas pedagógicas a formação continuada a fim de adequar suas metodologias de ensino, os currículos, a didática e o planejamento das aulas de acordo com a realidade vivenciada, isso faz com que o processo educativo flua naturalmente e tenha um maior aproveitamento da aula. Desse modo, a entrevistada busca ser uma educadora criativa, dinâmica, problematizadora e consciente do seu papel como professora, que é de formar os cidadãos o viver em um mundo de constantes transformações.

Considera-se que a construção da identidade profissional docente perpassa por relações socioculturais, históricas e políticas, já que permitem evoluir e reconstruir sua prática educativa ao longo da sua carreira profissional. Dessa forma, pode-se enfatizar que o professor é visto como um ser inacabado que vai se construindo gradativamente, é um processo que perpassa por influências tanto pessoais bem como profissionais, possibilitando a este indivíduo construir pertencimentos e significados com a profissão. Sabemos da importância do educador atuar com dedicação e maestria, dispendo principalmente de uma metodologia e didática inovadora, construtiva e dinâmica a fim de que possa instigar os educandos a participarem dos princípios educativos. Por isso, a formação docente é vista sempre como um momento de reflexão, criticidade e autoavaliação sobre a teoria e a prática desempenhada nos espaços escolares, pois é por meio disso que pode haver a qualidade no ensino e na aprendizagem bem como as habilidades para a atuação docente.

REFERÊNCIAS

CLARO, Ana Lúcia de Araújo; SILVA, Cláudia Sebastiana Rosa da; BROJATO, Henrique Costa. IDENTIDADE DO PEDAGOGO: uma análise fenomenológico-hermenêutica. **Linha Mestra**, Paraná, n. 45, p. 15-22, 2021.

LIMA, Soraiha Miranda de. **APRENDER PARA ENSINAR, ENSINAR PARA APRENDER**: um estudo do processo de aprendizagem profissional da docência de alunos-já-

professores. 2003. 325 f. Tese (Doutorado) - Curso de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2003.

NICOLAU, Adriane. **PLANEJAMENTO NO AMBIENTE ESCOLAR**. 2015. 45 f. Monografia (Especialização) - Curso de Especialização em Gestão Escolar, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Santa Cruz do Sul, 2015.

NÓVOA, Antônio. Os professores e o novo espaço público da educação. In: TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude (Org.). **O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. Petrópolis: Vozes, 2008.

POOLI, João Paulo; FERREIRA, Valéria Milena Rohrich. Pedagogos construindo suas identidades: entre adscrição e escolhas. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 1, p. 19-37, 2017.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, S.L, n. 13, p. 5-24, 2000.

TRIVINOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1997.

ANÁLISE DOS PROBLEMAS DA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE PORTUGUÊS PARA A PRÁTICA DE ATIVIDADES DE LEITURA NAS SALAS DE AULA DO ENSINO MÉDIO

Luis Petrônio Pinheiro de Oliveira²⁴

RESUMO

Os professores de Língua Portuguesa citam que sofrem de inúmeros percalços e impedimentos para implementar atividades e conteúdos na sala de aula, em especial, para as ações referentes a prática de leitura de textos dos mais diversos gêneros, sendo este descompasso resultado de vários fatores resultantes na falta de formação e preparação destes profissionais para mediar o ensino. O objetivo deste trabalho visa refletir e discutir sobre como estas dificuldades afetam o trabalho dos professores de Língua Portuguesa para a organização das atividades de leitura em sala de aula, principalmente no ensino médio. Através da observação de textos de autores como REBELLO (2015); MUNIZ e VILAS BOAS (2017); e NÓDOA (2019) possibilita-se a entrada numa discussão e busca de questionamento a respeito de como as dificuldades dos docentes para a construção de metodologias impedem a consolidação e efetivação da construção de um espaço de mediação e transmissão de atividades de leitura que foquem no desenvolvimento da habilidade leitora dos alunos. Por meio da observação dos fatores que influenciam neste problema, entende-se ser essencial que aconteça uma reflexão ao modo como ocorre a formação e qualificação dos educadores na área de Língua Portuguesa, para que se construam novas possibilidades de ações e atividades formativas, que podem ser organizadas e planejadas dentro das diversas instituições e âmbitos de ensino. Dentre estas atividades, propõe-se o incentivo para acontecer um diálogo entre os docentes, e a melhor qualificação do professor em graduação, permitindo a este se utilizem dos conhecimentos construídos nestas para compreenderem novas possibilidades de elaboração e organização de aulas, que permitam a efetivação de atividades leitoras nas salas de aula, sobretudo para os alunos do ensino médio.

PALAVRAS-CHAVE: Formação Continuada; Leitura; Professores.

INTRODUÇÃO

Mais especificamente, os professores de português pretendem a ação prioritária de suas ações docentes para o trabalho com a língua e com a linguagem, como instrumento de inspiração para que seus alunos procurem entrar no universo da leitura, de maneira que este tenha o interesse em ler, o utilizando para conhecer e saber histórias, bem como para que este possa olhar a sua própria realidade e do espaço em que está inserido.

Em contrapartida, estes educadores afirmam terem dificuldade para implementar atividades e didáticas de leitura de diferentes textos literários dos mais diversos gêneros e gostos. Vários motivos são citados pelos professores para o impedimento de uma melhor prática de ensino, quer seja da própria escola, dos próprios alunos, e também o impacto da própria formação acadêmica deste. Mas como cada campo deste resulta neste déficit da prática de ensino?

Para entender essa massiva dificuldade é necessário compreender os motivos destes fenômenos. Nesse trabalho, procura-se a realização de um questionamento e reflexão sobre como estes diferentes fatores atrapalham na introdução da prática docente, com o propósito de

²⁴ Graduado em Letras-Língua Portuguesa pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), no Campus Avançado de Pau dos Ferros (CAPF)

construir atividades que leve a consolidação de uma comunidade leitora, através do desenvolvimento dos próprios alunos. Cada problema é colocado à tona de modo a retratar a realidade do ensino da leitura em sala de aula, sendo além das dificuldades, trazidos os caminhos para a melhora do ensino.

A metodologia usada para a produção desse trabalho é de natureza qualitativa. Ela se volta para a pesquisa de textos de produção acadêmica, como artigos, com foco em responder um questionamento bastante crítico que paira a educação e que, simultaneamente, trará o fortalecimento do ensino como a espinha dorsal da construção de um cidadão. Os pontos e discussões apresentados no texto apresentado são essenciais na compreensão sobre a importância, as dificuldades e os caminhos para a melhora da formação dos professores para a prática docente, em especial, o ensino da literatura em sala de aula.

A IMPORTÂNCIA DAS PRÁTICAS DE LEITURA NA SALA DE AULA

Para ensinar, o professor precisa conhecer como funciona o universo de ensino e a área a qual irá prestar os serviços didáticos. Esse conhecimento deveria ser fundamental para que os educadores sejam formados de maneira que usufruam de suas habilidades docentes para utilizá-las dentro da realidade escolar a qual está exposto, e de acordo com seu planejamento e metodologia de ensino.

Segundo Rebello (2015), um professor precisa sempre estabelecer e construir práticas de ensino que sejam voltadas para estabelecer no estudante no desenvolvimento de suas habilidades linguísticas e comunicativas para que estes se desenvolvam e construam conhecimentos e se torne um sujeito crítico, que saiba interpretar e compreender cada objeto linguístico presente num emaranhado de texto, construindo um senso crítico e interpretativo sobre uma infinidade de escritos, dominando novos conhecimentos sobre o cotidiano e o espaço em que este está presente.

No contexto escolar, o ensino da leitura sempre foi visto como primordial no universo escolar para que os estudantes construam e desenvolvam sua capacidade leitora, e se abrindo para a construção e do crescimento do ser humano, em razão dela fornecer aprendizados ímpares para qualquer estudante, motivando que este se abra para literatura e goste de ler inúmeros textos e se sentam inspirados para buscar por derivados tipos de livros, com uma infinidade de temas que ele pode pesquisar e buscar.

O trabalho para o desenvolvimento e realização da atividade leitora no ambiente escolar deve ser sempre uma tarefa construída e executada de diferentes formas pelos educadores em seu trabalho pedagógico, visto que a leitura não é uma atividade para, simplesmente, apenas olhar obras, mas de processos de desenvolvimentos de letramentos. Letramentos estes que, para Galvan e Remenche possibilitam:

[...] tornar a aquisição de conhecimentos um processo mais real proporcionando situações concretas com a linguagem, em todas as disciplinas, desenvolvendo a oralidade, a leitura e a escrita como função social. O convívio com a língua escrita tem como consequência mudanças no uso oral da língua e do vocabulário. (GALVAN; REMENCHE, 2014, p. 4-5)

Na escola, atividades precisam ser desempenhadas visando permitir ao aluno ter acesso e construir habilidades de leitura, de modo a permitir que estes saibam compreender e se utilizar dos infinitos conhecimentos linguísticos, de maneira que o estudante possa usufruir do hábito de ler para conseguir construir construções e situações enunciativas para poder se

expressar de maneira crítica, de maneira a compreender diversos tipos de escritos que circulam e se apresentam nos inúmeros meios sociais de sua existência.

Nesse sentido, pode-se traduzir que o trabalho com a leitura no mundo escolar “visa possibilitar ao aluno o contato com diversos contextos de uso da linguagem, orais ou escritos, para apreender a adequá-la às diversas situações vividas no cotidiano” (Moura; Martina, 2012, p. 90).

Para permitir que os estudantes conheçam e utilizem das diversas possibilidades da linguagem através das práticas de leitura, o profissional de ensino precisa saber se utilizar de múltiplos recursos dentro da sua sala de aula, principalmente se adaptando a realidade do aluno e o nível de leitura que ele carrega. A seleção de materiais deve ser feita de forma bem escolhida pelo educador, procurando se voltar para uma escolha de textos que permitam realmente aos estudantes construir a produção de habilidades de compreensão de sentidos e interpretação de cada enunciado presente em cada ideia construída nos textos lidos.

Cabe ao educador preparar o aluno para conhecer os diferentes tipos de textos, procurando-o levar a ter experiência leitora, e de modo entender a importância de cada conteúdo e de cada gênero existente, indo da leitura dos materiais que o aluno tem um determinado domínio, passando com o passar do tempo a estudar e trabalhar gêneros que precisam de um nível de compreensão maior e de uma maior atenção para a sua leitura e futuro entendimento.

Esse procedimento de mediação e de fortalecimento da ação leitora é essencial para o desenvolvimento da construção de ideias e de conhecimentos dos estudantes. Afinal, “contamos sempre com o conhecimento que já temos e com as experiências que já vivemos para se apoderar de qualquer leitura. Através do seu texto, o aluno pode manifestar suas preferências, suas experiências, sua história e crença, ou seja, ele revela a si mesmo” (GALVAN; REMENCHE, 2014, p.16).

É através do momento que o aluno lê e conhece as obras que este se conhece como leitor, que este poderá conseguir se transformar em um indivíduo ativo e crítico que pensa a realidade, e começa a refletir sobre a sua postura social, construindo um novo olhar para o mundo e o espaço onde vive, tornando-se um novo cidadão que exercer melhor os seus deveres e ações no cotidiano.

O educador precisa ir a encontro ao aluno nos momentos de mediação e construção de exercícios de leitura, por estratégias de interação, e, ao mesmo tempo, de motivação, para que o aluno construa vivências de leitura e crie interesse e vontade de ler. As ações educacionais presentes e realizadas dentro da escola podem fortalecer a autonomia do estudante, e a possibilidade deste produzir e construir textos e a se conhecer como integrante da sociedade em todos os seus aspectos.

AS DIFICULDADES PARA EXISTIR A PRÁTICA DE LEITURA NAS SALAS DE AULA: UM PROBLEMA ORIUNDO DE VÁRIOS EIXOS

Por outro lado, mesmo sendo importantes na formação social do estudante, os professores ainda não conseguem realizar atividades de leitura em sala de aula. Isso, pois segundo Sousa, Carvalho e Marquéa:

Apesar de ser esse instrumento de grande relevância para o ensino, a escola sob muitos pretextos ainda não reconhece a capacidade transformadora do texto literário, deixando-o à margem em função de práticas que, muitas vezes, não contribuem para a formação do aluno leitor, nem tampouco um

aluno consciente de seu papel social e crítico perante as posturas pessoais. (SOUSA; CARVALHO; MARQUÊA, 2017, p. 300).

Nisso, é nítido a existência de uma “crise da literatura” (RODRIGUES; BAGON, p. 274), que não tem uma causa gincana e específica, mas sim, de um conjunto de fatores que provocam está problemática. Primeiramente, existe a questão dos próprios estudantes da educação básica, que tem uma péssima recepção para os estudos com a leitura e o interesse por ler textos literários. Esse desinteresse vem de uma cultura, que infelizmente, se deu em parte destes não darem a mínima para a possibilidade de conhecerem e se deslumbrarem-se com textos literários, por considerarem esta prática chata e cansativa.

O ódio construído por estes jovens acontece em razão dos estudantes, especialmente do ensino médio, não terem desenvolvido uma ânsia de leitura desde pequenos. Além de, no seu processo de formação, o estudo com a leitura ter muitas vezes sido colocado em segundo plano para a discussão de temas relacionados à gramática, que embora tenham sua importância nos estudos linguísticos dentro da educação básica, não possibilitam o aluno adquirir o poder de interpretar e compreender a infinidade de textos e livros que estes estão expostos em seu processo de formação escolar.

Nos casos em que há a realização de atividade de leitura no campo escolar, ela foca apenas nos textos considerados “cânones” nos materiais didáticos e relacionados às tradicionais eras e momentos literários, e os autores mais conhecidos. Mas mesmo estes textos são estudados de forma arbitrária, ou seja, estudar um texto como o *Memórias Póstumas de Brás Cubras* apenas por ser um conteúdo obrigatório nas discussões sobre Machado de Assis não é recomendável correto, principalmente sem ação metodológica que mexe realmente com o interesse do discente para com o livro. Torna-se necessário que os alunos sejam instruídos e preparados para conhecer o texto, por materiais e recursos didáticos, que estejam relacionados ao livro abordado na aula, instigando o aluno a querer conhecer a obra, e procurar compreender a história que o discente vai conhecer.

A utilização de recursos multimidiáticos e multidiversos podem se tornar recursos essenciais no ensino atual em que se encontram jovens, os quais apresentam um comportamento diferente do adolescente de duas décadas atrás. Os rapazes e as moças de hoje estão cada vez mais presos a novos gostos e costumes, principalmente para verem vídeos e mensagens que carregam novos gêneros, como os memes, que surgiram com a ascensão do mundo digital. Os jovens estudantes do nível médio estão cada vez mais presos a este universo emergido, no qual passam mais tempo vendo redes sociais, como o *WhatsApp* e o *Instagram*, do que em usufruir do ato de ler para ampliar os seus conhecimentos e ativar suas habilidades de compreensão de mundo e de senso crítico.

Mas também há casos que os alunos querem ler, mas apenas as histórias e assuntos que lhe interessem, como as histórias de terror, de aventura e de fantasia. O professor deve estar atento a esse conjunto de mudanças e adaptar a sua metodologia de ensino a realidade de seus alunos, para através dos gêneros que estes estudantes estão acostumados para construir exercício e planos de aula através destes novos gêneros indicados em novos tipos de culturas, das quais os estudantes podem ser inspirados e inseridos neste universo, criando nestes jovens um interesse maior em ler.

Por outro lado, o trabalho do docente em motivar alunos “modernizados” em relação ao que querem ver, assistir, ouvir e fazer pode enfrentar dificuldade e desvantagem quando os professores que chegam à docência estão entrando no ambiente escolar sem terem a preparação necessária dentro da academia para o conhecimento sobre a literatura e o trabalho para com os inúmeros textos literários existentes.

Muitos dos educadores que concluíram os seus cursos de graduação afirmam que saíram de seu processo formativo sem um tipo de experiência e prática de atividades de leitura em sala de aula. Embora na universidade haja disciplinas e atividades que trabalhem com a leitura e o conhecimento sobre diferentes obras, ainda existe um estudo literário nos Cursos de Letras que navega mais para o conhecimento dos cânones, colocada sobre uma leitura forçada, feita por apenas um objetivo: a nota.

O professor em formação na graduação, muitas vezes, não é instigado a se transformar em um profissional-leitor, para ter experiência de leitura e para compreender como utilizar os seus conhecimentos sobre os livros lidos para desempenhar uma didática e metodologias de mediação de leitura, como forma de estimular os alunos, especialmente os de nível médio, a construir habilidades de compreensão e decodificação sobre a mensagem apresentada no conteúdo de diversos gêneros existentes.

Para Garcia-Reis; Silva e Martins (2018):

[...] se os alunos em formação para a docência em Língua Portuguesa não vivenciarem experiências formativas que tratam a linguagem como prática social, haverá um risco de se desenvolverem práticas de ensino de língua que não considerem as atuais prescrições para este trabalho, não contribuindo para a real inserção de seus alunos em atividades sociais mediadas pela linguagem. (GARCIA-REIS; SILVA; MARTINS, 2018, p. 15).

Infelizmente, esta é a realidade. A falta de espaço para a discussão de textos literários, passando pela leitura de histórias de infinitos gêneros produtivos, impediu que muitos docentes tivessem a aquisição de uma gama de conhecimentos básicos que seriam suficientes para promover o ensino nos variados períodos de formação escolar de jovens e adolescentes. Com isso, o cronograma de estudos voltados para a formação literária desses indivíduos ficou mais difícil de ser elaborado em virtude dessa falta de experiência, que poderia ser essencial para impor com maior maestria a prática leitora numa determinada comunidade escolar.

Assim, os jovens professores estão sendo realmente jogados para a prática docente no sistema escolar sem ter uma noção real de como conduzir atividades metodológicas capazes de permitir aos alunos, tendo que conduzir a métodos precários para o estabelecimento do ensino em sala de aula.

A situação é mais problemática para os educadores que já estão a algum tempo atuando no campo escolar. A maioria dos educadores afirma não contar com possibilidades de qualificação e de uma complementação para melhorarem suas práticas de ensino e os seus conhecimentos sobre os recursos metodológicos que podem ser usados para promover um espaço de interação em sala de aula com os estudantes, espaço esse, que poderia ser usado como recurso para os alunos adquirirem as competências básicas que vão fortalecer o seu conhecimento e o seu desenvolvimento como ser humano e como indivíduo.

Para Nódia (2019), a escola deveria ser o local para que se abra a chance de os educadores refletirem e repensem como estão construindo o trabalho docente, procurando que as professoras tenham “inspiração para motivar suas aulas e manter relações fundamentais, trocas de experiências e de conhecimentos para incentivar dessa forma, ainda mais, o processo de ensino e aprendizagem da leitura” (DENGO, CASTELA, 2015, p. 14).

Entretanto, existe ainda uma inércia nas unidades escolares em procurar construir processos de inovação da formação de professores, afirmando não haver condições de implementação deste processo por falta de abertura desses espaços em uma atmosfera criada de que “enraizar a formação continuada nas escolas contribui para fechar os professores em

práticas rotineiras e medíocres, não lhes permitindo o acesso a novas ideias, métodos e culturas”. (NÓDOA, 2019, p. 10).

O impacto tende a ser negativo para a ampliação da formação pedagógica do próprio educador, pois embora este possa usufruir de cursos, oficinas e eventos para a ampliação de seus conhecimentos metodológicos, não tem como garantir se as práticas compreendidas e observadas nestes encontros podem funcionar de maneira real dentro de sua sala de aula, devido às condições do espaço, e mesmo, a realidade que os próprios alunos estão vindo assistir às aulas e o seu interesse pelos conteúdos ministrados, deixando dúvida a efetividade de um dado planejamento da aula num dado contexto e realidade escolar.

A falta de união dos educadores para refletirem e pensarem as práticas pedagógicas de ensino, em especial, sobre a leitura, impede que haja uma conexão entre os docentes para conversarem sobre práticas educacionais com os estudantes, diminuindo a chance da construção e estabelecimento de novas possibilidades de agregamento dos educadores de compreenderem novas e diversas possibilidades de atividades em aulas, e as utilizar para ativar o aluno para criar e construir sua habilidade leitora.

A falta de formação atrapalha bastante o planejamento de aula, principalmente para executar atividades ligadas à literatura. Muitos alunos não vão querer ler um livro a partir de uma metodologia chata e desestimulante. Por isso, a formação precisa trazer práticas educacionais que aproximem o estudante do ensino e mais especificamente no ensino da literatura, capazes de auxiliá-lo no seu desenvolvimento como leitor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O problema para a dificuldade de professores, especialmente do nível médio, de propor e mediar atividades e conteúdos de leitura aparece e se forma por várias frentes. Muitos docentes têm dificuldades em mediar aulas e propor conteúdos para os seus alunos. Uma das motivações para a presença dessa realidade é que os educadores não têm em sua formação inicial a possibilidade real de exercer a educação na sua total prática. Isso piora na formação continuada que quase não existe e, quando essa possibilidade aparece, não acrescenta em nada na formação do docente. É o próprio estudante também se encontra desmotivado e desinteressado para querer ler porque formou um pensamento que as atividades de leitura são desestimulantes e chatas, e se interessa mais em assistir vídeos e conversar em redes sociais do que em ampliar os seus saberes.

As soluções para esta questão tão complexa devem ser construídas e trabalhadas por todos os entes envolvidos. É difícil esperar que o estudante passe a de repente gostar de ler e a praticar leitura, principalmente, quando não tem interesse por este tipo de atividade, por conta da cultura construída pelos jovens por conta de seu passado de deixar de lado a prática leitora, difícil o forçar a exercer o hábito de ler livros, pois este criara uma visão negativa sobre esse hábito, e ao mesmo passe a criar uma visão negativa da escola, que o desestimulara de querer aprender.

O educador tem a missão de levar a leitura para a sala de aula, permitindo ao discente estabelecer a vontade e o desejo de ler diferentes matérias, obras e histórias diversas, o permitindo construir senso crítico que o permita refletir sobre o mundo e sobre os assuntos que invadem o cotidiano. Para realizar esta tarefa munindo-se de múltiplas capacidades metodologias, os educadores devem construir o domínio da construção de atividades leitoras voltadas para o ambiente escolar.

Nisso, surge à necessidade de este seja preparado desde sua formação na graduação para que este esteja preparado para o processo de mediação de leituras. Cabe aos cursos de

Letras das instituições universitárias construirão portas para ampliar as discussões sobre leitura, permitindo ao futuro professor conhecer diferentes obras de maneira que, simultaneamente, aconteça à discussão crítica destas, de modo a preparar o educador para conhecer ações metodológicas que podem ser aplicadas por este em sala de aula com os diversos tipos de textos conhecidos e mexidos.

Ainda é necessário que as instituições de ensino dos mais diversos âmbitos promovam ou busquem dar aos professores de Língua Portuguesa e aos de outras disciplinas possibilidades deles capacitarem a sua formação como docente. Através de ações de formação continuada, que construam diálogos entre os educadores sobre a construção de atividades, projetos e ações de ensino que possam ser interessantes e que permitam a aquisição de habilidades importantes para os alunos. Assim, a escola dará a esses profissionais a oportunidade de melhorar as suas aptidões como transmissores de conhecimentos, garantindo assim que eles possam garantir a fluidez e a total aprendizagem dos assuntos e a harmonia no ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

DENGO, Jovana Bocchi; CASTELA, Greice da Silva. **A formação continuada em práticas de leitura para o ensino fundamental**. In: PARANA. Secretaria de Educação e do Esporte. Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE. Universidade do Estado do Paraná, 2015.

FREIRE, Elen Cristina; SCRIMIM, Polyana Sampaio da Silva; MAQUÉA, Vera Lúcia da Rocha. **Letramento literário e o ensino de leitura: uma proposta para a sala de aula**. In: SANTOS, Leandra Ines Seganfredo, MACIEL, Ruberval Franco; FORTILLI, Solange de Carvalho (orgs.). Formação docente e ensino de Língua Portuguesa: resultados e perspectivas do/no PROFLETRAS – Região Centro Oeste. Sinop: Editora UNEMAT, 2017.

GARCIA-REIS, Andreia Resende; SILVA, Andressa Barcellos Correia da; MATTOS, Pilar Silveira. **A Formação para a docência no curso de Letras: Avaliações dos licenciandos**. In: CADILHE, Alexandre José; GARCIA-REIS, Andreia Resende; MAGALHAES, Tânia Guedes (orgs.). Formação Docente: linguagens, práticas e perspectivas. Campinas-SP: Pontes Editora, 2018.

GALVAN, Jussiane Palú; REMENCHE, Maria de Lourdes Rossi. **O ensino da Leitura na Perspectiva do Letramento**. 2014. 26f. Monografia (Aperfeiçoamento/especialização em PDE). Universidade Tecnológica Federal do Paraná. 2014.

DA SILVA REBELLO, Ilana. O papel social da leitura e da escrita: a questão do letramento. **Caderno Seminal**, v. 24, n. 24, 2015.

MOURA, Ana Aparecida Vieira de; MARTINS, Luzineth Rodrigues. **A mediação da leitura: do projeto à sala de aula**. In: BORTONI-RICARDO et al (Orgs.). Leitura e mediação pedagógica. São Paulo: Parábola, 2012.

NÓDOA, Antônio. Os professores e a sua formação num tempo de Metamorfose da Escola. **Educação & Realidade**, v. 44, n. 3. Porto Alegre, 2019.

NUNIZ; Dinéa Maria Sobral; VILAS BOAS, Fabíola Silva de Oliveira. A formação inicial do professor de Língua Portuguesa e aspectos de sua constituição como professor-leitor. *Entreideias*, Salvador, v. 6, n. 2, p. 27–44, jul/dez., 2017.

SOUSA, Célia Ferreira de; CARVALHO, Consolo Costa Soares; SOBRINHO, Genivaldo Rodrigues. Letramento literário e o ensino de leitura: uma proposta para a sala de aula. *In*: SANTOS, Leandra Ines Seganfredo, MACIEL, Ruberval Franco; FORTILLI, Solange de Carvalho (orgs.). Formação docente e ensino de Língua Portuguesa: resultados e perspectivas do/no PROFLETRAS – Região Centro Oeste. Sinop: Editora UNEMAT, 2017.

AS REPRESENTAÇÕES DOS POVOS INDÍGENAS NO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA DO ENSINO MÉDIO

Ewerton Rafael Raimundo Gomes²⁵

Patrícia Cristina de Aragão²⁶

RESUMO

As representações construídas sobre os povos indígenas nos livros didáticos de história, nos permitem perceber o lugar de interpretação cultural sobre estes grupos étnicos e também a maneira como o material didático elabora visões sobre suas histórias e culturas, muitas vezes ausentando temáticas importantes do viver cotidiano que não são privilegiadas no conteúdo do livro. Este artigo, visa refletir sobre a ausência de saberes indígenas na perspectiva das práticas de cura e que fazem parte do saber dos povos indígenas e que, no entanto, não povoam a escrita do livro didático. Tomamos como evidências, os estudos de (BARBOSA, 2019), (CAVALHEIRO; COSTA, 2012), (SANTOS, 2020) e (BITTENCOURT, 2004) para a partir deles discutir nossas argumentações sobre os povos indígenas. Trabalhamos metodologicamente a partir da pesquisa bibliográfica e documental, tendo o livro didático do ensino médio como fonte de pesquisa. Trata-se de uma pesquisa de mestrado em andamento, articulada ao programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba, em que apresentamos reflexões iniciais sobre leituras e pesquisas que estão sendo encaminhadas. Percebemos que educar o ensino médio na perspectiva dos povos indígenas, suas histórias e culturas perpassa por trabalhar práticas que fazem parte de seu universo, como as práticas de cura, que, no entanto, estão ausentes do material didático e pedagógico.

PALAVRAS-CHAVE: Povos indígenas; Livro didático; História; Ensino médio.

INTRODUÇÃO

O livro didático de História é percebido dentro de sala de aula enquanto uma grande ferramenta que possibilita o diálogo nas relações de ensino-aprendizagem no cotidiano escolar, neste sentido, o mesmo se coloca como importante no que se diz respeito a temática indígena e como os povos indígenas e suas diversidades podem ser debatidas em sala de aula.

Este artigo, visa refletir sobre a ausência de saberes indígenas na perspectiva das práticas de cura e que fazem parte do saber dos povos indígenas e que, no entanto, não povoam a escrita do livro didático, analisando principalmente como a temática indígena vem sendo excluída dos debates nos livros didáticos, trazendo assim, a criação de políticas públicas educacionais com o intuito de uma maior discussão sobre os indígenas nas escolas.

Problematizamos a importância das políticas públicas educacionais que priorizem dentro de sala de aula um ensino diverso e plural, destacando a participação dos povos indígenas e dos movimentos sociais indígenas para que a temática indígena fosse discutida em sala de aula não mais com uma visão estereotipada sobre os mesmos.

Trazendo assim, a importância destas discussões no Mestrado Profissional em Formação de Professores - PPGFP da Universidade Estadual da Paraíba, e como as práticas pedagógicas,

²⁵ Graduado em História, Mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores - PPGFP - Universidade Estadual da Paraíba - UEPB. ewerton.rafael.raimundo.gomes@aluno.uepb.edu.br

²⁶ Doutora em Educação, Professora do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores - PPGFP - Universidade Estadual da Paraíba - UEPB, onde é professora titular, pelo departamento de História. patriciacaa@yahoo.com

sobre os povos indígenas estão sendo debatidas no mestrado, trazendo esse debate a partir da análise do poema “A Escola” de Paulo Freire.

Temos enquanto aporte teórico, os estudos de (BARBOSA, 2019), (CAVALHEIRO; COSTA, 2012), (SANTOS, 2020) e (BITTENCOURT, 2004) para a partir deles discutir nossas argumentações sobre os povos indígenas.

LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA E AS TEMÁTICAS INDÍGENAS

Por muito tempo os livros didáticos, no que se referem aos povos originários, foram utilizados como instrumento para perpetuação do debate eurocêntrico, onde os povos indígenas apareciam enquanto seres bárbaros, sem História, com uma única cultura, foram colocados como fora do progresso civilizatório ou atrasados ao longo da História reafirmando o sentimento do colonizador da nação, como dialoga (BARBOSA, 2019, p. 13)

Nesse sentido, os livros didáticos no Brasil são utilizados no discurso de afirmação da nacionalidade, e ao serem adotados como instrumento metodológico do conhecimento escolar passam a reafirmar o pensamento dos colonizadores, ou seja, que os indígenas eram pessoas atrasadas, infantis, que deveriam ser tutelados pelo estado, ademais de serem vistos como preguiçosos, ficando restritos ao folclore.

Os povos originários ao serem representados nos livros didáticos dessa forma, de forma folclorizada, ajuda a perpetuar na sociedade esta imagem de seres sem múltiplas culturas complexas e diversas, que ficaram apenas no passado do Brasil Colônia, que vivem apenas numa parte isolada das matas brasileiras, que não ocupam os centros urbanos brasileiros, e que não tem contato com a sociedade e seus mecanismos capitalistas.

Desta forma, as escolas foram ferramentas essenciais, que perpetuaram por muito tempo, através do livro didático, estes discursos eurocêntricos, colonizadores que trouxeram um sentimento de nacionalidade brasileira, onde os povos indígenas e suas culturas foram representadas enquanto atrasadas e que não deveriam estar de forma assídua em nossos sentimentos de pertencimento de nação.

Algumas leis foram criadas no sentido de trazer debates mais igualitários, diversos e coerentes, no que se diz respeito ao debate sobre os povos indígenas em sala de aula, como também no próprio livro didático, uma das maiores políticas públicas educacionais que visam trazer os debates sobre os povos originários de forma respeitosa e diversa, que é importante afirmar que foi institucionalizada a partir da luta dos povos indígenas e dos movimentos sociais para que tais políticas fossem concretizadas. Como pode-se denotar a partir da fala de (SILVA, 2021, p. 204)

Como o ocorrido com as várias mobilizações dos povos indígenas em Brasília, DF, no período da Assembleia Nacional Constituinte, entre 1987 e 1988, nas visitas aos gabinetes dos deputados constituintes, a participação nas discussões em plenários e durante as votações dos parlamentares no Congresso Nacional, resultou no reconhecimento dos direitos indígenas fixados na Constituição Federal promulgada em 1988 e vigorando.

Denota-se aqui, a importância dos movimentos sociais indígenas, trazendo os próprios, enquanto protagonistas por suas conquistas e reivindicações, um debate sobre o qual o livro didático de História poderia trazer para suas discussões. Assim, percebe-se o caráter importante da participação na luta por reivindicações e por leis que assegurem seus direitos constitucionais e nas suas próprias diversidades de ser indígena, das suas múltiplas culturas e sociodiversidades.

A respeito dessas leis, trazemos aqui a lei que falamos acima, que é justamente a Lei 11.645 de 2008 vem a tentar reverter a construção histórica da realidade que estes vivem e escolar que se tem sobre os povos indígenas e afro-brasileiros, como também no livro didático, como salienta (GOMES; SILVA; CASAGRANDE, 2020, p.5-6)

Entrou em vigor em 2008 a Lei 11.645 (Brasil, 2008), que instituiu a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio. Essa lei altera o artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases, Lei 9.394 (Brasil, 1996), criando como adendo à Lei 26-A (com a mesma redação). [...] A Lei 11.645 (Brasil, 2008) foi um avanço conquistado pelos movimentos indígenas, visando maior visibilidade e reconhecimento de suas histórias e culturas, proporcionando ao povo brasileiro o direito de conhecerem sua ancestralidade.

Denota-se assim, a importância das políticas públicas educacionais e da luta dos povos indígenas para que seus saberes, conhecimentos, culturas e diversidades sejam percebidas no cotidiano do contexto escolar, onde o livro didático de História passa a ser utilizado não mais enquanto ferramenta de um discurso preconceituoso, mas agora vem a ser um mecanismo que potencialize os processos de ensino-aprendizagem escolar de forma diversa.

O livro didático acaba sendo nas escolas brasileiras, em decorrência de suas estruturas e aparatos enquanto um dos únicos materiais didáticos que os alunos e alunas vem a ter acesso e que levam a construção da identidade dos estudantes e de sua cidadania, os livros didáticos, neste caso, os de História, devem trazer o diálogo de como os alunos e alunas vivem e experimentam as diferenças e diversidades em sociedade e como devem respeitar estas. Mesmo assim, a imagem que os estudantes vêm a ter dos indígenas são a de seres da floresta, como destacam (CAVALHEIRO; COSTA, 2012, p. 9)

A imagem das sociedades indígenas, que geralmente os alunos guardam, continua sendo estática: indivíduos vivendo em pequenas aldeias isoladas na floresta, representando um passado remoto, desfrutando do que a natureza oferece. Trata-se de uma visão romântica e folclorizada da figura do indígena brasileiro, demonstrada nas respostas obtidas.

Ao percebermos os povos indígenas enquanto seres do nosso folclore, com uma visão romantizada, denotamos a importância que o livro didático traz para a sala de aula ao debater sobre os povos indígenas nas escolas. A escolha do livro didático que cada escola adota, acaba sendo dos professores, segundo o Programa Nacional do Livro Didático - PNLD, onde muitos professores acabam inserindo o livro didático como recurso central das relações de aprendizagem, ao invés de percebê-lo enquanto um recurso complementar escolar. Então, nas seleções dos livros didáticos de História, devemos perceber a construção do livro didático e as linguagens empregadas em seus discursos. Como afirma (BITTENCOURT, 2004, p. 314)

Na elaboração do livro didático, cujos limites são evidentes, é preciso dar atenção aos conteúdos expressos. A escrita de um texto didático requer cuidados, por se tratar de uma produção de adultos destinada a um público de outra faixa etária e de outra geração. A terminologia empregada não pode ser complexa, mas requer precisão nas informações e nos conceitos. Da mesma forma, as explicações não podem ser extensas, devendo ser simples sem simplificar.

O livro didático, ao ser escolhido pelo professores, deve ser analisado os discursos que o mesmo está imbuído, seja nos discursos verbais e não verbais, escritos ou ilustrativos, onde sua escrita deve estar de forma onde os alunos e alunas possam entender, de forma simples, mas

não simplificada, como determinados debates estão inseridos no livro didático, como dialogam (GOMES; SILVA; CASAGRANDE, 2020, p.7)

Os livros didáticos abordam diferentes assuntos, contextualizando-os aos alunos por meio de imagens, textos e atividades. Esse material tão presente em nas salas de aula, auxilia na formação dos educandos e os auxilia a formar suas primeiras impressões de mundo.

Portanto, torna-se como importante que os livro didáticos de História, tragam a temática indígena de forma onde seus discursos não sejam preconceituosos e estereotipados, alinhados com o discursos eurocêntrico, e é na escolha dos professores pelo livro didático que vai ser inserido dentro de sala de aula onde os povos originários sejam percebidos e representados nas suas sociodiversidades históricas. Como dialogam (SILVA; AMORIM, 2016, p. 168)

O(a) professor(a) tem o comprometimento de oferecer as ferramentas para fomentar o pensar e o agir, e não ficar no comodismo de querer o pronto e acabado, entendendo que o livro didático não é um material insignificante, mas compreende e abrange uma das possibilidades na construção do conhecimento.

Os livros didáticos, sendo esta ferramenta utilizada em sala de aula deve ser utilizado enquanto fonte para acrescer nos debates nas escolas como forma de alavancar os processos de conhecimento e saberes (escolares ou não) dos estudantes, trazendo consigo a criticidade necessária para com que os alunos e alunas construam suas identidades e cidadanias.

Neste contexto, pensamos a temática indígena como importante nos livros didáticos de História, no que se refere a construção de um pensamento crítico sobre os povos originários, respeitando suas culturas e diversidades.

Pensamos assim, no livro didático, enquanto um instrumento que permite que os saberes sejam debatidos e compreendidos dentro de sala de aula e do contexto do cotidiano escolar, assim, torna-se necessário, que os saberes e as culturas indígenas estejam presentes cada vez mais nas discussões em sala de aula, mesmo muitas vezes não tendo sua validação necessária nos debates por alguns docentes e escolas, como afirmam (SILVA; AMORIM, 2016, p. 159-160)

A cultura dos povos indígenas tornou-se necessária e significativa, necessitando ser levada ao conhecimento de professores, educandos e educandas, ou seja, à escola em sua totalidade; no entanto, ainda não há uma conscientização que estabeleça o respeito necessário às diversidades culturais no cotidiano escolar.

De fato, as temáticas indígenas tanto dos debates escolares, como nos livros didáticos, tornaram-se como *locus* importantes de um ensino que difundem as diversidades dos povos originários de forma respeitosa, trazendo novamente o papel fundamental dos movimentos sociais indígenas e dos próprios povos originários que foram e estão a luta para um ensino mais igualitário, onde o livro didático os respeite e tragam seus debates, de forma onde suas culturas, diversidades não sejam mais tratadas com estereótipos e preconceitos, não focando apenas no passado, tratados como bárbaros, preguiçosos e pertencentes apenas ao folclore brasileiro.

ANALISANDO AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E O MESTRADO PROFISSIONAL ATRAVÉS DO POEMA “A ESCOLA”

Poema: A Escola é (Paulo Freire)

Escola é
 ... o lugar que se faz amigos.
 Não se trata só de prédios, salas, quadros,
 Programas, horários, conceitos...
 Escola é sobretudo, gente
 Gente que trabalha, que estuda
 Que alegre, se conhece, se estima.
 O Diretor é gente,
 O coordenador é gente,
 O professor é gente,
 O aluno é gente,
 Cada funcionário é gente.
 E a escola será cada vez melhor
 Na medida em que cada um se comporte
 Como colega, amigo, irmão.
 Nada de “ilha cercada de gente por todos os lados”
 Nada de conviver com as pessoas e depois,
 Descobrir que não tem amizade a ninguém.
 Nada de ser como tijolo que forma a parede, Indiferente, frio, só.
 Importante na escola não é só estudar, não é só trabalhar,
 É também criar laços de amizade, É criar ambiente de camaradagem,
 É conviver, é se “amarrar nela”!
 Ora é lógico...
 Numa escola assim vai ser fácil! Estudar, trabalhar, crescer,
 Fazer amigos, educar-se, ser feliz.
 É por aqui que podemos começar a melhorar o mundo.
 (Paulo Freire)

Podemos perceber dentre as entrelinhas do poema “A escola” de Paulo Freire como se compõe o corpo escolar no ambiente educacional (ENGELMANN, 2016) nos mostra que desta forma, é importante que no processo de ensino e aprendizagem, o conteúdo escolar esteja relacionado às significações presentes nas falas, as quais revelam processos culturais e sociais. Os conteúdos são frutos da história humana, por isso podem ser estabelecidos e enunciados na perspectiva sócio-histórica em que se dão. No âmbito específico do processo pedagógico escolar, os conteúdos manifestam-se na forma de conceitos, que relacionados à linguagem e à realidade à qual os sujeitos pertencem, aumentam bastante as possibilidades de admirar a vida como espaço histórico, contrário é instável.

Nesse sentido, o mestrado Profissional com parceria estabelecida entre a Universidade Estadual da Paraíba-UEPB e a escola básica tem como objetivo de aproximar professores, a retomar sua formação e fomentar, mesmo afastados por anos, são convidados a convivência a não-dissociabilidade entre a teoria e a prática docente. As ações propostas em projetos e aplicabilidade dentro do âmbito escolar, no chão da escola, é uma política estabelecida fortemente promissora para mudança no campo educacional para práticas pedagógicas inovadoras, humanizadoras e compromissadas com as diferentes problemáticas elucidadas na sociedade paraibana, nordestina e brasileira. Contudo, a escola não pode mudar tudo e nem pode mudar a si mesma sozinha. Ela está intimamente ligada à sociedade que a mantém. Ela é, ao mesmo tempo, fator e produto da sociedade. Como instituição social, ela depende da sociedade e, para se transformar, depende também da relação que mantém com outras escolas, com as famílias, aprendendo em rede com elas, estabelecendo alianças com a sociedade, com a população. (GADOTTI, 2007. P, 12).

MELO 2013, ressalta que nesse entendimento, a escola é vista por Freire como um lugar especial, por ser um espaço de relações e representações sociais. Assim, ela assume seu papel como uma contribuição importante na transformação social. E, para que esta escola possa ser o local de múltiplas oportunidades de aprendizagem, vários elementos devem ser compreendidos dentro de sua totalidade, sejam os alunos, professores, equipe gestora e a comunidade escolar. Cada um deve se assumir enquanto sujeito neste processo de construção do conhecimento e formação da cidadania.

A escola, para Freire, onde ainda estava enraizada a “inexperiência democrática” brasileira, estava pautada na palavra, na “memorização de trechos enormes”, reduzindo os meios de aprendizagem a “formas meramente nocionais” de seus conteúdos. Enfatizando o gosto pela palavra oca, pelo verbo, pelo discurso ou torneio da frase, quase sempre sem profundidade; esta educação oratória, revelava uma atitude mental típica da ausência de permeabilidade, que seria característica da consciência ingênua; contudo, ressalta o autor, a criticidade era a nota fundamental da mentalidade democrática, a qual deveria ser formada por uma nova educação comprometida com as mudanças sociais.

No Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores-PPGFP, são desenvolvidas experiências através dos projetos que podem ser utilizadas por outros profissionais no cotidiano de sala de aula, gerando boas práticas em educação. Além de construção de produtos, elucidados destacados na escrita das dissertações, com mudança do ambiente escolar, em diferentes realidades espalhadas no espaço geográfico brasileiro. Essas aprendizagens entre os profissionais da educação básica no desenvolvimento de suas potencialidades e possibilidades de integração entre as experiências do mestrado com a educação básica possibilitando uma melhoria da qualidade dos processos educacionais. Nesse sentido, (FREIRE, 1996, p.25).

É preciso que, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma e re-forma ao formar e quem é formado. É nesse sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar é a ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duplas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina a aprender.

Nesse sentido, percebemos que as questões de práticas pedagógicas caminham de mãos dadas com a teoria, numa espécie de tecer pedagógico que acontece além das aparências, as sementes são plantadas dentro do campo acadêmico e colhidas na diferentes realidades da educação básica, na caminhada de aprendizagem conjunta de docência e discência (não há docência sem discência), em diferentes integrações, possibilidades e associações entre escrita das experiências pedagógicas que resultam nas mais diversas produções acadêmicas e produtos das práticas apresentadas nas dissertações numa diversidade rica e construtiva dentro dos das instituições escolares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, torna-se como importante que os livros didáticos de História, tragam a temática indígena de forma onde seus discursos não sejam preconceituosos e estereotipados, alinhados com o discursos eurocêntrico, e é na escolha dos professores pelo livro didático que vai ser inserido dentro de sala de aula onde os povos originários sejam percebidos e representados nas suas sociodiversidades históricas.

Os livros didáticos, sendo esta ferramenta utilizada em sala de aula deve ser utilizado enquanto fonte para acrescer nos debates nas escolas como forma de alavancar os processos de conhecimento e saberes (escolares ou não) dos estudantes, trazendo consigo a criticidade necessária para com que os alunos e alunas construam suas identidades e cidadanias.

O Programa de Pós-Graduação em Formação de professores tem muito contribuído no chão escolar a partir das diferentes práticas elucidadas pelos educadores que adentram dentro do espaço do mestrado profissional tendo capacidade de contribuição no processo educacional e mudanças qualitativa e quantitativa na perspectiva crítica, bem como, numa qualidade em diferentes vertentes, tanto dentro do ambiente acadêmico como no realidade escolar de cada educador envolvido.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Aline da Silva. **Os Povos Indígenas nos livros didáticos de História dos anos iniciais do ensino fundamental (2010-2012)**. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004.
- CAVALHEIRO, Rosa Maria; COSTA, Flamarion Laba da. **A temática indígena no livro didático**. 2012.
- ENGELMANN, Alini Kunz. SORANÇO, Angéle. Passari. **PAULO FREIRE: EDUCAÇÃO, CONHECIMENTO E PRÁXIS PEDAGÓGICAS**. Trabalho de conclusão de curso. Chapecó/RS – junho de 2016
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 29 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GADOTTI, Moacir. **A escola e o professor: Paulo Freire e a paixão de ensinar** / Moacir Gadotti. – 1. ed. – São Paulo: Publisher Brasil, 2007
- GOMES, L. B., SILVA, D. R. Q., & CASAGRANDE, C. A. (2020). **A representação dos povos indígenas contemporâneos nos livros didáticos**. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28(75).
- MELO, Viviane Pereira da Silva. **A CONTRIBUIÇÃO DE PAULO FREIRE NO PROCESSO ENSINO/APRENDIZAGEM**. Mestranda em Educação pela UFG. 2013
- SILVA, Cintia Gomes da; AMORIM, Roseane Maria do. **A Imagem dos povos indígenas nos livros didáticos de história do segundo e terceiro anos do ensino fundamental: contextos, caminhos e alternativas**. *Revista Cocar*, v. 10, n. 20, p. 158-184, 2016.
- SILVA, Edson Hely. **Sociodiversidades indígenas: desafios do tempo presente para o ensino em História**. *Sæculum–Revista de História*, v. 26, n. 45, p. 203-215, 2021.

MÉRITO ADMINISTRATIVO CONCEDIDO A UMA MULHER DE SÍTIO E IDOSA: êxito social e profissional ancorados nas experiências e (auto)formação

Francinilda Honorato dos Santos²⁷

Sara Cristina do Couto e Silva²⁸

Ana Lúcia Oliveira Aguiar²⁹

RESUMO

A historiografia da evolução da humanidade aponta uma lacuna no pensar sobre o homem compreendendo-o como sujeito historicamente situado e construtor de suas subjetividades. Tal ausência de reflexões sobre as demandas humanas sociais tem gerado questionamentos às escolas positivistas e classificatórias possibilitando uma mudança de leitura para além de um sujeito objetivado, coisificado. Este artigo tem interesse pelo processo de ‘aprender a aprender’ de uma servidora pública, técnica-administrativa lotada na secretaria da Faculdade de Educação – FE/UERN. Mulher que tem origem simples, em um sítio, que perfaz seu caminho de vivências e voos como forma de contribuir para a formação no aprender cotidiano do ensino superior. O estudo apresentado percebe o sujeito como narrador de sua história de vida profissional, argumento cidadão com base no narrar sobre sua identidade, sua pertença, seu ethos com o objetivo de compreender os modos de fazer e saberes que possibilitaram a esta mulher de sítio a aspirar e pôr em prática a possibilidade do reaprender em meio ao seu fazer cotidiano acadêmico. O texto atiza o caminhar à luz da “palavramundo” de Freire (2005) e traz a implicação e o compromisso social de ser mediatizado pelo mundo antes da leitura da palavra (FREIRE, 2005). A metodologia está fundamentada pelo método (auto)biográfico e de histórias de vida e traz a narrativa que, segundo Josso (2010), permite explicitar a singularidade e, vislumbrar o universal, perceber o caráter processual da formação e da vida, articulando espaços, tempos e as diferentes dimensões de nós mesmos em busca de uma (trans)formação de vida. Percebe-se que as histórias de vida narradas e escritas pelos sujeitos do cotidiano da academia trazem a marca de sua identidade e contribuem para resgatar sua autoestima, seu lugar de pertença alimentado suas potencialidades e protagonismo. Em razão das possibilidades argumentativas geradas pelas histórias de vida cabe para este momento de diálogo entendermos os sujeitos como ativos, dinâmicos, dialógicos, possíveis, protagonistas de modo a permitir que uma mulher de sítio, na academia, possa tecer o encontro com sua identidade, resgatando-a como lugar de pertencimento, de honra e dignidade numa perspectiva inclusiva. As experiências apresentadas frente à realidade de um país que carrega historicamente marca, rótulos e estigmas sociais em relação aos saberes comuns, representam a necessidade de mudanças de leitura sobre a diversidade cultural na academia como prática urgente no resgate da honra e da dignidade da pessoa e efetivação de direitos humanos para a construção de uma cultura inclusiva e da paz.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino Superior; Formação Docente; Auto formação.

²⁷ Técnica-Administrativa de Nível Superior da UERN; Bacharel em Teologia pelo Instituto Superior de Teologia Aplicada; Especializada em Psicopedagogia pela mesma instituição – INTA; Mestra em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação – POSEDUC/UERN. E-mail: francinildasantos@uern.br

²⁸ Técnica-Administrativa da UERN; Graduada em Enfermagem pela Faculdade Santa Maria – FSM; Especialização em Enfermagem do Trabalho pela Universidade Potiguar – UnP; Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – POSEDUC/UERN. E-mail: saracouto@uern.br

²⁹ Professora Adjunta IV da UERN; Licenciatura em História pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE); Mestrado em Sociologia pela Universidade Federal de Pernambuco – UFPE; Doutorado em Sociologia pela Universidade Federal da Paraíba – UFPB; Pós-Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará – UFC. E-mail: anaaguiar@uern.br

INTRODUÇÃO

*Tira-me o pão, se quiseres, tira-me
o ar, mas não me tires o teu riso*
(Pablo Neruda)

Este estudo passeia pelo percurso profissional de um sujeito mediatizado pelo mundo da vida onde o caminho dos aprendizados, no transcorrer da formação, representou a luta pelo caminhar na construção da sua cidadania. Pensar as vozes de sujeitos simples na academia tornou-se, atualmente, uma prática relevante considerando os novos paradigmas em ciência sociais e seus efeitos na área da educação brasileira. Refletir sobre a valorização das histórias de vida de homens e mulheres comuns, pescadores, camponeses, quilombolas, indígenas, labirinteadas, povos do mar, das mais plurais culturas e comunidades, repercute nos estudos e pesquisas e permitem trazer saberes e fazeres de sujeitos que passaram décadas, silenciados. Nessa direção, o tema mulheres de sítios torna-se importante pauta de discussão para a academia. Com vistas a contribuir com essa discussão, este estudo apresenta a história de vida de uma mulher de sítio para compreender, por meio de narrativas (auto)biográficas, como obteve êxito social pelos estudos em sua história de vida e formação, em diálogo dos saberes da experiência com os saberes acadêmicos. O eixo central do estudo partiu do seguinte questionamento sobre o sujeito da pesquisa, uma mulher de origem de sítio, idosa e servidora pública: “como uma mulher de sítio obteve êxito social através dos estudos em um diálogo entre as suas experiências de vida e saberes acadêmicos e chegou ao Mérito Administrativo?”

As narrativas apontam experiências subjetivas dos lugares, sujeitos e acontecimentos permeados pelos saberes e fazeres simples que conduziram o sujeito da pesquisa a uma trajetória exitosa de estudos da Educação Básica à Universidade, tendo como base a formação adquirida através dos ensinamentos de seus pais e pessoas que comungaram de seu aparo de estudos no *ethos* do campo e na construção da validação das histórias de sujeitos comuns. Memória saudade, como nos inspira Aguiar (2013). Esta é uma das possibilidades de demonstrar a relevância de histórias de vida de pessoas simples para entender a relevância do diálogo, a nível social, dos saberes e trajetórias de vida de mulheres de sítio. Suas lutas, suas conquistas, seus percursos de vida podem somar para a sociedade repensar acerca de projetos e ações, que se reportem a sua inclusão na educação e em outras dimensões sociais.

Iniciar uma introdução corresponde a uma dimensão fundamental, pois significa o que vem de dentro da essência humana que motiva o caminho escolhido para a escrita de um estudo. Esta discussão trazendo algumas notas (auto)biográficas da história de vida da servidora Francinilda Honorato dos Santos e indica, com a mesma pertinência, para além de o início de sua pertença para desenhar a origem desse passeio acadêmico. Oriunda da zona rural, filha de pais agricultores que sobreviveram na zona rural por um longo período com atividades baseadas na agricultura para o sustento familiar. No que toca à família, se constituiu de 13 filhos, sendo 11 (onze) biológicos e 02 (dois) adotados. Os irmãos mais velhos nasceram e permaneceram no Sítio Cabeços, Catolé do Rocha – PB, até a adolescência. Seu pai, além de agricultor exerceu a função de vaqueiro, vivenciadas com zelo e apreço, de acordo com Francinilda. Na busca de melhores condições para a educação de seus filhos, no ano de 1965 a família saiu de seu lugar de origem e pertença e migrou para a zona urbana do Município de Catolé do Rocha no Estado da Paraíba. Reafirmou como justificativa para a migração de seus pais para o perímetro urbano a preocupação com a educação de seus filhos. Assim, o caminho encontrado foi vislumbrar condições para uma educação de qualidade, entendida por eles, no espaço urbano.

Nessa linha de compreensão, o sujeito cerne da pesquisa é uma das autoras e pesquisadora do estudo, caracterizada como uma mulher de sítio, hoje funcionária do Programa de Pós-Graduação *lato sensu* de uma universidade pública do Estado do Rio Grande do Norte - UERN. Por se tratar de um estudo (auto)biográfico, consideramos que não há um *locus* físico para estudar. Os espaços da pesquisa estão emaranhados na trajetória de vida do sujeito da pesquisa. São espaços que serviram de suporte para suas ações no decorrer de sua história vital. O sítio, a cidade de Mossoró – RN, local onde reside, e a Faculdade de Educação – FE/UERN, espaço no qual exerce suas funções profissionais servirão de reflexão.

Somando-se à (auto)biografia do estudo consideramos relevante a participação – colaboração – uma mulher de sítio que teve trajetórias marcadas na zona rural e que, similarmente, obteve êxito social na vida acadêmica e profissional. Para a escolha das colaboradoras da pesquisa, referendamos nas palavras de Alberti (2005). Segundo o autor, as razões de escolha dos participantes de um estudo devem ser pautadas, no próprio interesse da sua participação na pesquisa, em contribuir como sujeito do estudo, bem ainda da disponibilidade de tempo para a realização dos procedimentos metodológicos da pesquisa. Para esta pesquisa entra em cena uma mulher de sítio, sujeito da pesquisa, que deseja narrar sua história de vida e formação, através do êxito social pelos estudos, estabelecendo um diálogo com os saberes da experiência e os saberes acadêmicos. Trazer as narrativas de uma mulher de sítio visibiliza uma trajetória de vida e formação até alcançar o êxito social. Essa mulher será protagonista da sua própria história de vida. O seu percurso educacional marcará sua ascensão social. Os saberes da experiência e o êxito social serão centrais na compreensão da trajetória de vida e formação a ser refletida. Não visualizamos a experiência como um dado para análise científica, mas como uma possibilidade de entendimento da vida. A abordagem de pesquisa adotada foi a qualitativa, desenvolvida a partir do aporte teórico do método (auto)biográfico com foco nas narrativas (auto) reflexivas das vozes de uma mulher de sítio.

O objetivo deste artigo é compreender quais os aprendizados de uma mulher, pessoa idosa, fortaleceram seu percurso e levaram a uma leitura na perspectiva do reconhecimento de sua capacidade técnica, comunicativa e reflexiva que levou à conquista do Mérito Administrativo. A metodologia utilizada segue uma abordagem qualitativa que propicia a oportunidade de tecer uma relação mais próxima com o sujeito narrador. O método (Auto) biográfico vem proporcionar ao sujeito, enquanto narra sua própria história de vida, uma reflexão sobre seus caminhos formativos e sua contribuição nessa trajetória, um processo de (Auto) formação. Uma mulher de sítio, pessoa idosa que desafiou o dia a dia, aprendeu, desaprendeu, reaprendeu à luz das vivências da vida acadêmica que teve momentos permeados por tensões, medos e enfrentamentos como importantes instigadores para um processo inclusivo e para melhora na sua qualidade de vida e cidadania. É possível perceber pelas narrativas do sujeito da pesquisa, a transformação de si e da realidade que o cerca por meio dos aprendizados da em diálogo com academia. Deste modo, compreendemos que é necessária uma atenção especial, um olhar, de toda os sujeitos acadêmicos, para a população de servidores idosos na perspectiva inclusiva e de reconhecimento do que podem ensinar e aprender sempre.

CAMINHAR O CAMINHO NO FAZER DO PERCURSO DA CIDADANIA

A justificava à concessão do Diploma de Mérito Administrativo a Francinilda Honorato dos Santos, é caminhar pelo aroma dos modos de fazer e de saber (CERTEAU, 1994). Está fincado por uma história de vida ladrilhada pela resistência, perseverança, determinação, implicação e amor pelo serviço público, pela dedicação a todas as instituições pelas quais Francinilda Honorato trilhou um trabalho e, por último, a marca de seu trabalho zeloso e

dedicado, à carreira pública na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Certamente seu rito de passagem (GENNEP, 1977).

Somado a todas as dimensões, acima, sua maior edificação, a saber, uma mulher de ações com um peso inenarrável de humanidade, na memória coletiva, uma vez que sua história é a história do outros, é um ponto de vista de todas as memórias (HALBWACHS, 1990). Este argumento de Mérito Administrativo para Francinilda Honorato dos Santos sabendo de sua vontade de reviver a viagem de volta sobre os caminhos percorridos desde o Sítio Cabeço, lugar de origem, a saber, sobre a experiência de navegar e regressar com alegrias para sentir na viagem e na força de cada canto vivido a liberdade como um dom especial de colher tesouros.

Autora da história de vida e da escrita. Sozinha? Não. Acompanhada dos plurais atores sem os quais a sua trajetória não poderia ter sido construído. Condutora da garimpagem em meios aos lugares nunca antes pisados da caatinga, aos arquivos públicos, às bibliotecas, às secretarias. Curiosidade de ir a fundo aos documentos. Ler por entre as dobras. Estirar os papéis dos fichários amarrotados, subir pelos degraus das escadas para pegar as caixas bem lá na última prateleira das estantes dos arquivos. Curiosidade estimuladora da paciência de passar página por página de cada arquivo em busca de um sinal, uma pista, um texto no desempenho qualificado de sua atribuição.

Sensibilidade e paciência para entender o silêncio das situações. Entender seus medos, suas dificuldades em se colocar pela primeira vez diante de alguém que pretendia saber “daquela história que não tinha nada de importante”, como ela, por muitas vezes avaliou. Sensibilidade para procurar um a um por uma pista aqui, outra ali, que sempre aumentava e instigava sua sensibilidade. Procurar as palavras para não ferir, respeitar a hora de cada um.

Prazer de ouvi-los, de conviver com todos. Prazer em chegar tão perto de pessoas disponíveis, generosas em conceder sua palavra. Prazer em deixar para sua história de servidora pública o aroma, o tom, o som da relevância da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte da sua história de vida. Motivação para aprender a aprender, aprender a conhecer, aprender a ser (DELORS, 2001).

Voltamos ao anunciado do inicial do texto ouvindo a mensagem que nos deixa Francinilda Honorato dos Santos beneficiando-se fragmentos de poemas em Pablo Neruda, ao dizer que “ali onde estive, ainda nos espinhos que quiseram ferir-me, achei que uma pomba ia cosendo em seu voo meu coração com outros corações. Achei por toda parte pão, vinho, fogo, mãos, ternura”. Francinilda Honorato dos Santos é pão, vinho, fogo, mãos, ternura e merecedora do Prêmio Mérito Administrativo do ano de 2020.

Para narrar sobre o sujeito da pesquisa, sua biografia, precisaríamos de muitas páginas de narrativas tendo como ponto de partida, o viver a vida com o mundo, por todos os caminhos de construção da vida e com os outros. As dimensões subjetivas e da subjetividade permitem o autoconhecimento. Ouvir a voz dos caminhos construtores e diante dos quais dialogamos no interior de cada um no presente. Criamos, fazemos o percurso de retorno do que criamos e recriamos. Os processos formativos do sujeito da pesquisa ladrilham à questão do ser humano, como central, como pessoa e como objeto do seu processo de transcendência. Escrever o mundo dessa mulher de sítio, a partir de modos de viver, narrar, guardar em diálogos cruzados na região de fronteira onde os sujeitos se tocam, modos de produção da vida para apreender novos contornos e configurações na arquitetura da cartografia de partilha, reflexões, exigem muitas aproximações aos sujeitos, lugares e acontecimentos. Exige aglutinar a inventividade e narrar sua história como produtora de sua história de vida. Contar a sua história para viver a história de todos que passaram por sua vida, a sua vida, dando-lhe um modo que lhe corresponde e a revela.

Do Sítio Cabeço, uma terra encravada nas terras da Paraíba, à Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, anuncia um traçado por sonhos e aflições. Um caminhar por tantas funções, aqui e ali, fazendo, trabalhando em todas as ofertas de trabalho que lhe eram apresentadas. O que fazer com todas elas? Encontrar dificuldades ou ver possibilidades? Esta última foi a escolha da mulher de sítio, idosa que descobriu suas potencialidades. Tantos lugares e situações a colocou diante de pessoas colaboradoras. Como em Patativa do Assaré (2020) Francinilda Honorato dos Santos afirma: “Eu sou de uma terra que o povo padece, mas não esmorece e procura vencer. Da terra querida, que a linda cabocla de riso na boca zomba no sofrer não nego meu sangue, não nego meu nome.”

Sua trajetória profissional formal iniciou na Casa de Saúde e Maternidade Santa Luzia em 1972, em 1974, trabalhou no Centro de Saúde de Mossoró/RN como auxiliar de secretaria, depois foi trabalhar no Laboratório Regional de Mossoró, onde auxiliava os analistas em exames, desta vez já contratada pela Secretaria de Saúde do Estado do Rio Grande do Norte. No ano de 1985 conclui o magistério no Colégio Estadual Jerônimo Rosado, ainda no ano de 1985, migrou com a família para a cidade de Rafael Godeiro/RN e começou a trabalhar no Centro de Saúde desta mesma cidade. Em 1999 iniciou sua história na UERN. “Mais uma vitória em minha vida, um sonho realizado”, pensava. No mesmo ano iniciou o Curso de Especialização em Psicopedagogia. No ano de 2008, entrou no Grupo Estudos e Pesquisa em Psicologia e Educação Inclusiva (GEPEI), da Faculdade de Educação, e em 2015 o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Memória e Autobiografia e Inclusão (GPEMABI) da referida Faculdade de Educação.

Nessa ocasião exerceu a função de Técnica Administrativa na função de Secretária da Especialização. Participou de Projetos de Extensão e, em um deles, iniciou sua primeira experiência com apenas no Complexo Estadual Agrícola Dr. Mário Negócio, intitulado Projeto História de Vida em música, teatro e desenho em Mossoró dirigido ao Regime Semi Aberto Masculino do referido Complexo Penal, coordenado pela professora Dra. Ana Lúcia Oliveira Aguiar. Em 2017, fez a seleção no Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC), da UERN e foi aprovada em 5º lugar. Defendeu sua dissertação de mestrado quatro meses antes do período regulamentar. Sua produção acadêmica é admirável, com produção de artigos, capítulos de livros, apresentação de trabalhos em eventos nacionais e internacionais, participação em bancas de conclusão de curso de graduação e organização de eventos que demonstram para além do inestimável trabalho como Técnica Administrativa no qual se debruça na vida acadêmica e passeia pelos lugares do cotidiano das pessoas comuns para se inspirar nos tempos, lugares e acontecimentos do cotidiano. Faz de sua vida seus escritos e vive seus inscritos em sua vida.

Para Francinilda Honorato dos Santos, a mestra da vida é a própria vida. A vida é a argila nas mãos do oleiro. Para essa mulher de sítio foi e permanece como um instrumento de construção. Trazemos a relação temporal desta servidora com marca apaixonada e viva em sua vida. A terra, lá trás, no Sítio Cabeço, uma professora da vida, das letras, das artes, das lutas, do amor. Foi sua primeira mestra. Sem alguma obrigação de lembrar, mas do sabor doce e suave do lembrar por onde caminhou com quem caminhou, e com quem construiu alegrias, sonhou, viveu certezas e incertezas, dores, interdições e permissões, no prumo dos valores de respeito aos princípios da dignidade humana. Na relação temporal com os tempos, as pessoas, os acontecimentos, Francinilda Honorato vivenciou com base na honra e dignidade com e para a vida. O valor das relações de vínculo, para ela está cimentado nos braços, no colo, no corpo de uma mulher franzina na constituição corporal, mas forte, segura, decidida, resiliente na performance dos valores humanos.

PELA ESCRITA DE MIM EM MEMÓRIAS DE NÓS - ALTERIDADE

A história narrada, oralizada, a tradição oral desde o Sítio Cabeço (ALBERTI, 2005). A escrita, aqui posta, advinda dos seus sentimentos de pertença amparam todos os acontecimentos seguintes.

O enunciado Socrático “Conhece-te a ti mesmo” a empreende o dever de aproximação consigo e, em assim percorrendo, chega ao Outro. Busca a si para qual lugar? Para Francinilda Honorato dos Santos, busca de sentido para sua existência e à existência de todos os outros que vivenciam experiências permeadas por suas mãos. Uma busca de si. Por esse caminho, a partir dele, ancorado e erguido nessa reflexão de si e do outro, faz esse percurso na busca pela compreensão de todos sobre a relevância desse prêmio Mérito Administrativo com argumento do valor das relações de vínculo, da dedicação ao trabalho, da responsabilidade com a UERN.

A dinâmica da vida dessa servidora pública tem sentido. É sentido. O movimento impresso em sua vida significa porta aberta para a compreensão dos simbolismos que a constituem. Negou-se a viver uma vida sem sentido, a não fazer a releitura do que a cerca, daqueles que a cercam. No movimento, desse não se negar, reviu como tem construído sua história, como pessoas tem construído sua história, como se biografava, como tem se biografado, como deu continuidade à escrita da sua biografia. Tendo esperançado o esperar, a vida, o sentido da vida observamos em seus escritos toda a performance de Francinilda Honorato dos Santos utilizando-se atualmente das tecnologias de informática disponíveis.

Inspiradas pelo lápis que lhe foi colocado nas mãos para aprender, através da Cartilha do ABC o que seria os múltiplos trabalhos publicados na academia como é possível verificar em um passeio por seu Currículo Lattes e sentir o cheio dos seus escritos como os que nos permite saborear.

Assim vejamos que em “Saberes da experiência em diálogo com os saberes acadêmicos: êxito social pela história de vida e formação de uma mulher de sítio”, traz sua narrativa de como os saberes da terra representam, com os saberes acadêmicos uma vida na corrida para significar a própria vida e alimentá-la para a resistência da e na terra. Por sua vez, no texto intitulado “O passado como experiência viva do eu no presente: os desafios da memória dividida nos escritos de um apenado”, apresenta um passeio pela memória reminiscência por meio da qual a memória de apenados permite ressignificação e ressocialização para o encontro da vida em sociedade. É o que me toca, o que me acontece (BONDIA, 2002). Por seu turno, no escrito “A ascensão social por meio dos estudos de estudantes com deficiência: da educação básica até a universidade” inspira-se nas lutas pela inclusão das pessoas com deficiência para realçar a potencialidade e protagonismo dos sujeitos na mira da vida acadêmica. Já no artigo “Narrativas de história de vida de moradores da aldeia Jenipapo Kanindé - Aquiraz/CE: Memórias da construção do lugar” faz um percurso sobre os saberes dos grupos indígenas quando, em uma aula de campo, na Aldeia Jenipapo-Canindé, em Aquiraz/CE, encontra-se com o outro no lugar do outro para perceber os saberes da experiência dos grupos indígenas. Com o texto, chamado “Formação Continuada Através dos Diários de Classe: Lugares de Memória, Formação e Inclusão de Discentes Surdos”, mais uma vez penetra nas discussões sobre deficiência e inclusão, dessa vez, com pessoas surdas e utiliza o exercício dos diários purgativos para veicular formação e autoformação a partir de saberes das comunidades de pessoas surdas. No capítulo denominado “Saindo do Casulo: encontros, aprendizados, e vivência com alunos surdos no curso de pós-graduação em educação” renova sua preocupação com pessoas surdas e a luta para, saindo do casulo percorrem uma história de reconhecimento da identidade e pertença em todas as discussões e práticas inclusivas.

Por todos esses caminhos e muitos outros, como a participação em eventos acadêmicos, esta mulher de sítio quis ler suas incertezas, seus questionamentos, suas dúvidas, suas tensões, seu amargo, seus sabores, seu aprazível, seu delectável, das dimensões pessoal e coletiva. Desejou ler seu doce e suave ser, ansiou passear por sua leveza do ser, ser capaz de transformar-se no seu próprio ser de sujeito, adentrar, mais ainda, em seus contextos, suas memórias, suas experiências seus sentidos, suas mobilidades, em novos arranjos sociais e configurações que a identificam para nesse ato de conhecimento continuar promovendo a “autotranscendência”, como nos lembra Sócrates, no caminho das renúncias e purificações acompanhado de uma prática reflexiva permanente das suas ações, atitudes, para se tornar, sempre, possibilidade de se descobrir e de se autorizar todos os dias. A vida em sua dinâmica. Os aprendizados ocorrem em todos os lugares, a educação em todos os lugares (BRANDÃO, 1986). A vida arte que vai aperfeiçoando na arte de vida, esteira na qual encontra sua potencialidade formadora.

Essa arte da vida, na prática, sempre presente em suas ações a leva a uma viagem internacional à Argentina, cidade de Buenos Aires (2013) para participar de um evento acadêmico para apresentar o estudo da história do vaqueiro, Honorato dos Santos, seu pai que nomeou de “História Oral e Tradição: a memória saudade nas narrativas autobiográficas de um vaqueiro”. A história narrada para uma plateia de 150 pessoas entre professora, estudantes, estudiosos e pesquisadores emocionou todos os participantes.

A vontade de reviver a viagem de volta alicerça-se sobre os poemas de Pablo Neruda ao dizer sobre a experiência de navegar e regressar com alegrias para sentir na viagem e na força de cada canto vivido a liberdade como um dom especial de colher tesouros. Embebida da força do reaprender a vida, sentindo o aroma de cada canto viajado aprendizagens superações, socialmente referenciadas, fundamentada em desejos e sentimentos é o caminho decidido por essa mulher do Sítio Cabeços.

Essa trajetória permitiu, que grilhões que a amarravam a uma história, na qual se colocava como menos conduziu que suas ações a fizessem caminhar pela vida consciente, agindo e sabendo que faz suas escolhas, portanto, construindo sua capacidade de responder, com resiliência, às pedras no caminho e pensar rumo à superação dos obstáculos, com mais lucidez, no processo de formação. Finalizará, todos os dias, sem alguma dúvida, envolvida pelo que a alimenta nos versos de Pablo Neruda: “Regressei de minhas viagens. Naveguei construindo a alegria”. Navegará por entre águas tranquilas ou revoltas, mas já refeita pela crença de que construirá alegrias. Francinida Honorato dos Santos navegou e trouxe alegria para sua família e a todos da acadêmica quando escreve e defende a dissertação, no Programa de Pós-Graduação em Educação, da UERN narrando sua história ao encontro dos saberes da academia no que intitulou de “Êxito social através da história de vida e formação: trajetória de uma mulher de sítio em diálogo com os saberes da academia.

CONSIDERAÇÃO

Percorrer as páginas da trajetória de vida de uma mulher de sítio, desde o Sítio Cabeços, sítio de sua pertença, até o desembocar na vida acadêmica com o mérito acadêmico inspira um percurso autoformativo. Aponta a relevância para a formação e a (auto)formação a partir das narrativas do referido percurso, a pertinência dos estudos para a academia e para todas as mulheres ouvintes e leitoras do presente estudo. Ressalta a resignificação de uma mulher de sítio através do ouvir, contar, narrar e o processo de empoderamento até chegar ao diálogo entre os saberes de sítio, saberes escolares e saberes acadêmicos. O voo da mulher de sítio como condição para a saída do casulo em meio aos aprendizados, as dúvidas, os medos, os

enfretamentos e a condição de transformação trouxe uma construção significativa e de reconhecimento até o título de mérito administrativo.

Mostra como foi a sua construção de vida profissional, educacional básica e superior; a mesma inicia a sua carreira profissional ainda muito jovem, e o seu primeiro emprego foi na área da saúde, trabalhou como enfermeira de berçário na casa de saúde e maternidade Santa Luzia, e através desse trabalho lhe trouxe um pouco de maturidade que proporcionou experiências e também adquiriu saberes os quais nortearam caminhos para a sua (auto)formação, que com as experiências já vividas, passa novamente por outro caminho profissional, o seu segundo emprego até os dias de hoje. E no caminhar dessa construção educacional básica e do ensino superior lhe traz através de sua trajetória de vida o encontro dos saberes e das experiências que dialogam com o ensino acadêmico.

Relata ainda que, para chegar à universidade foi preciso muitos incentivos de sua professora e hoje orientadora Ana Lúcia Oliveira Aguiar, que em seus ensinamentos sempre cita que, o sujeito é um ser capaz sim, de mudanças com seus limites e possibilidades. Segundo Freire (1979) os sujeitos aprendem porque são seres sociais, porque a comunhão se faz no diálogo com o outro e com o próprio mundo.

Registra a ruptura como ser social através da intelectualidade adquirida pelos saberes, abrindo a mente e descobrindo a possibilidade daquilo que um dia viria a ser o sonhado “êxito social”. Francinilda Honorato relata encontrar no seu trabalho uma válvula de escape para seus problemas, encontra amigos, uma família; e toda essa conjectura reafirma para Francinilda que a educação é a progenitora do êxito social da mulher de sítio, quebra a ingenuidade da mulher pacata e passa a revogar sua submissão, agora sendo responsável por mudar o pensamento da sociedade tornando-a a si como modelo, modificando seus arredores através dos saberes adquiridos, e compartilhados, empíricos ou não. Torna-se detentora de saberes acadêmicos, sendo agora referência e tendo ultrapassado aqueles que um dia haviam a dominado. Os Saberes das experiências de uma mulher de sítio: lugares e fazeres (auto)formativos conduzem a mulher de sítio a mostrar os seus saberes através das suas experiências, de lugares e saberes (auto)formativos, que irão fomentar como uma mulher de sítio chaga ao êxito social através da sua história de vida e formação.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, A.L.O.; SANTOS, F. H.. **História Oral e Tradição: a memória saudade nas narrativas autobiográficas de um vaqueiro**. 2013. (Apresentação de Trabalho/Comunicação).

ALBERTI, Verena. **Manual de história oral**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

BONDIÁ, Larrosa, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Revista Brasileira de Educação, Campinas, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

CERTEAU, Michel de. (1994). **A invenção do cotidiano**: 1. artes de fazer/Michel de Certeau; tradução de Ephraim Ferreira Alves. – Petrópolis, RJ: Vozes

DELORS, Jaques (Org.). **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Tradução José Carlos Eufrázio. 5. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC/ UNESCO, 2001.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

GENNEP, Arnold Van. **Os Ritos de Passagem**. Petrópolis, Vozes, 1977.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Presses Universitaires de France, 1990.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. 2. Ed. São Paulo: Paulus, 2010.

A HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA NAS PRÁTICAS LITERÁRIAS: interpretações de personagens negros

Patrícia da Silva Souza³⁰
Patrícia Cristina de Aragão³¹

RESUMO

A cultura afro-brasileira na educação da infância a partir das representações que constrói de personagens negros e a multiplicidade de temáticas que circulam suas histórias. Neste artigo, propomos refletir sobre a literatura negra a partir do enfoque dado por mulheres negras escritoras para as questões relativas a história e cultura afro-brasileira no Brasil. Trata-se de uma pesquisa de dissertação de Mestrado, em andamento, do programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba. Trabalhamos a partir dos estudos de DEBUS (2017), HALL (2006), MUNANGA (2006), HOOKS (2013), dentre outros. Nosso objetivo é refletir através da obra literária: O black power de Akin, da escritora Kiusam de Oliveira, aborda a questão em torno da negritude a partir do texto literário. Nossa proposta é mostrar que na educação do campo em uma escola de Queimadas-PB é possível educar e formar sobre a trajetória do povo negro na perspectiva do saber literário. Partimos de uma abordagem metodológica pautada numa pesquisa bibliográfica e análise do conteúdo de um texto literário, como fonte para discussão em torno do tema proposto. Acreditamos, que a literatura para infância e juventudes de produção de escritoras negras, contribui sobremaneira, para uma prática educativa antirracistas em escolas do campo, na perspectiva da equidade étnico-racial.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura; Escritoras negras; Escola do campo; Antirracismo.

INTRODUÇÃO

A literatura infanto-juvenil afro-brasileira apresenta-se no cenário brasileiro com veemência após a promulgação da lei 10.639/2003³², alterando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nos artigos 26-A E 79-B, estabelecendo em todo currículo das escolas públicas e privadas de todo país, o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira, de forma de reconhecimento, valorização e reparação de todas às formas de discriminação, preconceito e racismo, vividos pelo o povo negro no país em quase 400 anos do processo de escravização no país. Em destaque no ensino da Literatura, Educação Artística e História Brasileira.

As literaturas infanto-juvenil com escritoras negras apresenta nuances memoráveis e preciosas no mercado editorial para o trabalho humano, pedagógico, social e democrático. Visto que, esse espaço era liderado por escritoras brancas, que não vivenciaram práticas racistas em suas experiências de vida em relação a cor da pele. No que se refere as escritoras negras, estas trazem em suas produções narrativas memórias, recordação, intervenção, denuncia e evocação

³⁰ Mestranda do Programa de Pós Graduação em Formação de Professores. Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). E- mail: patricia.silva.souza@aluno.uepb.edu.br

³¹ Professora Doutora titular da Universidade Estadual da Paraíba, atua no curso de História, no Mestrado Profissional em Formação de Professores e no Mestrado de Serviço Social. E-mail: patriciaaragao@servidor.uepb.edu.br

³² Legislação Presidência. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm Acesso em: 20 de outubro de 2022.

sobre a ancestralidade africana, articulada às temáticas que referenciam as questões sobre o povo negro no espaço social brasileiro. Configurando assim, um combate a toda ideologia e relações de poder que se estruturou no cenário brasileiro com olhares do português, povo branco. Como pontua OLIVEIRA, 2020, p.05).

[...] Pesquisas e estudos comprovam que mulheres têm sofrido com os impactos de viverem em uma sociedade machista e, as mulheres negras sofrem com duplo ou triplo impacto tendo em vista enfrentamentos violentos diários por carregarem fenótipos desprezados pela sociedade, a saber: sua condição social ou de orientação sexual. Tais especificidades vividas por cada uma delas incidem diretamente na qualidade de vida emocional, acadêmica, psíquica, espiritual, social, afinal, mulheres negras uma saga crepuscular em busca de mesmas, a partir, de uma contradição que se ergue gigantemente diante delas: desde a infância, devem se socializar em uma sociedade que as rejeita. Portanto, cabe aqui afirmar que a Pedagogia da Ancestralidade (ou eco-ancestral como tenho chamado) é feminina. Outro aspecto fundamental é que reconhece que, em plena atualidade, convive-se com a colonialidade como fonte de práticas, ações como forma de manter o poder, ainda que de outras formas aprisionando corpos negros.

Nesse sentido, a pedagogia da Ancestralidade defendida por Kiusam visa buscar combater através da literatura as especificidades vividas pela mulher negra nos contextos sociais, acadêmicos e pessoais, visto que, a historicidade da mulher negra na sociedade brasileira foi caracterizada pelo silenciamento, e invisibilidade, para o trabalho ou atividade no branqueamento social. A pedagogia da eco-ancestral³³ trabalha a partir da literatura infanto-juvenil afro-brasileira temáticas da colonialidade do poder tão presente na sociedade atual.

Os vestígios de prática de racismo estrutural está presente em todos âmbitos sociais, pois, ainda se encontra na sociedade brasileira da atualidade, em forma de enaltecimento da hegemonia eurocêntrica no país, que se estabeleceu no país como uma lógica incontestável, direcionada ao branco como supremacia, enquanto o negro com submisso. Uma educação que retrata a colonialidade do “poder”, no qual emerge um poder de experiência moderna colonial, sustentado com ações estereotipadas e estigmatizadas em todos âmbitos da sociedade, espelhadas principalmente, no espaço escolar.

Esse artigo parte de uma pesquisa de dissertação de Mestrado, em andamento, do programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba, tendo como campo de trabalho, uma escola do campo, situada no Município de Queimadas-PB. Tendo uma abordagem metodológica pautada numa pesquisa bibliográfica e análise do conteúdo de um texto literário, como fonte para discussão em torno de alguns autores: DEBUS (2017), HALL (2006), MUNANGA (2006), HOOKS (2013), dentre outros. Discutiremos em primeiro momento, a biografia da autora e as particularidades de sua literatura como ela é tecida para a criança negra e não negra e da propositura que ela se vincula. E no segundo momento uma reflexão sobre a obra literária: O black power de Akin e o tratamento de temáticas na construção identitária do povo negro atrelado aos saberes literários na construção identitária da criança negra e não-negra, numa perspectiva de educação decolonial, entrelaçados à Educação do campo, no qual se engaja a pesquisa.

A LITERATURA INFANTO-JUVENIL AFRO- BRASILEIRA: A cura e o encantamento

³³Kiusam define a pedagogia eco-ancestral em: OLIVEIRA, K de. (2020). Literatura Negro-brasileira do Encantamento Infantil e Juvenil. Abatirá - Revista De Ciências Humanas E Linguagens, 1(1), 03 - 14. Recuperado de <https://www.revistas.uneb.br/index.php/abatira/article/view/8845> Acesso em: 17 de setembro de 2022.

[...], mas é preciso ter força,
é preciso ter raça,
é preciso ter gana sempre
quem traz no corpo a marca,
Maria, Maria mistura a dor e a alegria.

Fragmento da música: Maria, Maria (Milton Nascimento)

Nesse fragmento dessa música de Milton Nascimento reluz a biografia de Kiusam Oliveira, traduzindo suas lutas e conquistas como mulher negra, durante o enveredar de sua trajetória de vida, desde a infância até atualidade como mulher negra dentro da sociedade brasileira que se evidencia em todos âmbitos sociais o racismo, preconceito e discriminação, incorporados até de maneira involuntária nas relações sociais, nas diferentes denominações de racismo que circundam a sociedade brasileira.

Mulher negra, professora doutora em Educação e Mestre em Psicologia, Kiusam de Oliveira, a mais de 35 anos, apresenta uma experiência com a abordagem literária desde a Educação Infantil até Ensino Superior, com vasta produção premiada nacionalmente e mundialmente, inclusive pela a Organização das Nações Unidas (ONU), considerada uma das dez obras essenciais para a evidência e prática de direitos humanos: O mundo Black de Tayó (Peirópolis, 2013), considerada entre as dez literaturas essenciais no enfoque de direitos humanos das crianças negras e não-negras; Dentre outras como: Omo- Oba: histórias de princesas (Mazza, 2009); O mar que banha a Ilha de Goré (Periópolis, 2015), em 2020 lançou a literatura: O black Power de Akin (Editora de Cultura), no qual debruçaremos, e, recentemente, Com qual penteado eu vou? (2021-Editora da Vila).

Kiusam aprendeu desde cedo ser leitora e a arte de escrever com incentivos de sua mãe a registrar tudo que achasse interessante, pois andava com seu caderno para possíveis narrativas, iniciadas nas garatujas e até em suas vivências sofridas com o racismo, enfatizadas com estereótipos e xingamentos retratados em suas obras, através de seus protagonistas.

Para OLIVEIRA, (2020, p. 04), “Essa literatura que tenho produzido e que reconheço nela particularidades bem específicas ao campo do combate à discriminação e da luta antirracista[...]”, através de suas escritas narrativas vem reconstruir significado e significância identitária da criança, que foram fragmentadas nas vivências presente em todos âmbitos da sociedade, principalmente, na ambiente escolar, a partir de uma educação calcadas em preceitos de colonialidade, que muitas vezes foram expressos na literatura Infanto- juvenil clássica européia: como branca de neve, Rapunzel, Cinderela, João e Maria, dentre outras, **cuja** **protagonistas eram** crianças de pele clara, cabelos lisos e olhos azuis, **que** espelhavam uma identidade “forçada”³⁴, apagando a identidade da criança negra e enaltecendo o personagem branco, se moldando dentro da sociedade brasileira como raça soberana, em defesa de “democracia racial”, uma maneira de maquiar uma convivência respeitosa entre as “raças” na sociedade. Como dialoga, (MUNANGA, 2006, p. 89).

O mito de democracia racial, baseado na dupla mestiçagem biológica e cultural entre as três raças originárias, tem uma penetração muito profunda na sociedade brasileira; exalta a ideia de convivência harmoniosa entre os indivíduos de todas as camadas

³⁴ Compreendemos aqui a questão de identidade “forçada”, como o enaltecimento eurocêntrico no país através da literatura infanto-juvenil com personagens de pele clara, com isso, fortalecendo no imaginário da criança a não-aceitação de pertença da identidade negra e as características fenotípicas. Impetradas na sociedade brasileira com a ideologia racial e o processo de mestiçagem, enfatizando o branqueamento da população.

sociais e grupos étnicos, permitindo às *elites dominantes* dissimular as desigualdades e impedindo os membros das comunidades não-brancas de terem consciência dos sutis mecanismos de exclusão da qual são vítimas na sociedade (grifo meu).

Faz-se necessário essa ponderação na citação, principalmente, o destaque para atentarmos no contexto histórico brasileiro toda delinear é tecido pelo às elites dominantes e seus mecanismos de desconstrução social e construção de atos heroicos, mesmos sendo, culpados pela segregação social brasileira, pela concepção de racismo estrutural e dos resquícios da colonialidade no campo educacional, bem como, em todas esferas sociais.

Uma vez que, o racismo é estrutural e faz parte da construção educativa nacional desde as infâncias é preciso que seja desconstruído. Para que isso aconteça, as pessoas devem saber que a visão que desconsidera o todo, nunca é uma visão democrática e sim totalitária e perversa.

A literatura infanto-juvenil afro-brasileira de autoria de mulher negra, aqui representada por Kiusam de Oliveira apresenta uma narrativa essencial para a desconstrução de estereótipos e estigmas que as crianças negras, sofrem, e não-negras vivenciam no cotidiano escolar através da utilização de livros clássicos da literatura europeia, criando uma autoimagem com desejo de ser igual ao personagem estudado nas mesmas. Não queremos dizer com isso que esta produção literária não seja adequada, contudo, compreendemos que ela não possibilita desconstruir estereótipos e estigmas sociais em relação ao povo negro e sua cultura na sociedade brasileira.

No que se refere a sociedade brasileira e sua relação com o povo negro, o que historicamente percebemos é que no que se refere a elite dominante, esta caminha entrelaçada ao modernismo, colonialidade e o mercado capitalista, mostrando um sentido de raça melhor do que outra, uma raça ser superior a outra, ou até mesmo dentro do próprio país.

Neste sentido, OLIVEIRA E CANDAU (2010, p. 25), refletem que: “A decolonialidade representa uma estratégia que vai além da transformação da descolonização, ou seja, supõe também na construção e criação. Sua meta é a reconstrução radical do ser, do poder e do saber.” Assim, compreendemos que este pensamento perpassa toda a práxis pedagógica na reconstrução da própria identidade de indivíduo que mora no campo e ampliação dos conhecimentos construtivos com a literatura infanto-brasileira num enfoque antirracista e Decolonial. Nesse sentido, Kiusam de Oliveira, defende a pedagogia da ancestralidade ou pedagogia Eco – ancestral ligada a concepção de resgate a ancestralidade africana e a natureza como Oliveira (2020, p.05), define

essa pedagogia tem na intencionalidade para o empoderamento negro feminino, seu método principal. Tal método, se movimenta de modo circular e espiralado a partir do que tenho chamado de Campos de Potências que são: Ancestralidade, Corporeidade, Imaginário, Subjetividade, Silêncio, Oralidade, Identidades, Memória, Processos Educativos e Ancestralidade.

É uma pedagogia que combate toda forma de racismo imposto, contribuindo no empoderamento dos sujeitos. Através da pesquisa, realizada com a produção literária de autoras negras, pudemos perceber e reconhecer, de maneira articulada com agir, fazendo um elo com ancestralidade afro-brasileira, bem como, os laços de afeto e cuidado com a natureza.

É uma literatura que permite que docentes possam trabalhar a questão do empoderamento de crianças negras e o respeito as diferenças étnico-raciais com crianças não negras na sala de aula. Com personagens que vivenciam o racismo e preconceito, costurando fragmentos de história que adentram o lado psicológico das crianças e jovens negras e negros, para a construção de suas identidades, que muitas vezes, apresentam baixa autoestima e até mesmo de negação identitária. Sinaliza também, a questão de gênero, onde a mulher negra em nossa sociedade é colocada à parte, vista como desfavorecida e que não faz parte da intelectualidade.

As produções desta autora, apresenta um importante espaço de discussões de temáticas que podem transversalmente serem trabalhadas com crianças na escola.

A LITERATURA DO EMPODERAMENTO DO MENINO NEGRO: O Black Power de Akin

A escritora Kiusam escreve a literatura o black power de Akin, com caráter inédito, pois é a única literatura com protagonismo masculino, que foi inscrita por Kiusam até o momento, era um projeto guardado à espera que um escritor homem escrevesse os enfoques vivenciados pelos os meninos, no enfoque das temáticas apresentadas para o combate do racismo estrutural no contexto escolar. Pois,

Sabe-se que a construção da identidade a partir de um padrão estético calcado no modelo branco europeu fez com que imperasse a política do branqueamento. Equalizadas as diferenças culturais, homogeneíza-se: há um único povo, o brasileiro; uma nação branca a partir do processo de miscigenação. DEBUS, (2017, p.74).

Na atual conjuntura brasileira, as práticas racistas presentes nos contextos sociais, enaltecendo a “Democracia Racial”, maquiando tal problemática que deve trabalhada de maneira dinâmica, objetiva, trazendo significados e significância para a criança negra e não - negra nos espaços escolares do país. A proposta pedagógica que permeia esta obra de Kiusam de Oliveira evidencia o resgate da ancestralidade africana, a família, natureza e sua história de vida para o enfrentamento do racismo em suas diferentes vertentes, nas quais a literatura O Black power de Akin salienta.

A literatura O Black Power de Akin, narra uma história do protagonismo do menino Akin, criança negra de 12 anos, mora com seu avô, Dito Pereira, um senhor de 78 anos, e seus irmãos, a Femi de 4 anos e o Kayin de 6 anos. Kiusam apresenta o problema do racismo estrutural vivenciado por Akin no contexto escolar, que devido a sua baixa autoestima, nega sua identidade como criança negra, escondendo seus cabelos com um boné, sendo motivo de chacota por colegas na escola, com comparações estereotipadas em brincadeiras escolares, que apontam a violência simbólica em relação a questão racial, isto acaba com que Akin acabe se embranquecendo incorporando uma imagem de criança branca. A tristeza invade seu coração.

Kiusam utiliza-se do contexto da ancestralidade para educar no que se refere a afirmação étnica e curar a tristeza, através de um trabalho de empoderamento e possibilidades de defesa de Akin, sendo fortalecidas por seu avô, Dito Pereira. Akin incorpora vivências da autora quando pequena, de uma sociedade racista e preconceituosa, e de tantas crianças, por vivenciarem dentro da escola, literaturas que enalteçam a figura do protagonismo de príncipes e princesas de pele branca e cabelos lisos.

A pedagogia Eco-ancestral, que atravessa a proposta da obra de Kiusam busca apresentar do início ao fim da obra, a ancestralidade com ênfase nas memórias afetivas, bem com apontando como estas estão entrelaçadas na cultura e história africana e afro-brasileira, com intuito de desconstruir o racismo vivido por Akin na Escola.

Nesse sentido, DUARTE, (2011, p.11), reflete a importância da literatura infanto-juvenil afro-brasileira no processo construtivo de formação identitária, “Enfim, essa literatura não só existe como se faz presente nos tempos e espaços históricos de nossa constituição enquanto povo; não só existe como é múltipla e diversa”.

A literatura infanto-juvenil proposta por Kiusan, corrobora na representatividade do povo negro no país, na multiplicidade e riqueza para colaborar o processo construtivo da identidade da criança negra ou criança não-negra. Como HALL, (2006, p. 07). “[...] O conceito

com o qual estamos lidando, “identidade”, é demasiadamente complexo, muito pouco desenvolvido e muito pouco compreendido na ciência social contemporânea [...]”.

Nesse sentido, a construção da identidade é um processo constitutivo que acontece desde o nascimento até o final desse plano material, torna-se importante que essa construção se inicie de maneira que desmistifique toda forma de preconceito e discriminação racial que ainda se presencia dentro e fora das instituições escolares, associados ao racismo estrutural.

Kiusam remonta a todo momento a natureza, a vida em família, a cultura da oralidade através da pessoa mais velha (griôs), a música e a instrumentalização representada pelo berimbau. Como podemos vivenciar logo no início da narrativa da literatura: O Black Power de Akin.

A lua alta no céu estrelado é coisa linda de se ver na cidadezinha de Noar [...]. Sentado num toco de árvore, seu Dito Pereira, com seu berimbau, canta uma linda ladainha. Ele, um senhor altivo com os olhos vivos e o penetrante aos 78 anos, é o responsável pelos seus três netos[...] Seus netos esperam o dia todo por esse momento de intimidade, em que seu avô, toca exclusivamente para eles, sob as luzes da lua e das estrelas, ao som dos sapos coaxando, dos grilos, cricrilando, do peru grugrulejando e até mesmo da cobra sibilando, bichos típicos de Noar. OLIVEIRA, (2020, p.8-11).

Nesse fragmento da narrativa podemos perceber os aspectos defendidos pela a autora da pedagogia eco-ancestral, quando se refere ao espaço do campo reporta-nos para a natureza e a experiência de vivências neste território. Bem como, a cultura da música com a ladainha cantarolada ao som do berimbau, no encantamento esperado pelas crianças o dia todo. Esse amor familiar é vivido com cuidado e zelo nos olhares dos personagens e no afeto um para com o outro.

Na sequência narrativa da obra, outro contexto da narrativa se inicia o silenciamento de Akin, com rejeição de seu cabelo, escondendo debaixo do boné, e indo à escola com tristeza, diferentemente, dos seus irmãos que exibem com orgulho seus cabelos. Seu avô, Dito Pereira, percebe a tristeza contida em Akin e o questiona, mas ele desconversa falando que é moda. Mas ao chegar na Escola, por ser somente ele que utiliza o boné, reconhece em pensamento que mentiu para seu avô, a quem ele tanto ama.

Podemos perceber as mazelas psíquicas que as discriminações e atitudes preconceituosas reverberam na vida de crianças, adolescentes e jovens negros e negras através das ações deste personagem. O que nos mostra que no contexto real de viver muitas crianças negras praticam o silenciamento e não o enfrentamento em relação ao preconceito de cor.

Na escola dentro/fora da sala de aula, ou mesmo no recreio, as brincadeiras que remetem a “apelidos pejorativos”, ou xingamentos, no contexto da narrativa se percebe em quatro momentos da obra: o primeiro momento compara de forma maliciosa com o do Pelé (aqui fazendo comparação a cor do Pelé; no segundo momento, a palavra Buiú, que faz a alusão a criança que morra no morro, ou periferia; E, no terceiro momento da brincadeira remete a brincadeira da polícia e o ladrão, onde os colegas não deixaram Akin ser o policial, com zombaria matando toda vitalidade de criança feliz. E por fim, o negar-se através do espelho, se imaginar branco, para não sofrer todos os estereótipos. Como é retratado no trecho da literatura: O Black Power de Akin.

O sinal tocou, a aula prosseguiu e terminou. Akin voltou para casa quase sem forças para caminhar, numa tristeza infinita. Nem Kayin nem Femi conseguiram tirar um sorriso de seus lábios. À noite, sentado aos pés do avô e seu berimbau, chorou olhando para as três marias. Naquela noite, Akin não sentiu o cheiro do pão, do café nem mesmo do bolo de fubá. Foi dormir e sonhou. OLIVEIRA, 2020, p.17)

As situações vivenciadas por Akin, retrata às de outras crianças que sofrem com o racismo estrutural que se encontra enraizado. E não tem outra maneira de vencê-lo a não ser pela luta. Como Kiusam mostra através do personagem seu Dito, avô de Akin. Onde transcrevemos nesse diálogo a seguir, retirado da literatura: O Black Power de Akin.

- Meu neto! O que você tem? Por que tanta consumação? - Ô, meu avô... eu só queria ser diferente do que sou; queria ser branco! - Eu olho a televisão, olho as revistas e não vejo ninguém parecido com a gente, vô, com a nossa cor, com nosso cabelo. Ninguém me acha bonito. Chega de bestagem, menino! Você precisa dar um jeito nisso e parar de se sentir menos que os outros. Deve se aceitar muito formoso. O avô pega o berimbau, que está ao lado dele, e canta uma ladainha, mostrando como o negro é sofrido e desvalorizado na sociedade e alertando o neto sobre quanta luta é necessária ainda para que alcance e valorização e respeito[...] - Vamos para o quintal caminhar entre as flores e as plantas. Elas, guardiãs das seivas que curam, precisam testemunhar o que estamos vivendo para conseguirem te curar (OLIVEIRA, (2020, p. 22-23).

Esse encorajamento feito pelo o personagem seu Dito, avô de Akin, aparece como facilitador emblemático de reverenciar a desconstrução dos estereótipos vivenciados pelo protagonista dentro do espaço escolar. Sabiamente o avô de Akin, seu Dito, fortalece seu neto com a historicidade africana, dos reinados através de fotografias de ancestrais guerreiros, reis, rainhas, retirados do seu baú antigo e artefatos.

A pedagogia da ancestralidade caminha atrelada às pedagogias que enfatizam o conhecimento oral e de memória intergeracional, como prática de enftretamento, tais como a pedagogia da autonomia, oprimido e libertação de Paulo Freire, que intrinsecamente perpassam a consciência crítica dos personagens que fazem parte no espaço escolar. Como, cita PEREIRA e SILVA (2021, p. 39),

Nesse sentido, a educação como espaço de construção da autonomia humana, é advogada por Freire como instrumento de ação política capaz de conferir ao homem a leitura do mundo, numa ação convivial em que, educadores e educandos criam, recriam sonhos, constroem e reconstroem a sua existência e a existência da sociedade, a partir de suas próprias experiências. Ousadia constitui palavra de ordem da Educação Libertadora de Freire como algo constitutivo da experiência humana do mundo, o que nos permite acreditar na força que temos de, pela conscientização e organização, mudar a situação que graça no país, afirmativa que ratifica a confiança de Freire deposita da pedagogia da esperança com intrínseca à experiência existencial da qual somos autores e atores.

A pedagogia da libertação e autonomia caminham juntas para libertação do oprimido, só se tem autonomia através do conhecimento de sua própria identidade, e esse conhecimento é construído dentro do espaço escolar, através do estudo da história e cultura africana a partir da experiência do amor, da ousadia, da esperança e coragem de enfrentar as adversidades que se evidenciam no chão da escola.

Como reflete, (HOOKS, 2013, p. 24), “[...] Ensinar de um jeito que respeite e proteja as almas de nossos alunos é essencial para criar condições necessárias para que o aprendizado possa começar de modo mais profundo e íntimo”. Pois o ambiente escolar retrata o que a sociedade vivencia, tendo um papel preponderante para o desempenho de práticas assertivas no enfrentamento do racismo estrutural que se faça ultrapassar as paredes das instituições escolares. Como reflete as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações- Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, (2004, p.14-15).

[...] As formas de discriminação de qualquer natureza não têm seu nascedouro na escola, porém o racismo, as desigualdades e discriminações correntes na sociedade perpassam por ali. Para que as instituições de ensino desempenhem a contento o papel de educar, é necessário que se constituam em espaço democrático de produção e divulgação de conhecimentos e posturas que visam a uma sociedade mais justa[...]

Contudo, o ambiente escolar é um lugar do educar do pensamento crítico, democrático e que deve humanizador que o processo construtivo da autonomia identitária seja estruturado, em solo preparado para a fertilidade para se plantar e colher. E essa colheita será proveitosa se o racismo estrutural seja estagnado. E a professora doutora, e também, escritora Kiusam de Oliveira, através de sua pedagogia intitulada como pedagogia do encantamento e da cura, que trabalha o lado psicológico da criança no fortalecimento e reconstrução da cultura e história africana e afro-brasileira.

A educação escolar do campo é um loco privilegiado nesta construção de autonomia identitária trazendo significados e significância para o convívio nas interações sociais, sabendo conviver, ser, e se fazer cidadãos críticos dentro de uma sociedade pluriétnica e multicultural. Nesse sentido o decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA.

Em seu “artigo 2º São princípios da educação do campo - respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia”. Nesse sentido compreendemos que a práxis pedagógica com Educação do campo está relacionada diretamente ao afro-brasileiro, pois a luta pela legalidade do ensino em detrimento ao respeito de uma Educação voltada para o ambiente rural parte da luta de movimento do campesinato negro, que fazem parte comunidades rurais negras, comunidade quilombola e trabalhadores rurais que vivem da terra para sobrevivência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreendemos que a proposta de Kiusam é voltada para Educação Decolonial que visa em suas narrativas literárias infanto-juvenis onde a essência do seu trabalho é tecida por memórias afetivas que são lançadas partindo da “pedagogia da Ancestralidade ou Eco-ancestral”, que é antes de tudo, um posicionamento estratégias capazes de fortalece-las na superação das práticas racistas do cotidiano na superação das práticas racistas do cotidiano, entre tantas outras possibilidades de cruzamentos.

No que se refere a literatura: O Black Power de Akin, ela nos faz compreender o papel e a importância da ancestralidade e combater diretamente o racismo estrutural presente no contexto enveredar nos caminhos da consciência não só das crianças, como também, em todo ser humano, apontando como uma bússola qual caminho seguir, de cura, de amor, de encantamento para construção de pensamento democrático e crítico.

Ela se opõe a episteme eurocêntrica e defende o fortalecimento da identidade africana e afro-brasileira, numa espécie de teia de conhecimento perpassando a historicidade do povo africano, construído em sua literaturas infanto-juvenis. O ambiente escolar é o lugar mais propício para uma educação antirracista, no trabalho pedagógico com a literatura: o Black Power de Akin no reconhecer-se e orgulhar-se da cultura e história africana no enfoque da ancestralidade e construção de nossa identitária.

Em um trabalho direcionado para a criança negra e não-negra, na valorização e reconhecimento na história da ancestralidade afro-brasileira de maneira que contribua na formação identitária de pessoas negras no Brasil. Sendo considerada uma assertiva positiva de

empoderamento e possibilidades de defesas para o enfrentamento das diferentes formas de racismo encontrados nos âmbitos sociais.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. DF. Brasília, 2004.

_____. **DECRETO Nº 7.352, DE 4 DE NOVEMBRO DE 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file>. Acesso em: 22 de setembro de 2022.

DEBUS, Eliane. **A temática da cultura africana e afro-brasileira na Literatura infantil para crianças e jovens**. São Paulo: Cortez: Centro de Ciências da Educação. 2017.

DUARTE, E. (2011). **Literatura afro-brasileira: um conceito em construção**. *Estudos De Literatura Brasileira Contemporânea*, (31), 11–23. Recuperado de <https://periodicos.unb.br/index.php/estudos/article/view/9430>. Acesso em: 22 de outubro de 2022.

HALL, Stuart. **A identidade Cultural na pós-modernidade**; tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro-10. ed-Rio de Janeiro: DP&A, 2006, 104P.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: A educação como prática de liberdade**; tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo. Editora: WMF Martins Fontes, 2013.

MUNANGA, Kabengele.(org). **Superando o Racismo na Escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

OLIVEIRA, K de. (2020). **Literatura Negro-brasileira do Encantamento Infantil e Juvenil**. *Abatirá - Revista De Ciências Humanas E Linguagens*, 1(1), 03 - 14. Recuperado de <https://www.revistas.uneb.br/index.php/abatira/article/view/8845>. Acesso em: 17 de setembro de 2022.

OLIVEIRA, Kiusam de, 1965- **O Black Power de Akin; Ilustração Rodrigo Luís de Andrade**. – 1. Ed.-São Paulo: Editora de Cultura, 2020. 40 p.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e Intercultural no Brasil**. *Educação em Revista*. Belo Horizonte. V.26.n.01.p. 15-40.abr.2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982010000100002> acesso: 10 de setembro de 2022.

PEREIRA, Célia Maria Rodrigues da Costa; SILVA, Itamar Nunes da. **Pulo Freire: o ser humano acima de tudo**. In: **Por Uma Educação Democrática e humanizadora** [recurso eletrônico]: volume 1/organizadores: Bernard Charlot.... [et al.] -Dados eletrônicos. - São Paulo: Uniprosa, 2021.

AS LINGUAGENS INTERDISCIPLINARES NOS CURSOS DE LICENCIATURAS: reflexões sobre a BNC-formação

Maria Alice Almeida Sales do Nascimento³⁵

Mário Martins³⁶

RESUMO

A resolução CNE/CP N° 2, de 20 de dezembro de 2019 (BRASIL, 2019) estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para atuarem na Educação Básica. Segundo esse documento, uma das competências necessárias para o exercício profissional é a utilização das múltiplas linguagens, a saber: corporal, sonora, digital, verbal e visual. Nesse sentido, as linguagens são entendidas como formas de ação social, histórica e cultural, que devem ser consideradas pelos diversos cursos de licenciaturas, para que também permeiem a Educação Básica, a partir de uma perspectiva interdisciplinar. Desse modo, torna-se legítimo - e é o nosso objetivo, portanto - perceber que percepções os professores que compõem núcleos docentes estruturantes (NDE) de licenciaturas têm sobre o tratamento das linguagens nas licenciaturas em que atuam. Esse objetivo se qualifica pela análise de percepção de docentes membros de NDEs nas licenciaturas da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA). Para que isso fosse possível, aplicamos um questionário com perguntas abertas e fechadas aos participantes. Para compreender a percepção dos docentes, utilizamos o método de análise de conteúdo, proposto por Bardin (1977), dividido em três etapas, a saber: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados. Os resultados demonstraram que, embora nas falas dos professores, as linguagens sejam presentes em seus cursos, as atividades que as envolvem precisam ser mais constantes e possuir uma abordagem interdisciplinar.

PALAVRAS-CHAVE: Linguagens. Interdisciplinaridade. Licenciaturas. BNC-Formação.

INTRODUÇÃO

A Resolução CNE/CP N° 2, de 20 de dezembro de 2019 (BRASIL, 2019), define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica (BNC-Formação). No artigo 2º, temos que: “A formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica.” Nesse sentido, o artigo 8º, daquele documento, parágrafo I, indica que os cursos de licenciatura, responsáveis pela formação inicial do professor, devem possibilitar “o desenvolvimento de competência de leitura e produção de textos em Língua Portuguesa e domínio da norma culta”.

Desse modo, o professor, de várias áreas do conhecimento, deve ter em sua formação momentos em que trabalhe com os múltiplos tipos de linguagens, para que em sala de aula, seja possível “utilizar diferentes linguagens - verbal, corporal, visual, sonora e digital para se expressar e fazer que o aluno se expresse para partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos, produzindo sentidos que levem ao entendimento mútuo” (BRASIL, 2019, p. 14). Desse modo, surge a inquietação deste artigo: Qual a percepção de professores, que compõem os Núcleos Docentes Estruturantes (NDEs), de diferentes licenciaturas sobre o trabalho com as linguagens interdisciplinares na formação docente, em linha com a BNC-formação?

³⁵ Mestranda em Ensino-POSENSINO (UERN, UFERSA E IFRN), graduada em Letras-Português (UFERSA). E-mail: mariaalicesales.almeida@gmail.com.

³⁶ Docente de Língua Portuguesa e Linguística (UFERSA). E-mail: mario.martins@ufersa.edu.br.

Para responder a essa pergunta, nosso artigo tem como objetivo analisar como os professores, que compõem os Núcleos Docentes Estruturantes, trabalham com as linguagens nos diferentes cursos de licenciaturas da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), a saber: Educação do Campo, Computação e Informática, Letras-Português, Letras-Inglês e Letras-Libras³⁷, para perceber como estão sendo previstas essas mudanças no trabalho com as linguagens, tendo em vista o caráter interdisciplinar de tais atividades. Neste estudo, entendemos as linguagens, a partir da perspectiva de Fiorin (2008, p. 29), que citando Saussure e utilizando o termo no singular, a compreende:

Como dizia Saussure, ‘multiforme e heteróclita’; está ‘a cavaleiro de diferentes domínios’; é, ‘ao mesmo tempo, física, fisiológica e psíquica’; ‘pertence (...) ao domínio individual e ao domínio social’. Por isso, confina com diferentes campos do saber, não só das ciências humanas, mas também das ciências exatas e biológicas.

Por isso, o trabalho com as linguagens devem estar presentes nos diferentes cursos de formação de professores, e os licenciados necessitam levar essa prática para a sua sala de aula, não restringindo seu trabalho como disciplinar, mas sim, como interdisciplinar, que, segundo Fazenda (2008, p. 34), pode ser compreendido como “atitude de ousadia e busca frente ao conhecimento.” Ou seja, é uma forma de agir, que vai muito além de um trabalho disciplinar de Língua Portuguesa, mas é necessário que as linguagens múltiplas sejam percebidas e trabalhadas nas mais diversas áreas do conhecimento. As linguagens, nesse contexto, seriam entendidas a partir da perspectiva dos multiletramentos, ou seja, seus usos sociais, históricos, políticos e culturais. Esse conceito é trazido por Freire (1987), que faz uma ampliação do termo alfabetização, quando diz que a palavra possui vivacidade e é uma forma de ação social.

A partir desse cenário, propomos uma análise da percepção dos professores que compõem o NDE de cursos de licenciatura, sobre o lugar das linguagens, tendo em vista as perspectivas interdisciplinares e dos multiletramentos, que já aparecem oficializadas como norteadoras da formação inicial do professor.

Como procedimento metodológico, usamos o questionário, pois, em linha com Chaer, Diniz e Ribeiro (2011, p. 251), “o questionário é uma técnica bastante viável e pertinente para ser empregada quando se trata de problemas cujos objetos de pesquisa correspondem a questões de cunho empírico, envolvendo opinião, percepção, posicionamento e preferências dos pesquisados.”

Desse modo, na resposta de cada professor, foi possível identificar a percepção, que em linha com Matos e Jardimino (2016, p. 27), corresponde à “organização e interpretação de sensações/dados sensoriais que resultam em uma consciência de si e do meio ambiente.”, sobre o estudo das linguagens, em cada uma das licenciaturas.

Nas seções que seguem, analisamos a BNC-Formação e o currículo nas licenciaturas e, em seguida, falamos da interdisciplinaridade na formação de professores. Posteriormente, apresentamos a metodologia de pesquisa, em seguida, discutimos sobre os resultados e fazemos as considerações finais.

AS LINGUAGENS E A BNC-FORMAÇÃO: O CURRÍCULO DAS LICENCIATURAS

A formação do professor sempre foi um ponto de bastante discussão de estudiosos da área e, segundo Monteiro (2013, p. 20), “ao longo do século XX, estudiosos e agentes estatais

³⁷ O questionário também foi enviado para os professores do curso de Pedagogia, que faziam parte do NDE, mas não houve respostas ao questionário.

da educação defenderam que a formação dos professores deve ser realizada em nível superior, mais especificamente em universidades.” E essa defesa está relacionada com a ideia de que o professor necessita passar por uma boa formação inicial, que deve ser contínua, para levar esses conhecimentos para a sala de aula da EB.

Segundo Gatti (2010, p. 1356) “No final dos anos de 1930, a partir da formação de bacharéis nas poucas universidades então existentes, acrescenta-se um ano com disciplinas da área de educação para a obtenção da licenciatura, dirigida à formação de docentes.” Nesse sentido, é possível compreender que a licenciatura inicia voltada para aqueles profissionais que já tinha bacharelado.

O referido autor (2010, p. 1357) já afirma que “Em 2002, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores são promulgadas e, nos anos subsequentes, as Diretrizes Curriculares para cada curso de licenciatura passam a ser aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação.” Mas ainda assim, tem-se uma divisão muito disciplinar na formação dos Projetos Pedagógicos de Cursos, e nós acreditamos, que essas marcas históricas ainda permeiem as licenciaturas nos dias atuais.

A resolução CNE/CP Nº 2, de dezembro de 2019, (BRASIL, 2019, p. 1) é que vai instituir a Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica (BNC-formação). O documento tem como um dos objetivos atender ao artigo 62 da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), que indica que os currículos dos cursos de formação de docentes terão referência a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Em Linha com LISKA (2021, p. 299) “É certo que essa nova organização impacta na transformação dos cursos já existentes.” E além disso, o autor, tendo referência na resolução, indica que “cada IES terá prazo limite de até 2 anos (dois anos), a partir da publicação da Resolução, para implantação. As instituições que já se adequaram à Resolução CNE/MEC Nº 02/2015, terão o prazo limite de 03 (três anos).” (2021, p. 299)

O artigo 2º da BNC-formação (2019, p. 2) compreende que os cursos de licenciaturas devem estar voltados para a formação integral do aluno. Assim, como as habilidades e competências indicados na BNCC, não apenas as escolas da Educação Básica devem fazer mudanças no currículo, mas também os cursos de licenciaturas. Nas palavras do documento:

A formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral. (BRASIL, 2019, p. 2)

O artigo 4º, do mesmo documento, indica as competências específicas que se referem a três dimensões, a saber: “I - conhecimento profissional; II - prática profissional; e III - engajamento profissional.” (BRASIL, 2019, p. 2) Todas essas dimensões devem estar integradas e perpassarem a formação inicial, para que o licenciando comece a traçar a seu perfil profissional.

Além das competências específicas, o documento ainda expõe as competências gerais docentes, que devem permear todos os cursos de licenciaturas do país. Uma delas é a competência 04, que afirma ser necessário o trabalho com as múltiplas linguagens em sala de aula, como já exposto anteriormente, para que essa prática aconteça na escola, na academia deve haver o trabalho com as linguagens, e essas devem perpassar toda a graduação e não aparecer em uma disciplina específica, que muitas vezes acontece só no início do curso, seu trabalho deve ser interdisciplinar, nas palavras do documento é necessário:

“Utilizar diferentes linguagens – verbal, corporal, visual, sonora e digital – para se expressar e fazer com que o estudante amplie seu modelo de expressão ao partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos, produzindo sentidos que levem ao entendimento mútuo.” (BRASIL, 2019, p. 13)

Assim os currículos dos cursos de licenciaturas devem, segundo a BNC-Formação (BRASIL, 2019), trabalhar com as múltiplas linguagens, de forma interdisciplinar. Na seção que segue, observamos a interdisciplinaridade voltada para formação de professores na licenciatura e como esse trabalho deve ser contínuo na sala de aula da EB.

A INTERDISCIPLINARIDADE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DA LICENCIATURA PARA A PRÁTICA

As linguagens devem ser trabalhadas de forma interdisciplinar na universidade, espaço para a formação inicial do professor, para que o educador consiga transpor, didaticamente, para a educação básica. O trabalho interdisciplinar, em linha com Yared (2008, p. 161), “como a própria palavra indica, não é um conceito fechado em si mesmo, pois desta forma já não seria inter = movimento.” É necessário que todos os professores, seja da EB ou da universidade, observem as práticas interdisciplinares.

Para Fazenda (2008) a interdisciplinaridade não é resumida a uma junção de disciplinas, na realidade, ela vai além do ambiente escolar, mas deve ser uma forma de vida. Nesse sentido, o trabalho com as múltiplas linguagens, de modo interdisciplinar, possibilita uma valorização da cultura do educando. Sobre a definição de interdisciplinaridade, Fazenda (2008, p. 17) indica:

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

Assim, integração entre as disciplinas não é sinônimo de um trabalho interdisciplinar, pois, para que tenhamos práticas interdisciplinares é necessário haver, com a autora indica, uma procura frete ao conhecimento. As práticas interdisciplinares na escola precisam fazer com que o aluno seja também protagonista, no processo de ensino-aprendizagem. Na atualidade, segundo Mozena e Ostermann (2017, p. 97) “ percebe-se que a escola não tem formado adequadamente os seus alunos para vida, não respeitando suas idiossincrasias e não incentivando um diálogo mais amplo entre as pessoas.” O trabalho com as múltiplas linguagens de forma interdisciplinar, com certeza, seria viável para que consigamos superar o que as autoras (2017, p. 97) chamam de escola de “escola do silêncio”

Vale ainda considerar que a interdisciplinaridade não é a desconsideração da disciplina, na própria formação da palavra, aparece o termo *disciplinar*, para José (2008, p. 94):

É justamente na disciplina que ela nasce. Muito mais que destruir as barreiras que existem entre uma e outra, a interdisciplinaridade propõe sua superação. Uma superação que se realiza por meio do diálogo entre as pessoas que tornam a disciplina um movimento de constante reflexão, criação — ação. Ação que depende, antes de tudo, da atitude das pessoas. É nelas que habita — ou não — uma ação, um projeto interdisciplinar.

Mas como levar a interdisciplinaridade para a educação básica? Acreditamos que uma formação inicial de professores, voltadas para uma atitude frente ao conhecimento, corroborada

por uma formação continuada, possibilitam a troca, a reciprocidade e a cooperação, tão necessárias para a escola do diálogo. Nas palavras de Fazenda (2008, p. 23) “A interdisciplinaridade na formação profissional requer competências relativas às formas de intervenção solicitadas e às condições que concorrerem para o seu melhor exercício.” Nesse sentido, a formação do professor não deve ser permeada apenas por saberes disciplinares. Para Mozena e Ostermann (2017, p. 100), “ela deve ser relacionada aos sujeitos, suas interações sociais e sua vida, pois só se legitima na ação. Sendo assim, portanto, a teoria interdisciplinar é um fazer social, permeado de atitudes.”

Para que ela chegue a escola é necessário, que na universidade, seja uma prática constante. Para Mozena e Ostermann (2017, p. 104), a partir das leituras das pesquisas realizadas por Ivani Fazenda e o grupo GEPI, percebem que há “a necessidade do cuidado com a formação do professor, já que sem um embasamento teórico e fundamentado na pesquisa os docentes costumam apresentar uma atitude pouco criativa e tarefaira”. Isso acaba dificultando um trabalho interdisciplinar.

Por isso, é necessário que as licenciaturas formem um professor que é pesquisador de sua sala de aula, pois, para Mozena e Ostermann (2017, p. 105), “a formação interdisciplinar do professor envolve o desenvolvimento dos princípios da interdisciplinaridade, como a humildade, a cooperação, a partilha etc., ou seja, de uma atitude interdisciplinar.” Assim, os conhecimentos na sua formação inicial sobre interdisciplinaridade, sem dúvidas, fortalecem a prática pedagógica.

Nesse sentido, a partir das discussões aqui apresentadas, vemos que o trabalho com as linguagens interdisciplinares deve acontecer nos diversos cursos de licenciaturas, como é elencado na BNC-formação, para que possa permear a prática pedagógica na EB. A seguir compreendemos o percurso metodológico utilizado para a realização desta pesquisa.

METODOLOGIA

Neste estudo, utilizamos uma abordagem qualitativa, que segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 49) essa perspectiva entende que “o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para construir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo”. Desse modo, para cumprir com os objetivos desta pesquisa, utilizamos como técnica o questionário.

Assim, aplicamos um questionário com um total de 17 perguntas, sendo elas fechadas e abertas para 5 professores que compõem o Núcleo Docente Estruturante (NDE), dos cursos de licenciaturas da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), a saber: Letras-Português, Letras-Libras, Letras-Inglês, Computação e informática e Educação do Campo (LEDOC), sendo um docente de cada curso. Nosso intuito foi analisar a percepção dos docentes sobre o ensino de linguagens, em uma perspectiva interdisciplinar.

Escolhemos a aplicação de perguntas abertas, fechadas e dependentes, justamente para compreender como as práticas de linguagens são trabalhadas nos cursos, tendo em vista as mudanças já sugeridas pela BNC-formação, e ainda, perceber se há regularidades no processo de ensino-aprendizado dessa prática, já que são cursos de formação inicial de professores, ofertados pela mesma instituição de ensino.

Os critérios de inclusão desta pesquisa eram: ser professor de algum dos cursos de licenciatura da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA) e fazer parte do Núcleo Docente Estruturante, que segundo a resolução nº 01 de 17 de junho de 2010, institui que este “deve ser constituído por membros do corpo docente do curso, que exerçam liderança

acadêmica no âmbito do mesmo, percebida na produção de conhecimentos na área, no desenvolvimento do ensino (...)” (BRASIL, 2010, p. 1)

Assim, os membros do NDE, por ter, segundo o artigo 2º da mesma resolução, parágrafo I que “zelar pela integração curricular interdisciplinar” e no parágrafo II, “zelar pelo cumprimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Graduação” (BRASIL, 2010, p.1), os professores, que compõem esse núcleo, por estarem sempre observando às diretrizes e as discussões para possíveis mudanças no projeto pedagógico dos cursos, foram escolhidos para esta pesquisa. Os critérios de exclusão foram os professores que não faziam parte do NDE da UFERSA.

Para realização da pesquisa, em um primeiro momento, através da página institucional, observamos os membros do NDE de cada curso e, seus respectivos e-mails, enviamos, assim, para os professores, um texto informativo com os objetivos da pesquisa, o link com as perguntas do questionário, que estava disponível no *Google forms*, com um tempo médio de 20 minutos para respondê-lo, e, assim, os convidamos a participar da pesquisa. Vale ainda considerar, que no questionário não havia identificação do respondente e os dados obtidos foram utilizados apenas para o fim deste estudo. Assim, cinco professores aceitaram participar e autorizaram a utilização das respostas.

Os professores tiveram um prazo de cinco dias para enviar as respostas, após isso, para observar a percepção dos professores, aplicamos o método de análise de conteúdo proposto por Bardin (1977, p. 101), que pretende “conhecer aquilo que está por trás das palavras” que um determinado pesquisador se debruça. Para realizarmos a análise, vamos considerar as três fases propostas pelo autor: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados.

Na pré-análise, observamos as respostas do questionário, na segunda fase decodificamos as entrevistas e na última fase fizemos a inferência e a interpretação, podendo, assim, formular os resultados. Assim, foi possível analisar a percepção dos professores sobre o ensino interdisciplinar das linguagens, também, traçar algumas regularidades no ensino dos cursos de licenciaturas. Pois, de acordo com Oushiro (2015, p. 264), entendemos que “as percepções de diferentes membros de uma comunidade não necessariamente coincidem entre si, mas ao mesmo tempo não são aleatórias ou radicalmente subjetivas”.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com as respostas dos cinco professores, aqui denominados de P1, P2, P3, P4 e P5, foi possível identificar algumas questões sobre o ensino das linguagens em uma perspectiva interdisciplinar. Primeiramente, identificamos em qual curso de graduação eles atuavam e se faziam parte do Núcleo Docente Estruturante (NDE).

Em um segundo momento, os professores foram questionados se, em suas aulas havia uma utilização dos recursos didáticos que trabalhassem com as múltiplas linguagens (imagens, vídeos e áudios), 40% dos professores afirmaram que sim, já 60% disseram que esse trabalho acontecia muitas vezes em suas aulas. Além disso, todos os professores afirmaram que, como membro do NDE, percebem que os outros docentes do seu curso utilizam esses recursos didáticos em suas aulas.

Assim, é possível observar que as múltiplas linguagens, através das respostas dos professores, são presentes nas aulas. Para que pudéssemos perceber como as linguagens eram utilizadas e trabalhadas, identificando se seu trabalho era interdisciplinar, perguntamos aos professores se eles faziam uso de documentários, já que o gênero trabalha, em seu conteúdo, conhecimentos de várias áreas, ele é composto também por muitas linguagens: verbal, imagética, sonora e artística.

Desse modo, os professores que responderam sim ou muitas vezes, exemplificavam como o documentário era usado em suas aulas. P1 afirmou: “Geralmente trabalho desde o processo de apreciação com as temáticas da disciplina, até mesmo o processo de produção, edição e demais elementos do gênero.”, nesse caso, o professor faz o aluno vivenciar, na prática, essas múltiplas linguagens, já que ele não apenas se coloca como expectador mais como produtor. Pela fala, percebemos que o trabalho ainda é disciplinar, já que ele diz que os documentários são produzidos sobre temas específicos das disciplinas.

P2 indica: “Os documentários são trabalhados em diálogo com alguns conteúdos que ministro. Após a discussão do conteúdo, o documentário é contextualizado, e trabalhado, fazendo relação com o texto.” Nesse caso, o documentário está em bastante diálogo com o conteúdo ministrado, não havendo indicações, pela fala do professor, se há um caráter interdisciplinar.

O professor P4 diz que utiliza o documentário, mas não indica, em sua fala, como realmente acontece sua prática. Apenas diz que “facilita a aprendizagem”. Já os professores P3 e P5, afirmaram utilizar raramente ou não. P3 diz que “Esse tipo de material é um pouco longo para ocupar o tempo das aulas, por isso, quando necessário, faço a indicação para que assistam, mas de forma complementar a algum assunto abordado na sala.” Assim, embora ele faça indicações, não é utilizado como recurso didático de suas aulas.

Já P5 informa que “No contexto técnico das minhas disciplinas, não vi nenhum documentário que se adequasse aos objetivos da disciplina.” Assim, é possível perceber que o professor parece não utilizar o documentário em sua aula, pois não encontra temas que fossem próximos da disciplina que ministra. Ao que nos parece, o professor ainda está bastante ligado à uma prática disciplinar.

Sobre a utilização do documentário nas aulas de outros professores que compõem o curso, os docentes, em sua maioria, falaram que não sabiam se seus colegas trabalhavam o documentário em suas aulas.

Percebemos, assim, que é necessário um maior diálogo entre os professores, devendo haver uma discussão entre os membros do NDE, pois, a interdisciplinaridade, segundo Fazenda (2002 *apud* Pátaro e Bovo, 2012, p. 52), “contribui para que se instale uma prática baseada no diálogo, não só entre disciplinas, mas também entre as pessoas.” Sendo assim, é necessário que os professores dos cursos de licenciaturas compartilhem as práticas e vivências em sala de aula, para a formação integral dos licenciandos.

Sobre a produção de vídeos, que também utiliza as linguagens verbais, visuais e sonoras, os professores indicaram, em sua maioria, que o trabalho acontece algumas vezes.

O professor P1 diz que: “sempre penso que os trabalhos audiovisuais conseguem oportunizar uma série de aprendizados, seja com o conteúdo em si ou até mesmo com os mais variados graus de letramentos.” A fala foi bastante importante, pois ele cita a prática como facilitadora dos letramentos em sua multiplicidade, já que o vídeo trabalha com questões digitais, verbais, corporais e imagéticas. Essa ideia está bastante próxima com a concepção de linguagens aqui utilizadas.

P2 também utiliza algumas vezes essa prática em sua sala de aula, e em suas palavras, “ao final de algumas disciplinas estudantes entregam artefatos artísticos-didáticos, entre esses artefatos se encontra a produção de vídeos relacionados à metodologia do ensino ou a propostas de pesquisas em História.” Essa atividade parece ser muito relevante, pois os alunos vão considerar as múltiplas linguagens voltadas para o ensino, na produção do vídeo. P3 também faz uso dessa prática, como estratégia de ensino, “os vídeos geralmente são estratégias para trabalhar a capacidade de síntese, assimilação e socialização de conteúdos mais densos, tornando-os mais didáticos e palatáveis”.

P4 não exemplificou como essa prática ocorre e P5 indicou que não utilizava. 60% dos professores indicaram que como membro do NDE, observam que o corpo docente de seu curso utilizava a produção de vídeos. Já 40% afirmaram que não sabiam. Corroborando com nossa análise anterior que é necessário um maior diálogo entre os professores dos cursos.

Também perguntamos aos professores se eles sugerem que os alunos compartilhassem opiniões em redes sociais sobre algum conteúdo visto em sala. Pois, com essa prática, seria considerada as linguagens digitais e também verbais. A maior parte dos professores indicaram que não utilizavam essa ferramenta.

P1 indica que “geralmente, temos bastante interação pelo Instagram e Twitter. Gosto muito dessas trocas, inclusive, já fizemos trabalhos para serem postados nas redes sociais e de cunho mais social.” P2 diz: “nunca fiz nenhuma atividade ou usei metodologia que levasse a essa prática.” Já P3 “Como não uso as redes sociais para este fim, sinto dificuldade em orientar um trabalho que o faça.” P4 diz que faz uso dessa prática, mas apenas “quando relacionam com o contexto sócio-histórico.” E P5 também diz que “não usa redes sociais”

Assim, é possível perceber que embora as redes sociais sejam bastante utilizadas na atualidade, alguns professores de licenciaturas, por não fazerem uso de tal ferramenta, sentem dificuldade de incluí-las nas metodologias das aulas. Os professores indicam, em maioria, não saberem se demais docentes fazem uso dessa prática em suas aulas.

Sobre as avaliações dos alunos, perguntamos se os professores faziam uso de microaulas, percebemos que essa é uma importante ferramenta, pois os alunos utilizam as várias linguagens para compor sua didática e começam a traçar seu perfil, enquanto professor.

Os professores foram questionados ainda, caso utilizassem microaulas, quais as características elas precisavam ter para ser bem avaliadas. P1 afirmou que é necessário “pertinência do conteúdo para a série, realidade escolar e público; organização didática da aula; uso adequado do tempo; estratégias de comunicação claras e objetivas; oportunidade de ilustração com exemplos; uso de recursos visuais e outros.” P2 diz que é preciso “responder ao tempo estabelecido, seguir o roteiro da apresentação do conteúdo, usar textos acadêmicos e não apenas o livro didático e trabalhar com a produção de artefatos artísticos-didáticos.” Para P3 é necessário ter “Objetivos claros, um percurso metodológico coerente e bem delineado e métodos avaliativos apropriados.” P4 afirma ser necessário “pensar nos componentes do planejamento”. E P5 não utiliza.

Sobre a utilização da microaula como estratégia avaliativa por outros professores, 60% indicaram que eles fazem uso. Perguntamos também quais estratégias são utilizadas para a avaliação dos alunos. Vemos, assim, que P1 utiliza vários métodos, que relacionam-se a várias linguagens, nas palavras do professor “geralmente produções audiovisuais, trabalhos escritos e outros.”

P2 diz que faz uso de “outros tipos de linguagens”, para além do verbal. P3 enuncia: “faço uma mescla de diferentes estratégias ao longo do curso. Utilizo provas, que usam a linguagem verbal como principal modalidade, mas ao longo da disciplina vou diversificando, até incluir projetos maiores.” P4 expressa que aplica as linguagens “corporal, visual, sonora e digital.” E P5 utiliza métodos avaliativos próprios de seu curso.

Quando nos referimos a Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019 (BRASIL, 2019), e perguntamos se o PPC do curso, em que o professor era membro, há alguma incorporação da exigência com o trabalho das múltiplas linguagens, P1, P2, P3 e P4 afirmam que sim, Já P5 diz não saber.

Para finalizarmos o questionário, perguntamos aos professores se a utilização das diferentes linguagens deve ser específica de algumas disciplinas ou deve estar inserida

durante todo o curso, observamos, assim, as percepções dos professores sobre essas questões. P4 entende que “diferentes linguagens são de cunho interdisciplinar” as linguagens múltiplas devem estar presentes durante toda a formação, esse sentido é encontrado nas falas de P1 e P3.

P5 diz que o trabalho como as linguagens “deve ser em todas as disciplinas. Entretanto, como avaliar quais linguagens são mais efetivas? Quais linguagens melhoram o desempenho dos alunos no ENADE?” Já P2 entende que o trabalho com as linguagens “devem estar presentes em disciplinas que possibilitem isso. Há disciplinas que não comportam o uso de diferentes linguagens”. Mas, compreendemos que as múltiplas linguagens, em uma perspectiva interdisciplinar, auxiliam na formação do licenciando para a vivência de sua prática enquanto docente.

Nessa perspectiva, os professores, em sua maioria, fazem uso de diversas estratégias pedagógicas que trabalham com as linguagens, porém, esse uso precisa ser mais efetivo e constante, não apenas nos cursos de Letras, mas em todas as licenciaturas. Essa prática deve estar presente ao longo do curso, não limitando-se a uma prática disciplinar, é necessário promover um maior diálogo entre os docentes e discentes, pois um trabalho colaborativo, possibilita uma interdisciplinaridade e, assim, uma formação integral do aluno que, futuramente, será professor.

ALGUMAS REFLEXÕES

Como exposto neste trabalho, as linguagens interdisciplinares são necessárias, e como indicadas no próprio documento orientador do currículo dos cursos de licenciatura, devem estar presentes nos Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC). A partir dos resultados expostos anteriormente na Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA) por haver cursos na área de Letras e Humanas, em que a linguagem é refletida, temos a presença de várias práticas que envolvem as linguagens e seus usos sociais e culturais. Porém, esse trabalho precisa ser mais efetivado, pois, inclusive, o trabalho interdisciplinar com as linguagens deve ocorrer também em cursos não específicos dessas áreas.

Nas análises das respostas ao questionário, alguns professores demonstram que as linguagens são utilizadas apenas para uma finalidade disciplinar, não havendo um diálogo com outras áreas do saber, que corroborem com a prática do professor, ou mesmo com outras disciplinas. Inclusive, em alguns momentos, foi citado que esse trabalho com as múltiplas linguagens deve ser específico, pois não há espaço para essa reflexão em alguns componentes curriculares.

Porém, é necessário perceber que essa é uma atividade que vai estar presente durante nossa vida, seja ela pessoal ou profissional e dos nossos alunos, as linguagens devem permear toda a academia. Inclusive, sendo pensada para a práxis do professor na EB. As práticas interdisciplinares, sem dúvidas, auxiliam nas atividades que envolvem as linguagens. Segundo Fazenda e Varela (2013, p. 853), a “interdisciplinaridade é nova atitude frente à questão do conhecimento, de abertura à compreensão de aspectos ocultos do ato de aprender e dos aparentemente expressos, colocando-os em questão.” Então, é necessário temos uma nova atitude frente as questões das linguagens, seja ela corporal, sonora, imagética, tecnológica ou verbal.

Para além de uma presença nos Projetos Pedagógicos de Cursos é essencial que a linguagem seja efetiva na prática da universidade, para que tenhamos também sua presença nos ambientes escolares. Os professores, membros do Núcleo Docente Estruturante, devem manter-

se em constante diálogo, para que seja possível repensar questões curriculares, didáticas e pedagógicas dos cursos.

Compreendemos que existem muitas questões, e que o professor universitário, deve envolver-se nos três pilares, pesquisa, ensino e extensão, e que há conteúdos técnicos e específicos de cada área, bem como exigências externas com as avaliações do ENADE. Mas o trabalho interdisciplinar vai ajudar a preparar o licenciando para o exercício como educador, pois, segundo Fazenda e Varella (2013, p. 854) o professor, na EB, deve “abrir todos os campos do conhecimento para que o aluno possa ir além e conseguir ser independente.” Compreendemos, ainda, que a formação inicial do professor pode conduzir o licenciando na busca por uma escola do diálogo, que se preocupa com a cidadania.

Mediante o exposto, a partir da percepção dos professores dos cursos de licenciatura foi possível identificar a necessidade de uma ampliação nas atividades que envolvem as práticas de linguagens interdisciplinares. Nesse sentido, o professor, que desde a graduação já tem um contato efetivo com a linguagem, vai sentir-se motivado a continuar esse trabalho na sala de aula da EB. Assim, essa atividade será contínua e constante, pois, em consonância com Antunes (2016, p. 19) “essa formação, é evidente, não se completa com o final do curso, mas se continua, revendo-se, renovando-se, ampliando-se ao longo do exercício do trabalho pedagógico.”

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. Práticas pedagógicas para o desenvolvimento das competências em escrita. In: COELHO, Fábio André; PALOMANES, Roza (comp.). **Ensino de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2016. p. 09-21.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977. 118 p

BOGDAN, R.C.; BIKLEN, S. K. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 2010. p. 47-71.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 20 jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação - MEC. Conselho Nacional de Educação - CNE. **Resolução CNE/CP Nº 2**, de 20 de dezembro de 2019. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica. Brasília, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 28 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação - MEC. **Resolução Nº 01**, de 17 de junho de 2010. Normatiza o Núcleo Docente estruturante. Brasília, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6885-resolucao1-2010-conae&category_slug=outubro-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 28 jun. 2022.

CHAER, Galdino; DINIZ, Rafael Rosa Pereira; RIBEIRO, Elisa Antônia. A técnica do questionário na pesquisa educacional. **Evidência**, Araxá, v. 7, n. 7, p. 251-266, 2011.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. Interdisciplinaridade e transdisciplinaridade na formação de professores. *Ideação*, Foz do Iguaçu, v. 10, n. 1, p. 93-103, 2008.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes; VARELLA, Ana Maria Ramos Sanchez; ALMEIDA, Telma Teixeira de Oliveira. Interdisciplinaridade: tempos, espaços, proposições. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 03, n. 11, p. 847-862, set. 2013.

FIORIN, José Luiz. Linguagem e interdisciplinaridade. **Alea**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 1, p. 29-53, jan. 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. 129 p.

GATTI, Bernardete A.. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out. 2010.

JOSÉ, Mariana Aranha Moreira. Interdisciplinaridade: As disciplinas e a interdisciplinaridade brasileira. In: FAZENDA, Ivani (org.). **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008. p. 85-95.

LISKA, Geraldo Jose Rodrigues. Cultura digital, linguagens e TDIC na BNCC e na BNC-formação no contexto da pandemia. **Revista Linguasagem**, São Carlos, v. 40, n. 1, p. 288-304, jun. 2021.

MATOS, Daniel Abud Seabra; JARDILINO, José Rubens Lima. Os conceitos de concepção, percepção, representação e crença no campo educacional: similaridades, diferenças e implicações para a pesquisa. **Educação & Formação**, Fortaleza, v. 1, n. 3, p. 20-31, set. 2016.

MONTEIRO, Ana Maria. Formação de professores: entre demandas e projetos. **Revista História Hoje**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 19-42, jan. 2013.

MOZENA, Erika Regina; OSTERMANN, Fernanda. Dialogando sobre a interdisciplinaridade em Ivani Catarina Arantes Fazenda e alguns dos integrantes do grupo de estudos e pesquisa em interdisciplinaridade da PUC-SP (GEPI). **Interdisciplinaridade**, São Paulo, v. 10, p. 95-107, 2017.

OUSHIRO, Livia. **Identidade na pluralidade: avaliação, produção e percepção linguística na cidade de São Paulo**. 2015. 394 f. Tese (Doutorado) - Curso de Letras, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

PÁTARO, Ricardo Fernandes; BOVO, Marcos Clair. A interdisciplinaridade como possibilidade de diálogo e trabalho coletivo no campo da pesquisa e da educação. **Nupem**, Campo Mourão, v. 4, n. 6, p. 45-63, jan. 2012..

YARED, Ivone. O que é interdisciplinaridade? In: FAZENDA, Ivani (org.). **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008. p. 161-166.

Fundamentos da EPT na formação inicial: experiência em cursos de licenciatura de um Instituto Federal.

José Fabiano Pereira da Silva³⁸
Marcos Antônio de Oliveira³⁹

RESUMO

O estudo “Fundamentos da EPT na formação inicial: experiência em cursos de licenciaturas de um Instituto Federal”, contextualiza sobre a necessidade de discutir a epistemologia da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) na formação inicial dos futuros professores. De natureza aplicada e abordagem qualitativa, é descritivo-explicativo quanto aos objetivos e dialético quanto ao método. Parte da hipótese de que há uma lacuna formativa nos saberes dos licenciandos em processo de formação, próprios do campo epistemológico da EPT. O objetivo geral do estudo é ofertar formação básica nos fundamentos teóricos da EPT aos licenciandos em Informática e em Química do *Campus* Ipangaçu do Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN), *locus* da pesquisa. Dentre outros intentos, pretende ainda, investigar o repertório de saberes desses licenciandos referentes às bases teóricas ou fundamentos da EPT e elaborar uma sequência didática (SD) composta por 22 unidades didáticas (UD) para desenvolver os conteúdos da disciplina optativa Fundamentos da Educação Profissional Técnica e Tecnológica (FEPTT), parte integrante das matrizes curriculares das licenciaturas referidas. Esses conteúdos estão divididos em cinco eixos temáticos, a saber: 1) Fundamentos da Educação Profissional Técnica e Tecnológica; 2) Ensino Médio Integrado: concepções, currículo e metodologias; 3) Formação do Professor e Docência com enfoque nos saberes pedagógicos para a atuação na EPT; 4) Legislação e políticas públicas para a EPT no Brasil; e 5) Financiamentos da Educação Profissional. Como suporte teórico são utilizadas as pesquisas de Ciavatta (2005, 2014), Frigotto (2010), Kuenzer, Ciavatta e Machado (2008), Machado (2008b, 2011, 2019), Moura (2008a, 2008b, 2014), Saviani (2009), dentre outras. A coleta de dados se dará através de pesquisas bibliográfica e documental, bem como através de uma intervenção pedagógica (DAMIANI *et al.*, 2013), a ser realizada no *Campus* Ipangaçu do IFRN, durante o semestre letivo 2022.2, mediante o processo de ensino-aprendizagem da disciplina FEPTT. Inicialmente, será feita uma avaliação diagnóstica por meio da aplicação de dois questionários do tipo semiaberto, através do *Google* Formulários; um destinado aos discentes e outro, aos docentes. Os dados serão analisados à luz da análise textual-discursiva (ATD), de Moraes (2003) e Moraes e Galiuzzi (2006). Pretende-se, dentre outras coisas, aproveitar a possibilidade formativa trazida pela atualização dos projetos pedagógicos de cursos (PPC) das licenciaturas em Informática e em Química no *Campus* Ipangaçu, oportunizando aos futuros professores ali formados, conhecimentos básicos sobre os fundamentos da EPT.

Palavras-chave: EPT. Formação Inicial. Epistemologia da EPT. *Campus* Ipangaçu.

INTRODUÇÃO

Com a promulgação da Lei nº 11.892/2008 cresceram as demandas e em consequência, as discussões acerca da formação docente no âmbito dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF), posto que tais instituições incumbir-se-iam, a partir de 29 de dezembro do mesmo ano, da oferta de cursos de licenciaturas, sobretudo nas áreas de Ciências e Matemática (art. 7º, VI, b), no percentual mínimo de 20% de suas vagas. Dentre as várias

³⁸ Mestrando ProfEPT, IFRN/*Campus* Mossoró, fabiano.silva@ifrn.edu.br.

³⁹ Professor Doutor, IFRN/*Campus* Mossoró, marcos.oliveira@ifrn.edu.br.

discussões suscitadas, quiçá a mais urgente dizia respeito à imediata contratação de elevado número de professores-formadores para atender às necessidades das referidas licenciaturas – dentre estes, vários sem a requerida formação didático-pedagógica –, com o intuito de honrar o compromisso firmado em face da exarcação daquele documento legal.

Destarte, cogita-se a hipótese da existência de uma lacuna formativa no repertório de saberes próprios do campo epistemológico da EPT dos licenciandos em Informática e em Química do *Campus* Ipanguaçu do IFRN, considerando-se o perfil dos seus formadores; marcado, significativa e reconhecidamente, pela ausência de formação pedagógica, no caso dos docentes não-licenciados (com atuação em disciplinas técnicas); e/ou pela inexistência ou pouca consistência no que diz respeito aos conhecimentos específicos sobre a referida modalidade, incluindo-se nesse rol, também, os docentes licenciados (com atuação em disciplinas propedêuticas e pedagógicas).

Assim, emergem indagações do tipo: os licenciandos em Informática e em Química do *Campus* Ipanguaçu possuem conhecimentos sobre EPT?; que/quais conhecimentos são/seriam esses? e de que modo o perfil dos professores-formadores (licenciados e não-licenciados) influencia, impacta o processo formativo desses novos docentes?

Os estudos, debates e reflexões que tratam da díade formação de professores/EPT ou formação docente/EPT, como as pesquisas realizadas por Kuenzer, Franco e Machado (2008a); Machado (2008b, 2011; 2019); Moura (2008a, 2008b, 2014); Pires (2019) e Alves e Brancher (2020), dentre outras, apresentam como foco principal de suas discussões e análises a formação dos professores que já atuam na EPT, ou seja, a formação dos formadores – seja inicial e/ou continuada, com especial atenção para esta última –, sejam eles licenciados ou não.

André (2010, p. 177) refletindo sobre a constituição de um campo de estudos para a formação docente assevera que a quantidade de pesquisas acerca da formação inicial vem declinando radicalmente desde o início deste século.

Medeiros Neta *et al.* (2017) também corroboram o entendimento acima, segundo elas a EPT é uma “[...] **modalidade pouco estudada na formação inicial** [...]”. A afirmação é ratificada pelos estudos de Silva, ao apontar que “[...] no ano de 2012, 12% das licenciaturas nos Institutos Federais estavam voltadas para atendimento da EPT e 88% para a Educação Básica”. Quatro anos mais tarde, em 2016, “[...] 3,44% das licenciaturas estavam voltadas para **atendimento da EPT** e 96,56% para a Educação Básica” (2017, p. 169, grifos nossos).

André (2010, p. 177), afirma tratar-se de um cenário “[...] passível de preocupação,

diante da premente necessidade de **melhorias significativas na formação inicial de professores** para um mundo em constantes mudanças e transformações” (grifo nosso).

Assim sendo, inquieta-nos e, sobretudo, interessa-nos e move-nos, tendo em vista as especificidades da formação de professores para/na EPT, de modo geral, e no IFRN, de modo particular, a seguinte interrogação: *por que então não mudar o foco e enfrentar o problema sob outro prisma, focando na formação inicial dos licenciandos – futuros formadores –, oferecendo-lhes acesso aos fundamentos, às bases da EPT?*

Tal mudança de foco está em consonância com Moura (2008a, p. 206; 2014, p. 82) e corresponde aos licenciandos, quarto e último grupo entre aqueles apontados, pelo referido pesquisador, como destinatários da formação docente em EPT.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Formação Geral de Professores

Ao discorrer acerca dos aspectos históricos da formação de professores, Saviani (2009), declara que sua gênese se deu no século XIX, suscitada, fomentada pela necessidade de tentar encontrar uma solução para o dilema da instrução das classes populares, depois do término da Revolução Francesa.

No Brasil, a formação de professores também surge após um evento histórico marcante, a saber, a Proclamação da Independência. A intenção era a mesma: instruir as camadas mais populares da população.

Seis momentos e/ou etapas diferentes, que vão de 1827 a 2006 marcaram a formação docente no Brasil. Foram eles:

- ensaios intermitentes de formação de professores (1827-1890). Lei das Escolas de Primeiras Letras; instrução através do método do ensino mútuo, custeado pelos próprios professores; que se estende até 1890, quando prevalece o modelo das Escolas Normais;
- estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932), cuja gênese foi a reforma da Escola Normal paulista;
- criação dos Institutos de Educação (1932-1939). Reforma Anísio Teixeira (Rio de Janeiro, 1932), e Reforma Fernando de Azevedo (São Paulo, 1933);

- estruturação e introdução dos Cursos de Pedagogia e Licenciatura; e fortalecimento do desenho das Escolas Normais (1939-1971);
- implantação da Habilitação Específica de Magistério (HEM) em substituição a Escola Normal (1971-1996); e
- surgimento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores, e renovação do desenho do Curso de Pedagogia (1996-2006).

A Lei das Escolas de Primeiras Letras foi o experimento inicial da formação de professores no Brasil. A descontinuidade foi sua marca indelével; defendia que os professores deveriam dominar apenas conteúdos que seriam por eles transmitidos às crianças, relegando à preparação didático-pedagógica um papel secundário, marginal.

Os Institutos de Educação (IE), que estabeleceram as bases, os alicerces da educação superior no Brasil vieram em seguida. O IE paulista foi anexado à Universidade de São Paulo, criada em 1934; e a Universidade do Rio de Janeiro, criada um ano após, incorporou o IE do Rio de Janeiro.

Em 4 de abril de 1939, foi publicado o Decreto-Lei nº 1.190, que instituiu as bases de atuação da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil. O referido documento ganhou notoriedade, notabilidade, tornando-se famoso sob a denominação “Esquema 3+1”, sendo efetivado na planificação dos cursos de Licenciatura e Pedagogia.

Os cursos de Licenciatura eram responsáveis pela formação de docentes para ministrar as diversas matérias que compunham os currículos das escolas secundárias; já os cursos de Pedagogia formavam professores para as Escolas Normais. Em ambos, 3/4 do tempo da formação eram/estavam destinados para a aprendizagem das disciplinas específicas – conteúdos cognitivos ou “os cursos de matérias”, no dizer de Anísio Teixeira, pioneiro na implantação de escolas públicas em todos os níveis no Brasil, – e o tempo restante, direcionado à preparação didático-pedagógica.

O Decreto-Lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946, conhecido com a Lei Orgânica do Ensino Normal, seguiu o mesmo desenho curricular do Esquema 3+1. O “novo” Curso Normal por ela introduzido passou a ser organizado em dois períodos: o primeiro correspondia ao ciclo ginásial do curso secundário, tinha duração de quatro anos e pretendia formar professores regentes para o ensino primário; e o segundo, que durava um ano menos e equivalia ao ciclo colegial do curso secundário; visava, por sua vez, formar os professores para o ensino primário.

As três propostas de formação docente apresentadas acima: o “novo” Curso Normal e os cursos de Licenciatura e de Pedagogia, tinham um aspecto, um elemento em comum, qual seja, o foco na aquisição da profissão. Essa homogeneização do objetivo principal demandava pouca atenção para os aspectos metodológicos e didático-pedagógicos. Eis que surge então a

[...] solução dualista: os cursos de licenciatura resultaram fortemente marcados pelos conteúdos culturais-cognitivos, relegando o aspecto pedagógico-didático a um apêndice de menor importância, representado pelo curso de didática, encarado como uma mera exigência formal para a obtenção do registro profissional de professor (SAVIANI, 2009, p. 147).

Com os cursos de Pedagogia houve algo semelhante ao que ocorreu com os cursos Normais, tendo sido fortemente caracterizados por uma tensão entre os dois modelos. Mesmo que sua intenção original estivesse totalmente conectada ao caráter pedagógico-didático, esta foi desvirtuada e compreendida meramente como sendo apenas “[...] um conteúdo a ser transmitido aos alunos antes que como algo a ser assimilado teórica e praticamente para assegurar a eficácia qualitativa da ação docente” (SAVIANI, *idem, ibidem*). Desta feita, a questão pedagógico-didática, foi incorporada ao modelo dos “conteúdos culturais-cognitivos”, em vez de representar um novo modelo a absolver todo o processo da formação de professores.

A penúltima etapa, corresponde à implantação da HEM em substituição à Escola Normal, iniciada no primeiro ano da década de 1970 e encerrado em 1996. A Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, fixou as Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º Graus, e o fez para atender às demandas do período pós-golpe de 1964. As novas denominações fixadas para o ensino substituíram primário e médio.

O último momento compreende ao período de 1996 a 2006 e marca o surgimento dos Institutos Superiores de Educação, das Escolas Normais Superiores, além do novo desenho dos cursos de Pedagogia.

A síntese feita a partir de Saviani (2009) evidencia que as constantes modificações no processo de formação docente levadas a cabo durante os dois últimos séculos, revelam um cenário de intermitência, interrupções e retrocessos. A *Sétima Arte* nos ensina que “A compreensão do nosso passado, determina nossa habilidade para entender o futuro” (O CÓDIGO DA VINCI, 2006). Nesse sentido, a análise dos seis períodos relatados expõe de modo translúcido a “precariedade das políticas formativas”, cujas seguidas transformações não foram capazes de estabelecer um padrão minimamente consistente de formação docente com vistas ao enfrentamento dos desafios e problemas pelos quais passa a educação nacional.

Conforme Saviani (*idem*, p. 150), a superação do problema da formação docente não é responsabilidade exclusiva das Faculdades de Educação, “[...] mas também não será resolvido apenas por elas nem mesmo pela justaposição [...] de um currículo pedagógico-didático organizado e operado [...]” pelas mesmas. A superação desse problema passa, impreterivelmente, pela inseparabilidade entre **forma** (Faculdades de Educação e seus especialistas das formas abstraídas dos conteúdos); e **conteúdo** (demais licenciaturas e cursos superiores e seus especialistas nos conteúdos abstraídos das formas).

Formação de professores para/na Educação Profissional e Tecnológica (EPT)

A Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008, que versa sobre a integração entre Ensino Médio Integrado (EMI), EPT e Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a Lei nº 11.892, de 29 de dezembro 2008, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Rede Federal), criando, em consequência, os Institutos Federais, foram dois dispositivos legais que trouxeram avanços significativos para a EPT, inclusive no que concerne à formação docente.

Em face de sua estreita relação com o tema deste trabalho, nossa atenção voltar-se-á de modo específico para a Lei nº 11.892/2008, a “Lei dos Institutos Federais (LIF)”. A nova institucionalidade introduzida pela LIF implicou novas responsabilidades, novos compromissos e novos desafios, dentre eles, a obrigatoriedade da oferta pelos diversos IF do país de “[...] formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de Ciências e Matemática, e para a Educação Profissional” (art. 7º, VI, b). Ademais, essas ofertas devem atender o percentual mínimo de 20% do total de matrículas (art. 8º, *caput*).

Os dilemas e desafios da formação docente para/na EPT são ainda maiores do que aqueles presentes na Formação Geral, destinada à Educação Propedêutica. Em que pese o crescente interesse dos pesquisadores sobre o tema, como se sabe, historicamente, a EPT tem sido vista e tratada de forma enviesada pelos formuladores de políticas públicas educacionais – afinal, conforme advoga Ciavatta (2005, p. 1), “[...] as leis são elaboradas como novos discursos que devem impulsionar a sociedade em determinada direção” –, mas também pelos próprios profissionais que nela atuam, pelos quais foi/é, em certa medida, marginalizada.

Carvalho e Souza (2014, p. 884) afirmam que embora tais desafios tenham suscitado ultimamente “[...] debates acadêmicos e políticos na área educacional [...]”, que certamente auxiliaram na criação de programas de pós-graduação *lato* e *stricto sensu* nas várias regiões do

país, permanecem as posições inconclusivas, as indagações, impasses, hesitações, dúvidas e por que não dizer também, os paradoxos e as contradições.

Num ponto, contudo, há uma comunhão de pensamento, uma unanimidade: a formação de professores específica para/na EPT, segue um tema pouco estudado no Brasil. Outra triste e lamentável unanimidade refere-se ao fato de que pesquisadores e estudiosos que se debruçam sobre a díade **formação docente/EPT**; corriqueiramente adjetivam-na como aligeirada, conservadora, emergencial, fragmentada, imediatista, improvisada, irregular, marginal, precária e transitória (MACHADO, 2008b; MOURA, 2008a, 2014; DAMASCENA, 2016, dentre outros).

Machado (2008b), referindo-se à diversificação das ofertas de formação docente para a EPT – programas especiais, cursos de pós-graduação, formação em serviço e formação a distância –, advoga pela relevância da presença das licenciaturas, posto que

[...] as licenciaturas têm sido apontadas como absolutamente essenciais por serem o espaço privilegiado da **formação docente inicial** e pelo importante papel que podem ter na profissionalização docente, para o **desenvolvimento de pedagogias apropriadas às especificidades da educação profissional**, [...] desenvolvimento da reflexão pedagógica sobre a prática docente nesta área [...] (MACHADO, 2008b, p. 14-15, grifo nosso).

Ao defender uma licenciatura em e/ou para a EPT, a autora demonstra estar preocupada com um tipo de formação que valorize os aspectos e os saberes teórico e pedagógico. Destaca que “[...] há necessidade de contar com vias diferentes de formação docente para a educação profissional [...]” (MACHADO, 2008a, p. 82).

Moura (2014), discorrendo acerca da formação docente para a EPT, assevera que é necessário levar em consideração dois grandes campos, quais sejam, **formação específica**, que segundo ele, deve ser adquirida na graduação, e **formação pedagógica**, incluídas nesta, as particularidades da referida modalidade.

Os profissionais não graduados que já exercem a docência na EPT, os graduados não licenciados (bacharéis e tecnólogos), os licenciados para as disciplinas propedêuticas e os futuros profissionais que já iniciaram seu processo de formação superior, compõem o rol de sujeitos aos quais devem ser envidados esforços no sentido de proporcionar uma formação que contemple os dois campos acima mencionados (MOURA, 2008a; 2014).

Nesse sentido, dentre os grupos indicados por Moura (2008a, 2014), considerando as discussões referidas acerca da implementação de uma licenciatura específica para EPT, os

desafios, hesitações, impasses e óbices para a implantação deste tipo de formação, e, sobretudo, a essencialidade do papel das licenciaturas, destacamos o grupo formado pelos futuros docentes que já estão trilhando seu percurso formativo em nível superior.

Assim, pretendemos, à luz dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) das Licenciaturas em Informática e Química do *Campus* Ipanguaçu, materializada pela oferta da disciplina optativa **Fundamentos da Educação Profissional Técnica e Tecnológica (FEPTT)** “[...] buscar alternativas de superação de problemas institucionais e curriculares que envolvem a formação docente para [na] a EPT, principalmente no desenvolvimento dos novos currículos [...]” (MONTEIRO; PEREIRA, 2008, p. 176).

METODOLOGIA

O estudo possui natureza aplicada e abordagem qualitativa; é descritivo-explicativo quanto aos objetivos e dialético quanto ao método (FRIGOTTO, 2010; GONSALVES, 2001; MARTINS, 2010). Utilizaremos fontes bibliográficas disponibilizadas nos seguintes repositórios: Biblioteca Digital Brasileira de Teses de Dissertações (BDTD), Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CTD/CAPES), SCielo, Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica (RBEPT) e Observatório ProfEPT; além de leis, decretos, pareceres e demais fontes documentais.

Realizaremos uma revisão de literatura acerca das temáticas Formação Docente e Formação Docente na/para a EPT, com foco para esta última, principalmente no âmbito do IFRN, e mais especificamente, no *Campus* Ipanguaçu. Dada a natureza da pesquisa, lançaremos mão de uma Intervenção Pedagógica (DAMIANI *et al.*, 2013). Esse tipo de pesquisa se alicerça em dois momentos, quais sejam: o método da intervenção propriamente dita, isto é, o **ensino**; e o método de avaliação dessa intervenção, ou seja, a **pesquisa**. Sua relevância diz respeito ao fato permitir a realização de um duplo papel pelo docente, a saber, o de professor e o de pesquisador ou professor-pesquisador

A intervenção propriamente dita – ensino – ocorrerá através da ministração da disciplina optativa Fundamentos da Educação Profissional Técnica e Tecnológica (FEPTT), no segundo semestre de 2022, preferencialmente, para estudantes do 6º e/ou do 8º períodos das licenciaturas em Informática e em Química do *Campus* Ipanguaçu do IFRN.

A disciplina FEPTT é um componente curricular sem exigência de pré-requisito, que veio no bojo da atualização curricular dos PPC das licenciaturas referidas, realizada em 2018;

tem carga-horária de 60 horas, com 3 horas semanais, faz parte do Eixo Didático-Pedagógico e Epistemológico e apresenta cinco “Bases Científico-Tecnológicas” ou “Conteúdos”, conforme quadro abaixo:

Quadro 1 - Apresentação dos conteúdos da disciplina FEPTT

Nº	Bases científico-tecnológicas (conteúdos)
1	Fundamentos da Educação Profissional Técnica e Tecnológica e o Trabalho Como Princípio Educativo.
2	Legislação e políticas públicas para a EPT no Brasil.
3	Ensino Médio Integrado: concepções, currículo e metodologias.
4	Formação do Professor e Docência com enfoque nos saberes pedagógicos para a atuação na EPT.
5	Financiamentos da Educação Profissional.

Fonte: PPC Licenciatura em Informática, presencial, IFRN, 2018, p. 113; PPC Licenciatura em Química, presencial, IFRN, 2018, p. 125.

Com o fito de melhor organizar os conteúdos à luz de critérios como relevância e interconexão, elaborou-se uma readequação dos mesmos. Suprimiu-se o enunciado “e o trabalho como princípio educativo” a fim de melhor harmonizar os conteúdos com os objetivos indicados no “PROGRAMA” – dentre eles suscitar uma discussão sobre as bases da EPT e compreender a dualidade histórica e estrutural entre Educação Básica e EPT –, com o tema e com o título da pesquisa. Fato que não impede que a relação proposta na Ementa e no item 1 das “Bases Científico-Tecnológicas” seja plenamente considerada. A readequação está expressa no quadro a seguir.

Quadro 2 - Readequação dos conteúdos da disciplina FEPTT

Nº	Bases científico-tecnológicas (conteúdos)
1	Fundamentos da Educação Profissional Técnica e Tecnológica.
2	Ensino Médio Integrado: concepções, currículo e metodologias.
3	Formação do Professor e Docência com enfoque nos saberes pedagógicos para a atuação na EPT.
4	Legislação e políticas públicas para a EPT no Brasil.
5	Financiamentos da Educação Profissional.

Fonte: Silva e Oliveira, 2022, adaptado de IFRN (2018, p. 113 e 2018, p. 125).

Para desenvolver os conteúdos da disciplina FEPTT foi elaborada uma sequência didática (SD) composta por 22 unidades didáticas (UD). As UD apresentam as seguintes seções: Identificação; Objetivo(s); Metodologia; Recursos; Estratégia(s) e PARA SABER MAIS! Esta última traz uma lista com indicação de sites e materiais diversos (textos, cartilhas, vídeos, *podcasts etc.*) para consolidação e aprofundamento de cada tema desenvolvido.

O quadro 3 apresenta a organização das cargas-horárias definidas nos PPC das Licenciaturas em Informática e em Química e os respectivos números de aulas.

Quadro 3 - Organização dos Eixos Temáticos da disciplina optativa FEPTT

Nº	Conteúdos/Eixos temáticos ⁴⁰	CH da disciplina	CH ministrada
1	Fundamentos da Educação Profissional Técnica e Tecnológica.	22 h	6,0
2	Ensino Médio Integrado: concepções, currículo e metodologias.	10 h	3,5
3	Formação do Professor e Docência com enfoque nos saberes pedagógicos para a atuação na EPT.	6 h	2,5
4	Legislação e políticas públicas para a EPT no Brasil.	8 h	2,5
5	Financiamentos da Educação Profissional.	4 h	2,0
6	Trabalho Final.	10 h ⁴¹	6,0
TOTAL.....		60 horas	22,5 horas

Fonte: Autoria própria (2022), com base nos PPC das Licenciatura em Informática e em Química.

Ademais das fontes bibliográficas e documentais, o rol de dados analisados será composto também por sete questionários (seis deles direcionados aos discentes e um aos docentes). Pretende-se, dentre outros intentos, traçar um perfil dos participantes desses dois segmentos, testar a hipótese de estudo, bem como submeter cada um dos cinco eixos temáticos à apreciação e avaliação dos discentes após o seu término. As tarefas propostas – apresentações de seminários, leituras dirigidas, resolução de atividades, elaboração de questões – e o trabalho final da disciplina, que pode ser desde a clássica escrita de um texto até a produção de um vídeo, passando pela elaboração de um site, jogo *etc.*, também constituir-se-ão instrumentos de análise.

Os dados serão analisados à luz da Análise Textual-Discursiva (ATD) (MORAES, 2003; MORAES; GALIAZZI 2006). Trata-se de um método que se situa entre a Análise de Conteúdo, de Bardin, marcada por uma leitura objetiva e pela compreensão dos dados, e a Análise de Discurso, que por sua vez, é interpretativa; definida por uma leitura subjetiva e pela crítica dos dados. A ATD se utiliza de categorias dedutivas (*a priori*) e indutivas (*a posteriori*); neste caso, os dados resultantes da intervenção a ser realizada.

RESULTADOS INICIAIS

Levantamento bibliográfico sistemático (ROMANOWSKI; ENS, 2006; MOROSINI; SANTOS; BITTENCOURT, 2021) realizado no mês de julho deste ano, nos títulos disponíveis no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CTD/CAPES) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), com 66 descritores, adotando como filtro os termos “licenciatura” e “licenciaturas” nos títulos

⁴⁰ Nova designação para as “Bases Científico-Tecnológicas (Conteúdos)” que será usada na disciplina/pesquisa.

⁴¹ Em conformidade com o parágrafo 2º da Portaria nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004.

ou subtítulos dos trabalhos,

No caso do CTD/CAPES, o período recortado foi de 12 anos (2005-2017), e revelou que apenas sete trabalhos apresentavam os termos “licenciatura” ou “licenciaturas” nos títulos ou subtítulos, equivalente a 13% do total pesquisado. Na BDTD, o intervalo temporal compreendeu o período de 2010 até 2021 e indicou 11 trabalhos, correspondente a 17%, preocupados com a discussão da EPT no processo inicial de formação dos futuros professores.

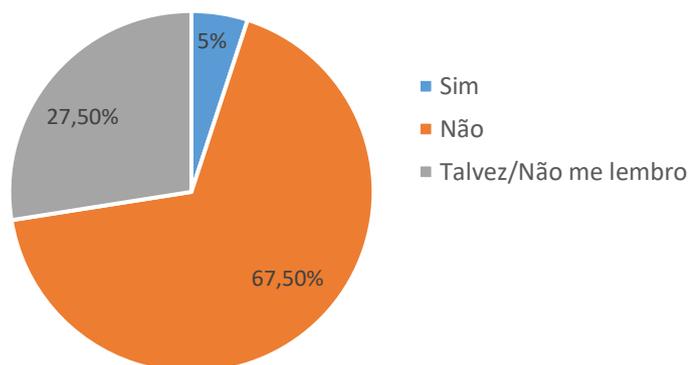
Constata-se um aumento percentual em relação aos índices apresentados por Silva (2017) acerca das discussões sobre a díade licenciatura/EPT. Contudo, tendo em vista que esse percentual não chegava a 4%, observa-se que os números atuais representam, se comparados aos de dez anos atrás, um aumento real de, respectivamente, apenas 1% e 5%.

Esta fase de campo, de aplicação da pesquisa, está em curso desde o final de setembro de 2022 com previsão de término em janeiro de 2023. Foram trabalhados até o momento, os conteúdos do Eixo Temático 1 - Fundamentos da Educação Profissional Técnica e Tecnológica, cujo foco foi/é estudar as bases conceituais que sustentam a epistemologia da EPT, quais sejam: politecnia, escola unitária, formação omnilateral e trabalho enquanto princípio educativo.

No segmento docente, 43 dos 54 professores que compõem a amostra, segundo relatório enviado pela Coordenação de Gestão de Pessoas do *Campus* Ipanguaçu, responderam o Questionário de Sondagem Inicial, o que corresponde a 79,6%. Dentre os respondentes discentes, responderam 40 dos 44 matriculados para a disciplina, correspondente a 90,9%.

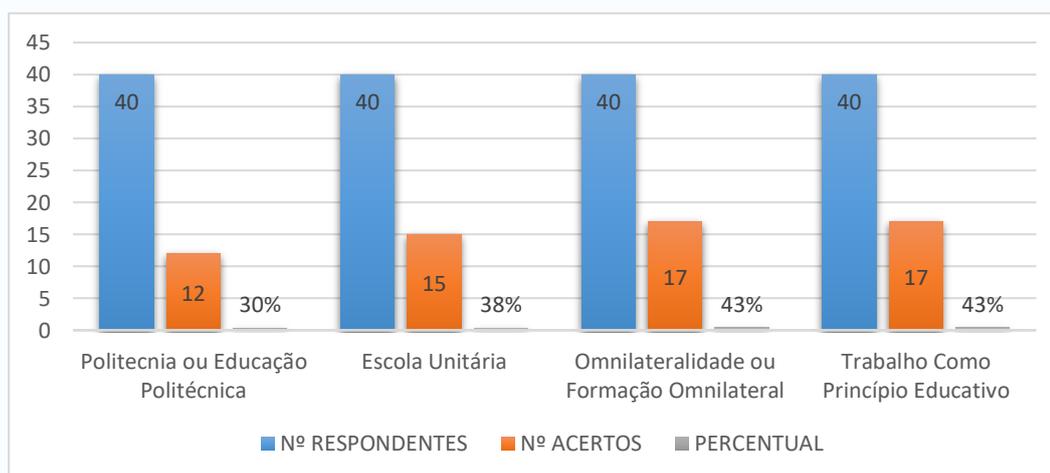
Os dados iniciais demonstram que 18,6% dos professores alegam não terem sequer ouvido falar acerca dos fundamentos que sustentam a epistemologia da EPT. Entre os 67,4% que acenam positivamente para conhecimento de um ou mais, apenas 48,8% refere ter lido algo a respeito. Quando instados a mencionar a ocasião em que se deu o contato com o(s) tema(s) específico(s) do campo epistemológico da EPT, 64,5% marcaram a opção “*Outro*” e 32,3% escolheram “*Ao participar de uma formação continuada oferecida pelo IFRN*”.

Entre os discentes, 67,5% declaram não terem ouvido falar e/ou lido algo sobre as bases que sustentam a epistemologia da EPT. Se incluirmos neste rol, os 27,5% a quem foi concedido o benefício da dúvida e/ou do olvido “*Talvez/Não me lembro*”, o percentual chega a incríveis 90%, conforme mostra o gráfico a seguir.

Gráfico 1 - Percentual de menção/conhecimento sobre as bases da EPT

Fonte: Elaboração própria (2022).

Em corroboração aos números acima, a coleta de dados evidenciou, através das questões de múltipla escolha, que entre aquelas que apresentam o maior número de erros, identificadas no *Google* Formulário pela expressão: “Perguntas erradas com maior frequência”, figuram, exatamente, aquelas referentes às bases e/ou fundamentos epistemológicos da EPT.

Gráfico 2 - Saberes discentes acerca dos fundamentos da EPT

Fonte: Elaboração própria (2022).

Contudo, há indícios de avanços incipientes expressos nas primeiras avaliações do Eixo Temático 1, a saber: “[...] posso dizer que está sendo fundamental para nós alunos que estamos tendo o privilégio de ter a disciplina nessa área [...]” (Respondente 1).

Segundo o/a Respondente 5 “As aulas tem [*sic*] sido de grande aprendizagem, aprendemos termos e **conceitos antes não apresentados ao longo do curso**, o que só faz com que cresça ainda mais nosso conhecimento como futuros professores [...]” (grifo nosso).

Nas palavras deste/a respondente a disciplina FEPTT “[...] veio positivamente somar ainda mais ao ensino oferecido no Campus [sic]. Parabéns pela iniciativa” (*idem*).

REFERÊNCIAS

ALVES, Ana Paula da Costa; BRANCHER, Vantoir Roberto. Um olhar sobre a docência do professor não licenciado na educação profissional e tecnológica: uma pesquisa bibliográfica. **Revista Contexto & Educação**. Editora Unijuí. p. 82-101. ISSN 2179-1309 - Ano 35, n. 112, set./dez., 2020.

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

BRASIL. **Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008a**. Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica.

_____. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008b**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2008/lei-11892-29-dezembro-2008-585085-publicacaooriginal-108020-pl.html>. Acesso em: 06 jun. 2021.

CARVALHO, O. F.; SOUZA, F. H. de Magalhães. Formação do docente da educação profissional e tecnológica no Brasil: um diálogo com as faculdades de educação e o curso de pedagogia. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, n. 128, p. 883-907, jul.-set., 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/jNK4nYMCKvZQLRT3kW3Qfm/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 29 ago. 2021

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. **Revista Trabalho Necessário**, v. 3, n. 3, 6 dez. 2005.

_____. Ensino Integrado, a Politecnia e a Educação Omnilateral: por que lutamos? **Revista Trabalho & Educação**, v. 23, n. 1, p. 187–205, 2014. Disponível em: <https://seer.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9303>. Acesso em: 3 set. 2021.

DAMASCENA, Edilza Alves. **Políticas de formação docente para a educação profissional: análise em duas escolas do Vale do Açu**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal/RN, 2016.

DAMIANI, Magda Floriana *et al.* **Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica**. Cadernos de Educação, FaE/PPGE/UFPel, Pelotas, p. 57-67, maio/ago., 2013.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani. **Metodologia da pesquisa educacional**. 12ª ed., 4ª reimp., São Paulo: Cortez, 2010, p. 75-100.

GONSALVES, Elisa Pereira. **Conversas sobre iniciação à pesquisa científica**. 1. ed. Campinas: Alínea, 2001.

IFRN. **Projeto Pedagógico do Curso Superior Curso Superior de Licenciatura em Informática, presencial**. Projeto aprovado pela Resolução Nº 10/2012-CONSUP/IFRN, de 01/03/2012, com Adequação pela Deliberação nº 21/2018-CONSEPEX, de 10/09/2018. Natal: IFRN, 2018. Disponível em: <https://portal.ifrn.edu.br/ensino/cursos/cursos-de-graduacao/licenciatura/licenciatura-plena-em-informatica/view>. Acesso em: 15 maio 2021.

_____. **Projeto Pedagógico do Curso Superior Curso Superior de Licenciatura em Química, presencial**. Resolução nº 08/2012-CONSUP/IFRN, de 01/03/2012, com adequação pela Deliberação nº 23/2018-CONSEPEX/IFRN, de 10/09/2018. Natal: IFRN, 2018. Disponível em: <https://portal.ifrn.edu.br/ensino/cursos/cursos-de-graduacao/licenciatura/licenciatura-plena-em-quimica/view>. Acesso em: 15 maio 2021.

KUENZER, Acacia Zeneida; CIAVATTA, Maria; MACHADO, L. R. S. Formação de professores para a educação profissional e tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos *In*: BRASIL. **Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília 26, 27 e 28 de setembro 2006. Brasília: INEP, 2008, p. 19-82 (Coleção Educação Superior em Debate, 8).

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília, v. 1, n. 1, jun. 2008. p. 8-22. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/rev_brasileira.pdf. Acesso em: 14 ago. 2021.

_____. O desafio da formação dos professores para a EPT e PROEJA. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 689-704, jul.-set., 2011.

_____. Formação docente para a educação profissional: limites e possibilidades de institucionalização. **Cad. Pesq.**, São Luís, v. 26, n. 4, p. 200-216, out./dez., 2019.

MARTINS, Joel. A pesquisa qualitativa. *In*: FAZENDA, Ivani. **Metodologia da pesquisa educacional**. 12ª ed., 4ª reimp., São Paulo: Cortez, 2010. p. 51-63.

MEDEIROS NETA, Olivia Moraes et al. Editorial - DOSSIÊ DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S.l.], v. 1, n. 12, p. 1-5, jun. 2017. ISSN 2447-1801. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/5855>. Acesso em: 29 jun. 2021.

MONTEIRO, Cibele Daher Botelho e PEREIRA, Luiz Augusto Caldas. A Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e a Formação de Professores para a Educação Profissional e Tecnológica. *In*: BRASIL. **Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília 26, 27 e 28 de setembro 2006. Brasília: INEP, 2008, p. 173-192 (Coleção Educação Superior em Debate, 8).

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**: Bauru, SP, v. 9, n. 2, p. 191-210, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/SJKF5m97DHykhL5pM5tXzdzj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 29 jun. 2021.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação**, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006. Disponível em: <http://repositorio.furg.br/handle/1/1775>. Acesso em: 29 jun. 2021.

MOROSINI, Marília; KOHLS-SANTOS, Pricila; BITTENCOURT, Zoraia. **Estado do conhecimento**: teoria e prática. Curitiba: CRV, 2021.

MOURA, Dante Henrique. A formação docente para uma educação profissional e tecnológica socialmente produtiva. *In*: BRASIL. **Formação de professores para educação profissional e tecnológica**. Brasília 26, 27 e 28 setembro 2006. Brasília: INEP, 2008a, p. 193-223 (Coleção Educação Superior em Debate, 8).

_____. A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**. v. 1, p. 23-38, 2008b.

_____. **Trabalho e formação docente na educação profissional**. [recurso eletrônico] – Dados eletrônicos (1 arquivo: 586 kilobytes). Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014 (Coleção Formação Pedagógica - vol. 3).

O CÓDIGO DA VINCI. Suspense/Mistério. Roteiro: Akiva Goldsman, Dan Brown. Produção: Brian Grazer, Ron Howard e John Calley. Direção: Ron Howard. Intérpretes: Tom Hanks, Audrey Tautou, Ian Mckeelen, Jean Heno *et al.* Estados Unidos: Columbia Pictures, 2006. (2h32min).

PIRES, Fabíula Tatiane. A formação e atuação docente dos professores da educação profissional e tecnológica: o que revelam as pesquisas dos últimos dez anos? **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S.l.], v. 2, n. 17, p. 85-73, set., 2019. Acesso em: 29 ago. 2021.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. **As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte”**. Diálogos Educacionais, v. 6, n. 6, p. 37-50, 2006.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação** [online], vol. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr., 2009. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/40427655_Formacao_de_professores_aspectos_historicos_e_teoricos_do_problema_no_contexto_brasileiro. Acesso em: 16 jul. 2021.

SILVA, Iraci Balbina Goncalves. **Contexto da educação profissional tecnológica no Brasil**: olhares sobre licenciaturas. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2017.



ISSN: 2318-4175

Mossoró - Rio Grande do Norte - Brasil