

Pesquisas e Práticas em Educação

Volume I

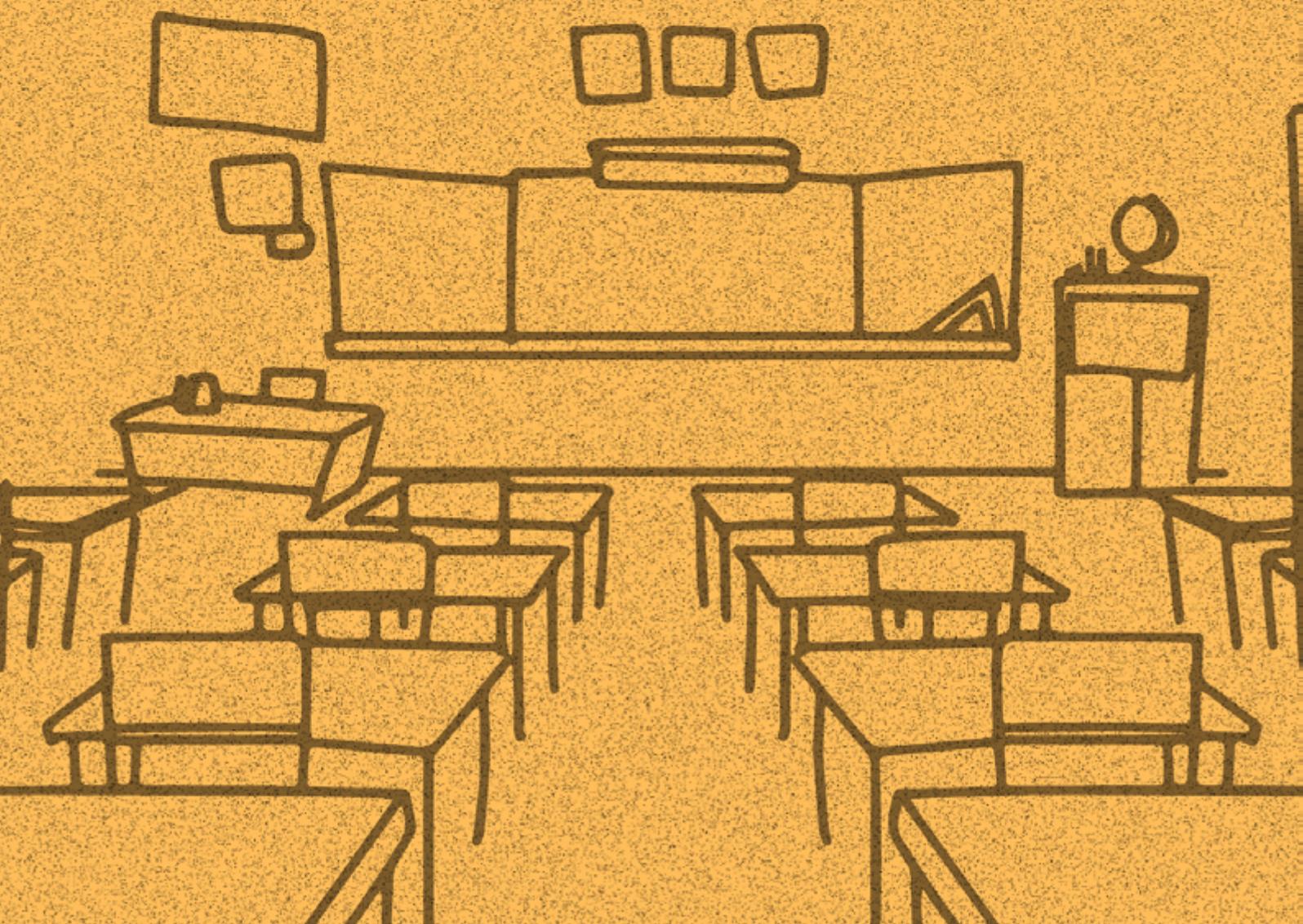
Organizadores

Vinicius da Silva Freitas

José Roberto Gonçalves de Abreu

Ronaldo Bernardino Colvero

Maurício Aires Vieira





CENTRO DE ESTUDOS INTERDISCIPLINARES – CEEINTER

CNPJ 30.704.187/0001-75

Florianópolis, Santa Catarina.

www.ceeinter.com.br

E-mail: ceeinter01@gmail.com

E-mail: atendimento@ceeinter.com.br

Editor-chefe: Me. Ewerton da Silva Ferreira – Centro de Estudos Interdisciplinares

Conselho Editorial

Dra. Lisianne Sabedra Ceolin, Brasil

Dra. Jaqueline Carvalho Quadrado, Brasil

Dra. Jenny González Muñoz – Venezuela

Dra. Silvina Ines Merenson – Argentina

Dr. Emiliano Carretero Morales –Espanha

Dr. Alberto Elisavetsku – Argentina

Dr. Pablo Luiz Martins – Brasil

Dra. Dália Maria de Sousa Gonçalves da Costa - Portugal

Dra. Rita de Cássia Grecco dos Santos – Brasil

Os autores respondem individualmente pelos capítulos publicados na presente obra.

Índices para catálogo sistemático: 1. Pedagogia 370 Aline Grazielle Benitez - Bibliotecária - CRB-1/312

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Pesquisas e práticas em educação [livro eletrônico] : volume I / organizadores Vinicius da Silva Freitas...[et al.]. -- 1. ed. -- Florianópolis, SC : Editora CEEINTER, 2024.

PDF

Vários autores.

Outros organizadores: José Roberto Gonçalves de Abreu, Ronaldo Bernardino Colvero, Maurício Aires Vieira.

Bibliografia.

ISBN 978-65-86114-22-5

DOI: <https://doi.org/10.56579/editoraceeinterpec>

1. Educação 2. Educação - Pesquisa 3. Práticas educativas I. Freitas, Vinicius da Silva. II. Abreu, José Roberto Gonçalves de. III. Colvero, Ronaldo Bernardinho. IV. Vieira, Maurício Aires.

24-221338

CDD-370.72



Vinicius da Silva Freitas

Doutorando em Educação pela Universidade Estácio de Sá (2022 - 2025).
Doutorando em Ciências da Reabilitação pelo Centro Universitário Augusto Motta (2021 - 2024). Mestre em Ciências, Tecnologia e Educação (2020).
Possui Especialização em Educação

Doutorando em Educação pela Universidade Estácio de Sá (2022 - 2025).
Doutorando em Ciências da Reabilitação pelo Centro Universitário Augusto Motta (2021 - 2024). Mestre em Ciências, Tecnologia e Educação (2020). Possui Especialização em Educação Física Adaptada a Inclusão (2021), Psicomotricidade (2021), Educação Física Escolar (2018), Especialização em Educação Especial e Educação Inclusiva (2018). Graduação em Bacharelado em Fisioterapia (2021), bacharelado em Educação Física (2021), Pedagogia (2018) e Licenciatura em Educação Física (2017). Atualmente é Professor Pesquisador no Centro Universitário Vale do Cricaré, Fisioterapeuta no Centro Multiprofissional Freitas, Professor de Educação Física da Educação Básica do Município de Presidente Kennedy/ES e Técnico Desportivo de Vôlei do Município de Piúma/ES. Já atuou como coordenador do Projeto de Reabilitação Multiprofissional para Crianças Portadoras de Necessidades Especiais, Gerente de projetos de Atividades Físicas Comunitárias. Tem experiência na área de Educação Física, desde a Área pedagógica a Reabilitação/Treinamentos, na área de Fisioterapia desde processos de prevenção a procedimentos de intervenção, na área de Pedagogia com mediação escolar e acompanhamento de alunos Portadores de Necessidades Especiais. Atualmente desenvolve pesquisas nas seguintes áreas: Políticas Públicas na Educação/Saúde, Formação de Professores, Psicomotricidade, Atividades Físicas Adaptadas, Reabilitação Musculoesquelética Pediátrica e Adulto, Saúde do Trabalhador/Ergonomia.



José Roberto Gonçalves de Abreu

Doutor em Educação Física pela Universidade Federal do Espírito Santo (2020), possui Graduação (1996), Especialização (1999) e Mestrado (2009) em Educação Física pela mesma Instituição. É Bacharel em Fisioterapia pela Universidade Estácio de Sá (2005), Es-

pecialista em Treinamento Desportivo - UFES, Especialista em Atenção Primária à Saúde - APS - SESA (2010), Especialista em Fisioterapia Hospitalar - Pneumo-funcional (UNESC - 2009). Autor do livro Educação Física e Desenvolvimento Regional, atualmente é Pró-reitor de Inovação, Extensão e Pesquisa e coordena dos Cursos de: Licenciatura e Bacharelado em Educação Física, Bacharelado em Fisioterapia do Centro Universitário Vale do Cricaré. Na mesma IES, coordena do Comitê de Ética em Pesquisa e integra o corpo Docente do Programa de Mestrado em Ciência, Tecnologia e Educação da FVC. Foi Subsecretário Municipal de Saúde e Secretário Municipal de Educação da cidade de São Mateus nos anos 2013 a 2016. Atuou como Fisioterapeuta do Hospital Meridional de São Mateus, Hospital Roberto A. Silvaes e integrou a Comissão de Educação do Conselho Regional de Fisioterapia e Terapia Ocupacional do Espírito Santo - Crefito



Ronaldo Bernardino Colvero

Doutor em História pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2009). Mestre em História pela Universidade de Passo Fundo (2003). Graduado em Estudos Sociais pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (1998), graduado

em História pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (1999). Atualmente é professor associado na Universidade Federal do Pampa, atuando no curso de Ciências Sociais - Ciência Política e Licenciatura em Ciências Humanas e Direito e docente permanente nos Programas de Pós-Graduação Stricto Sensu de Políticas Públicas da Universidade Federal do Pampa e de Memória Social e Patrimônio, da Universidade Federal de Pelotas. Coordenador do curso de História Ead/UAB da Universidade Federal do Pampa. Membro do Comitê de Assessoramento Interdisciplinar da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul. Avaliador do SINAES, para o ato autorizativo de Credenciamento de Cursos Superiores. Editor-chefe da MISSÕES: Revista de Ciências Humanas e Sociais. Desde 2003 vem participando, elaborando e orientando projetos de pesquisa nas áreas de História, Relações Internacionais, Ciências Sociais, Ciência Política, Educação, Memória, Patrimônio e Políticas Públicas.



Maurício Aires Vieira

Atualmente é Professor Associado da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), atuando nos cursos de Licenciatura em Pedagogia, Letras e Geografia. É coordenador atual do Curso de Licenciatura em Pedagogia (sistema UAB) e Licenciatura em Letras Ead (polos institucionais e UAB). É

Coordenador Geral Adjunto da Universidade Aberta do Brasil/CAPES. Foi Assessor Especial do Núcleo Estruturante da Política de Inovação (NEPI) do Instituto Federal Goiano/SETEC/MEC. Foi Vice-Reitor da UNIPAMPA gestão 2015-2019. Atuou também como Diretor e Coordenador Acadêmico do Campus Jaguarão (2009-2014), além de coordenar cursos de graduação e pós-graduação. Autor de dois livros na área de educação ambiental e projetos educativos e de capítulos de livros na área da educação integral. Doutor em Educação (PUC/RS, 2009). Mestre em Educação Ambiental (FURG, 2002). Licenciado em Física (UFPEL, 1999). Bacharel em Direito (Anhanguera, 2022). Especialista em Psicopedagogia Institucional pela Portal Faculdades. Orientador, colaborador e avaliador em projetos de ensino, pesquisa e extensão em cursos de graduação e pós-graduação, que abordam temas relacionados com formação docente, gestão acadêmica universitária, processos de internacionalização, educação integral, gestão das práticas docentes, metodologia de pesquisa em educação e educação em ciências e matemática. Docente permanente do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação da UNIPAMPA. Foi integrante de vários Conselhos Municipais e estaduais do Rio Grande do Sul. Integrante voluntário da Agenda 2020/RS. Foi conselheiro do Conselho de Administração da SUFRAMA da Superintendência da Zona Franca de Manaus. Foi conselheiro titular do Consórcio CECIERJ e CEDERJ/RJ. Atualmente é Editor Associado da Revista de Estudos Interdisciplinares - REI com interesse nos estudos da educação integral enquanto política pública.

Sumário

Apresentação	10
Capítulo 1	12
Atividades de alfabetização para a apropriação do sistema de escrita alfabética realizada numa turma de 3º ano do ensino fundamental no município de Ribeirão das Neves - MG	
Capítulo 2	24
Análise do texto “O peixe surdo”: uma paida em libras escrita em língua portuguesa por estudantes surdos do CAS/MA	
Capítulo 3	41
Relato de experiência: acompanhamento pedagógico do NAPNE em parceria com outros setores do IFPA - Campus de Itaituba	
Capítulo 4	52
As concepções e práticas do professor no desenvolvimento do professor pesquisador - para uma prática pedagógica e reflexiva	
Capítulo 5	74
Construindo educadores resilientes: superando obstáculos, desconstruindo preconceitos e aprimorando a formação docente	
Capítulo 6	90
Pespectivas para a boa qualidade da educação: projeto político pedagógico, estágio supervisionado, avaliações externas de larga escala e base nacional comum curricular	

Capítulo 7	105
Os professores e as aulas onlines em tempos de pandemia: sob um olhar interseccional	
Capítulo 8	125
O coco na construção da corporeidade: ancestralidade, memória e escrita do corpo	
Capítulo 9	139
Limites e desafios na formação de professores a distância: o que está em jogo? a formação do professor do futuro ou o futuro da formação do professor	

APRESENTAÇÃO

Reverenciando a Ciência, unindo profissionais e instituições educacionais apresentamos a obra Pesquisas e Práticas em Educação. Preliminarmente, destacamos que foi com imensa satisfação e orgulho, que organizamos esta obra, um e-book que se configura como um marco indelével na disseminação do conhecimento científico e como um registro significativo de produções acadêmicas sustentadas por rigorosas metodologias científicas. Neste compêndio, celebramos a confluência de esforços que torna possível a materialização de saberes diversos e enriquecedores, e expressamos nossa profunda gratidão a todos os autores que generosamente submeteram seus trabalhos, bem como aos participantes das pesquisas, que gentilmente compartilharam suas histórias, dados, relatos e expressões, permitindo assim que a ciência prospere e avance.

Com esse espírito colaborativo, reconhecemos a importância ímpar dos eventos científicos como plataformas privilegiadas que congregam pesquisadores e profissionais de múltiplas áreas do saber, especialmente nas esferas da educação, da educação física e da saúde. Tais encontros são verdadeiros catalisadores de inovação e intercâmbio de ideias, fomentando o desenvolvimento de práticas educativas mais robustas e inclusivas.

Este livro eletrônico é mais do que uma coletânea de artigos; é uma fonte de inspiração e motivação para todos que se debruçam sobre suas páginas. Esperamos que os leitores sejam incentivados a também escrever, partilhando suas experiências e popularizando a ciência, ao mesmo tempo que exibem modelos exitosos de práticas educativas. A diversidade de temas abordados, que perpassam desde alfabetização, língua brasileira de sinais – Libras, educação especial, práticas pedagógicas reflexivas, saberes e práticas docentes, Base Nacional Comum Curricular, avaliação da aprendizagem, aulas on-line, ambientes virtuais de aprendizagem, formação docente em EaD, até corporeidade, ancestralidade e cultura, evidencia a riqueza e complexidade da educação em nosso país.

Cada texto aqui presente foi elaborado com a mais alta qualidade, refletindo o compromisso dos autores com a excelência acadêmica e a inovação pedagógica. Esta diversidade temática é a expressão vívida da

pluralidade que caracteriza a educação brasileira, retratando o desenvolvimento e inclusão.

Convidamos calorosamente todos os autores a continuarem submetendo seus trabalhos em futuros eventos, pois é através desta colaboração contínua que construiremos, coletivamente, uma educação mais equânime e significativa. Que encontrem nos organizadores desta obra, colegas dedicados e comprometidos com a construção coletiva da educação brasileira, manifestada em cada escola, em cada canto deste nosso rico chão brasileiro.

Julho de 2023

Prof. Dr. José Roberto Gonçalves de Abreu
Centro Universitário do Vale do Cariré

CAPÍTULO 1

ATIVIDADES DE ALFABETIZAÇÃO PARA A APROPRIAÇÃO DO SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA REALIZADA NUMA TURMA DE 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL NO MUNICÍPIO DE RIBEIRÃO DAS NEVES – MG¹

Indianara A. C. Lourenço²

Resumo: Fundamentado nos estudos de Ferreiro, Soares, Morais, Ausubel, dentre outros do campo da alfabetização, objetiva-se, neste estudo, apresentar uma experiência didática relatada por uma professora da rede pública do município de Ribeirão das Neves – MG, que atuou em 2023 com uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental, cujos direcionamentos tiveram como foco, fazer com que os seus estudantes se apropriassem do sistema de escrita alfabética. Para os autores em destaque, o processo da alfabetização deve ser empreendido por meio de práticas pedagógicas que levem em consideração o protagonismo dos estudantes em dois aspectos: o pensar (e oralizar) e o fazer (produzir). A partir deste pressuposto, algumas análises foram feitas acerca das estratégias desenvolvidas pela professora na sequência das atividades propostas.

Palavras-chave: alfabetização; sistema de escrita alfabética; mediação pedagógica; protagonismo.

INTRODUÇÃO

O presente artigo é produto da disciplina de Leitura e escrita de palavras, do curso de mestrado profissional – PROMESTRE da Faculdade de Educação (UFMG), na linha de pesquisa em Alfabetização e Letramento. O objetivo é apresentar uma experiência didática relatada por uma professora da rede pública do município de Ribeirão das Neves/MG, que atuou no ano de 2023 com uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental, analisada à luz das perspectivas teóricas estudadas e refletidas nas aulas.

1 DOI: <https://doi.org/10.56579/editoraceeinterppecp1>

2 Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, MG. E-mail: indycaval366@gmail.com.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC/2018), as crianças devem chegar no ciclo complementar da alfabetização – composto pelo 3º/4º e 5º anos – aptas a vivenciarem experiências didáticas que lhes auxiliem, dentre outros, a consolidar o sistema de escrita alfabética no tocante aos seus aspectos gramaticais: regras ortográficas irregulares. No entanto, Violeta³, professora do 3º ano/9, após o diagnóstico (sondagem de escrita) realizado no mês de fevereiro, identificou que cerca de 80% dos seus estudantes ainda precisavam de um maior investimento no conhecimento das letras para consolidar a apropriação do sistema de escrita, pois se encontravam na hipótese silábica.

Zorzi (2003) partindo das pesquisas realizadas por Ferreiro e Teberosky (1999) acerca do nível psicogenético da escrita explica que as crianças na hipótese silábica, começam a levar em consideração as características sonoras das letras, e assim, há, ainda que de forma inicial, o alcance do nível de conhecimento silábico, pois a atenção neste momento está relacionada aos avanços da consciência fonológica, diferente da fase anterior (pré-silábica). Contudo, “seus desdobramentos na escrita dependem da mediação alheia, sem a qual, não descobrem ou aprendem o nome dos outros, nem o som que elas devem escrever” (Zorzi, 2003, p. 31).

Pensando nesta questão, a professora propôs, como veremos na sequência, a confecção de um alfabeto de parede realizado (com a sua mediação) pelas crianças, por meio de um conjunto de atividades executadas no período de cinco dias consecutivos.

O texto está dividido em quatro partes. Na primeira apresentamos informações sobre o contexto da prática a ser analisada. A segunda parte refere-se às reflexões acerca das perspectivas estudadas. O resultado encontrado diz respeito à terceira parte, e, por último, mas não menos importante, trazemos as considerações finais que elucidam os estudos que fizemos de todo o material apresentado.

ENSINANDO O ALFABETO: O ALFABETO PROTAGONISTA

Trabalhar o alfabeto é importante para estabelecer as bases da alfabetização, promover a consciência fonológica, e, por consequência, desenvolver habilidades de leitura e escrita preparando os estudantes para avançar em sua jornada de aprendizagem da língua escrita.

3 Nome fictício para preservar o anonimato da professora.

Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018, p. 74), o alfabeto é enfatizado no “EIXO CONHECIMENTOS LINGUÍSTICOS E GRAMÁTICAIS – compreensão e apropriação do sistema alfabético de escrita, reflexão sobre convenções gráficas da escrita e ampliação do léxico (vocabulário)”. Assim, o fato de estar entre as propostas de um documento oficial do Ministério da Educação (MEC), permite que esta atividade seja considerada como relevante pelos professores que trabalham com esta etapa de ensino.

Conhecer o alfabeto representa desenvolver capacidades específicas, conforme se trate de ler ou escrever. Para ler, é indispensável a capacidade perceptiva que possibilita identificar cada letra, distinguindo umas das outras. Para escrever, além da acuidade perceptiva é necessária a capacidade motora de grafar devidamente cada letra. Conhecer o alfabeto também implica que o aluno compreenda que as letras variam na forma gráfica e no valor funcional. As variações gráficas seguem padrões estéticos, mas também são controladas pelo valor funcional que as letras têm. As letras desempenham uma determinada função no sistema, que é a de preencher um determinado lugar na escrita das palavras. Portanto, é preciso conhecer a categorização das letras, tanto no seu aspecto gráfico quanto no funcional (quais letras devem ser usadas para escrever determinadas palavras e em que ordem). Apesar das diferentes formas gráficas das letras do alfabeto (maiúsculas, minúsculas, imprensa, cursiva), uma letra permanece a mesma porque exerce a mesma função no sistema de escrita, ou seja, é sempre usada da maneira exigida pela ortografia das palavras (Brasil, 2018, p. 68).

Quanto às inúmeras características e relevâncias que o alfabeto apresenta, Morais (2012) defende que ele envolve prioritariamente uma série de propriedades (relação/estrutura organizada) específicas de ordem conceitual e convencional. Conceitual porque estabelece questões que envolvem a essência do sistema de escrita que é a representação simbólica/notacional (grafema/fonema), e convencional porque está no âmbito das convenções que se configuram nas regras estabelecidas: direcionamento da escrita – escrever de cima para baixo, da esquerda para a direita e com segmentação entre as palavras – e a aquisição de suas regras morfológicas.

A partir desse momento será apresentada a sequência de atividades propostas pela docente, bem como o direcionamento dado a cada uma

delas.

DESENVOLVIMENTO DA PROPOSTA PELA DOCENTE EM SEQUÊNCIA DE SEIS ATIVIDADES

Atividade 1

Com as letras móveis em cima da sua mesa, a professora perguntava aos alunos como poderiam construir o alfabeto na sequência. Os alunos respondiam e ela afixava as letras no quadro.

Atividade 2

Após esse momento, a professora realizou com as crianças a leitura apontando cada letra com a régua e solicitou que pensassem em palavras que iniciavam com as mesmas.

Atividade 3

À medida que apontava a régua para uma letra, escolhia uma criança que já estava com o dedo levantado para falar a palavra pensada e a registrava, pedindo para que elas respondessem as sílabas que ela precisaria usar para construir a palavra de forma coletiva no quadro.

Observação: aqueles que não conseguiam falar uma palavra para determinada letra, a professora solicitava a colaboração dos colegas.

Atividade 4

Na sequência, a professora entregou uma folha de papel sulfite para cada um e solicitou que colassem a letra móvel e escrevessem a palavra que falaram na atividade anterior, copiando do quadro.

Atividade 5

Depois das letras coladas e a palavra registrada, a professora pediu aos alunos que desenhassem e pintassem o que havia sido escrito por eles.

Atividade 6

De posse de todas as folhas finalizadas, afixaram na parede uma ao lado da outra ao som da professora e dos colegas realizando a leitura do

alfabeto na sequência, como haviam feito na atividade 1.

Cabe ressaltar aqui, que a professora em questão se preocupou de maneira muito efetiva com o protagonismo de seus estudantes propondo este tipo de atividade. O que faz jus ao título por ela proposto.

Mas o que dizem as teorias frente às estratégias utilizadas? É o que abordaremos no próximo tópico.

O QUE DIZEM AS TEORIAS FRENTE ÀS ESCOLHAS (ATIVIDADES E ESTRATÉGIAS) REALIZADAS EM SALA DE AULA PELA PROFESSORA?

A alfabetização, de acordo com Soares (2016), é a aprendizagem inicial da leitura e da escrita e, para isso, prevê situações diversas para que este objetivo seja alcançado. Essas situações estão na ordem de aspectos biológico, cognitivo, político e pedagógico. Aqui, iremos nos ater aos aspectos pedagógicos, que são aqueles relacionados às estratégias pedagógicas estabelecidas pelos (as) docentes em sala de aula.

Neste âmbito, alguns componentes precisam ser trabalhados para que o objetivo descrito seja alcançado. São eles: o sistema de escrita alfabética (SEA), a consciência fonológica, os níveis de escrita e a leitura, pois um professor alfabetizador precisa ter um profundo conhecimento da língua que ensina (Poersch, 1990).

Para Morais (2012, p. 45), o foco no currículo previsto para os estudantes do terceiro ano é “consolidar as convenções grafema-fonema para manejar com segurança as correspondências grafo-fônicas e desenvolver maior fluência de leitura e escrita com autonomia”.

Então, visando consolidar as convenções grafema-fonema e avançar no processo de aprendizagem da leitura e da escrita, durante cinco dias consecutivos, a professora propôs a seguinte atividade denominada por ela de O Alfabeto Protagonista (figura 1) que, como apresentado no quadro 1, está classificada em conteúdos, objetivos e procedimentos.

Figura 1 - O Alfabeto Protagonista



Fonte: Imagem retirada do caderno de planejamento da professora/2023

Quadro 1- Síntese da atividade proposta pela docente.

Conteúdos	Objetivos	Procedimentos
Atividade 1 Sequência do alfabeto	Alfabetizar letrando	Sequência do alfabeto com a utilização de letras móveis
Atividade 2 Aliteração/consciência fonêmica	Consciência metalinguística	Letra inicial de palavras na ordem alfabética visando explorar a relação fonema-grafema
Atividade 3 Escrita de palavras	Escrita convencional	Escrita de palavras por meio da construção coletiva
Atividade 4 Colagem das letras e registro da palavra	Autonomia do registro	Colagem das letras do alfabeto e registro na folha da palavra construída de forma coletiva no quadro
Atividade 5 Ilustração e pintura da palavra registrada	Autonomia do registro	Ilustrar e pintar a escrita da palavra construída no quadro de forma coletiva
Atividade 6 Colagem do alfabeto na parede	Participação dos estudantes	Todos os estudantes contribuíram na colagem do material na parede da sala

Fonte: Quadro construído pela autora

A primeira atividade proposta pela professora foi articular a faceta linguística à faceta sociocultural⁴. Ambas descritas por Magda Soares em seu livro “Alfabetização: a questão dos métodos”, quando a autora evidencia a definição do termo letramento surgido em 1990. Para Soares,

[...] a alfabetização desenvolve-se no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez só se pode desenvolver no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização (Soares, 2004, p.14).

Ou seja, ao propor a sequência das letras do alfabeto às crianças, percebemos a intenção de articular a alfabetização (faceta linguística) ao letramento, cuja situação verificamos nos aspectos reais da nossa sociedade como, agendas telefônicas (impressa e digital), catálogos, chamadas em consultórios médicos, cardápios, e em avaliações para concursos públicos.

Na proposta de atividade 2, para a qual as crianças tinham que pensar em uma palavra que começasse com a letra destaque (letra do alfabeto apontada no quadro pela professora), o trabalho com a consciência fonológica, especialmente a consciência de aliteração, e de forma contextualizada, a consciência fonêmica, foi o objetivo principal da proposta. Ambas inseridas na consciência metalinguística definida por Soares como: “a capacidade de tomar a língua como objeto de reflexão e análise, dissociando-a de seu uso habitual como meio de interação” (Soares, 2016, p. 125).

No momento em que a professora solicita que pensem em uma palavra que começa com as letras do alfabeto, ela estimula os estudantes a mobilizarem questões auditivas por meio de perguntas para que consigam responder o que é solicitado.

4 Segundo Magda Soares (2006), as facetas são componentes da aprendizagem inicial da língua escrita. Estão classificadas em: faceta linguística, faceta interativa e faceta sociocultural.

- Alguém sabe me falar o nome dessa letra? (aponta para a letra A e na sequência para as demais).
 - Nós temos algum coleguinha aqui na sala que começa com essa letra?
 - Olha o nome de (fala o nome da criança).
 - Repete comigo o nome dela.
 - É o mesmo sonzinho?
- Mediação feita/relatada pela docente

Nesse momento, ela faz com eles (estudantes), por meio da sua mediação, uma análise da representação gráfica da palavra (ao escrevê-la no quadro), estimulando a reflexão no nível do fonema. A mediação para Feuerstein e Benham (2021, p. 60) “ensina as crianças a focar sua atenção e a empreender o pensar de forma a lhes permitir desenvolver estruturas cognitivas cada vez mais eficazes”.

Isso nos possibilita compreender por que a mediação foi realizada dessa maneira, pois segundo a professora, todas as crianças conseguiram dar respostas condizentes ao que foi solicitado.

Para a perspectiva fonológica, a compreensão do princípio alfabético demanda o acesso cognitivo por parte da criança à palavra oral, considerando o fonema como unidade de análise a ser relacionada às letras do sistema de escrita. “Os sons de fonemas isolados não são fisicamente separáveis da cadeia da fala, estão inteiramente fundidos uns com os outros no interior da sílaba” (Snowling, 2013, p. 69).

Na atividade 3, cujo foco era a escrita, a professora foi construindo coletivamente no quadro as palavras faladas pelos estudantes. Em se tratando do componente escrita, elucidamos que, como veremos a seguir, na perspectiva psicogenética elaborada por Ferreiro as crianças perpassam diferentes níveis de escrita até chegarem na fase convencional⁵.

Agora sabemos que há uma série de modos de representação alfabética da linguagem; sabemos que esses modos de representação pré-silábicos se sucedem em certa ordem: primeiro, vários modos de representação alheios a qualquer busca de correspondência entre a pauta sonora de uma emissão e a escrita; depois, modos de representação silábicos (com ou sem valor convencional) e modos de representação silábico-alfabéticos que precedem regularmente a aparição da escrita regida pelos princípios alfabéticos (Ferreiro, 2001, p. 10).

5 Para um maior esclarecimento, consulte o livro *Psicogênese da Língua Escrita*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

E cada uma das hipóteses descritas pela autora apresenta uma série de especificidades, ou subníveis. No entanto, vale ressaltar aqui, que, embora estas pesquisas sejam muito relevantes, elas foram realizadas com crianças de 4 e 5 anos e têm como premissa entender as fases ou etapas pelas quais elas (crianças) passam para chegarem ao nível convencional da escrita. Logo, a etapa a qual os estudantes envolvidos estavam (3º ano/9), justifica a estratégia utilizada pela docente ao fazer com que as crianças percebessem os sons das letras e sílabas, fazendo uma análise muito precisa da relação fonema-grafema.

Já nas atividades 4, por meio da colagem e escrita das palavras construídas coletivamente; a 5 solicitando a ilustração e pintura, e a atividade 6 requerendo o auxílio para a fixação das folhas na parede da sala para a constante visualização, ela continuou valorizando o protagonismo/participação das crianças.

Na visão de Ausubel (1965) quando o professor se preocupa com o conhecimento prévio do aluno e também o seu saber fazer, ele está atuando de forma que a aprendizagem tenha significado. Ou seja, aprender de forma significativa. Para este autor, isso implica na expansão e no aprimoramento dos conhecimentos que os alunos já possuem.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Conforme relato desta professora (que disponibilizou a atividade, bem como o seu direcionamento), por meio de diferentes propostas dentro desta vertente (nomear letras e enfatizar sílabas iniciais, mediais e finais em diferentes palavras), os estudantes conseguiram avançar nas hipóteses de escrita aguçando a sua percepção fonológica, produzindo assim, respostas mais coerentes quanto às análises das palavras trazidas nas propostas apresentadas. O que nos possibilita concluir que ela realizou com afinco o investimento nas habilidades prioritárias da consciência fonológica, que de acordo com Morais (2019, p. 135/136), são:

- Separar palavras em suas sílabas orais;
- Contar as sílabas de palavras orais;
- Identificar entre duas palavras qual é a maior (porque tem mais sílabas);
- Produzir (dizer) uma palavra maior que a outra;
- Identificar palavras que começam com determinada sílaba;
- Produzir (dizer) uma palavra que começa com a mesma sílaba que outra;

- Identificar palavras que rimam;
- Produzir (dizer) uma palavra que rima com outra;
- Identificar palavras que começam com determinado fonema;
- Produzir (dizer) uma palavra que começa com o mesmo som que outra;
- Identificar a presença de uma palavra dentro de outra.

O que faz jus às palavras de Monteiro, Montuani e Macêdo (2020) quando ressaltam em sua pesquisa a respeito da correlação entre a conceituação da escrita e o desenvolvimento da consciência silábica e grafofonêmica que é importante que as crianças saibam nomear as letras, pois este conhecimento auxilia no avanço de uma escrita espontânea até a fase da fonetização propriamente dita da escrita.

Soares (2016) também contribui neste sentido, e explica:

[...] muitas pesquisas têm sugerido que essa ancoragem dos fonemas nas letras pode ser facilitada pelo conhecimento não só das letras como signos que representam fonemas, mas também pelo conhecimento dos nomes das letras, que parecem auxiliar a criança a identificar os fonemas que as letras representam, isto é, a desenvolver a consciência grafofonêmica (Soares, 2016, p. 217-218).

Que em suma, significa fazer relação entre a escrita e a pauta sonora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo dos estudos aqui realizados, percebemos que, para que o objetivo da alfabetização seja de fato alcançado, ou seja, para que ele tenha êxito, é necessário articular teoria e prática de forma a equilibrá-las em ações concretas (atividades) reais e significativas. Contudo, vale ressaltar que o processo de apropriação do sistema de escrita pela criança é um processo individual, regido pelas relações entre desenvolvimento e aprendizagem, com a intensa participação das mediações do adulto, que no caso em específico é o professor.

A este respeito, Soares esclarece:

A criança vive, assim, desde muito pequena, antes mesmo de sua entrada na escola, um processo de construção do conceito de escrita, por meio de experiências com a língua escrita nos contextos sociocultural e familiar. Mas é pela interação entre seu desenvolvimento de processos cognitivos e linguísticos e a aprendizagem proporcionada de forma sistemática e explícita no contexto escolar que a criança vai progressivamente compreendendo a

escrita alfabética como um sistema de representação de sons da língua (os fonemas) por letras – apropria-se, então, do princípio alfabético (Soares, 2020, p. 51).

Nesse sentido, foi possível observar por meio do direcionamento das atividades propostas pela professora, a evidência de que esse equilíbrio, ou melhor, esta articulação, é realizada pois, ela proporciona a interação de todos possibilitando os turnos de fala entre as crianças, bem como as reflexões na construção coletiva das palavras, e possibilita a autonomia no ato do registro (desenho) e organização na folha utilizada, além de incentivar a participação de todos no momento de afixar na parede o material realizado.

O que consideramos que a professora em destaque tem um bom conhecimento tanto das teorias clássicas, quanto das atuais, pois em suas propostas apareceram de uma maneira muito evidente as teorias aqui trazidas para a reflexão dos itens apresentados.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, David Paul. A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel. São Paulo: Moraes, 1965.

BRASIL, Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 12 de novembro de 2023.

FERREIRO, Emília. Com todas as letras. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FEUERSTEIN, Reuven; LEWIN-BENHAM, Ann. Como se dá a aprendizagem: aprendizagem mediada no Ensino Fundamental I - teoria e prática. Petrópolis: Vozes, 2021.

MONTEIRO, Sara Mourão; MONTUANI, Daniela Freitas Brito; MACÊDO,

Andressa Camargo. A escrita inventada em contextos de produção com e sem mediação pedagógica. Revista Brasileira de alfabetização, Belo Horizonte, v. 1, n. 19, p. 210-231, jan./jun. 2019. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/342/244>. Acesso em: 12 dez. 2023.

MORAIS, Artur Gomes de. Consciência fonológica na educação infantil e no ciclo de alfabetização. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

MORAIS, Artur Gomes de. Sistema de escrita alfabética. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

SNOWLING, Margaret J.; HULME, Charles. A ciência da leitura. Porto Alegre: Penso, 2013.

SOARES, Magda. Alfabetização: a questão dos métodos. São Paulo: Ática, 2016.

SOARES, Magda. Alfalettrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020.

SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. 2. ed. São Paulo: Autêntica, 2004.

TASCA, Maria; POERSCH, José Marcelino (Org.). Suportes linguísticos para a alfabetização. 2. ed. Porto Alegre: Sagra, 1990.

ZORZI, Jaime Luiz. Aprendizagem e distúrbios da linguagem escrita: questões clínicas e educacionais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

CAPÍTULO 2

ANÁLISE DO TEXTO “O PEIXE SURDO”: UMA PIADA EM LIBRAS ESCRITA EM LÍNGUA PORTUGUESA POR ESTUDANTES SURDOS DO CAS/MA¹

Luinaldo da Silva Soares²

Celiana Lima da Silva³

Vera Lucia Oliveira dos Santos⁴

Deuzimar Costa Serra⁵

Resumo: Este trabalho é resultando de uma pesquisa realizada no Centro de Educação Especial Professora Maria da Glória Costa Arcangeli – CAS/MA, no município de São Luís, no segundo semestre do ano de 2023, no curso de Língua Portuguesa Escrita para Estudantes Surdos, que estão no ensino médio ou que concluíram esta etapa do Ensino Básico. O curso foi criado devido a necessidade da comunidade surda de continuar seus estudos sobre a língua portuguesa na modalidade escrita, por essa língua ser para os surdos uma segunda língua – L2, tendo a necessidade de estudar sua gramática para o seu uso na escrita. Os textos produzidos foram escritos em uma atividade de recontagem de uma piada sinalizada em Libras, onde os estudantes precisaram reescrevê-la. A partir dessas produções textuais, teve-se acesso aos textos para analisar as influências da gramática da Libras na estrutura gramatical da L2 escrita utilizada em seus textos. Objetivo deste trabalho foi fazer uma análise dos textos do gênero textual piada escrito por estudantes surdos do CAS/MA. A metodologia utilizada para a construção deste artigo foi de caráter qualitativa, constituída de uma pesquisa de campo, com os objetivos exploratórios, descritivos e explicativos, sendo

1 DOI: <https://doi.org/10.56579/editoraceeinterppecp2>

2 Mestrando do Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva – PROFEI / 3ª Turma; Campus da Universidade Estadual do Maranhão – UEMA. E-mail: luinaldos@hotmail.com

3 CELIANA LIMA DA SILVA: Mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva-PROFEI / 3ª Turma; Campus da Universidade Estadual do Maranhão – UEMA. E-mail: celianalima26@hotmail.com

4 Mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva-PROFEI / 3ª Turma; Campus da Universidade Estadual do Maranhão – UEMA. E-mail: vlosantosjjj@gmail.com

5 Doutora em Educação pela UFC. Atualmente é professora Adjunto IV do Campus UEMA Codó; Professora do Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional (PROFEI) da UEMA. deuzimarserra@professor.uema.br

seus procedimentos bibliográficos e documentais. Como principais autores utilizados para dar sustentação a este trabalho, foram utilizados: BNCC (2018); Quadros (2006); Marcuschi (2007), Brochado (2003), entre outros. Como resultado, foi produzida a análise dos textos selecionados sobre o viés gramatical evidenciando a estrutura da Libras nos textos de escrito em língua portuguesa.

Palavras-chave: Piada; Língua Portuguesa; Libras; Estudantes Surdos; Análise de Textos Escritos.

INTRODUÇÃO

A lei 10.436 de 24 de abril de 2002, no seu artigo 4º, parágrafo único dispõe que “a Língua Brasileira de Sinais – Libras, não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa”, partindo desse pressuposto que vem explicitado na lei, os surdos brasileiros podem, se quiserem, fazer uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras, mas precisam ser alfabetizados na língua oficial do país, por isso o ensino de língua portuguesa na sua modalidade escrita é obrigatório ao estudante que frequentam a escola regular.

Ainda há entraves nas práticas de ensino dos professores da disciplina de língua portuguesa levarem em consideração a percepção visual do estudante surdo em aprender e se desenvolver. Com isso, os surdos que têm contato com a Libras, internalizam sua gramática que é diferente da gramática da língua portuguesa, e ao chegar ao espaço escolar, sua língua e conseqüentemente sua gramática, não serão consideradas no ensino de língua portuguesa, dificultando o aprendizado da estrutura gramatical da língua majoritária, que é necessária para o aprendizado da escrita.

Assim, o surdo que tem como referência a gramática da Libras irá escrever o português aos moldes da gramática da Libras, como o uso dos verbos no infinitivo, menor uso dos adjuntos adnominais (artigos e pronomes), sem o uso das preposições, menor uso das conjunções, e estrutura sintática flexível, partindo da estrutura básica - Sujeito + Verbo + Objeto (SVO), onde essa estrutura não é cristalizada e sim mutante, podendo ser: VSO, OSV, e/ou SOV. Por essas questões, o surdo sofre na sala de aula sérias conseqüências, sendo rechaçado ao ser avaliado, mesmo o decreto 5.626/2005⁶ explicitar o contrário, por um professor que não conhece a

Decreto 5.626/2005, capítulo IV, Art. 14, parágrafo 1º, nos incisos VI e VII discorrem que a escola deve:

VI - Adotar mecanismos de avaliação coerentes com aprendizado de segunda língua, na correção das provas escritas, valorizando o aspecto semântico e reconhecendo a singularidade

L1 do surdo e muito menos sua cultura, não a considerando na avaliação do estudante que está em uma escola regular. Quadros (2006, p. 33), cita que

os surdos não são letrados na sua língua quando se deparam com o português escrito. A escrita passa a ter uma representação na língua portuguesa ao ser mediada por uma língua que haja significação. As palavras não são ouvidas pelos surdos, eles não discutem sobre as coisas e seus significados no português, mas isso acontece na língua de sinais. Assim, a escrita do português é significada a partir da língua de sinais.

A referência que os surdos usuários de Libras têm, é a gramática da sua primeira língua - L1, como isso, qualquer outra língua que o mesmo venha a aprender, ele sempre irá moldar sua estrutura gramatical ao padrão da Libras, pois é a gramática que ele conhece, sendo esse conhecimento internalizado, devido ao contato com a língua e muitas vezes não conhecendo a gramática normativa dela própria. E o seu contato com a L2 - língua portuguesa, no caso dos surdos, se dará pelo viés da gramática normativa de uma língua oral-auditiva, que é de modalidade diferente da que ele faz uso, sendo visual-espacial.

Para viabilizar a criação de práticas que contribuam para o aprendizado do estudante Surdo, capacitando-o a alcançar proficiência na Língua Portuguesa escrita, torna-se imperativo compreender o seu nível linguístico, nessa perspectiva, Brochado (2003, p. 308-309) descreve os estágios de aquisição da língua escrita pelo surdo:

INTERLÍNGUA I (IL1): nesse estágio observamos o emprego predominante de estratégias de transferência da língua de sinais (L1) para a escrita da Língua Portuguesa (L2) desses informantes;

INTERLÍNGUA II (IL2): nesse estágio constatamos na escrita de alguns alunos uma intensa mescla das duas línguas, em que se observa o emprego de estruturas linguísticas da Língua de Sinais Brasileira e o uso indiscriminado de elementos da Língua Portuguesa, na tentativa de apropriar-se da língua alvo. Emprego, muitas vezes, desordenado de constituintes da L1 e L2;

INTERLÍNGUA III (IL3): nesse estágio, os alunos demonstraram na sua escrita o emprego predominante da gramática da Língua Portuguesa em todos os níveis, principalmente, no sintático. Definindo-se pelo aparecimento de um número maior de frases na ordem SVO e de estruturas complexas.

lingüística manifestada no aspecto formal da Língua Portuguesa;

VII - desenvolver e adotar mecanismos alternativos para a avaliação de conhecimentos expressos em Libras, desde que devidamente registrados em vídeo ou em outros meios eletrônicos e tecnológicos.

Desse modo, a criança que ouve passa pelo processo de aprendizado da língua escrita, a criança surda também atravessa essa fase, frequentemente com maiores desafios. Isso ocorre devido ao acesso tardio à sua língua natural e à Língua Portuguesa, o que pode complicar o desenvolvimento desse aspecto linguístico.

Os textos que serão apresentados, são de dois estudantes surdos que fazem o curso nomeado “Português para Surdos – o ensino de L2”, que acontece no Centro de Educação Especial Professora Maria da Glória Costa Arcangeli – CAS/MA, que fica localizado na cidade de São Luís, capital do estado do Maranhão. O curso acontece nos dias de segundas e quartas-feiras no turno matutino. A turma se configura com estudantes surdos que ainda estão cursando e/ou que concluíram o ensino médio. Os professores são dois, sendo uma professora ouvinte formada em Língua Portuguesa e um professor surdo formado em Pedagogia. O curso foca nas fragilidades percebidas em cada estudante, tendo como objetivo minimizar ou sanar as dificuldades desses estudantes no que se refere ao uso da língua portuguesa na modalidade escrita. Partindo desse ponto, os professores fazem uma anamnese com cada estudante no início do curso para saber quais as suas principais dificuldades, e assim, fazer um trabalho de complementação daquilo que eles conhecem. Nas aulas, os professores, trabalham com os mais diferentes gêneros textuais e tipologias textuais.

Essa breve contextualização, trazida no parágrafo à cima, é necessária para dizer que os textos que os estudantes surdos produziram, foi em uma aula em que o gênero “piada” estava sendo estudado. No que cerne à produção textual, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018), orienta acerca de se trabalhar a disciplina de língua portuguesa no Ensino Médio com diversidade de linguagens e, e acrescenta-se a diversidade de gêneros textuais. Vale compreender que os “gêneros textuais não são instrumentos estanques e enrijecedores da ação criativa, caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis” (Marcuschi, 2010, p. 1). Os gêneros textuais, são as mais diversas formas que as pessoas se expressam e essas formas de expressão se comportam como textos usados para a interação comunicativa do coletivo.

A “piada”, foi apresentada em forma de vídeo, contada em Libras. Depois de assistirem a contação da mesma, a atividade seguiu ao co-

mando dos professores, que pediram que os estudantes depois do vídeo assistido precisariam traduzir para língua portuguesa escrita. E assim, os estudantes seguiram a produção dos seus textos no tempo determinado pelos professores, que foi de 15 minutos. Ao término dos textos escritos, todos foram expostos nas paredes da sala de aula para que todos pudessem ver as produções dos demais. Depois de lerem e observarem os textos, os estudantes fizeram uma roda para compartilhar suas percepções sobre as características que observaram nos textos dos colegas.

OBJETIVOS

Esse artigo tem por objetivo geral analisar as habilidades linguísticas na língua portuguesa de estudantes surdos do CAS/MA por meio dos textos do gênero piada.

Os objetivos específicos traçados foram: a) entrevistar os professores do curso de português escrito para surdos, para saber qual o foco do curso e os impactos na vida escolar dos estudantes surdos do CAS/MA; b) selecionar os textos produzidos pelos estudantes surdos do curso para serem analisados; c) analisar os textos escritos pelo viés morfológico da gramática da língua portuguesa para saber quais interferências a gramática da Libras faz na escrita dos estudantes surdos.

METODOLOGIA

Conforme destacado por Vigotski (2010), "o processo pedagógico é a vida social ativa, é a troca de vivências combativas, é uma tensa luta em que o professor, no melhor dos casos, personifica uma pequena parte da classe - com frequência, ele está totalmente só". Nesse sentido, o professor atua como um mediador, encarregado de organizar todo o ambiente socioeducacional e proporcionar condições para que a construção do conhecimento se efetive de maneira significativa através da interação social.

A pesquisa se constituirá da abordagem Qualitativa, que segundo Chizzotti (2018, p. 28), "o termo qualitativo implica em uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível", dessa forma, analisar os dados produzidos na pesquisa, extraindo e interpretando significações explícitas e ocultas.

A metodologia utilizada para a pesquisa e em direção a produção deste constructo textual, foi de caráter qualitativa, onde o “ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave. Tal pesquisa é descritiva, onde os pesquisadores tendem a analisar seus dados indutivamente”, Pradanov e Freitas (2013). Configura-se por ser um trabalho de pesquisa de campo, Marconi e Lakatos (2017), discorrem que esse tipo de pesquisa “consiste na observação de fatos e fenômenos tal como ocorrem espontaneamente, na coleta de dados a eles referentes e no registro de variáveis que se presume relevantes para analisá-los”.

Dos objetivos, Gil (2008), discorre sobre os exploratórios que, “tem como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisadas para estudos posteriores”. Sobre os descritivos, o autor continua mais a frente declara que “tem como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou estabelecimento de relações entre variáveis”. E nos explicativos, ele disserta que “este é o tipo de pesquisa que mais aprofunda o conhecimento da realidade, por que explica a razão, o porquê das coisas”.

E dos procedimentos, bibliográficos e documentais. Quando usa-se procedimentos bibliográficos, trata-se de materiais que já foram publicados, sendo os principais, livros, periódicos e artigos, pois permitem colocar o autor do texto com maior proximidade daquilo que já foi escrito sobre o tema da pesquisa, Prodanov e Freitas (2013). Sobre a pesquisa documental, os referidos autores exprimem que “a pesquisa documental baseia-se em materiais que não receberam ainda um tratamento analítico ou que podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa”.

COLETA DE DADOS

Visitou-se o CAS/MA de São Luís, para conhecer o trabalho desenvolvido pelo Centro, que tem como prerrogativa principal o uso e difusão da Libras por todo o território maranhense para a Comunidade Surda. Com isso, vários cursos são ofertados todos os semestres, que atende tanto pessoas ouvintes com os cursos de Libras Kids e Teen, Libras – nos níveis básico, intermediário e avançados, Formação Continuada em Aten-

dimento Educacional Especializado – AEE, Formação Continuada para Intérpretes, como para os surdos, com os cursos de Iniciação à Libras, Formação de Professor L1, Português Escrito para Surdos e, Introdução e Permanência ao Mercado de Trabalho.

Foram apresentados os professores que ministram o curso, sendo uma professora com formação em Língua Portuguesa, ouvinte, e um professor com formação em Pedagogia, surdo, pois todos os cursos que o CAS/MA oferece, sempre tem um professor ouvinte e um professor surdo, que trabalham em parceria em todas as turmas, no curso de L2 não é diferente. Os professores falaram da necessidade da comunidade surdo de estudar a Língua Portuguesa, pois a conjuntura educacional maranhense não está totalmente adequada as necessidade dos estudantes, principalmente aos estudantes surdos, que dentre os deficientes têm a especificidade de usar uma língua de modalidade visuo-espacial. Os estudantes surdos frequentam escolas regulares, que não tem o currículo adaptado e poucos são os professores que percebem que esses estudantes percebem o mundo através de experiência visuais. Salvo as escolas quem tem os profissionais Intérpretes de Libras, mas por conta do quadro de funcionários das secretárias de educação municipal e estadual não dispõem de profissionais suficientes para as demandas existentes, com isso os estudantes surdos pouco têm acesso ao conhecimento formal em sua primeira língua – L1, em Libras.

O contato que os surdos têm com a língua portuguesa através da Libras é bastante precário, sendo que a Lei 10.436 de 2002, explicita sobre a obrigatoriedade da língua portuguesa ser usada como língua de instrução para a comunidade surda, então o aprendizado dessa língua acontece através da própria língua portuguesa, que para a maioria dos surdos, é uma língua estrangeira, como o inglês é para os brasileiros.

Por esses motivos, fica claro a necessidade de o CAS/MA oferecer um curso de língua portuguesa escrita para os surdos, pois eles precisam ter intimidade com a gramática dessa língua, pois o uso da escrita exige o uso gramatical. Segundo Teixeira, Gorgulho e Lopes (2015):

Uma determinada sequência linguística somente se torna num texto através da articulação de um conjunto de elementos que constituem a gramática da língua. Acreditamos, então, que tudo o que é gramatical é textual e vice-versa. Estudar gramática é conhecer os recursos de que uma língua dispõe

para se produzir textos com os objetivos desejados (Teixeira; Gorgulho; Lopes, 2015, p. 13).

A escrita segue as regras gramaticais da língua que está sendo usada, no caso do Brasil, da língua portuguesa. E pela ineficiência do ensino público brasileiro, há uma ineficiência no ensino da língua portuguesa no ensino básico, principalmente para os estudantes surdos, que têm muitas dificuldades com a escrita da língua majoritária, que não é a sua língua natural.

Com isso, o curso ora ofertado, usa da metodologia da língua na prática, por isso a escolha pelos gêneros textuais se faz imperativa nas práticas de ensino aplicada no curso pelos professores.

A coleta dos dados da pesquisa, foi executada com base no uso dos gêneros textuais, em que os professores executaram uma atividade de escrita. Foi apresentado um vídeo retirado do site YouTube, que consta a piada contada em Libras, "O peixe surdo" (link do vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=IQkfC7oFIRQ>). Depois do vídeo assistido, os professores deram o comando para que fosse feita a escrita da piada em língua portuguesa. Após os textos produzidos e expostos na sala, os professores fizeram uma roda de conversa para que os estudantes falassem sobre a experiência da escrita e o que viram nos textos dos colegas. Os textos produzidos nessa atividade, é o que compõe o corpus utilizado desta pesquisa, após feita uma triagem e escolha dos textos, seguiu-se para a etapa das análises.

Para este artigo foram escolhidos dois textos, um dos textos é de um estudante que ainda está cursando o ensino médio e o outro texto de um estudante que já concluiu o 3º ano médio. Foi preciso criar um método de escolha, com isso, optou-se por esse critério de seleção para que fosse observado no processo de análise dos textos, se as produções dos estudantes teriam muitas divergências entre si na escrita, por conta da experiência que cada um tem com a língua. E isso será evidenciado nas análises.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Segundo Bakhtin (2011), toda a atividade humana está voltada para o uso da linguagem. Entende-se que as peculiaridades e os diferentes

usos sejam tão complexos quanto os campos da atividade humana, o que é claro, não contradiz a unidade nacional de uma língua. O uso da língua, dar-se de maneira de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, construídos e ditos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Ou seja, os gêneros textuais, são as mais variadas interações que homem faz em sua vida diária, e os gêneros são os produtos que surgem desse ato comunicativo executado a todo momento.

Nessa análise, será trabalhado o gênero textual piada, texto escolhido pelos professores para essa atividade dentro dos seus planejamentos de atividade a serem trabalhadas em sala de aula. A opção por esse gênero, se deu por conta de uma linguagem de fácil compreensão e que pelo fato de os estudantes estarem na fase juvenil da vida, fazem uso frequente desse gênero em suas interações sociais na comunidade surda em momentos de lazer quando estão com seus pares. Sendo que nesse gênero, os personagens protagonistas são sempre surdos, e conseguem-se superar nas ações que as vezes parecem difíceis, colocando o surdo em local de destaque e superioridade.

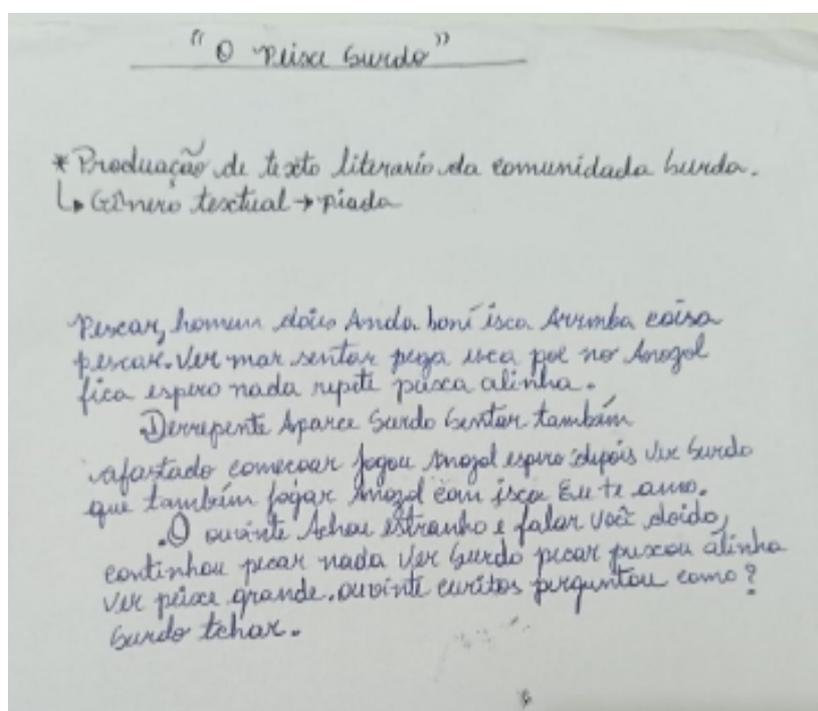
A análise dos textos, será feita com o foco no vocabulário dos estudantes, em uma perspectiva morfológica, análise do emprego das palavras, pois é preciso escolher um viés para enveredar-se no campus das análises. Antunes (2009), menciona que "o léxico de uma língua, em seu sentido mais geral, corresponde ao inventário total de palavras disponíveis aos falantes". Não se optou pela perspectiva sintática, pois isso é um outro olhar que se dará em um outro momento, e assim serão feitas outras considerações, pois os constructos textuais dão inúmeras possibilidades para serem analisados em todos os aspectos gramaticais de uma língua, pois além do morfológico que será focado neste trabalho, é possível analisá-lo pelo viés fonológico, sintático, semântico e pragmático. O outro porquê da escolha desse caminho para a análise dos textos, se deu pelo fato dos próprios professores dizerem que o objetivo central do curso de L2 para estudantes surdos do CAS/MA é a aquisição de vocabulário dos estudantes e como eles conseguem usar esse vocabulário em suas produções textuais.

A análise do texto, se focou no viés morfológico porque as palavras de um texto, mesmo que analisadas separadamente, mas agrupadas em um contexto, passam mensagens ricas de informações que ajudam no

processo de aprendizagem. Os estudantes surdos precisam ter vocabulário para que assim consigam construir textos coesos e coerentes.

Abaixo, estão os textos produzidos por dois estudantes surdos que participaram da atividade mencionada anteriormente, que consistiu em escrever uma piada em português escrito, depois dos estudantes terem assistido a um vídeo em Libras, de um surdo contando a piada. Para resguardar a identidade dos estudantes, optou-se por não revelar seus nomes, que serão aqui nomeados por Estudante 1 e Estudante 2. Abaixo, seguem os textos na íntegra construídos pelos dois estudantes, fazendo um processo de tradução da Libras para a Língua Portuguesa escrita.

Texto do Estudante 1



FONTE: Arquivo Pessoal (2023).

No texto do estudante 1, encontra-se um texto com sua estrutura sintática adequada, contudo observa-se mais a gramática da Libras do que à estrutura da língua portuguesa, como se fosse a Libras em uma versão escrita em português. Segundo Alves (2020, p. 74), "a maioria dos surdos tem como referência a gramática da sua língua cuja estruturação segue uma lógica da visualidade e simultaneidade, mas, não da oralidade e da linearidade". O que se vê, é que no texto existe uma escrita que segue uma transcrição das ações que foram acontecendo dentro da sua

percepção na piada.

Uma outra característica da Libras no texto em português, são os verbos no infinitivo sem a flexão em número, pessoa, voz, modos e ou tempo, como por exemplo: "ver", "sentar", "começar", "jogar". Isso mostra o uso dos sinais em Libras desses verbos durante a sinalização do texto e o surdo os escreveu como visualizou. Mas, é perceptível a presença dos aspectos gramaticais da língua portuguesa, como o verbo "achar", verbo transitivo direto, flexionado no tempo passado empregado no sentido figurado "achou estranho", que quer dizer "considerou estranho". Ainda sobre o verbo, a iniciativa de flexionar para o tempo passado, o verbo "continuar", escrito no texto como "continhou pescar", que pelo contexto, quis dizer "continuou a pescar". Uma outra característica observada no texto de uso gramatical é o emprego da vírgula, que não está de maneira correta, mas que a sua aplicação está para a separação das ações contidas na piada.

Outra característica de que o estudante tem uma percepção da escrita do português, são as palavras em início de parágrafo grafadas com letras maiúsculas, mesmo que dentro do texto o estudante se equivoque e escreva outras palavras com as letras iniciais em maiúsculas, sendo estas, substantivos simples. Uma outra observação, é que ao final de cada parágrafo ele faz uso do ponto final marcando a finalização de uma ideia para se iniciar uma nova.

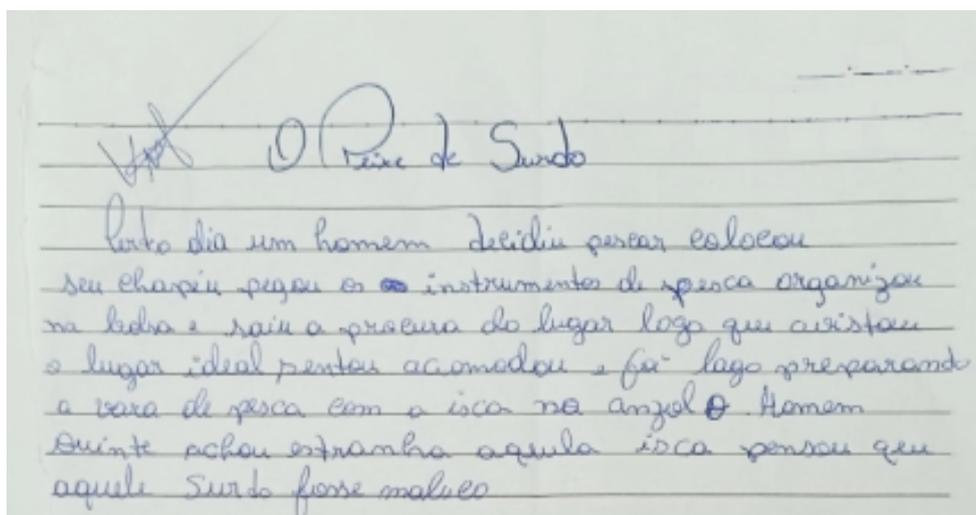
O uso do ponto de interrogação, apesar de empregado erroneamente, mostra que ele conhece os pronomes interrogativos, pois junto ao verbo "perguntar", flexionado no tempo passado, "perguntou", vem acompanhado do pronome interrogativo "como", mostrando saber que uma pergunta, geralmente é formulada com o uso dos pronomes interrogativos e que ao final desta, precisa-se fazer o emprego do ponto de interrogação.

Apesar do texto do estudante 1, ser marcado por marcas gramaticais da Libras, por essa ser a sua L1, o mesmo traz em seu texto apontamentos de forma bem rasteira, ele tem conhecimento da gramática da língua portuguesa, quando traz a flexão de alguns verbos e o uso no sentido figurado bastante característico da língua portuguesa no discurso dos falantes ouvintes da língua majoritária.

Fazendo uma análise geral da escrita do estudante do texto1, per-

cebe-se que ele se enquadra na fase inicial da interlíngua, na fase I, Brochado (2013), discorre que “nesse estágio observamos o emprego predominante de estratégias de transferência da língua de sinais (L1) para a escrita da Língua Portuguesa (L2) desses informantes”. Considerando que esse estudante está ainda na fase elementar de aprendizagem da língua portuguesa escrita, se faz necessário estratégias que possam trabalhar o ensino da gramática e do vocabulário da língua alvo, através de atividades que o possibilite seu avanço para os próximos estágios de interlíngua.

Texto do Estudante 2



FONTE: Arquivo Pessoal (2023).

No texto do estudante 2, apesar do discurso se dar de maneira mais coeso e coerente em língua portuguesa em comparação com o primeiro, no aspecto da leitura e compreensão das ideias, a presença da gramática da língua portuguesa aparece de forma concisa e adequada em seu uso na construção sintática e de sentido na contação da piada escrita, mas estudante 2, também comete algumas falhas nos aspectos gramaticais da língua portuguesa.

Mesmo que o estudante 2, tenha cometido deslizos ao uso da pontuação para finalizar e iniciar uma nova ação/ideia no texto escrito, percebe-se um conhecimento da gramática da Libras e da língua portuguesa, onde ele consegue fazer a distinção dos seus usos no momento em que o texto escrito precisa ser em língua portuguesa e adequar o texto ao padrão gramatical.

Ao fazer essas análises, não se teve contato com o vídeo da piada

para poder saber quais escolhas lexicais foram usadas no ato da sinalização pelo surdo sinalizante, mas sabe-se que não se tem um sinal específico para a palavra "certo" na expressão "certo dia", mas o estudante 2, escreveu-o de maneira coerente para se iniciar o texto em português, evidenciando que ele tem conhecimentos gramaticais de ambas as línguas para fazer uso das adequações no processo de tradução na sua escrita.

O emprego de sinais de pontuação não acontece em nenhum momento do texto. As ideias se iniciam e se findam pelo desenrolar das ações descritas, mas que se fazia necessário o uso da vírgula para separar as orações e períodos, do ponto continuando e do ponto final para continuação e início de uma nova ideia no texto. Isso mostra, que esse estudante tem fragilidade de conhecimento de pontuação na língua portuguesa, sendo necessário aos professores durante as aulas trabalharem em cima dessa fragilidade do estudante, para que ele possa nas próximas produções organizar as ideias no texto escrito para que seja mais coeso e coerente.

A presença das flexões verbais, se fazem bastante frequentes no texto, mostrando que ação aconteceu no tempo passado, pois os verbos estão todos no pretérito. Os outros verbos que estão no infinitivo, não estão flexionados apenas pela aparição desse sinal, mas que os seus empregos necessitam estar dessa forma por conta de serem locuções verbais. O uso do gerúndio no verbo "preparando" mostra que ação está acontecendo naquele momento.

Os adjuntos adnominais como os artigos, as preposições e conjunções que aparecem de maneira significativa dentro do texto, fazem com que a coerência do texto exista e o ritmo textual se desenrole de maneira fluida na execução da leitura, não se tendo nenhum prejuízo para sua compreensão.

Algo que chama bastante atenção é a palavra "chapéu", por ela aparecer acentuada. Sabe-se que acentuação marca a sílaba tónica da palavra, um fenômeno que faz parte do universo auditivo da língua oral, e o estudante 2 traz a palavra acentuada corretamente, mostrando que o mesmo conhece essa palavra trazendo sua percepção visual, levando a acreditar que esse surdo faz uso da leitura e sabe que essa palavra leva esse acento gráfico, sendo isso uma característica da língua portuguesa escrita.

Depois da análise geral do texto de estudante do texto 2, percebe-

-se que ele se encontra na fase de Interlíngua II, Brochado (2013) discorre que “nesse estágio constatamos na escrita de alguns alunos uma intensa mescla das duas línguas, em que se observa o emprego de estruturas linguísticas da Língua de Sinais Brasileira e o uso indiscriminado de elementos da Língua Portuguesa, na tentativa de apropriar-se da língua alvo”. É perceptível no estudante 2, que ele tem um maior domínio da língua alvo, se comparado ao estudante 1. Com isso, os professores precisam focar em estratégias que aprofundem os conhecimentos desse estudante para que ele se aproprie da gramática da língua portuguesa trabalhando atividades de interpretação de textos e produção de gêneros textuais mais densos, pois irá possibilitar uso contínuo da gramática da língua alvo, fazendo com que esse estudante tenha habilidade para escrever textos em língua portuguesa em níveis mais gramaticais mais complexos sem interferência da gramática da Libras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dois textos estão recheados de marcas gramaticais da Língua Brasileira de Sinais – Libras e da Língua Portuguesa, tanto em sua construção de enredo como nos seus aspectos discursivos. Segundo Quadros (2006), “a aquisição do português escrito por crianças surdas ainda é baseada no ensino do português para crianças ouvintes que adquirem o português falado”. A criança surda é colocada em contato com a escrita do português para ser alfabetizada em português seguindo os mesmos passos e materiais utilizados nas escolas com as crianças falantes de português. Isso faz com que os estudantes surdos aprendam tardiamente a escrever o português escrito de acordo com os padrões gramaticais, e muitos concluem o ensino médio sem conseguirem produzir textos com coerência e coesão na língua portuguesa escrita.

A pesquisadora Alves (2020), discorre em seu livro que as metodologias usadas em salas de aula são centradas apenas na fala e escrita da língua portuguesa, desconsiderando as especificidades como a percepção espaço-visual e a maneira como o estudante surdo interage com o mundo, pois o foco central da aprendizagem por ele precisa ser através da sua visualidade.

Estratégias como essas, usadas pelos professores do curso “Português para Surdos – o ensino de L2” que o CAS/MA desenvolve, prima pela

visualidade do surdo, pois esses são os seus canais de inputs, para que depois esses estudante usem os seus outputs, para conseguirem externar seus pensamentos, ideias e conhecimentos que estão adquirindo nesse espaço, que focam na necessidade que os surdos têm e que trabalham na perspectiva de como é mais fácil a construção do seu conhecimento para poder dirimir quais dificuldades ao que refere ao campo da língua portuguesa escrita, fazendo com que essas metodologias consigam ser eficazes para o processo de aprendizagens de segunda língua dos estudantes surdos.

Este artigo se propôs analisar as habilidades linguísticas dos estudantes surdos 1 e 2, através do gênero textual piada, no que compete a produção de textos em língua portuguesa escrita no nível gramatical morfológico. No processo de análise dos textos, conclui-se que os estudantes, estão em níveis de interlíngua diferentes, onde o estudante 1 ainda está no nível elementar da aprendizagem da língua alvo e o estudante 2 no nível médio, na interlíngua 2. Cabe então aos professores do “Curso de Português Escrito”, partindo da anamnese feita com cada estudantes, traçarem estratégias que propiciem que os estudantes do curso possam evoluir de maneira gradativa nas fases de interlíngua, trabalhando atividades com graus mais complexos para que eles se sintam desafiados e possam se dedicar aos estudos linguísticos adquirindo aprendizagens sobre a língua alvo e fluência na da gramática da língua portuguesa.

REFERÊNCIAS

ALVES, E. O. Português como segunda língua para surdos: iniciando uma conversa. João Pessoa: Ideia 2020;

ANTUNES, I. Língua, texto e ensino: outra escola possível. São Paulo: Parábola 2009;

BAKHTIN, M. M. Estética da criação verbal. Tradução de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011;

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Diário Oficial da União. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/civil_03/LEIS/2002/L10436.

htm. Acesso em: 08.nov.2023;

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm. Acesso em: 16 jan. 2024;

BROCHADO, S. M. D. A apropriação da escrita por crianças surdas usuárias da língua de sinais brasileira. Tese de Doutorado. Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho, UNESP, São Paulo, 2003;

CHIZZOTTI, A. Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014 (4ª reimpressão, 2018);

GIL, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. São Paulo: Atlas, 2008. 6ª ed;

MARCONI, M. A.; Lakatos, E. M. Fundamentos de metodologia científica. – 8. ed. – São Paulo: Atlas, 2017;

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade In: Gêneros textuais e ensino. DIONÍSIO, Angela Paiva, MACHADO, Anna Rachel, BEZERRA, Maria Auxiliadora. São Paulo: Parábola, 2010;

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013;

QUADROS, R. M. Idéias para ensinar português para alunos surdos. Ronice Muller Quadros, Magali L. P. Schmiedt. – Brasília: MEC, SEESP, 2006;

TEIXEIRA, M.; GORCULHO, A. R.; LOPES, S. Escrita e Gramática – Qual a relação? Revista Metalinguagem, n. 3, mai.2015, p. 11-31.

VIGOTSKI, L. S. Psicologia Pedagógica. Tradução de Paulo Bezerra. 3. ed.

São Paulo: Martins Fontes, 2010.

VESLÁSQUEZ, N. E. E.; LARENAS, Claudio Heraldo Díaz. The impact of multimodal instruction on the acquisition of vocabulary. *Trabalhos Em Linguísticas Aplicadas*, v 55, n.1, 2016. Acesso em: 10, nov. 2023. Retirado de: <https://Doi.Org/10.1590/010318134842170942>.

CAPÍTULO 3

RELATO DE EXPERIÊNCIA: ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO DO NAPNE EM PARCERIA COM OUTROS SETORES DO IFPA – CAMPUS DE ITAITUBA¹

Eliane Carvalho Vidal Dias²
Mara Luane dos Santos Souza³

Resumo: Este artigo trata-se de um estudo exploratório-descritivo, qualitativo do tipo relato de experiência sobre o trabalho desenvolvido pelo Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE) no Campus de Itaituba do Instituto Federal do Pará (IFPA). O objetivo é descrever as ações de acompanhamento pedagógico realizadas pelo NAPNE, alinhadas ao Plano de Trabalho Anual (PTA) e à Resolução CONSUP/IFPA nº 847 de 24 de outubro de 2022, entre outros documentos que complementam. A pesquisa destaca a importância da parceria do NAPNE com outros setores do campus para promover o acesso, a permanência e o êxito dos educandos do público-alvo da Educação Especial e Necessidades Educacionais Específicas. Conclui-se que a eficácia do acompanhamento e parcerias realizados pelo NAPNE com outros setores do IFPA é essencial para a edificação de um ambiente educacional que promove a inclusão e se ajusta às particularidades individuais dos estudantes. Essa colaboração com os diferentes setores fortalece a missão institucional do IFPA, reiterando seu compromisso com a promoção da inclusão e igualdade no contexto educacional, assegurando uma educação de qualidade, equitativa e acessível a todos os estudantes.

Palavras-chave: Acompanhamento pedagógico; Educação Especial; NAPNE; Parceria.

INTRODUÇÃO

A necessidade de aprofundar os estudos sobre Educação Especial na Escola Básica torna-se cada vez mais evidente, alinhada à busca por uma educação de qualidade para todos, em consonância com o preceito estabelecido pela Constituição Federal de 1988, conforme disposto no

1 DOI: <https://doi.org/10.56579/editoraceeinterppecp3>

2 Doutoranda em Ensino pela Universidade do Vale do Taquari – UNIVATES, RS. Pedagoga do Instituto Federal do Pará. E-mail: eliane.dias@universo.univates.br

3 Mestranda em Ciências Exatas pela Universidade do Vale do Taquari – UNIVATES, RS. Revisora de Braille do Instituto Federal do Pará. E-mail: mara.souza1@universo.univates.br

artigo 205. Este dispositivo constitucional assegura a educação como um direito universal. Ademais, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394/1996) reforça essa perspectiva ao reconhecer a educação especial como um direito, garantindo o atendimento adequado aos alunos com necessidades especiais no contexto das escolas regulares.

Nas últimas décadas, observa-se uma significativa transformação nesse cenário. A inclusão do aluno com deficiência na sala regular de aula passou a abranger todas as necessidades especiais, sejam elas de ordem mental, física, emocional ou educacional, que um indivíduo apresenta durante seu desenvolvimento no ambiente escolar.

Nesse contexto, são diversos os educadores e organizações que delineiam os parâmetros de uma educação especial de qualidade e igualitária, visando efetivamente proporcionar ao aluno com deficiência uma aprendizagem significativa. Essa abordagem segue as orientações descritas na Resolução da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), adotada em 2008.

O conceito de necessidades educacionais especiais, que passa a ser amplamente disseminado, a partir dessa Declaração, ressalta a interação das características individuais dos alunos com o ambiente educacional e social, chamando a atenção do ensino regular para o desafio de atender às diferenças. No entanto, mesmo com essa perspectiva conceitual transformadora, as políticas educacionais implementadas não alcançaram o objetivo de levar a escola comum a assumir o desafio de atender às necessidades educacionais de todos os alunos (PNEEPEI, 2008, p.10-11).

A Educação Inclusiva e a Educação Especial contribuem para um novo modelo educacional que permite a integração social de qualquer aluno no ambiente escolar, visando à inclusão. A ação da Educação Especial abrange o atendimento não só aos alunos com dificuldades de aprendizagem relacionadas às limitações decorrentes da sua deficiência, seja ela visual, auditiva, física/motora, mental e/ou múltiplas, mas também àqueles com dificuldades psicomotoras, cognitivas e de comportamento.

Particularmente a Educação Inclusiva visa integrar o maior número de alunos no ensino regular, estando presente em todas as escolas públicas ou privadas, apresentada nos diversos níveis e modalidades da educação, garantindo aos educandos com necessidades educacionais especiais,

oportunidades que favoreçam a aprendizagem e o desenvolvimento de seu potencial.

Nesse contexto, no qual a discussão sobre Educação Especial e Inclusiva se torna essencial no âmbito das instituições de ensino regulares em todos os níveis e etapas educacionais, foi instituído, especialmente no âmbito federal, no Instituto Federal do Pará (IFPA), o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE). Atualmente, sua regulação é estabelecida pela Resolução CONSUP/IFPA nº 847, de 24 de outubro de 2022, “que define as diretrizes, princípios, composição e atribuições do referido Núcleo no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA)”.

OBJETIVO

Descrever como está ocorrendo as ações de acompanhamento pedagógico do NAPNE em articulação com outros setores do IFPA- Campus de Itaituba, visando o acesso, a permanência e o êxito dos educandos público-alvo da Educação Especial e Necessidades Educacionais Específicas.

METODOLOGIA

Este é um estudo exploratório descritivo, qualitativo, do tipo relato de experiência, dentro de uma abordagem qualitativa, a qual é entendida por Minayo (2004) como sendo um método para levantamento de vivências, experiências de um determinado contexto, visando assim compreender e interpretar o cotidiano escolar. Caracterizamos também a pesquisa, como exploratório descritivo, descrevendo características e peculiaridades de uma população específica, sendo a temática ainda é pouco explorada, segundo Gil (1994).

A pesquisa tem o lócus no IFPA - Campus de Itaituba, e tem como objetivo geral descrever como ocorre o acompanhamento pedagógico do NAPNE em articulação com outros setores do IFPA - Campus de Itaituba. O período do relato é referente ao ano de 2023.

Para a coleta de informações para o alcance dos objetivos traçados na pesquisa, utilizaremos a análise documental, tais como Leis, Resoluções, Instrução Normativa e o Plano de Trabalho (PTA) do NAPNE do IFPA – campus de Itaituba, entre outros documentos, visando descrever as principais diretrizes e ações do NAPNE/IFPA em parceria com outros

setores.

Utilizaremos a abordagem de análise, para auxiliar na interpretação de resultados obtidos no decorrer da pesquisa, a Análise Textual Discursiva (ATD), seguindo os passos de unitarização, categorização e metatexto, descrito por Moraes e Galiuzzi (2016).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A inserção de alunos com deficiência na instituição de ensino do IFPA – Campus de Itaituba é um desafio que demanda uma preparação constante de todos os envolvidos no processo educativo. Este processo revela-se complexo, longe de ser algo simples, fácil ou rápido, especialmente ao considerar a necessidade de superar um sistema historicamente excludente.

É um verdadeiro desafio a inclusão que permita que o aluno com deficiência, não somente ingresse na instituição de ensino, mas promova as condições de permanência que garanta seus direitos de aprendizagens significativas alcançando êxito no processo de ensino e aprendizagem, além de vencer os entraves da estrutura física, questões didático-pedagógico e formação inicial e continuada docente, entre outros.

O Instituto Federal do Pará, como um todo, vem desenvolvendo políticas públicas voltadas para os alunos com necessidades educacionais específicas, para isso, conta com o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE), que com parcerias vem desenvolvendo ações integradas e colaborativas no acompanhamento pedagógico dos discentes.

Atualmente, o NAPNE do IFPA campus de Itaituba, acolhe e acompanha 13 discentes em suas trajetórias acadêmicas, divididos entre os Cursos Técnico Integrado ao Ensino Médio (9) e os Cursos Superiores (4). O grupo é composto por 9 estudantes que apresentaram laudo médico e 4 que, embora ainda sem laudo formal, já demonstram necessidades específicas que demandam atenção especial. Dentre os 13 alunos, 3 são surdos, 1 possui deficiência intelectual, 1 apresenta deficiência intelectual e Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), 4 são autistas, 1 possui autismo e TDAH, e 1 apresenta epilepsia, transtorno de comportamento e dificuldade de aprendizagem, 1 apresenta baixa visão e 1 possui epilepsia.

Desta forma, ressaltamos a necessidade de compartilhar a experiência de como está ocorrendo o acompanhamento pedagógico do NAPNE em articulação com outros setores do IFPA- Campus de Itaituba. Haja vista, a importância de um trabalho colaborativo para propiciar um ambiente inclusivo. As parcerias desempenham um papel fundamental na promoção da educação inclusiva dentro do ambiente escolar. Essa abordagem colaborativa envolve a cooperação entre diversos atores, incluindo educadores, profissionais de apoio, famílias, especialistas em educação especial e a comunidade em geral.

Essa temática de práticas inclusivas no acompanhamento pedagógico de alunos com deficiência se torna muito relevante, devido ao processo de inclusão nos IF's e fomento de reflexões e implantações de políticas públicas voltadas especificamente a esse público, pois muitos foram os avanços e perspectivas no processo histórico da Educação Especial e Inclusiva no IFPA em geral, e queremos enfatizar no Campus de Itaituba com a implantação do NAPNE.

De acordo com a Resolução CONSUP/IFPA nº 847, de 24 de outubro de 2022, no artigo 5, os NAPNE's instituídos em cada Campus do IFPA, tem por missão desenvolver políticas inclusivas articuladas ao Tripé: Ensino, Pesquisa e Extensão, suas atividades integram o conjunto de atividades pedagógicas do campus, sendo pensadas de acordo com o planejamento geral e tem o objetivo de garantir o acesso à educação, o aprendizado e a permanência dos alunos que necessitam de atendimento e acompanhamento educacional, contribuindo assim para o sucesso escolar e sua preparação para o mundo do trabalho, primando por uma trajetória de sucesso.

Para o alcance dessa finalidade, o NAPNE constrói o seu Plano de Trabalho Anual, comumente chamado de PTA, que é elaborado por seus membros no início de cada ano letivo, podendo sofrer aperfeiçoamento e atualização ao longo do processo. E para a execução dessas ações previstas conta com a parceria de outros setores que fazem o acompanhamento pedagógico dos estudantes com necessidades específicas, contribuindo assim, para a inclusão desses alunos no espaço escolar, visando sua permanência e êxito no seu percurso de formação.

O NAPNE do IFPA – campus de Itaituba é constituído por uma equipe multidisciplinar de servidores professores e administrativos e também

colaboradores externos e internos, com o objetivo de promover políticas de ações inclusivas como acessibilidades, capacitação, identificação das demandas dos estudantes com necessidades especiais e viabilização de Políticas Públicas no campus de Itaituba, por meio de projetos, assessorias e ações educacionais. Essas ações visam quebrar barreiras educacionais e atitudinais dos estudantes e contribuir para sua formação técnica/acadêmica, reafirmando assim, o princípio da inclusão e da acessibilidade. No entanto, a equipe do NAPNE, composta por profissionais dedicados, enfrenta o desafio de um quadro reduzido, limitando a capacidade de oferecer apoio individualizado a todos os alunos que o necessitam. A carência de profissionais especializados, como psicólogos, intérpretes de libras e outros profissionais especializados, impacta diretamente na qualidade do atendimento.

Os alunos que recebem atendimento do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE) devem estar regularmente matriculados no Instituto Federal do Pará (IFPA). Esse processo inicia-se por meio de um edital de processo seletivo conduzido pela Comissão de Processo Seletivo do IFPA (COMPESE), com o suporte do NAPNE. Nesse contexto, é assegurado aos alunos com deficiência o direito de participar do processo seletivo, recebendo a assistência necessária para sua realização. Além disso, esses alunos têm o direito de acessar o sistema de cotas, conforme previsto na Lei nº 12.711/2012, que destina vagas aos indivíduos com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior oferecidos pelas instituições federais de ensino.

O estudante aprovado no processo seletivo, no momento da matrícula, comunica sua necessidade educacional específica à Secretaria de Registros Acadêmicos do Campus. A inclusão dessa informação ocorre por meio do módulo NEE (Necessidades Educativas Especiais) no Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA), identificando qual é a necessidade específica desse aluno. Este processo visa garantir a adequada adaptação e suporte educacional para o estudante ao longo de sua trajetória acadêmica no IFPA.

No que diz respeito à integração com a Assistência Estudantil, os estudantes com deficiência têm o direito de acessar o edital de auxílio PcD, que visa cobrir despesas relacionadas à alimentação, transporte, moradia e material de apoio pedagógico. Essa prerrogativa está respaldada pela

Instrução Normativa Nº 01/2020/PROEN, datada de 14 de maio de 2020, a qual estabelece normas e procedimentos para a concessão do Auxílio Pessoa com Deficiência (PcD) a estudantes do Instituto Federal do Pará (IFPA) que apresentem alguma forma de deficiência. O auxílio PcD abrange os estudantes com deficiência regularmente matriculados em cursos técnicos integrados ou na graduação do IFPA, desde que comprovem sua situação de vulnerabilidade social.

Esse apoio financeiro, juntamente com a possibilidade de concorrer a outros editais da Assistência Estudantil que oferecem bolsas, como monitoria, projetos de pesquisa, ensino e extensão, desempenha um papel crucial para manter os estudantes engajados nas aulas de maneira positiva. Essas iniciativas representam uma estratégia eficaz para reduzir a evasão escolar, proporcionando aos alunos as condições necessárias para concluir com êxito seus estudos no IFPA.

O acompanhamento pedagógico dos alunos atendidos pelo Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE) é realizado por meio do Sistema de Gerenciamento de Atividades Acadêmicas (SIGAA), utilizando o Módulo Necessidades Educacionais Específicas (NEE). Essa abordagem é conduzida em colaboração com outros setores de ensino do campus, visando implementar as atividades e ações delineadas no Plano de Trabalho Anual do NAPNE. Além disso, busca-se sensibilizar a comunidade acadêmica sobre a relevância da inclusão, com foco nas necessidades específicas de cada estudante.

É relevante ressaltar as ações de assessoramento às coordenações de cursos e docentes do campus realizadas pelo NAPNE. No entanto, alguns professores se sentem ainda inseguros ou despreparados para lidar com alunos com necessidades especiais, o que pode gerar dificuldades na comunicação e na adaptação das metodologias de ensino.

Para minimizar essa dificuldade, são encaminhadas por e-mail as informações sobre os alunos com deficiência, visando informar a todos. Simultaneamente, solicita-se a adaptação das metodologias de ensino necessárias para proporcionar o aprendizado adequado aos discentes em sala de aula. Essa abordagem visa não apenas auxiliar na compreensão da realidade dos alunos, mas também assegurar a realização de um atendimento especializado. Para alcançar esse objetivo, elaboram-se conjuntamente o estudo de caso individual dos alunos, contribuindo para uma

compreensão mais abrangente de suas especificidades e necessidades e a promoção de formação continuada para os docentes, com foco na inclusão e na diversidade, é fundamental para sensibilizar os professores e desenvolver habilidades para lidar com as diferentes necessidades dos alunos.

De acordo com a Resolução CONSUP/IFPA Nº 779, de 6 de setembro de 2022, considerando que os docentes dos Institutos Federais (IFs) possuem uma carga horária específica de duas horas semanais destinadas ao Atendimento Intraescolar aos alunos em geral, o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE) desenvolve um programa de atendimento direcionado aos estudantes do público-alvo. Esse programa leva em conta as necessidades educacionais específicas de cada aluno, sendo estabelecido um agendamento com os docentes e discentes para a realização de momentos individuais ou em pequenos grupos.

O objetivo desse atendimento é proporcionar ensino individualizado, abrangendo a resolução de dúvidas e a aplicação de metodologias de ensino diferenciadas. Essa iniciativa visa enriquecer a experiência educacional dos estudantes, oferecendo suporte personalizado para maximizar seu aprendizado e promover um ambiente mais inclusivo e adaptado às suas necessidades individuais.

Destacamos, ainda, a ênfase na realização de ações de sensibilização voltadas para a temática da educação inclusiva. São promovidos processos formativos envolvendo os membros do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE) e os servidores do campus. Essas atividades incluem a realização de oficinas em Libras, cursos de Braille Básico, palestras e rodas de conversa sobre diversas questões relacionadas à inclusão, como autismo e surdez, visando assegurar um atendimento de qualidade às demandas das pessoas com deficiência (PCDs). É relevante ressaltar a parceria estabelecida com técnicos da Secretaria Municipal de Saúde (SEMSA), da Secretaria Municipal de Desenvolvimento e Assistência Social (SEMDAS), bem como o envolvimento da comunidade em geral na efetivação dessas ações.

Além disso, é imperativo mencionar as iniciativas de articulação com as famílias desses alunos, que incluem não apenas participação em reuniões gerais de pais na instituição, mas também encontros individuais com

cada família. Nestas reuniões, membros do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE) se colocam à disposição para orientar e compartilhar informações sobre o progresso acadêmico dos estudantes.

Esses encontros estabelecem um ambiente propício para a discussão de estratégias que visam facilitar o acesso e promover o sucesso nos estudos, sublinhando a importância vital da colaboração entre a escola, a família e o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE) na promoção de uma educação inclusiva e eficaz para todos os alunos. Através dessas parcerias, torna-se possível elaborar estratégias personalizadas que atendam às necessidades específicas de cada estudante. A interação entre educadores, especialistas e famílias cria uma base para a compreensão das características individuais dos alunos e para a identificação das melhores práticas de ensino.

A parceria entre a escola e a família se revela como um componente crucial nesse procedimento. O envolvimento ativo dos pais no trajeto educacional de seus filhos é uma contribuição significativa para o sucesso acadêmico. As parcerias estabelecidas entre essas entidades permitem que as escolas forneçam informações, suporte e recursos necessários para auxiliar as famílias no apoio às necessidades educacionais de seus filhos. Essa abordagem integrada reforça não apenas a eficácia das práticas pedagógicas, mas também fortalece os laços entre a comunidade escolar e as famílias, criando um ambiente educacional mais inclusivo e adaptado às singularidades de cada aluno.

A inclusão de alunos com necessidades especiais é um processo em constante evolução, marcado por avanços e desafios. No IFPA campus Itaituba, o NAPNE se dedica a garantir o acesso e a permanência desses alunos, mas enfrenta obstáculos que exigem soluções criativas e engajamento da comunidade acadêmica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em conclusão, enfatiza-se que a responsabilidade pela promoção da inclusão não recai exclusivamente sobre os professores em sala de aula, nas salas de recursos ou nos NAPNEs. É fundamental sensibilizar todos os envolvidos no processo educativo, instigando um comprometimento com o ensino na perspectiva da educação inclusiva.

Destacamos a importância da implementação de ações colaborativas e parcerias produtivas, essenciais para viabilizar a inclusão de maneira efetiva. Isso implica em garantir um atendimento coordenado por cada setor da instituição, com o planejamento conjunto de diversas estratégias e recursos para o acompanhamento dos alunos com deficiência. Essas práticas colaborativas contribuem significativamente para a promoção da inclusão no processo de ensino e aprendizagem.

Ressalta-se a efetividade do acompanhamento e da articulação promovidos pelo Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE) em conjunto com outros setores do campus do Instituto Federal do Pará (IFPA). Essa sinergia emerge como um elemento fundamental na construção de um ambiente educacional inclusivo, adaptado às necessidades individuais dos estudantes.

A atuação conjunta com os setores de ensino, registro acadêmico, assistência estudantil, coordenações, docentes e família, resulta em uma abordagem holística, sensibilizando a comunidade acadêmica para a importância da inclusão. Além disso, ela assegura a implementação de práticas pedagógicas diferenciadas, o fornecimento de suporte financeiro e a criação de estratégias de ensino personalizado.

Essa parceria entre o NAPNE e os demais setores do campus fortalece a missão institucional do IFPA de proporcionar uma educação de qualidade, equitativa e acessível a todos os estudantes, reafirmando o compromisso da instituição com a promoção da inclusão e igualdade no ambiente educacional. Ao nutrir parcerias eficazes, as instituições de ensino têm o potencial de criar um ambiente educacional inclusivo e acolhedor, onde todos os alunos se sintam valorizados e capacitados a alcançar seu pleno potencial.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Constituição da República Federativa do Brasil. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 30 dez. 2022.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de

nível médio e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12711.htm. Acesso em: 30 dez. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 30 dez. 2023.

GIL, Antônio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 4a ed. São Paulo. Atlas, 1994.

INSTRUÇÃO NORMATIVA nº 01/2020/PROEN, de 14 de maio de 2020. Disponível em: <https://ifpa.edu.br/coronavirus/documentos-covid-19/5140-instrucao-normativa-01-2020-auxilio-pcd/file>. Acesso em: 02 jan..2024.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 23. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. Análise Textual Discursiva. 3. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2016.

Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPEI/MEC. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 28 jan.2024.

RESOLUÇÃO CONSUP/IFPA Nº 779, de 6 de setembro de 2022. Disponível em: <https://proen.ifpa.edu.br/documentos-1/carga-horario-docente/2238-resolucao-n-779-2022-consup-carga-horaria-docente/file>. Acesso em: 30 jan.2024.

RESOLUÇÃO CONSUP/IFPA nº 847, de 24 de outubro de 2022. Disponível em: https://sigp.ifpa.edu.br/sigrh/public/colegiados/filtro_busca.jsf. Acesso em: 29 jan.2024

CAPÍTULO 4

AS CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DO PROFESSOR FORMADOR NO DESENVOLVIMENTO DO PROFESSOR PESQUISADOR - PARA UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA E REFLEXIVA¹

Gicele Santos da Silva²

Resumo: A pesquisa representa um recurso significativo para o desenvolvimento profissional do Professor e deve ser promovida, inicialmente, no curso de graduação. Porém, há diferentes concepções do que significa formar o Professor Pesquisador. A metodologia adotada, para desenvolvimento do Estudo, consiste em uma pesquisa exploratória e descritiva através de um levantamento bibliográfico com ênfase no processo de formação do Professor Pesquisador. Respondendo a questão objeto do estudo: Na Formação Docente, onde Professores Formadores desenvolvem a formação do Professor Pesquisador, quais as concepções adotadas para o processo formativo e a importância da pesquisa nas práticas docentes? Como objetivo geral, compreender as concepções dos Professores Formadores, para o desenvolvimento da formação de Professores Pesquisadores e a importância da pesquisa na formação e na prática docente. E como objetivos específicos: Compreender a Formação de Professores Pesquisadores; Analisar as concepções dos Professores Formadores; Identificar a melhor forma de desenvolvimento da formação de Professores Pesquisadores, em processos de formação, realizado pelo Professor Formador. O estudo apontou que os Professores Formadores têm diferentes concepções do que é pesquisa. Reconhecem sua importância para a atividade docente, como uma forma de atualizar os conteúdos específicos e de melhorar a prática pedagógica, identificando uma sequência didática a ser utilizada pelos Professores Formadores, que pode contribuir para a consolidação de um modelo de formação fundamentado na investigação.

Palavras-chave: Professor Pesquisador; Professor Formador; Práticas Pedagógicas; Pesquisa; Concepções no Processo Formativo.

1 DOI: <https://doi.org/10.56579/editoraceeinterppecp4>

2 Docente Superior e Pesquisadora. Integrante do Grupo de Estudos e Práticas em Educação e Psicopedagogia - GEPEPP/CNPQ/UFSM – Universidade Federal de Santa Maria - RS. Grupo de Pesquisa Ciências Vozes Da Pedagogia/CNPQ/UNINTER - Centro Universitário Internacional-PR. Grupo de Pesquisa Inovação, Tecnologia e Sustentabilidade da UNINTER/GITS/CNPQ. UNINTER - Centro Universitário Internacional-PR. professoragicelesantos@gmail.com

INTRODUÇÃO

A Docência é uma atividade complexa e desafiadora, o que exige do professor uma constante disposição para aprender, inovar, questionar e investigar sobre como e por que ensinar. Numa sociedade de constantes mudanças e infinitas incertezas, as exigências para o exercício da Docência têm sido cada vez maiores, ocasionando a avaliação do modelo dos Cursos de Formação de Professores e do perfil do profissional que se pretende formar. Uma das possibilidades têm sido a formação do professor reflexivo e pesquisador.

O presente Artigo apresenta três (3) Subtítulos dedicados aos seguintes detalhamentos: O Professor Pesquisador; A Pesquisa e o Professor Pesquisador; A Formação do Professor Pesquisador: Concepções e Práticas dos Professores Formadores.

Para Tardif (2002), a prática reflexiva pode ajudar o professor a responder às situações incertas e flutuantes, dando condições de criar soluções e novos modos de agir no mundo. Todavia, a reflexão por si significa pouco, o importante é sobre o que refletir e como ocorre esse processo. Nessa perspectiva, Zeichner (1992), defende que o professor deve sistematizar sua reflexão, tornando-a investigativa.

A formação inicial deve proporcionar ao professor conhecimentos para saber lidar com a complexidade da profissão, preparando-o para entender a realidade, dar respostas e projetar ações que favoreçam a aprendizagem. Nesse sentido, Imbernón (1994, p.50) registra que é necessário proporcionar ao professor em formação subsídios para que ele seja: “[...] capaz de analisar, criticar, refletir de uma forma sistemática sobre sua prática docente, com o objetivo de conseguir uma transformação escolar e social e uma melhora na qualidade do ensinar e de inovar.”

Sob o ponto de vista de Imbernón (1994), a formação inicial do professor precisa ajudá-lo a enfrentar os desafios que irá encontrar no seu campo de trabalho frente às frequentes mudanças da realidade. É necessário que o professor saiba entender as transformações que ocorrem na sociedade a fim de que possa atuar com responsabilidade e com compromisso com a educação dos seus alunos.

No Brasil, as propostas curriculares dos cursos de formação inicial têm apresentado poucos avanços com relação a favorecer sólidos conhecimentos teórico-práticos para atuar no campo de trabalho. Por essa

razão, segundo Gatti (2010), deve haver uma revolução nas estruturas institucionais, nos currículos e nos conteúdos formativos para que a formação docente responda às demandas da educação básica. Para que essa revolução aconteça, é preciso que os cursos de formação de professores deixem de ter seu currículo fundamentado em uma concepção transmissiva de conhecimento. Entre as várias propostas que objetivam superar essa concepção, a de Formação do Professor Pesquisador é uma das mais significativas.

OBJETIVO

Consiste como objetivo geral do estudo, compreender as concepções dos Professores Formadores, para o desenvolvimento do processo de Formação de Professores Pesquisadores e a importância da pesquisa na formação e prática docente. Apresentam-se como objetivos específicos: analisar a Formação de Professores Pesquisadores e as concepções do Professor Formador no processo formativo; identificar a melhor forma de desenvolvimento da formação de Professores Pesquisadores, em processos de formação realizado pelos Professores Formadores, Detalhar a importância da pesquisa na formação e prática docente.

Os objetivos definidos darão condições no desenvolvimento de uma pesquisa focada na temática apresentada. A pesquisa representa um recurso significativo para o desenvolvimento profissional do Professor Pesquisador e deve ser promovida, inicialmente, no Curso de Graduação. Porém, há diferentes concepções do que significa a Formação do Professor Pesquisador e da pesquisa nesse processo formativo.

METODOLOGIA

O estudo desenvolvido apresenta-se como um estado da arte sobre a "Formação do Professor Pesquisador". Para o desenvolvimento do problema de pesquisa, utilizou-se um processo metodológico contemplando a realização de uma pesquisa exploratória e descritiva, partindo do preconizado pela revisão bibliográfica, objetivando o nivelamento dos conhecimentos. Com esse nivelamento, é possível a extração de uma visão crítica, dos aspectos norteadores, com o intuito de promover um maior conhecimento na área de estudo, através de bibliografias de autores que dão ênfase à questão e nas suas contribuições. As buscas bibliográficas

foram realizadas no período entre dezembro de 2023 e fevereiro de 2024. A natureza quanto à abordagem da pesquisa fora destacada pelo levantamento bibliográfico em livros e artigos de autores voltados para a temática abordada, além de publicações em periódicos e diretórios acadêmicos, como a Scielo - Biblioteca Eletrônica Científica Online, e pelo Google Scholar - Plataforma de Pesquisa Online.

A questão que orientou a busca pelos materiais de pesquisa foi: Na Formação Docente, onde Professores Formadores desenvolvem a formação do Professor Pesquisador, quais as concepções adotadas para o processo formativo e a importância da pesquisa nas práticas docentes?

Os descritores utilizados foram: Professor Pesquisador; Professor Formador; Práticas Pedagógicas; Pesquisa; Concepções no Processo Formativo. Os descritores foram escolhidos de forma a representar plenamente a temática abordada e desenvolvida no estudo. Os textos em que o enfoque não se alinhava ao contexto da pesquisa foram desconsiderados.

As pesquisas descritivas para Triviños (1987, p. 109) são: "O pesquisador parte de uma hipótese e aprofunda seu estudo nos limites de uma realidade específica, buscando antecedentes, maiores conhecimentos para, em seguida, planejar uma pesquisa descritiva ou de tipo experimental." Concluindo a leitura dos materiais pesquisados, e relacionando-os com o objetivo de pesquisa, realizou-se a explanação do assunto.

O PROFESSOR PESQUISADOR

Há muitos anos, a profissão de professor, é considerada de grande importância como processo de socialização do conhecimento e das ciências sistematizados nas diversas sociedades.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, que regulamenta o Sistema Educacional (público ou privado) do Brasil da Educação Básica ao Ensino Superior - LEI nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996), em seu artigo 43, a educação superior deve incentivar o trabalho de Pesquisa e investigação científica buscando desenvolver a ciência, a tecnologia, a criação e difusão da cultura. Cabe-nos a pergunta se há uma distinção entre professor e professor pesquisador, pois são práticas inter-relacionadas e que podem ser trabalhadas em conjunto.

Quando um professor é também um pesquisador ele agrega às suas práticas um ponto positivo, pois consegue aliar prática e teoria. As quali-

dades necessárias para um bom Professor estão nas dimensões que envolvem suas qualidades emocionais, políticas, éticas, reflexivas e críticas, sobretudo as de caráter do saber.

De acordo com Fazenda (2008, p. 10) o Professor deve desenvolver quatro tipos diferentes de competências, caracterizadas por ele como:

A Competência Intuitiva: onde o professor se autoquestiona antes de executar o planejamento elaborado;

A Competência Intelectual: onde o professor incentiva todas as atividades que desenvolvem o pensamento reflexivo;

A Competência Prática: onde o Professor consegue boas cópias, alcança resultados de qualidade,

A Competência Emocional: onde o Professor expõe suas ideias por meio do sentimento, criando uma sintonia mais imediata.

Na concepção de Fazenda (2008), aprender a pesquisar, fazendo pesquisa, é próprio de uma educação interdisciplinar, que, segundo nossos dados, deveria se iniciar desde a pré-escola. Uma das possibilidades de execução de um projeto interdisciplinar na universidade é a pesquisa coletiva, em que exista uma pesquisa nuclear que catalise as preocupações dos diferentes pesquisadores, e pesquisas satélites em que cada um possa ter o seu pensar individual e solitário. Na pesquisa interdisciplinar, está a possibilidade de que cada pesquisador possa revelar a sua própria potencialidade, a sua própria competência.

A escola que foi pensada em outro momento histórico, com função clara de transmitir a cultura e o conhecimento construído pela humanidade às novas gerações, vê seu papel sendo questionado, como expõem Dussel (2009, p. 375):

[...] era um espaço de transmissão cultural cuja cultura se distinguia claramente do afora e se sustentava numa aliança entre o Estado e as famílias, na atualidade a escola compete com outras agências culturais como os meios de comunicação de massas e a internet para a transmissão de saberes, a formação intelectual e a educação da sensibilidade das crianças e adolescentes. E compete em condições desvantajosas, já que, por suas características "duras", por sua gramática estruturante, a escola se mostra menos permeável a essas novas configurações da fluidez e da incerteza.

Portanto, já não é suficiente uma formação docente cujo modelo

está fundamentado na herança cultural moderna, estando pautada na lógica da racionalidade e na interdisciplinaridade, isto é, na fragmentação dos saberes em disciplinas, que é resultado de um conjunto de razões sociais e históricas. Nóvoa (1992) lança o desafio para que se repense esse modelo numa tentativa de superar a visão dicotômica entre conhecimento específico e conhecimento aplicado, entre ciência e técnica, entre teoria e prática, entre saberes e métodos.

Na concepção de Nobre (2013, p. 75), que enfatiza:

Em processo contínuo de autoformação cabe ao professor rever suas concepções sobre ensino, aprendizagem, planejamento, interação com alunos, avaliação etc., como forma de construção de conhecimentos e ressignificação de práticas. Dessa forma, entendemos que a formação de professores como prática reflexiva, de caráter contínuo, não é sobre a ação, sobre a prática docente, deve ser exercida como forma de promover a autonomia, a partir de uma prática contextualizada, politicamente situada, voltada para a valorização do desenvolvimento de professores e de instituições de ensino.

Essa dicotomia está presente em muitos Cursos de Licenciatura, especialmente na separação que é feita entre as disciplinas específicas e as pedagógicas.

Carvalho e Pérez (2011, p. 64) propõem a pesquisa na prática e formação do professor:

A iniciação do professor à pesquisa transforma-se assim em uma necessidade formativa de primeira ordem. Não se trata, é claro, de outro componente da preparação à docência, a ser adicionado àquelas que vínhamos considerando, mas de orientar a formação do professor como uma (re)construção dos conhecimentos docentes, quer dizer, como uma pesquisa dirigida.

O modelo da racionalidade técnica, ao suscitar a separação entre a teoria e a prática, segundo Contreras (2002), entende a sala de aula como o local onde a teoria e os conhecimentos aprendidos devem ser aplicados pelo professor. Ou seja, a atuação docente é regulada por um sistema lógico e infalível de procedimentos, constituído a partir de um conjunto de premissas estabelecidas por agentes externos ao cotidiano da escola. Para o autor, essa lógica não permite que se considere o imprevisível e a incerteza, próprios da realidade de sala de aula. A superação desse modelo significa valorizar a prática do professor, considerando seu papel de

“construtor de conhecimento”, e não mero instrutor que transmite os saberes produzidos por outros. Nessa perspectiva, a formação do professor pesquisador representa uma possibilidade para que o futuro professor tome consciência da necessidade de analisar sua prática, compreendendo suas inter-relações com as condições educacionais e sociais, e encontrando caminhos para desenvolver os saberes próprios da docência.

Sob o ponto de vista de Gatti (2010), as propostas curriculares dos Cursos de Licenciatura têm demonstrado poucos avanços com relação a favorecer sólidos conhecimentos teórico-práticos para enfrentar o campo de trabalho. Para a pesquisadora, deve haver uma revolução nas estruturas institucionais, nos currículos e nos conteúdos formativos para que a formação docente realmente considere as demandas da educação básica. Gatti (2010, p. 1375) complementa:

A formação de professores não pode ser pensada a partir das ciências e seus diversos campos disciplinares, como adendo destas áreas, mas a partir da função social própria à escolarização – ensinar às novas gerações o conhecimento acumulado e consolidar valores e práticas coerentes com nossa vida civil.

Atendendo ao apelo da autora, os cursos de Formação de Professores precisam implementar práticas formativas que preparem os Docentes para atuar nessa realidade em constante movimento, de modo a propiciar uma educação de qualidade para as crianças e os jovens que frequentam a escola.

Sob o ponto de vista de André (2006^a, p. 223), a formação do Professor Pesquisador pode ser uma das possibilidades:

A pesquisa pode tornar o sujeito-professor capaz de refletir sobre sua prática profissional e de buscar formas (conhecimentos, habilidades, atitudes, relações) que o ajudem a aperfeiçoar cada vez mais seu trabalho docente, de modo que possa participar efetivamente do processo de emancipação das pessoas. Ao utilizar as ferramentas que lhe possibilitem uma leitura crítica da prática docente e a identificação de caminhos para a superação de suas dificuldades, o professor se sentirá menos dependente do poder sociopolítico e econômico e mais livre para tomar suas próprias decisões.

Saber diagnosticar, levantar hipóteses, buscar fundamentação teórica e analisar dados são algumas das atividades que podem ajudar o

trabalho do professor, quando se consideram as exigências da realidade atual e a complexidade da atividade da docência. Nessa perspectiva, é imprescindível que o preparo específico para a pesquisa já ocorra na formação inicial. Assim como Lüdke (2001, 2006), entende-se que o contato com a pesquisa na graduação não pode se restringir apenas aos alunos de iniciação científica, tampouco deve ser tarefa apenas dos cursos de pós-graduação *stricto sensu*; é necessário que os alunos da licenciatura tenham oportunidade de aprender a fazer pesquisa.

De outro modo, Zeichner (2008) aponta para a atenção para os desafios de se efetivar essa proposta de formação. Há inúmeras condições reais que devem ser consideradas para que ela possa ser implantada: montagem de uma estrutura institucional que favoreça o trabalho coletivo, proposta curricular adequada, definição de saberes básicos, disposição pessoal dos professores formadores, existência de recursos materiais, de tempo e de espaço.

É necessário haver incentivos para o docente incluir a pesquisa na sua prática diária. Na legislação é abordada a importância da pesquisa no ensino superior, mas há uma grande dificuldade de inclusão, por dificuldades das Instituições de Ensino Superior em se adequar para formar professores pesquisadores.

Para André (2006a, p. 60), não dá para querer formar pesquisadores sem dar-lhes condições para tal:

Querer que o professor se torne um profissional investigador de sua prática exige que se pense nas exigências mínimas para sua efetivação, ou seja: e preciso que haja uma disposição pessoal do professor para investigar, um desejo de questionar; e preciso que ele tenha formação adequada para formular problemas, selecionar métodos e instrumentos de observação e de análise; que atue em um ambiente institucional favorável a constituição de grupos de estudo; que tenha oportunidade de receber assessoria técnico-pedagógica; que tenha tempo e disponha de espaço para fazer pesquisa; que tenha possibilidade de acesso a materiais, fontes de consulta e bibliografia especializada. Esperar que os professores se tornassem pesquisadores, sem oferecer as necessárias condições ambientais, materiais, institucionais implica, por um lado, subestimar o peso das demandas do trabalho docente cotidiano e, por outro, os requisitos para um trabalho científico de qualidade.

Lima (2007) define o Professor como o profissional que ministra

ou instrumentaliza os alunos para as aulas ou cursos, segundo concepções que regem esse profissional da educação e o Professor Pesquisador, como aquele que exerce a atividade de buscar reunir informações sobre um determinado problema ou assunto e analisá-las, utilizando para isso o método científico com o objetivo de aumentar o conhecimento de determinado assunto, descobrir algo novo ou contestar teorias anteriores. No que se refere ao papel do Pesquisador ou do Professor Pesquisador, Lima (2007, s/p.) afirma que: “[...] desde sua formação deve estar relacionado ao contexto e às práticas pedagógicas e de ensino, então a ação reflexiva sobre a prática docente e a importância da utilização da pesquisa para tal, terá um sentido[...].”

A expressão Professor Pesquisador tem sido adotada por diferentes correntes teóricas, embora façam parte de um mesmo movimento de preocupação com a atuação profissional do professor como investigador, ou seja, aquele que assume a realidade escolar como um objeto a ser analisado/investigado.

Na concepção de Garcia (2009), onde afirma que o Professor Pesquisador seria aquele professor que busca questões relativas à sua prática com o objetivo de aperfeiçoá-las. São apresentadas diferenças entre a “pesquisa do professor” e a “pesquisa acadêmica ou científica”. Sobre a finalidade a Autora aponta que:

A pesquisa acadêmica tem a preocupação com a originalidade, a validade e a aceitação pela comunidade científica. A pesquisa do professor tem como finalidade o conhecimento da realidade para transformá-la, visando à melhoria de suas práticas pedagógicas e à autonomia do professor. Em relação ao rigor, o professor pesquisa sua própria prática e encontra-se, portanto, envolvido, diferentemente do pesquisador teórico. Em relação aos objetivos, a pesquisa do professor tem caráter instrumental e utilitário, enquanto a pesquisa acadêmica em educação em geral está conectada com objetivos sociais e políticos mais amplos (Garcia, 2009, p. 177).

As pesquisadoras Cochran-Smith e Lytle (1999) distinguem três concepções proeminentes de aprendizado de Professores, que consideram a investigação e a prática do Professor como formas de aprender a desempenhar as atividades inerentes a profissão do magistério.

DETALHANDO AS CONCEPÇÕES

A primeira concepção é denominada de “Conhecimento-para-a-prática” (knowledge for practice), que pressupõe que os professores devem usar o conhecimento formal e as teorias desenvolvidas por Pesquisadores Acadêmicos para melhorar a sua prática. Há uma base de conhecimento formal que estabelece como devem ser as Práticas Pedagógicas que são derivadas de teorias. Após aprender e dominar a base de conhecimento, o Professor deve implementá-la e adaptá-la a fim de que o ensino ocorra com eficiência e controle. O Professor não é visto como gerador de conhecimento nem capaz de teorizar sobre sua prática. Espera-se que ele resolva os problemas, usando os procedimentos aprendidos da base de conhecimento. A mudança que pode ocorrer, a partir do novo aprendizado do Professor, é um processo individual (Cochran-Smith; Lytle, 1999).

A segunda concepção, “Conhecimento-em-prática” (knowledge in practice), valoriza o conhecimento em ação. O conhecimento, que o Professor desenvolve sobre sua prática ou nas reflexões que faz sobre ela, é considerado como uma oportunidade no aprendizado da Docência. Um pressuposto básico desta concepção é que o ensino é, até certo ponto, um artesanato incerto e espontâneo, situado e construído a partir das particularidades da vida cotidiana nas escolas e salas de aula. A prática exemplar de Professores mais experientes pode fornecer elementos para que os futuros Professores possam ensinar bem. O papel do Professor é o de refletir, investigar e gerar conhecimento na ação, a fim de resolver problemas existentes na sala de aula (Cochran-Smith; Lytle, 1999).

A terceira concepção, “Conhecimento-da-prática” (knowledge of practice), entende que o Professor aprende quando ele considera sua sala de aula como um lócus de investigação. A produção de conhecimento é vista como um ato pedagógico, construída no contexto de uso, e intimamente ligada ao sujeito que conhece, sendo também um processo de teorização. O questionamento é feito sobre sua prática e sobre o conhecimento produzido por outros (teorias e pesquisas acadêmicas), sem negar a importância desse conhecimento. Ao contrário das duas concepções anteriores, o “Conhecimento-da-prática” não faz distinção entre Professor especialista e iniciante – ambos podem fazer um trabalho colaborativo de investigação. Também não diferencia em dois tipos distintos de conhecimento: um formal (produzido segundo as convenções da pesquisa social)

e outro de ensino (produzido na atividade de ensino). O conhecimento produzido pelo Professor surge da investigação sistemática do ensino, dos alunos e do aprendizado, assim como da matéria, do currículo e da escola. O papel do Professor é de crítico na geração de conhecimento sobre a prática, conectado a grandes temas sociais, culturais e políticos (Cochran-Smith; Lytle, 1999).

É a partir dessa última concepção que Cochran-Smith e Lytle (1999) propõem um novo conceito: A “Investigação-como-postura” (inquiry as stance), baseado nas relações existentes entre pesquisa, conhecimento e prática profissional. Esse conceito pode oferecer resultados promissores relacionados ao desenvolvimento profissional, à construção e reforma curricular e à mudança social e escolar. Na “Investigação como postura”, os professores investigam em comunidade para gerar conhecimento local e teorizar sobre sua prática. Diferentemente de um projeto de pesquisa ou de uma atividade no curso de formação, que são limitados no tempo, a noção de “Investigação-como-postura” concebe o Professor como protagonista no percurso de investigar, de tal forma que possa compreender o que está sendo construído dentro e fora da sala de aula, o que o leva a questionar seu papel social.

Nessa perspectiva, Lüdke (2006), concorda que a proposta curricular dos Cursos de Licenciatura deve criar uma ambiência para a investigação, acentuando que deve haver uma preocupação em se estabelecer os procedimentos didáticos próprios para que a proposta se efetive.

Para Nóvoa (1992), a concepção de Professor Pesquisador implica oferecer condições para o Professor assumir a sua realidade escolar como um objeto de pesquisa, de reflexão e de análise, constituindo-se em um movimento contra-hegemônico frente ao processo de desprofissionalização docente e de instrumentalização da sua prática. Da mesma forma, pode ser um estímulo à implementação de novas modalidades de formação e de uma área teórico-metodológica da pesquisa em educação, especialmente sobre a Formação do Professor e a Prática Pedagógica.

A formação do Professor Pesquisador também pode ser vista como uma forma de ajudar a melhorar o ensino, possibilitando que o Docente exerça, com os acadêmicos, um trabalho que vise à formulação de novos conhecimentos, ou o questionamento, tanto da validade, quanto da pertinência dos já existentes.

Freire (1996) destaca que ensinar não é transferir conhecimento e sim preparar meio para que o indivíduo produza ou construa o seu conhecimento. Respeitando o tempo, momento e o local onde ele está inserido. Não adianta olhar para a prática mecanicamente, mas olhar sempre com olhar reflexivo. Sob o ponto de vista de Freire (1996, p. 12): “[...] o que é importante é alinhar e discutir alguns saberes fundamentais a prática educativa-crítica ou progressista e que, por isso mesmo, devem ser conteúdos obrigatórios à organização programática da formação docente”. É essencial que o Professor deixe de ser um técnico, reproduzidor das práticas convencionais que são internalizadas pela força da tradição, e passe a ser autor de sua ação educativa.

A PESQUISA E O PROFESSOR PESQUISADOR

Para Lüdke (2006), a prática da pesquisa dá mais recurso ao Professor para questionar sua prática, levando-o a uma profissionalidade autônoma e responsável. A pesquisadora realça ser necessário que o futuro Professor tenha acesso à formação e à prática da pesquisa. A formação inicial representa o lócus fundamental para que o profissional possa desenvolver uma postura investigativa. Ao formar-se (entender-se) Professor Pesquisador, seu pensamento e sua prática serão constitutivos desse saber.

O papel formador da pesquisa na graduação está colocado para além da sua função social de produção de conhecimento com vistas às demandas da sociedade, principalmente quando se compreende a formação numa dimensão reflexiva e permanente, que decorre do pensamento crítico, atingindo um sentido pedagógico. A pesquisa pode contribuir para operar as mudanças na visão de mundo dos estudantes iniciantes, já que é uma atividade problematizadora da realidade, o que pode levá-los a se engajarem em projetos de uma sociedade mais justa e menos desigual.

Para Salomoni (1991, p. 239), verificamos dois momentos na atuação científica: “[...] o pesquisador, ao desenvolver para o leitor o assunto, deixa de ser por um momento investigador, para se tornar o filósofo de seu trabalho. Abandona as técnicas da pesquisa com que já se habituara, para usar os recursos da lógica da demonstração.”

A concepção de Professor Pesquisador, relacionada ao movimento

de Formação Docente, tem sido difundida no Brasil nas últimas duas décadas, especialmente com pesquisas realizadas por André (1997; 2006a) e Lüdke (2001; 2006). Essas investigações destacam a importância e a necessidade da pesquisa sobre a formação e o trabalho do Professor, além de assinalarem os desafios a serem ultrapassados no processo de preparação do Professor Pesquisador e no desenvolvimento da pesquisa na Educação Básica.

Segundo André (2006b), é consensual, na área, a ideia de que a pesquisa é um elemento considerado essencial para a formação e atuação Docente; é uma ideia que está presente na literatura e em textos oficiais importantes. A autora adverte que o consenso não indica formas iguais de pensar a Pesquisa do Professor; pelo contrário, abriga diferentes visões de Docência, de pesquisa, do trabalho docente e da função social da escola.

Lüdke (2001) também tem sido defensora da Formação do Professor Pesquisador, vendo na formação inicial a oportunidade de apropriação de um recurso que irá possibilitar que o Professor possa questionar sua prática e o contexto no qual ela está inserida; portanto, a pesquisa representa, segundo Lüdke (2001, p. 51): “[...] um recurso de desenvolvimento profissional [...].”

Nessa perspectiva, o Professor será autor de seu trabalho, fazendo opções teóricas, metodológicas e políticas e sendo um Professor Propositor de mudanças.

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR PESQUISADOR: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DOS PROFESSORES FORMADORES

Com relação à experiência com a pesquisa, em regra os Professores Formadores, orientaram seus acadêmicos de iniciação, para a pesquisa. Sendo que a concepção de pesquisa está estreitamente relacionada à produção acadêmica/ científica, que é resultado de um processo formal e sistemático e ressignificante, tendo a pesquisa, como sendo um processo de aprendizagem na atividade docente. Ou seja, é atribuído um potencial didático à pesquisa, uma forma de construir o conhecimento, de relacionar teoria e prática e de analisar criticamente a realidade.

Para André (1997, p. 20), significa entendê-la: “[...] como metodologia que viabiliza a participação ativa do aluno em seu processo de apren-

dizagem; como uma mediação entre teoria e prática pedagógica, e como uma fonte de reflexão e análise crítica da própria prática docente”.

A pesquisa é vista pelos Professores Formadores como forma de aprender na prática, o que significa desenvolver o “Conhecimento-em-prática” (Cochran-Smith; Lytle, 1999). Refletindo sobre as aulas de regência é garantir que o acadêmico pesquise sobre a prática. É olhar para a sala de aula e poder planejar novas metodologias que melhorem a aprendizagem de seus alunos. A pesquisa é entendida como um recurso do Futuro Professor para resolver os problemas da sala de aula.

A pesquisa é uma atividade inerente à Docência, devendo ser ensinada nos Cursos de Graduação. No processo de ensino da pesquisa, encontram-se alguns procedimentos para ensinar os Futuros Professores a fazer pesquisa. Esses procedimentos fazem parte, normalmente, da sequência didática apresentada em Planejamentos de Ensino-Aprendizagem para a orientação do Estágio Curricular Supervisionado e para o desenvolvimento do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Esses Planejamentos de Ensino-Aprendizagem pressupõem uma abordagem investigativa por parte do acadêmico, pois ele precisa elaborar um projeto para desenvolver, no caso dos Estágios Supervisionados, as aulas de regência, norteado por uma pergunta investigativa, que é respondida após as aulas ministradas.

Para um melhor detalhamento, considerando como exemplo, abaixo os itens que expressam a sequência didática, normalmente utilizada, nas Instituições de Ensino Superior, para os Estágios Curriculares Supervisionados:

- Apresentação do Regulamento de Estágio.
- Seleção das turmas de Regência após observação de aulas.
- Delimitação do tema e elaboração da problematização com base na realidade observada.
- Leitura de textos para fundamentação teórica.
- Definição da metodologia de ensino e da técnica de coleta dos dados.
- Elaboração e entrega da 1ª versão do projeto de ensino.
- Reescrita do projeto de ensino e entrega da 2ª versão.
- Planejamento das aulas.
- Aplicação das aulas com base no projeto e na coleta dos dados.
- Análise da prática pedagógica com base na proposta de intervenção.
- Elaboração da 1ª versão do Trabalho de Conclusão de Estágio.
- Reescrita da 2ª versão do Trabalho de Conclusão de Estágio.

A sequência didática apresentada se inspira nos itens de um Projeto de Pesquisa. Também se aproxima dos procedimentos didáticos relatados por André (1997, 2006b) com base em duas experiências com alunos de Graduação e de Pós-graduação, que tinha como objetivo proporcionar a formação para o trabalho de pesquisa. Os relatos possibilitaram a elaboração de uma sequência: 1º- apresentação da proposta, 2º- leitura e discussão de textos sobre a temática escolhida, 3º- leitura e análise das características do gênero textual científico, 4º- identificação de um problema ou questão, 5º- definição dos objetivos, sujeitos e cenário da pesquisa, 6º- ampliação do repertório para fundamentação teórico-metodológica, 7º- definição dos procedimentos e das técnicas de coleta de dados, 8º- elaboração e teste dos instrumentos de pesquisa, 9º- coleta dos dados, 10º- organização e sistematização dos dados para análise, 11º- análise dos dados, 12º- elaboração do texto (relatório ou artigo) coletiva e/ou individualmente, 13º- reescrita e revisão, 14º- comunicação oral dos resultados.

Os itens são semelhantes aos da sequência didática que consta do Planejamento de Ensino e Aprendizagem do Estágio Curricular Supervisionado, porém o oitavo item, "elaboração e teste dos instrumentos de pesquisa", não é contemplado nos planejamentos. Nestes também não são indicadas, na bibliografia, obras ou artigos sobre pesquisa em educação.

A leitura de artigos científicos sobre pesquisas relacionadas à prática docente é imprescindível para formar o Professor Pesquisador, assim como a leitura de textos que abordem os métodos de pesquisa mais utilizados no campo da educação. Por exemplo, a leitura e a discussão de textos sobre pesquisa-ação e pesquisa colaborativa que poderiam ajudar o acadêmico a compreender o princípio da investigação que pretende intervir em uma dada realidade.

Para Fairclough (1995), os sujeitos sociais são moldados pelas práticas discursivas, mas também são capazes de remodelar e reestruturar essas práticas, como: leitura de textos teóricos, identificação do problema, reescrita e revisão textual e definição do método.

Há evidência de que o projeto deve orientar a Prática do Estagiário

e de que os Planos de Aula devem estar em consonância com o Projeto; o conteúdo e as atividades a serem desenvolvidas durante o período de regência devem possibilitar a reflexão e a análise da prática com vistas a responder à pergunta investigativa. As técnicas de coleta de dados adotadas são os registros das observações do próprio acadêmico estagiário, a produção dos alunos da educação básica na escola e a opinião deles, considerando os pressupostos teóricos indicados no Projeto para a regência. Há uma clara preocupação com a qualidade do texto escrito. O domínio do gênero acadêmico é garantido pela possibilidade do acadêmico estagiário apresentar uma segunda versão dos textos que compõem o Trabalho de Conclusão de Estágio. Salienta-se a importância da reescrita como forma de discutir a prática e melhorar a escrita, que é entendida como uma das etapas necessárias, para que o acadêmico se constitua como um Professor Pesquisador. Saber colocar com clareza no papel é um dos requisitos de um pesquisador. A reescrita é considerada como a oportunidade de relatar e discutir a prática à luz de uma teoria. Ao reescrever, consegue-se relacionar o que foi realizado/desenvolvido [nas aulas de regência] com a teoria. Pode-se considerar a possibilidade de uma segunda versão dos textos, como um dos momentos de efetiva aprendizagem para ser um Professor e Pesquisador.

A produção do TCC – Trabalho de Conclusão de Curso, com uma temática associada a prática contribui muito com o exercício da reflexão sobre a prática. A reflexão faz pensar, encontrar caminhos e meios para elucidar os problemas do cotidiano escolar. Por meio da pesquisa é possível descobrir problemas do cotidiano e buscar como resolvê-los, contribuindo em muito, para ajudar a solucionar os problemas no cotidiano escolar. As Instituições de Ensino Superior devem incentivar a pesquisa em toda a carreira acadêmica.

A elaboração do TCC contribuiu muito com o interesse pela pesquisa científica. O contato com a pesquisa científica proporcionada pela elaboração do TCC – Trabalho de Conclusão de Curso propicia ao acadêmico o interesse em continuar a pesquisa em nível de mestrado e doutorado. No que se refere às estratégias, a orientação individual e o incentivo por parte dos Professores Formadores são extremamente significativas. A necessidade de orientar individualmente o acadêmico estagiário e/ou formando caracteriza-se pela especificidade do trabalho a ser desenvolvido

tanto no campo de estágio como na elaboração do Projeto, considerando as experiências e o estilo de aprendizagem de cada um, além das peculiaridades de cada Escola onde ocorre o Estágio. Já o incentivo é uma estratégia não específica do Estágio, mas, como ele é desenvolvido individualmente e fora da universidade, o estagiário busca no Professor Formador o apoio para restabelecer sua confiança e discutir suas inquietações e dúvidas.

Em relação a outras estratégias, podemos relacionar a necessidade dos questionamentos e da discussão com os colegas acadêmicos estagiários, as quais caracterizam a oportunidade de refletir coletivamente sobre as escolhas teórico-metodológicas a serem adotadas, assim como sobre os eventos da realidade da Escola que não puderam ser previstos. Nesse momento, há um reconhecimento de que o trabalho colaborativo representa um avanço na maneira de se aprender a ser Professor.

A pesquisa pode representar o instrumento que auxilia o Professor a conquistar autonomia. Essa autonomia ainda é considerada no nível técnico, pois está relacionada à decisão de como irá ensinar, sendo uma ação individual, considerando os sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem. Porém não se pode considerar, de que a pesquisa possa ajudar o professor a conquistar a autonomia política e emancipatória, a fim de que esteja menos sujeito à manipulação das políticas advindas do discurso hegemônico de quem detém o poder. Quanto ao nível de autonomia, o Professor se torna menos alienado e mais crítico em relação a si e aos outros, de tal maneira que questiona as condições impostas pelo sistema e busca novas formas de se desenvolver profissionalmente. Pois, pesquisar vai fazer com que os professores [da educação básica] possam começar a ter consciência do seu papel e deixar de ser manipulados.

Para Fairclough (2001), a conscientização da condição opressiva representa o primeiro passo para a emancipação do sujeito em suas práticas discursivas, o que pode não ser do conhecimento dos acadêmicos. Diferentemente dos Professores Formadores, para os acadêmicos, o termo "pesquisa", quando relacionado ao Trabalho Docente, associa-se apenas à ideia de atualização dos conteúdos da disciplina e das questões didático-pedagógicas, ou seja, fazer pesquisa representa a possibilidade de trazer novas informações e estratégias para a sala de aula. A pesquisa do Professor faz parte do desenvolvimento profissional e pode representar a

conquista de uma autonomia mais ampla para o Docente.

Observando a necessidade de uma escola preparada para o aluno moderno, é primordial que haja professores capacitados. Para além das escolas, o sociólogo e antropólogo Philippe Perrenoud (1999) aborda a melhoria na educação e a responsabilidade que a universidade tem para formar professores pesquisadores reflexivos, visto que, a pesquisa deve ser agregada a reflexão, se assim não for os alunos se tornarão apenas técnicos. Para que isso ocorra é necessária a participação de todos no processo, Perrenoud (1999, p. 20) afirma que: “[...] se a universidade é, potencialmente, o melhor lugar para formar os professores para a prática reflexiva e a participação crítica, ela deve, para realizar esse potencial e provar sua competência, evitar toda arrogância e se dispor a trabalhar com os atores em campo.”

O perfil de um Professor Pesquisador tem sido associado à oportunidade de prática reflexiva daquele Professor que busca a pesquisa como forma de melhorar sua pedagogia acadêmica e melhores formas de estimular seus alunos ao senso crítico, através de pesquisas.

Um “Professor Reflexivo” não para de refletir, ele continua progredindo em sua profissão, pois a reflexão transformou-se em uma forma de identidade e de satisfação profissional. Ele conquista métodos e ferramentas conceituais baseados em diversos saberes e constrói novos conhecimentos, os quais são reinvestidos na ação.

A visão da pesquisa como simples acesso a novas informações para manter-se atualizado é o significado de senso comum, que ainda está presente no discurso dos acadêmicos, talvez oriunda da experiência vivida na educação básica, que, na maioria das vezes, tem esse propósito. Já entender a pesquisa como uma forma de ajudar o Professor a entender o que faz, por que faz e a descobrir novas formas de fazer à luz da teoria ou a produzir conhecimento, teorizando a prática, são aspectos que não são de conhecimento comum entre os acadêmicos.

Tanto para Professores Formadores, como para os acadêmicos conscientes da sua responsabilidade como futuros Docentes, a pesquisa é vista como uma iniciativa individual do Professor. Esse entendimento está distante do que significa a concepção do “Conhecimento-da-prática”, segundo Cochran-Smith e Lytle (1999), em que o desenvolvimento da investigação acontece de forma colaborativa, em grupo ou em redes

de trabalho. Já os Professores Formadores compreendem que o Professor pode ser produtor de conhecimento sobre sua prática e que a formação de um Professor Pesquisador representa uma Qualificação Profissional.

A pesquisa é primordial para as atividades do Docente, pois o Professor que assume a postura de Pesquisador compromete-se com a elaboração própria, com o questionamento, com a crítica e com a descoberta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa é compreendida pelo olhar dos Professores Formadores como um recurso indispensável ao trabalho do Professor Pesquisador, para investigar tanto questões relacionadas à área específica como questões da prática pedagógica. Entende-se que a Pesquisa Acadêmica e a Pesquisa do Professor precisam ser desenvolvidas com rigor, garantindo o princípio da validade para a construção de novos conhecimentos sobre determinada questão. O desenvolvimento da pesquisa implica o uso de métodos específicos para que se possa ultrapassar o entendimento imediato de uma problematização, proporcionando um novo conhecimento à luz da teoria.

A formação do professor pesquisador significa proporcionar a construção de uma forma de pensar curiosa, observadora, reflexiva e analítica. Ou seja, há um entendimento de que os futuros Professores devam saber como investigar os conteúdos do campo disciplinar e da Docência; tendo a capacidade de elaborar questões, de formular hipóteses, de selecionar e articular dados, levando à construção de um pensamento reflexivo e investigativo.

Há preocupação em estabelecer uma sequência didática a fim de levar o acadêmico a desenvolver-se como um Professor Pesquisador, que normalmente, são apresentados nos Planejamentos de Ensino Aprendizagem que orientam os Estágios Curriculares Supervisionados. Observou-se, também, a existência de algumas estratégias, que são significativas para se aprender a fazer pesquisa.

A formação do Professor Pesquisador é uma proposta em construção, exigindo dos Professores Formadores a mesma competência delineada para o perfil do Professor da Educação Básica: uma postura investigativa, que, ao conhecer a realidade, possa agir de forma consciente e crítica

para transformá-la e se transformar. Nesse sentido, a pesquisa pode ser entendida como um instrumento que poderá ajudar o Professor no seu desenvolvimento profissional e na construção de uma autonomia emancipatória. Todavia, faz-se necessário responsabilizar a instituição formadora no sentido de oferecer as condições para que os Professores Formadores possam desenvolver-se. A instituição formadora precisa ter uma política de Formação Continuada para o seu Corpo Docente, uma proposta que tenha como base o trabalho em equipe, sustentada por um conhecimento teórico-metodológico que leve a refletir e a pesquisar sobre como e por que formar o Professor Pesquisador.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Dalmazo Afonso de. O papel mediador da pesquisa no ensino da didática. In: ANDRÉ, M.; OLIVEIRA, Maria Rita N. S. de. (Organizadores). Alternativas do ensino da didática. Campinas/SP: Papyrus, 1997. p. 19-36.

ANDRÉ, Marli Dalmazo Afonso de. Pesquisa, Formação e Prática Docente. In: ANDRÉ, Marli Dalmazo Afonso de. (Org.). O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores. 5. ed. Campinas: Papyrus, 2006a. p. 55-69.

ANDRÉ, Marli Dalmazo Afonso de. Ensinar a Pesquisar... Como e para quê? In: ENDIPE. Recife, 2006b. p. 221-234.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. Lei nº 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 20 mai. 2024.

CARVALHO, Anna Maria Pessoa de; PÉREZ, Daniel Gil. Formação de professores de Ciências (Tendências e Inovações). 10. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

COCHRAN-SMITH, Marilyn; LYTLE, Susan L. Relationships of knowledge and practice: teacher learning in communities. Sage Journals online - Re-

view of Research in Education, jan. 1999. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/0091732X024001249>
Acesso em: 20 janeiro 2024.

CONTRERAS, José. A autonomia de professores. São Paulo: Cortez, 2002.

DUSSEL, Inés. A transmissão cultural assediada: metamorfoses da cultura comum na escola. In: Caderno de Pesquisa, São Paulo, v. 39, n. 137, p. 351-365, maio/ago. 2009.

FAIRCLOUGH, Norman. Critical discourse analysis. London: Longman, 1995.

FAIRCLOUGH, Norman Discurso e mudança social. Brasília: UnB, 2001.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.) Didática e interdisciplinaridade. 13ª ed. São Paulo: Papyrus, 2008

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia. Saberes Necessários à Prática Educativa. 25. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCIA, Vera Clotilde Vanzetto. Fundamentação teórica para as perguntas primárias: O que é matemática? Por que ensinar? Como se ensina e como se aprende? Revista Eletrônica PUCRS Educação, v. 32 n. 2, 2009. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/5516>
Acesso em: 24 jan. 2024.

GATTI, Bernadete. Formação de professores no Brasil: características e problemas. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010.

IMBERNÒN, Francisco. La Formación y el desarrollo profesional del profesorado: Hacia una nueva cultura profesional. Barcelona: Graó, 1994.

LIMA, Marcos Henrique. O Professor, o Pesquisador e o Professor - Pes-

quisador. Disponível em: http://www.amigosdolivro.com.br/lermais_materias.php?cd_materias=3754

Acesso em: 28 jan. 2024.

LÜDKE, Menga. O professor, seu saber e sua pesquisa. *Educação & Sociedade*, Campinas: Unicamp, v. 22, n. 74, p. 77-96, abr. 2001.

LÜDKE, Menga. A complexa relação entre o professor e a pesquisa. In: ANDRÉ, Marli Dalmazo Afonso de. (Org.). *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. 5. Ed. Campinas: Papirus, 2006. p. 27-54.

NOBRE, Isaura Alcina Martins. *Docência Coletiva: Saberes e Fazeres na Educação à Distância*. Tese (Doutorado) Universidade Federal do Espírito Santo Centro de Educação Programa de Pós-Graduação em Educação. Vitória, 2013.

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

PERRENOUD, Philippe. Formar professores em contexto sociais e Mudanças. *Prática reflexiva e participação crítica*. *Revista Brasileira de Educação*, nº 12, set-dez, p.5-21. 1999.

SALOMON, Délcio. *Como fazer uma monografia*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais*. São Paulo: Atlas, 1987.

ZEICHNER, Kenneth. Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, Antônio. (Org.). *Os Professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

ZEICHNER, K. Uma análise crítica sobre a "reflexão" como conceito estruturante na formação docente. *Educação e Sociedade*, Campinas: Unicamp, v. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 09 jan. 2024.

CAPÍTULO 5

CONSTRUINDO EDUCADORES RESILIENTES: SUPERANDO OBSTÁCULOS, DESCONSTRUINDO PRECONCEITOS E APRIMORANDO A FORMAÇÃO DOCENTE¹

Camylla Soares Koswoski²

Resumo: O impacto da formação docente para sua prática diária e identidade profissional, possui grande relevância acadêmica e socialmente, impactando nos resultados obtidos em sala de aula, na aprendizagem dos alunos e na própria busca por formações continuadas e atualizações constantes. O enfoque não se restringe às superficialidades comumente propagadas, estabelecendo uma nova perspectiva renovada de conceitos da formação docente. Portanto, objetiva investigar a completude da formação docente, e auxiliar a sociedade por intermédio de suas considerações a respeito dos fatos examinados. Utiliza uma abordagem metodológica exploratória e qualitativa, com uma abordagem de natureza bibliográfica sobre o fenômeno subjetivo estudado. Visa não apenas informar, mas também inspirar mudanças nas abordagens educacionais. É uma jornada de descoberta coletiva, uma busca pela autenticidade na formação de professores, e um apelo para uma educação mais genuína e inspiradora. Ao desmistificar o universo da formação docente, convida-se o leitor a trilhar o caminho rumo a uma compreensão mais profunda e impactante da educação.

Palavras-chave: Educação; Profissão; Formação; Desafios.

INTRODUÇÃO

O docente se configura como um dos pilares fundamentais para a aprendizagem significativa (Castro; Castro, 2019), valorizada nas demandas da sociedade moderna, pelos ideais transpostos na própria BNCC (2018), devido sua responsabilidade na função social de orientar e mediar o aluno em sua construção formativa, diferindo da mimética transmissão de conteúdos passivamente (Demo, 2004). Porém, para garantir a eficácia do processo metodológico de suas atividades no cumprimento dos objetivos educacionais propostos, é relevante que sua formação docente,

1 DOI: <https://doi.org/10.56579/editoraceeinterpeccp5>

2 Especialista em Docência no Ensino Superior pela FASUL Educacional, São Lourenço – MG. camylla.koswoski@admin.educa.go.gov.br.

inicial e continuada, capacite em uma preparação adequada ao seu pleno desenvolvimento em sala de aula.

Investigando a formação docente ao estabelecer sua concepção não restrita a meros segmentos acadêmicos, abarcando várias dimensões humanas e experiências oriundas das vivências diárias (Figueiredo; Leite; Fernandes, 2016). Nesta prerrogativa, enfrentando desafios, rompendo barreiras e moldando mentes, o educador é um agente de transformação capaz de inspirar e influenciar gerações. No entanto, por trás dessa nobre missão, muitos mitos e desafios obscurecem a verdadeira essência da formação docente.

Simboliza um convite a reflexão e questionamento das práticas educativas e qualidade da formação dos percursos deste processo (professores), observando os obstáculos que permeiam sua jornada desde a formação inicial, cujo preparo inadequado agrava a cenário para os docentes e seus alunos. Mergulhando em elementos associados a modalidade EaD e aspectos da saúde mental, reconhecendo sua importância na construção da identidade profissional juntamente as possibilidades de impactos negativos.

Conforme a dialógica argumentativa construída com o suporte bibliográfico, a concepção da prática docente transpassa indissociavelmente por sua formação, teorias, estágios e experiências, se configuram em elementos essenciais para a “metamorfose do professor” em suas diferentes fases até ministrar aulas sozinho. Portanto a pesquisa se justifica pela relevância deste estudo na análise da formação de professores sob nova ótica, priorizando a melhoria de sua capacitação e consequentes impactos positivos em todo o sistema educacional, para a construção dos saberes dos cidadãos críticos nos centros escolares.

OBJETIVO

O presente artigo objetiva explorar profundamente a formação docente, com enfoque nos elementos principais que interferem no trabalho do professor em sala de aula, e, por conseguinte, influenciam diretamente no processo de aprendizado dos alunos. O propósito social intrínseco, busca viabilizar uma investigação abrangente, destacando os desafios, oportunidades e implicações desta no cenário educacional. Logo, almeja não apenas fornecer uma visão analítica, mas estimular a reflexão crítica

sobre o papel crucial desempenhado pelo educador na sociedade contemporânea, visando, assim, sua valorização e aprimoramento contínuo. Logo, ao possibilitar uma compreensão inter-relacionada e integradora da temática, o estudo pretende não apenas contribuir para o avanço do conhecimento acadêmico, mas também oferecer insights pertinentes para aprimorar efetivamente a prática docente e, assim, promover um ambiente educacional mais resiliente, adaptável e inclusivo.

METODOLOGIA

A metodologia adotada para a concepção e desenvolvimento da proposta, é embasada em uma abordagem exploratória, pois "(...) 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), considerando a complexidade e diversidade de fatores que envolvem a temática em questionamento.

Ademais, sua natureza é qualitativa, proporcionando uma análise profunda e contextualizada do objeto de estudo, buscando estabelecer a efetiva compreensão e interpretação do fenômeno observado. Classificada como uma pesquisa bibliográfica, por se basear em uma extensiva revisão sistemática da literatura acadêmica, permitindo a concepção de aspectos teóricos e práticos associados a perspectivas idealistas de diferentes autores.

No que tange à coleta de dados, visa promover a diversidade das informações prestadas, fundamentadas em livros, artigos, dissertações e teses, selecionados de forma criteriosa, com posterior análise interpretativa dos padrões subjetivos presentes na literatura. A condução das etapas segue os devidos princípios éticos cabíveis na contribuição de um debate crítico enriquecedor, estimulando a conscientização e transformação da realidade vivenciada.

DECODIFICANDO A MAESTRIA DA EDUCAÇÃO: RESSIGNIFICANDO RÓTULOS NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE

O papel do professor, embora crucial no ambiente escolar e sociedade no todo, é frequentemente subjugado por estereótipos e crenças limitantes geracionais que permeiam sua profissão (Da Costa Borim, 2020).

Esses preconceitos, originados no empirismo do senso comum e muitas vezes perpetuados sem questionamento até pelos profissionais da educação, se manifestam de diversas formas, desde a definição do que é ser professor, suas funções dentro e fora da sala de aula (Pereira, 2011), responsabilidades inerentes, padrões comportamentais até a resistência às mudanças, inovações e necessidade de formação continuada.

Nesse cenário, torna-se imperativo um exercício reflexivo fundamentado na conscientização sobre a imprescindibilidade de desconstrução destas barreiras. Para isso é relevante explorar criticamente a significação da docência, em paralelo a constante busca pela evolução e formação continuada, em uma profissão que transcende ideais estagnados e confusos, evidenciando a indissociabilidade ao comprometimento de uma aprendizagem constante, conforme estabelece Demo (2004, p. 36):

[...] professor não é quem ensina, mas o eterno aprendiz, aquele que aprende melhor, está à frente dos outros neste desafio, ou que faz disso sua própria profissão; cabe ao professor o direito de estudar durante o trabalho, porque é trabalho: quem não estuda não tem aula para dar; quem não reconstrói conhecimento, só pode repassar a sucata disponível; para que o aluno bem aprenda, é mister que conviva com professor que aprende bem.

Portanto, promove a remoção da percepção de superioridade docente, desafiando a estática imagem tradicional do professor na organização escolar, expressando uma quebra do paradigma do ensino como uma transmissão unilateral do conhecimento, propondo uma nova natureza dinâmica das relações interpessoais ao validar os saberes prévios dos estudantes e a experiência cotidiana (Figueiredo; Leite; Fernandes, 2016), assim como, destacar as atualizações constantes de repertório que podem ser relacionadas na atualidade as transformações que tornam as atividades rapidamente obsoletas (a exemplo o ChatGPT). Logo, deve-se visar por uma formação incentivando o desenvolvimento intelectual de construção e reconstrução dos saberes do professor e sua relação não meramente transmissiva.

Ademais, além das crenças anteriormente mencionadas, que diminuem a importância da função mediadora crítica do educador e da atualização contínua para o desenvolvimento eficiente da profissão, existem muitas outras que também interferem negativamente. Por exemplo, a fa-

lácia equivocada de que a carreira deve ser uma escolha apenas quando não há melhores opções (Barbosa, 2011), uma noção desmentida pela complexidade inerente à prática educacional e pela sua capacidade de gerar impactos positivos ou perpetuar as problemáticas de forma duradoura.

Juntamente ao estigma de inferioridade postulado sobre determinadas disciplinas em detrimento de um enfoque excessivo em outras (Lopes; Caprio, 2008), visando resultados imediatistas passíveis de quantificação (Figueiredo; Leite; Fernandes, 2016); as exigências de modelos comportamentais de rigorosa disciplina fora do ambiente escolar, reduzindo o lado humano do educador (Silva; Zanon, 2000); e a subestimação das adversidades psicológicas e emocionais enfrentados pelo reflexo da pressão exercida, podendo provocar sérios problemas de saúde (Damásio; Melo, 2013). Percepções distorcidas que dificultam a compreensão do processo docente e sua importância, fomentando um ambiente tóxico e ineficiente no interior das instituições escolares.

Dessa forma, ao adentrarmos nas próximas seções, serão explorados aspectos da intrincada dificuldade e obstáculos que permeiam o contexto da formação docente. De desafios de ordem estrutural a resistências de caráter institucional, almejando o profundo entendimento na superação metódica dessas barreiras, visando erguer um alicerce robusto ao desenvolvimento educacional e profissional dos ambientes acadêmicos, baseada principalmente em seus aspectos formativos.

A MONTANHA RUSSA DAS EXPECTATIVAS INATINGÍVEIS

É uma profissão complexa não restrita somente a ação conteudista (Oliveira, 2011), abrangendo vários aspectos do ser humano, nas esferas afetivas, sociais, individuais, mentais, propondo o relevante destaque da inexistência de uma “fórmula” pronta que se encaixe nos diversos contextos da ação do fazer docente. Pois esta deve ser construída e aprimorada diariamente com as vivências obtidas nas particularidades dos seres que compõem o arranjo da sala de aula, exigindo uma responsabilidade com a exigência de má formação constante para evitar a estagnação das práticas, se caracterizando em um processo contínuo de aprendizagem, inviabilizando padronizações e comodismos.

Conceber a formação de professores [...] como um “processo contínuo, sistemático e organizado” significa entender que a formação de professores abarca toda a carreira docente. Falar da carreira docente não é mais do que reconhecer que os professores, do ponto de vista do “aprender a ensinar”, passam por diferentes etapas (pré-formação, formação inicial, iniciação e formação permanente, de acordo com Feiman (1983), as quais representam exigências pessoais, profissionais, organizacionais, contextuais, psicológicas, etc., específicas e diferenciadas (García, 1999, p. 112).

Apesar de inegável contribuição para o aprimoramento do processo educacional, a formação docente revela múltiplas insuficiências e déficits que prejudicam todos os segmentos correlatos (Machado, 2018). Simultaneamente, a desmotivação inicial decorrente de um investimento parcimonioso, as condições precárias no ambiente de trabalho e a projeção salarial insatisfatória, afastando potenciais profissionais do magistério, agravando a desvalorização socioeconômica da profissão e disseminação de crenças limitantes.

Os baixos salários, a desvalorização social, a indisciplina dos alunos, o controle burocrático do Estado, a violência na escola, o desafio de ser considerado responsável pela não aprendizagem dos alunos e tantos outros fatores de ordem social, econômica e política são exemplos que desmotivaram a categoria de professor (Souza, 2011, p. 3).

Essa conjectura reforça erroneamente a ideia equivocada de profissionais da área que consideram o investimento na formação para a educação um dispêndio inútil (Oliveira, 2007), dada a escassez de estímulos nesse contexto para a remodelação da formação inicial ao empenho na formação continuada. Sobre as modificações é interessante investigar a lacuna entre os ensinamentos da educação básica e formação do ensino superior, que, por vezes, adota uma didática extremamente formal e técnica (Dourado, 2015). A carga horária insuficiente, ineficaz para a prática real, assim como um currículo de licenciatura rígido e antiquado, que negligência as inovações, tecnologias, práticas experienciais, diversidade e inclusão em suas disciplinas, também impactam a performance docente, propiciando a reprodução consequente de um ensino fragilizado e desconectado.

DESAFIOS NA LICENCIATURA: A INTERAÇÃO DE PRIVATIZAÇÃO E EAD ENTRE SUPERFICIALIDADE E APARÊNCIAS

Outro problema que cerceia a formação se apoia nas licenciaturas na modalidade EaD e privatizadas, cujo curto período de conclusão do curso (acelerado) e pouco monitoramento de sua realização ética (facilitação), promovem uma formação muito superficial dos conteúdos e práticas pedagógicas diversificadas. Este sistema fornece titulação a indivíduos sem domínio dos conteúdos, competências acerca dos saberes que deverá ensinar e falta de contato prático com o ambiente real, agravando principalmente nas disciplinas como química e biologia pela falta de aulas práticas laboratoriais, que inviabilizam estas com os alunos, devido o desconhecimento (Silva, 2012).

O movimento inicial da educação a distância, o de proporcionar formação regular e continuada aos professores em exercício (os professores leigos), é repleto de mérito e, porque não dizer, de êxito. Não se pode falar o mesmo, entretanto, do que veio depois, quando os cursos de formação de professores passaram a disputar os alunos dos cursos presenciais, substituindo a sala de aula pela formação em trânsito, descolada dos espaços tradicionais de ensino-aprendizagem (Giolo, 2008, p. 1224-1225).

É fato que a formação EaD é benéfica ao exercer papel fundamental na disseminação do conhecimento para pessoas que anteriormente não tinham condições de estudar e melhorar sua qualificação, seja pela jornada de trabalho ou condições econômicas (São Paulo, 2008), porém devem ser desenvolvidas e implementadas corretamente, com a devida atenção à qualidade do ensino, suporte aos alunos e infraestrutura adequada. Ademais, a proposta de muitas instituições particulares que visam meros lucros (ADUSP, 2005), grades curriculares reduzidas e sem avaliações adequadas, de reconhecimento questionável e falta de prática profissional, comprometendo a integridade do processo educacional, mas também fomentando a proliferação de docentes que podem não estar devidamente preparados para o desafio de lecionar.

Este “casamento” capitalista visando mera orientação para o Lucro e ênfase na quantidade em detrimento da aprendizagem integral dos saberes propostos tem como um dos motivadores de sua ascensão a pressão instaurada para adquirir um diploma a qualquer custo (Batista; Souza,

2016), mesmo sem os padrões mínimos. Para mitigar esses problemas, é indispensável a realização de uma pesquisa rigorosa antes de se matricular em programas de EaD particulares. A escolha de instituições reconhecidas, com histórico comprovado de qualidade acadêmica e suporte ao aluno, é essencial para garantir uma educação sólida e valiosa, principalmente ao professor que deve possuir um domínio acerca dos conteúdos que vai ministrar na sala de aula e saber orientar (Oliveira, 2011).

ENTRE LETRAS E CUIDADOS: EXPLORANDO A TRAMA DA SAÚDE MENTAL NA JORNADA DO PROFESSOR

A condução do processo educacional é complexa ao se entrelaçar em uma intrincada rede de desafios, internos e externos (Rocha, 2002). Os quais se manifestam nas condições escolares disponibilizadas, nas particularidades dos estudantes, nas diversas modalidades de absorção do conhecimento, diversidade, superlotação da sala de aula e nos distintos níveis de proficiência coabitando uma mesma turma. Adicionalmente a fatores como indisciplina, desrespeito, crescimento de agressões (verbais e físicas), exigências de quantificações em detrimento de qualidade por parte de superiores, exaustão mental e estresse (Silva; Zanon, 2000), promovendo um ambiente suscetível ao surgimento de problemáticas psicológicas e emocionais, tais como depressão, ansiedade, burnout, síndrome do pânico, e outras condições correlatas

No ambiente escolar hoje, a participação do psicólogo junto ao corpo docente é desenvolver pensamentos de novas alternativas e soluções, para os conflitos que o professor poderá ter em seu trabalho educacional. A melhoria da educação brasileira depende da melhoria da qualidade do trabalho do professor, tendo o psicólogo escolar/educacional como um ator que valoriza e incentiva a busca constante de um conhecimento através de uma formação continuada (Dejours, 2010, p. 21).

Nessa prerrogativa, Dejours enfatiza a noção da conexão entre investimento em desenvolvimento profissional e a promoção da saúde mental no contexto educacional. Salientando que o ambiente no qual o profissional está inserido provoca grandes impactos em seu comprometimento com as atividades inerentes a sua função de educador (Damásio; Melo, 2013; Silva, 2017). Além disso, destaca não apenas que um estado

psicológico e emocional equilibrado permite a busca constante por atualizações, mas também afasta a tendência ao comodismo gerado pelo descontentamento e frustração, evidenciando uma dependência do trabalho docente ao seu bem-estar mental (Macaia, 2013).

Portanto, os programas de formação inicial (licenciaturas) devem incorporar na composição de suas diretrizes e matrizes curriculares, reflexões nas dimensões de preparo psicológico e emocional para a atuação docente em sala de aula, reconhecendo sua ampla relevância para a continuidade de uma prática escolar eficiente e empenho constante na narrativa pedagógica (Ribeiro, 2012). Emergindo como pilares essenciais na edificação de um sistema educativo resiliente e mais eficaz.

CONSTRUINDO SABERES: RUMO A UMA FORMAÇÃO DOCENTE TRANSFORMADORA E ORIENTAÇÕES EDIFICANTES

Mediante os estudos propostos, revela-se uma formação docente que transcende os limites do ambiente acadêmico formal, evidenciando a intrínseca natureza pessoal da identidade profissional (Moreira, 2012). Nesse contexto, emergem elementos exteriores que influenciam diretamente na construção dessa identidade, enquanto a própria qualidade da formação desempenha um papel crucial. Garantir uma abordagem eficiente dos saberes pedagógicos e atentar para a sensibilidade na interpretação do contexto vivenciado tornam-se fatores determinantes na configuração de uma formação docente robusta e adaptada às complexidades da prática educativa. Em conformidade a essa rede emaranhada de conexões do saber escolar, Libâneo, Oliveira e Toschi (2017, p. 30) afirmam que os docentes

já não podem ser meros repassadores de informação, mas devem revelar-se investigadores atentos às peculiaridades individuais e socioculturais dos alunos e sensíveis às situações imprevisíveis do ensino, além de participantes ativos e reflexivos na equipe docente, discutindo no grupo suas concepções, práticas e experiências. Esses elementos de um novo profissionalismo do professor levam a postular exigências específicas de formação inicial e continuada.

Contrapondo essa necessidade, muitas instituições perpetuam modelos de licenciatura dissociados da realidade da escola básica e suas

demandas ao propagar um ideal rígido de concepções avançadas que, na prática docente, pouco contribuem (Machado, 2018). A ênfase deve recair primariamente sobre a sala de aula, com abordagens didáticas metodológicas ativas, investigativas e contextualizadas, considerando as metas educacionais de formação integral humana que deverão ser construídas. Adicionalmente, em consonância com as ideias de Libâneo, Oliveira e Toschi, destaca-se a importância da formação inicial e continuada do professor em sintonia com a sociedade e suas inovações. No atual contexto de popularização de ferramentas como o ChatGPT, evidencia-se a lacuna na formação dos educadores, que muitas vezes não recebem orientações éticas e coerentes sobre a utilização dessas tecnologias (Kaufman, 2022). A falta de consciência acerca dessas ferramentas, somada à ausência de proibições efetivas, pode agravar os déficits formativos propagados.

O professor, diante das variadas funções que a escola pública assume, tem de responder a exigências para as quais não se sente preparado. Muitas vezes os trabalhadores docentes são obrigados a desempenhar funções de agente público, assistente social, enfermeiro, psicólogo, entre outras. Tais exigências contribuem para um sentimento de desprofissionalização, de perda de identidade, da constatação de que ensinar às vezes não é o mais importante (Oliveira, 2010, p. 24).

A realidade enfrentada por muitos professores das escolas públicas e permeada por um acúmulo de funções que ultrapassam o limiar da aprendizagem de conteúdos curriculares, um contexto que fomenta o desempenho crucial do papel da formação docente, de pauta integralizada, não apenas para a transmissão do saber (Demo, 2004), cuja falta de preparação específica para as funções adicionais pode contribuir para um sentimento de inadequação, esgotamento e estresse profissional colaborando para a inércia observada em muitas instituições.

Outro ponto relevante, envolve os professores recém-formados (Corsi, 2005), os quais, tendem a encontrar um ambiente hostil e complexo em sua primeira regência em sala de aula, motivada pela formação ineficiente para superar suas inseguranças e dificuldades (Mariano, 2006). Apesar da obrigatoriedade de horas em estágio, sua forma de aplicação, carga horária ou falta de um monitoramento para evitar simulações e representações falsas, podem corroborar para a insuficiência deste na pro-

posta de conhecer de fato a profissão.

Assim como, a regência de uma sala sem supervisão e total responsabilidades pelas funções pedagógicas e administrativas envolvidas, que fazem parte da formalização da identidade profissional, exigem muito do licenciado em início de carreira, podendo prejudicar mais ainda a sua transição para a prática docente efetiva (Tardif, 2007).

Diante desse panorama, fica evidente a essencialidade da notoriedade das ações governamentais para a proposição de soluções na melhoria da condição de vida do professor, em conjunto, com a pesquisa e conscientizações da família e comunidade em seu papel correlato a escola, porém, em todo esse arquétipo a formação se consagra como um ponto de partida da investigação, visando diminuir ou sanar a problemática, ao preparar adequadamente o educador, de modo mais verídico com a prática a ser enfrentada, beneficiando tanto docentes quanto os alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em síntese, à luz da pesquisa conduzida e das análises embasadas em diversas perspectivas bibliográficas, a reflexão acerca do tema da formação docente destaca a urgência de redefinir o papel do professor por meio da desconstrução de crenças limitadoras que permeiam a profissão. Ser professor transcende a simples transmissão de conhecimentos; trata-se de uma responsabilidade complexa, multifacetada e essencial para a construção de uma sociedade mais justa e enriquecida educacionalmente.

Os obstáculos e limitações que interferem na qualidade formativa dos professores, emergem como desafios a serem superados. Seja pela inadequação dos métodos tradicionais ultrapassados de ensino ou pela resistência comodista a inovações, é imperativo promover uma formação mais alinhada com as demandas contemporâneas da sociedade.

O advento das licenciaturas a distância representa uma evolução significativa no cenário educacional, principalmente ao aumentar as oportunidades de grupos prejudicados socioeconomicamente, mas também suscita questionamentos sobre a efetividade desse modelo no desenvolvimento de habilidades práticas e no fomento do ambiente colaborativo, tão essencial à formação docente.

A atenção à saúde mental na formação de professores deve ser re-

pensada, devido às adversidades emocionais e psicológicas enfrentadas diariamente por estes profissionais. Exigindo uma abordagem holística, priorizando estratégias de autocuidado e apoio institucional, visando garantir um ambiente de aprendizado saudável e sustentável.

Diante dos aspectos transcritos, a formação de professores deve ser mais abrangente e integrada, envolvendo modificar as diretrizes curriculares, incorporar práticas inovadoras e promover mais pesquisas para sua melhoria constante. Além disso, promover programas de suporte à saúde mental, valorização da diversidade e adaptação contínua dos métodos de ensino, se configuram como etapas cruciais a eficiência da formação.

Em última análise, a formação de professores é uma jornada contínua de aprendizado, adaptação e crescimento. Ao enfrentar as complexidades destacadas nos subtópicos discutidos, é possível conceber um ambiente educacional mais estimulante, apoiando não apenas o desenvolvimento profissional, mas também o bem-estar pessoal dos educadores, contribuindo assim para uma educação de qualidade e mais significativa.

REFERÊNCIAS

ADUSP (Associação dos Docentes da Universidade de São Paulo). Educação a distância: a pá de cal na formação? Andes, 50. CONAD, Texto 17, 2005.

BARBOSA, A. Os salários dos professores brasileiros: implicações para o trabalho docente. 2011 208 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2011.

BATISTA, CJF; SOUZA, MM. A Educação a Distância no Brasil: regulamentação, cenários e perspectivas. Revista Multitexto, [S.l.], v. 3, n. 2, p. 11-15, fev. 2016.

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

CASTRO, Leidiane Ferreira de; CASTRO, Rosiane de Oliveira. Planejamento e ensino: Desafios e possibilidades enfrentados pelos professores nas

classes multisseriadas na escola Leôncio Osvaldo no município de Irituia. 2019.

CORSI, A. M. Professores iniciantes: situações difíceis enfrentadas no início da prática docente no ensino fundamental. In: Anais da XXVIII Reunião Anual da ANPEd, 2005. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/28/inicio.htm>. Acesso em: 12 dez 2023.

DA COSTA BORIM, M. L., da Rocha Romero, F. F., de Queiroz, L. C., Solera, B., Flores, P. P., Ferreira, L., ... & de Souza, V. D. F. M. Construção da identidade profissional do professor de educação física na perspectiva do preceptor da residência pedagógica. *Brazilian Journal of Development*, v. 6, n. 3, p. 14306-14317. 2020.

DAMÁSIO, B. F.; MELO, R. L.; SILVA, J. P. Sentido de vida, bem-estar psicológico e qualidade de vida em professores escolares. *Paideia*, v. 23, n. 54, p. 73-82. 2013. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/12302/pesquisa-indica-que-66-dos-professores-ja-precisaram-se-afastar-devido-a-problemas-de-saude>. Acesso em: 12 jan. 2024.

DEJOURS, Christophe. *A loucura do trabalho: estudo de psicopatologia do trabalho*. 5º ed. São Paulo: Cortez, 2010.

DEMO, Pedro. *Universidade, aprendizagem e avaliação: horizontes reconstrutivos*. Porto Alegre: Mediação, 2004.

DOURADO, Luiz Fernandes. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica: Concepções e Desafios. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 36, n. 131, p. 299-324. 2015.

FIGUEIREDO, Carla; LEITE, Carlinda; FERNANDES, Preciosa. O desenvolvimento do currículo no contexto de uma avaliação de escolas centrada nos resultados: que implicações? *Currículo sem Fronteiras*, v. 16, n. 3, p. 646-664, set.-dez. 2016.

GARCÍA, Carlos Marcelo. Formação de professores. Para uma mudança educativa. Porto: Porto, 1999. (Coleção Ciências da Educação Século XXI, v. 2)

GIL, Antonio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIOLO, J. A educação a distância e a formação de professores. Educação & sociedade, Campinas, v. 29, n. 105, p. 1211-1234, set.-dez. 2008.

KAUFMAN, Dora. Desmistificando a inteligência artificial. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

LIB NEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. Educação escolar: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2017.

LOPES, Ediane Carolina Peixoto Marques; CAPRIO, Marina. As influências do modelo neoliberal na educação. Política e gestão educacional, Araraquara, n. 5, p. 1-16, 2008. Disponível em: http://www.fclar.unesp.br/Home/Departamentos/CienciasdaEducacao/RevistaEletronica/edi5_artigoedianeledes.pdf. Acesso em: 19 jan. 2024

MACAIA, Amanda Aparecida Silva. Excluídos no trabalho? Análise sobre o processo de afastamento por transtornos mentais e comportamentais e retorno ao trabalho de professores da rede pública municipal de São Paulo. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Saúde Pública para obtenção de título de Doutor em Ciências – Universidade de São Paulo (USP). São Paulo, 2013.

MACHADO, N.J. (coord.) Grupo de Estudos da Educação Básica Pública Brasileira: Dificuldades Aparentes, Desafios Reais. Diagnósticos e Propostas para a Educação Básica Brasileira. Instituto de Estudos Avançados da USP, 2018. Disponível em: <http://www.iea.usp.br/publicacoes/textos/diagnosticos-e-propostas-para-a-educacao-basica-brasileira>. Acesso em: 12 out. 2023.

MARIANO, A. L. S. O início da docência e o espetáculo da vida na escola: abrem-se as cortinas. In: LIMA, E. F. de. (org). Sobrevivências no início da docência. Brasília: Líber Livro Editora, 2006. p. 17-26.

MOREIRA, P. C. 3+1 e suas (In)variantes (Reflexões sobre as possibilidades de uma nova estrutura curricular na Licenciatura em Matemática). *Bolema*, Rio Claro, v. 26, n. 44, p. 1137 – 1150. 2012.

OLIVEIRA, D. A. Política educacional e a re-estruturação do trabalho docente: reflexões sobre o contexto latino-americano. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 28, n. 99, p. 355-375. 2007.

OLIVEIRA, D. A. Os trabalhadores da educação e a construção política da profissão docente no Brasil. *Educar em Revista*, Curitiba, Número Especial1, p. 17-35. 2010.

OLIVEIRA, D. M. As diretrizes técnicas e ético-políticas dos organismos internacionais para a formação de professores. In: ANDRADE, J., PAIVA, L. (Orgs.). *As políticas para a educação no Brasil contemporâneo: limites e contradições*. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2011. p. 90-107.

PEREIRA, C. J. T. A Formação do Professor Alfabetizador: desafios e possibilidades na construção da prática docente. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Fundação Universidade Federal de Rondônia. Porto Velho, RO, 2011. Disponível em: http://www.mestradoeducacao.unir.br/downloads/1630_dissertacao_claudia_justos.pdf. Acesso em: 15 jan 2024.

RIBEIRO, S. F. R. et al. Intervenção em uma escola estadual de ensino fundamental: ênfase na saúde mental do professor. *Revista Mal-Estar e Subjetividade*, Fortaleza, vol.12, n. 3-4, dez. 2012. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1518-61482012000200017. Acesso em: 10 jan. 2024

ROCHA, Júlio César de Sá da. *Direito Ambiental do Trabalho*. São Paulo: LTr, 2002.

SÃO PAULO. Decreto nº 53.536, de 9 de outubro de 2008. Institui o Programa Universidade Virtual do Estado de São Paulo - UNIVESP, para expansão do ensino superior público do Estado de São Paulo, e dá providências correlatas. Diário Oficial do Estado de São Paulo, São Paulo, 10 out. 2008.

SILVA, L. H. de A.; ZANON, L. B. A experimentação no ensino de Ciências. In: CHNETZLER, R. P.; ARAGÃO, R. M. R. Ensino de Ciências: Fundamentos e abordagens. Piracicaba: CAPES/UNIMEP, 2000.

SILVA, Maria José da. Desafios e possibilidades do uso do laboratório de ensino de Matemática no ensino dos conteúdos matemáticos da Educação Básica. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática e Tecnológica) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.

SILVA, Viviane Lima da. Condições de trabalho, presenteísmo e absenteísmo em professores da rede pública. 2017. Tese de Doutorado – Universidade de São Paulo (USP), São Paulo. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/6/6134/tde-19072017-154953/pt-br.php>. Acesso em: 12 jan 2024.

SOUZA, S. O. O professor de sala de aula: as mazelas de uma profissão. Revista Científica Eletrônica de Ciências Sociais da Eduvale, v. 4, n. 6, p. 1-9. 2011.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. 8ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

CAPÍTULO 6

PERSPECTIVAS PARA A BOA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO: PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, ESTÁGIO SUPERVISIONADO, AVALIAÇÕES EXTERNAS DE LARGA ESCALA E BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR¹

Iara Barrios Nogueira da Silva²

Resumo: Esse artigo partiu da necessidade de expor aspectos que envolvem os preâmbulos iniciais da carreira docente. Para isso delimitou enquanto objetivo geral apresentar elementos que são fundamentais quando tratamos da educação voltada para os anos iniciais para o Ensino Fundamental, bem como a articulação desses elementos com a estruturação do projeto político pedagógico e a prática educativa e, por fim, as consequências que as avaliações externas carregam em seu bojo para a prática docente. Enquanto objetivos específicos para esse artigo definimos discorrer sobre a Base Nacional Comum Curricular para os anos iniciais do Ensino Fundamental; apontar a importância da construção e acompanhamento do Projeto Político Pedagógico visando atender as expectativas da sociedade; apresentar a importância do estágio supervisionado para a formação de professores e como a relação do estágio supervisionado com a regulamentação da educação é crucial para aproximar a teoria com a prática docente; e, por fim, analisar as implicações das avaliações externas de amplo espectro para o planejamento escolar e pedagógico. Espera-se ao final desse artigo fortalecer a importância da formação inicial dos professores através da compreensão das expectativas e necessidades presentes na BNCC e, a partir do diálogo com os diferentes sujeitos pela gestão democrática e a sua consequente elaboração, execução, acompanhamento e avaliação do PPP e como o estágio supervisionado podem vir a contribuir para a excelência na educação.

Palavras-chave: Base Nacional Comum Curricular; Projeto Político-Pedagógico; Estágio Supervisionado; Avaliações Externas de Amplo Espectro.

INTRODUÇÃO

A educação básica no Brasil passa por um processo de reformulação curricular com a implementação da Base Nacional Comum Curricular

¹ DOI: <https://doi.org/10.56579/editoraceeinterppecp6>

² Mestranda em Educação Escolar. Instituição: Faculdade de Ciências e Letras Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (FCLAR-UNESP) - Campus de Araraquara. Endereço: Araraquara -SP, Brasil.E-mail:iara.barrios@unesp.br

(BNCC), um documento que define os direitos de aprendizagem de todos os alunos das escolas brasileiras. A BNCC tem como objetivo principal o desenvolvimento de habilidades e competências sociais, cognitivas e culturais através do ensino da educação básica. Nesse contexto, o projeto político pedagógico (PPP) é um instrumento que orienta a organização e a gestão das escolas, de acordo com os princípios da BNCC e as especificidades de cada comunidade escolar. O PPP deve contemplar as dimensões pedagógica, administrativa, financeira e comunitária, articulando os objetivos educacionais, os recursos disponíveis, as estratégias de ensino e aprendizagem, os mecanismos de avaliação e os meios de participação dos diferentes atores envolvidos no processo educativo.

O estágio supervisionado é uma atividade curricular obrigatória que visa proporcionar aos estudantes de licenciatura a oportunidade de vivenciar a prática docente em diferentes contextos educacionais, sob a orientação de um professor supervisor. É também um momento de formação profissional que possibilita aos futuros professores a construção de sua identidade docente, o desenvolvimento de competências pedagógicas, a reflexão sobre a realidade escolar e a integração entre a teoria e a prática. As avaliações externas de amplo espectro são instrumentos que visam medir o desempenho dos alunos, das escolas e dos sistemas de ensino em relação a padrões de qualidade estabelecidos nacionais ou internacionalmente. Essas avaliações podem ser censitárias ou amostrais, e podem abranger diferentes áreas do conhecimento, como língua portuguesa, matemática, ciências, história, geografia, entre outras. As avaliações externas de amplo espectro têm como finalidades fornecer informações sobre a qualidade da educação, subsidiar políticas públicas, orientar a gestão escolar, estimular a melhoria do ensino e da aprendizagem, e promover a accountability educacional.

A relação entre a BNCC, o PPP, o estágio supervisionado e as avaliações externas de amplo espectro é um tema relevante e atual para a pesquisa educacional, pois envolve diferentes aspectos da política e da prática curricular no Brasil. Neste artigo, pretendemos analisar como esses elementos se articulam e se influenciam na educação básica, quais são os desafios e as possibilidades para a implementação da BNCC, como o PPP pode contribuir para a concretização da BNCC, como o estágio supervisionado pode favorecer a formação de professores alinhados à

BNCC, e como as avaliações externas de amplo espectro podem refletir e retroalimentar o processo de reformulação curricular. Para isso, realizamos uma revisão bibliográfica sobre os conceitos e as características de cada elemento, e uma análise documental sobre as normas e os critérios que regem a BNCC, o PPP, o estágio supervisionado e as avaliações externas de amplo espectro. Esperamos, com este trabalho, contribuir para o debate e a reflexão sobre a educação básica no Brasil, bem como para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem dos alunos.

A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: FUNDAMENTOS, CONCEPÇÕES E IMPLICAÇÕES PARA A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento normativo que aponta quais são os objetivos e direitos de aprendizagens que todos os estudantes precisam desenvolver ao longo da educação básica desde a educação infantil até o final do Ensino Médio visando a formação integral dos alunos de forma justa, democrática e inclusiva por meio da assimilação de conteúdos e o desenvolvimento de competências e habilidades.

Além disso, foi estruturado com base em diversas determinações, a começar a Constituição Federal (Brasil, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN – Brasil, 1996) e o Plano Nacional de Educação (Brasil, 2013) que prescrevem como medida necessária a formulação de uma base comum para que dessa forma os Estados, o Distrito Federal e os municípios da federação formatem seus currículos escolares, levando em consideração as especificidades regionais e os saberes necessários a serem efetivados (a partir das expectativas inquiridas pela sociedade presentes nesse documento) e a garantia de que todos os brasileiros saibam minimamente o mesmo conteúdo, bem como desenvolvam um mesmo conjunto de competências e habilidades (Aguilar; Dourado, 2018).

Para tanto, a BNCC começou a ser fomentada em meados de 2015, a partir de uma consulta pública que provocou mais de 12 milhões de contribuições, o que resultou na primeira versão do documento. Por sua vez, ele foi apresentado em 27 seminários estaduais, o que gerou mais de 9 mil contribuições resultando assim em uma segunda versão desse documento. Por conseguinte, essa versão também foi objeto de análise,

discussão e apreciação por professores, especialistas e associações científicas entre janeiro e março de 2017, o que resultou em uma versão final a ser encaminhada para a aprovação e homologação desse documento em dezembro de 2017, conforme o exposto no histórico do site da BNCC pelo MEC.

Nesse sentido é possível dizer que, de forma dialógica e democrática, as expectativas de aprendizagens da sociedade brasileira foram imprimidas nesse documento, estabelecendo assim o que os educandos devem aprender e quais as competências gerais (aquelas que os alunos devem desenvolver ao longo da educação básica) e específicas (que estão presentes em cada área e componente curricular) é preciso que sejam desenvolvidas, norteando assim o trabalho dos docentes.

Enquanto competências gerais aparecem as seguintes demandas: empatia e cooperação; repertório cultural; comunicação; argumentação; cultura digital; pensamento científico, crítico e criativo; trabalho e projeto de vida; responsabilidade e cidadania; autocuidado e autoconhecimento. Cabe aqui destacar que para cada competência tem-se as dimensões e suas respectivas subdimensões onde, no documento, surge uma expectativa para o atingimento delas em determinados ciclos (ciclo 1 - até o 3º ano do Ensino Fundamental; ciclo 2 - até o 6º ano do Ensino Fundamental; ciclo 3 - até o 9º ano do Ensino Fundamental; e, por fim, 4º ciclo – até o 3º ano do Ensino Médio).

Outro ponto que merece atenção quando falamos do Ensino Fundamental é que esse segmento é o maior ciclo da educação básica, onde os saberes estão dimensionados por áreas de conhecimento e que cada uma delas possui um hall de competências específicas da área, que estão imbricadas em suas componentes curriculares e suas respectivas competências específicas, unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades perspectivadas para cada série/ano.

Isso gera uma diretriz para os professores que os ajuda a pensar, de algum modo, quais seriam as demandas que deveriam estar presentes no currículo que o seu sistema implantou e determinou seguir e, igualmente, carrega em seu bojo elementos que tem como pano de fundo um grande tônus de responsabilização (Aguiar; Dourado, 2018), ao passo que em cada ano, ciclo e segmento da educação básica o aluno deve ter adquirido um conjunto de competências e habilidades, sem levar em conta os

fatores que perpassam os limites do território escolar, como a miséria, a fome, o acesso aos recursos de diversas ordens, enfim, os espectros das diferentes facetas das desigualdades sociais em um país tal desigual.

Dessa forma, é preciso que as pessoas que compõem o poder público ultrapassem o limite do discurso responsabilizatório e perceba que a escola depende, também, de ações que perpassam o seu limite de governabilidade, ao passo que é imprescindível que sejam propostas e promovidas ações com vistas a equidade e a redução dos abismos sociais, pois uma criança que sofre por violências de diversas forma, que se tem negado diversos dos seus direitos, inclusive humanos jamais terá as mesmas condições e disposição de aprender frente a um contexto de uma pessoa que não passa pelas mesmas condições, tendo assim mais chances de obter êxito naquilo que se busca enquanto projeto de vida.

A CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, SUA EXECUÇÃO E AVALIAÇÃO DO ENSINO NA SALA DE AULA

Atuar na gestão é estar em uma posição de liderança e ter que deliberar com prudência em prol de um coletivo. Para isso o gestor precisa observar e compreender o contexto escolar, a partir da escuta ativa daqueles que fazem parte da comunidade escolar, isto é, dos seus alunos, das famílias e dos profissionais que compõem o contexto da escola, planejando a partir daí, de forma colaborativa e cooperativa, ações de curto, médio e longo prazo com o foco na formação dos seus alunos (Gandin, 1994).

A partir desse movimento dialógico é possível traçar meios, estratégias, possibilidades e formas para atingir tais fins, além de deliberar quais seriam os instrumentos de gestão apropriados mais para verificar se as ações traçadas pelo coletivo são ou não exitosas, a partir das metas traçadas pela escola.

De acordo com Veiga (2002) uma das formas de tornar esse movimento possível é através da construção coletiva do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, levando em consideração tudo o que já foi feito no espaço escolar, assim como os desejos e expectativas da comunidade que foi e que será formada nesse espaço e, igualmente, a infraestrutura disponível para tal. Outros fatores que são de suma importância e que devem ser levados em conta também se referem aos processos de en-

sino aprendizagem que ocorrem na sala de aula, seja com o foco nas competências cognitivas e/ou socioemocionais, além do capital humano disponível para isso. E, por fim, quais os projetos, ações e intervenções são importantes e necessárias para todos os sujeitos envolvidos direta e indiretamente com a escola, sem perder de vista a finalidade da educação que, conforme o interposto no Art. 2º da LDB (Brasil, 1996) é “o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Para isso o PPP necessita, por sua essência dialógica e democrática, ser um documento construído e acessível por todos e para todos, permitindo assim a sua constante análise, avaliação e, se necessário, a correção de cursos, como a definição de outras metas caso a ação não corresponder ao que se esperava. Por consequência disso, ela carrega em seu bojo orientações cuja ação pode ser direcionada no sentido de fortalecer uma conduta e consolidar um saber ou, ainda, ser revolucionária, transformadora, levando-se em conta as necessidades históricas e, igualmente, visando atender as novas demandas, necessidades e adequações às exigências que surgem (Padilha, 2001).

Sendo assim, é um documento que frequentemente sofrerá mudanças, devendo ser reelaborado de dois a cinco anos, estando sempre em consonância com as legislações vigentes. Essas adaptações fazem sentido quando o domínio que tentamos desenvolver sobre os diferentes espaços cumpre aquilo que se projetara cujo intento é o de melhorar as condições de vida do ser humano, respeitando as diferenças de todos que ocupam o mesmo espaço escolar.

Em particular, a proposta precisa expressar os seguintes princípios, que intencionalmente devem ser trabalhados por toda a equipe escolar e, inclusive, na sala de aula: a) Integração Social – formando os indivíduos para que contribuam com os demais de forma recíproca, privilegiando a construção do conhecimento pela relação com os outros; b) Formação Integral – trabalhando assim os vários aspectos constitutivos do educando, tais como o cognitivo, o conceitual, o físico, o emocional, o afetivo e o sociocultural; c) Autonomia Responsável – às vistas das situações do dia a dia para que, participando efetivamente da sociedade em que vivem, os alunos possam ser capazes de analisá-la e avaliá-la criticamente para mantê-la, enriquecê-la e/ou modificá-la, de acordo com as necessidades

e os recursos existentes; d) Formação do Pensamento Crítico através da formação do pensamento crítico dos alunos, tendo por base um universo de conhecimentos, tanto aqueles que envolvem o cotidiano quanto os representativos dos saberes acumulados pela sociedade, levando em conta os critérios éticos, os preceitos morais, os juízos estéticos e o cenário político e econômico.

Nesse sentido o PPP deve ser o resultado de um conjunto de elementos que permitam, de forma intencional e planejada, chegarmos àquilo que se espera de um corpo coletivo com os recursos disponíveis para isso. Ou seja, o PPP deve expressar a vontade geral de uma comunidade escolar no sentido de mudar positivamente o mundo e, para isso, é crucial se pensar no que se tem de concreto e, igualmente, trabalhar em prol da corporeificação de utopias, delimitando assim metas e avaliando o que foi feito através do monitoramento das ações e do uso de diversos instrumentos de gestão (Paro, 2016).

Para esse exercício é imprescindível que, além de ser a expressão de uma vontade geral, seja vivificado com boa vontade e boa disposição de todos para que esse documento que norteia as ações escolares faça sentido e tenha significado para, no final do seu percurso seja possível projetar novos direcionamentos e mudanças, à luz de uma gestão democrática e dando início, assim, a um novo ciclo de projeções prospectadas a partir de expectativas e necessidades externadas por todos e sistematizados por um grupo de pessoas.

A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA E AS DIFERENTES CONCEPÇÕES E FORMATOS DE ESTÁGIO: IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

Infelizmente ainda é muito presente, sobretudo no cenário educacional, discursos que apresentam uma percepção de que a teoria e a prática estão distantes e que embora na teoria aparenta estar tudo certo, no cotidiano da sala ela não é passível de ser aplicada.

Geralmente as pessoas que pensam dessa forma tem uma visão muito distorcida do que seria uma teoria e, ainda, compilam tudo o que perpassa do seu senso e o delimitam como algo da esfera do campo teórico.

Ademais, utilizam desse discurso como uma espécie de justificativa,

de refugio para a sua hipocrisia e mediocridade intelectual, ao passo que preferem agir como um ser que caminha no escuro em uma caverna, tocando em tudo que passa e pressente na tentativa de encontrar o melhor caminho no breu do que buscar nos saberes de pessoas que, de alguma forma, já se debruçaram diante dos problemas e buscaram alternativas para que esse caminho seja esclarecido e, então, caminhar com segurança, prudência e ombridade.

Apesar desses discursos vãos, tem havido nos últimos anos uma série de vertentes de pesquisas que aproximam o campo acadêmico e o campo científico às demandas e problemas do cotidiano educacional, na tentativa de trazer a esperança de que a teoria e a prática se tornem práxis, a luz de um rigor metódico e a partir possibilidades de se fomentar os saberes instigando os educandos, com generosidade, a buscar por respostas e assim construir e edificar os seus saberes.

Uma das formas que o campo acadêmico e o campo científico têm usado para se aproximarem do cotidiano escolar é a partir dos estágios não remunerados, àqueles que passaram a ser componentes obrigatórios dos cursos de licenciatura a partir do parecer nº 292/62 do Conselho Federal de Educação.

Como disse Pimenta (2012) o estágio supervisionado é “a parte mais prática” da matriz dos cursos, sendo o momento no qual o educando tem enquanto oportunidade aproximar os saberes que são apresentados de forma teórica nas componentes curriculares que ele realizou em sua formação com a prática, as vivências da escola.

Ao longo da história da educação do nosso país o estágio supervisionado foi estruturado e praticado de diversas formas. Historicamente, o estágio supervisionado aparece na Lei Orgânica do Ensino Normal (Brasil, 1946), mas a sua obrigatoriedade só apareceu em 1962, a partir do parecer acima interposto. Nessa Lei Orgânica do Ensino Normal (Brasil, 1946), que perdurou até meados de 1971, com a promulgação da LDB (Brasil, 1971), havia a formatação de duas modalidades de formação para os professores, a saber: as Escolas Normais Regionais, que tinham um primeiro ciclo de duração de 4 anos e as Escolas Normais, cujo ciclo era de 3 anos (Martins; Curi, 2019).

Na primeira forma de estágio supervisionado obrigatório, instituído pelo Parecer nº 292/62 (Brasil, 1974) o futuro professor lecionava por um

semestre e era acompanhado por um docente designado que o acompanhava ao longo desse interstício. Já com o Parecer nº 627/69 (Brasil, 1974) reduziu-se o tempo de estágio supervisionado para que ao menos 5% da carga horária deveria ser cumprida pelo professor em formação. Nesse sentido percebeu-se uma grande redução da carga horária para o cumprimento do estágio supervisionado

Dois anos depois, com a promulgação da LDB (Brasil, 1971), definiu-se, conforme o exposto no seu Art. 30, duas formas de ensino profissionalizante para o docente, a saber: a Habilitação Específica para o Magistério (HEM), o que hoje corresponderia a um ensino médio técnico profissionalizante voltado para a docência; e, ainda, a Habilitação Específica de Grau Superior, que corresponde a licenciatura plena obtida através da conclusão de um curso de licenciatura em instituição de ensino superior e a partir do Parecer CFE nº 349/72 foi determinado que a prática de ensino, a didática e a metodologia de ensino se baseariam no Estágio supervisionado, que permanecia com uma carga de 5% do curso e delimitada à observação da prática dos professores em exercício.

Já a partir da Lei nº 6394/77 (Brasil, 1977) o estágio passou a ser dividido entre a observação direta não participativa e a experiência da prática pelo estagiário, o que insurgiu na década dos anos 80 a necessidade de articular as teorias educacionais e a prática profissional, o que gerou uma reestruturação dos cursos de licenciatura através de uma série de debates, encontros entre educadores e estudantes por uma perspectiva educacional histórico-crítica, que apontou como necessário uma formação da identidade profissional do educador e a formação inicial e continuada dos professores em qualquer modalidade de ensino (Barreiro; Gebran, 2015). Ainda que tenha havido muitos avanços para a educação em todas as suas múltiplas dimensões, o estágio supervisionado, embora fundamental para a formação e para a constituição da identidade do professor, não chegou a ter uma orientação específica no documento elaborado pelo Centro Específico de Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM) em 1983 que, por conseguinte, foi o resultado desses encontros, fóruns e debates entre educadores e educandos e, em 1987, o Conselho Estadual de Educação (CEE) do Estado de São Paulo estabeleceu em seu parecer 30/87 determinou que o estágio supervisionado deveria ter uma carga horária mínima de 300 horas.

Parte dos porquês desse avanço e da diminuição da pertinência desses discursos é devido a maneira como o estágio supervisionado tem sido visto, pesquisado e empregado nos últimos anos cursos de licenciatura, haja visto a sua obrigatoriedade.

AVALIAÇÕES EXTERNAS DE AMPLO ESPECTRO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: IMPLICAÇÕES PARA A GESTÃO DEMOCRÁTICA, O CURRÍCULO E PLANEJAMENTO DO TRABALHO DOCENTE

Em meados dos anos 90, conforme o exposto em Casassus (2007), a educação enquanto tema passou a ser debatido e pensado com mais frequência nos espaços que a UNESCO oportunizara, a fim de se pensar, em uma amplitude internacional, quais os caminhos que as nações poderiam seguir no sentido de que elas pudessem se ascender de forma mais justa e solidária para todos.

E quando a atenção do mundo se voltou para a educação percebeu-se no Brasil que uma grande parcela da população que deveria estar frequentando a escola estava, de fato, fora dela, havendo desse modo um índice de evasão e abandono escolar em escalas assustadoras e, ao mesmo tempo, não havia vagas para os estudantes que buscavam pela educação escolar uma fagulha de esperança de um futuro, de uma vida melhor.

Somado a isso, havia muitos professores que voltavam a sua prática e a sua forma de avaliar o aprendizado a um modelo de tecnicista em prol de uma perspectiva de escola pública que desigualava, segregava e excluía os alunos ao invés de formar pessoas para o mercado de trabalho e para o pleno exercício da cidadania, ou seja, na contramão do que já era interposto pela Constituição Federal (Brasil, 1988).

Frente a esse contexto começou a ser fomentado uma série de políticas públicas voltadas para a diminuição dessas barreiras educacionais e, ainda, para a ampliação do atendimento dos serviços educacionais públicos de forma a atingir a maioria da população, buscando, a partir disso, a solução para a diminuição dos abismos sociais e para a formação educacional do povo brasileiro.

Cabe aqui destacar que esse contexto foi marcado por uma série de reestruturações políticas, econômicas e sociais de ordem neoliberal e que, ainda, a educação escolar é também um fenômeno político e social

voltado para uma perspectiva econômica e, portanto, acaba sofrendo impactos desse modelo.

Nesse sentido, alguns elementos que envolvem a área da administração passam a fazer parte do contexto educacional, como a ideia de gerenciamento, de meta, de ensinar pensando em competências e habilidade, a qualidade de ensino e de educação e as formas de mensurar isso, como os índices de desempenho e de fluxo escolar que passam a fazer parte do contexto educacional, além do accountability e da performatividade (Freitas, 2012).

A exemplo dessas políticas públicas, podemos citar as avaliações externas de amplo espectro, que passaram gradativamente a fazer parte da vida de todos que direta e indiretamente integram a comunidade escolar, seja ela pública ou privada.

É a partir das avaliações externas de larga escala que passou a mensurar a qualidade da educação a nível municipal, estadual, nacional e até internacional em todos os segmentos da educação. A partir dos resultados obtidos nessas avaliações passou a ser possível verificar os níveis de proficiência que os alunos que foram avaliados possuem em determinados conteúdos, competências e habilidades e, a partir disso, quais as metas a serem abatidas para que seja possível dizer se a escola tem melhorado ou não a sua qualidade de ensino.

Assim, é possível dizer que as avaliações de amplo espectro foram um ganho substancial para os anos iniciais do Ensino Fundamental enquanto instrumentos voltados para os processos de gerenciamento, de monitoramento e até enquanto reflexão metametodológica para que o professor alcance, de algum modo, a excelência frente aos processos de ensino/aprendizagem, a partir das possibilidades que advêm do processo avaliativo e que foram acima especificadas.

Outrossim, com base nos resultados obtidos nessas avaliações, é possível analisar e avaliar de forma democrática se o percurso educacional que o aluno levou foi satisfatório, além da forma como foram trabalhados os conteúdos, as competências e as habilidades que estavam alinhavadas com o currículo e quais os caminhos precisariam de ajustes, planejando assim de forma acurada como ensinar, à luz do rigor metódico (Freire, 2004) e com vistas a uma educação menor (Gallo, 2002).

Todavia nos últimos anos parte das políticas públicas educacionais e

das formações que os profissionais da educação têm recebido, sejam nas secretarias de ensino e/ou nas unidades escolares, enfocam exclusivamente na obtenção de melhores resultados nessas avaliações em detrimento da formação integral dos alunos, mostrando assim uma face perversa e obscurantista dos sujeitos envolvidos no processo de formação dos cidadãos e cidadãs do nosso país, pervertendo e mortificando a educação por ter como foco apenas os resultados, os fins para uma utopia neoliberal.

Por decorrência disso, parte das ações educativas nos espaços escolares têm convergido para o estreitamento curricular onde os professores são, de algum modo, forçados através dos discursos voltados para a responsabilização em prol do abatimento de metas, a trabalhar apenas os conteúdos que costumeiramente caem nessas avaliações externas, treinando o aluno para que alcancem o resultado esperado em metas impostas e, assim, sejam considerados como bons professores e como uma escola de excelência, por simplesmente abaterem metas (Esteban, 2009).

Desse modo, ao invés de se pensar nas pessoas envolvidas no processo e suas expectativas, assassina os sonhos e esperanças daqueles que buscam na educação uma perspectiva melhor de vida em prol do abatimento de metas, coisificando as pessoas para a satisfação de meros dados estatísticos que, antes de serem fenômenos voltados para a educação, são aparatos para um discurso político.

É preciso que sigamos na contramão desse espectro, ou seja, que coloquemos o aluno e suas necessidades escolares como centro das formações, suprir as demandas curriculares e, igualmente, aproximar o cotidiano dos alunos frente a isso. Planejar de forma acurada e buscar caminhos e possibilidades que favoreçam os educandos na sua formação integral, que privilegiemos a relação com os outros e que desperte neles a necessidade de sermos generosos, cuja amabilidade e os saberes perpassam os limites de uma educação que insiste em ser bancária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento que orienta a educação básica no Brasil, buscando garantir os direitos de aprendizagem de todos os alunos e o desenvolvimento de habilidades e competências para o século XXI. O projeto político pedagógico (PPP) é um instrumento que traduz a BNCC para a realidade de cada esco-

la, definindo os objetivos, os recursos, as estratégias, os mecanismos de avaliação e os meios de participação da comunidade escolar. O estágio supervisionado é uma atividade curricular que permite aos estudantes de licenciatura a experiência da prática docente em diferentes contextos educacionais, sob a orientação de um professor supervisor. As avaliações externas de amplo espectro são instrumentos que medem o desempenho dos alunos, das escolas e dos sistemas de ensino em relação a padrões de qualidade nacionais ou internacionais.

A relação entre esses elementos é um tema relevante e atual para a pesquisa educacional, pois envolve diferentes aspectos da política e da prática curricular no Brasil. Neste artigo, analisamos como esses elementos se articulam e se influenciam na educação básica, quais são os desafios e as possibilidades para a implementação da BNCC, como o PPP pode contribuir para a concretização da BNCC, como o estágio supervisionado pode favorecer a formação de professores alinhados à BNCC, e como as avaliações externas de amplo espectro podem refletir e retroalimentar o processo de reformulação curricular.

Concluimos que a BNCC, o PPP, o estágio supervisionado e as avaliações externas de amplo espectro são elementos importantes e inter-relacionados para a qualidade da educação básica no Brasil, mas que também apresentam desafios e limitações que devem ser considerados e superados. A BNCC requer uma adequação dos currículos, dos materiais didáticos, da formação docente, da gestão escolar e das políticas públicas. O PPP requer uma construção coletiva, democrática, participativa e contextualizada, que respeite a diversidade e a autonomia das escolas. O estágio supervisionado requer uma articulação entre as instituições de ensino superior e as escolas, que proporcione aos estudantes de licenciatura uma formação crítica, reflexiva e transformadora. As avaliações externas de amplo espectro requerem uma utilização ética, responsável e formativa, que não se limite a rankings e punições, mas que sirva para orientar a melhoria do ensino e da aprendizagem.

Esperamos, com este trabalho, contribuir para o debate e a reflexão sobre a educação básica no Brasil, bem como para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem dos alunos.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, M. A. da S.; DOURADO, L. F. A BNCC na contramão do PNE 2014-2024. Avaliação e perspectivas. [Livro Eletrônico]. – Recife: ANPAE, 2018

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução n. 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Fundamental Anos Iniciais (BNCC-EF). Terceira versão. Brasília: MEC, 2017

BRASIL. Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Parecer n.º 292/62. Trata da parte pedagógica dos currículos mínimos relativos aos cursos de licenciatura. Brasília, 1974.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Parecer n. 627/69. Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem destinados à formação pedagógica nos cursos de licenciaturas. Brasília, 1974.

BRASIL. Lei n. 5692, de 11 de agosto de 1971. Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências, 1971.

BRASIL. Decreto-lei nº 8.530, de 02 de janeiro de 1946. Lei orgânica do ensino normal. Rio de Janeiro, RJ.

CASASSUS, J. A escola e a desigualdade. Tradução Lia Zatz. 2. Ed. Brasília: Liber Livro Editora. 2007.

GANDIN, Danilo. A prática do Planejamento Participativo. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

ESTEBAN, M. T. Avaliação e fracasso escolar: questões para o debate sobre a democratização da escola. Revista Lusófona de Educação, v. 13. 2009

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério a destruição do sistema público de educação. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012.

GALLO, S. Em Torno de uma Educação Menor. *Educação & Realidade*, [S. l.], v. 27, n. 2, 2002.

MARTINS, Priscila Bernardo. CURI, Edda. Estágio Curricular Supervisionado: uma retrospectiva histórica na legislação brasileira. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 13, n. 2, p. 689-701, mai.-ago. 2019.

PIMENTA, S.G. (org.). *O estágio e a docência*. São Paulo: Cortez, 2012.

PADILHA, Paulo Roberto. *Planejamento Dialógico. Como construir o Projeto Político Pedagógico da Escola. Guia da Escola Cidadã*. São Paulo: Cortez Editora. Instituto Paulo Freire, 2001

PARO, V. H. *Gestão democrática da escola pública*. 4ª ed. São Paulo, SP: Cortez, 2016.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (org) *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. 14ª edição Papirus, 2002.

CAPÍTULO 7

OS PROFESSORES E AS AULAS ONLINES EM TEMPOS DE PANDEMIA: SOB UM OLHAR INTERSECCIONAL¹

Karen de Souza Cruz²
Marcelo Victor da Rosa³

Resumo: A experiência docente na pandemia parece não ser homogênea, pois as desigualdades e identidades a tornam mais complexas. Este estudo buscou na literatura bases para compreender e explicar as experiências dos professores frente à educação remota na pandemia, considerando a interseccionalidade e suas abordagens. O objetivo desta revisão bibliográfica é identificar as dificuldades encontradas na educação durante a pandemia e quais grupos de professores foram mais prejudicados com esse método de ensino. A análise dos estudos mostra que os principais marcadores da diferença encontrados são: idade, identidade de gênero, anos de experiência, formação e classe social. O estudo aponta que a pandemia destacou desigualdades na educação, exigindo políticas públicas inclusivas. O ensino remoto revelou demandas por acesso à tecnologia, afetando especialmente grupos vulneráveis. É essencial mais pesquisa sobre interseccionalidade e desigualdades durante a pandemia, ainda existe uma lacuna no que se diz respeito aos trabalhos com um olhar interseccional sobre os docentes em tempos de pandemia, deste modo, para que possamos ter um levantamento das principais causas e repercussões que esse momento trouxe para a educação é necessário mais trabalho.

Palavras-chave: Ensino Remoto; Pandemia; Professores; Interseccionalidade.

INTRODUÇÃO

O modelo de ensino aluno-professor dentro de uma sala de aula tem sofrido algumas alterações durante os anos, com as tentativas de inovações dos professores para poder obter mais atenção dos discentes. Constata-se, enfim, que o ensino presencial já não detém a exclusivida-

1 DOI: <https://doi.org/10.56579/editoraceeinterppecp7>

2 Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Bacharel em Zootecnia e licenciada em Educação Física ambas pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. E-mail: karenacruz@ufms.br

3 Doutor em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). E-mail: marcelo.rosa@ufms.br

de referencial, um exemplo disso foram algumas instituições de ensino superior que implantaram o famoso ensino a distância, com o intuito de baratear e popularizar o ensino superior. A Educação a Distância (EaD)⁴, no Brasil, foi criada e se desenvolveu por meio de iniciativas privadas e decretos governamentais, cumprindo uma trajetória que acompanha a introdução e o crescimento de cada tecnologia no país, isso segundo Luis Fernando Gomes, (2013). Apesar desta modalidade de ensino já ser utilizada em algumas instituições, com o surgimento da pandemia do Covid-19⁵ e do isolamento social, a educação básica como um todo, sofreu drasticamente. Com a chegada da pandemia evidenciou a necessidade latente de adequação ao modelo de ensino ofertado pelas instituições. Desde março de 2020, vários estudantes deixaram de frequentar aulas presenciais em todo território brasileiro.

Segundo os autores Edson Grandisoli, Pedro Roberto Jacobi e Silvio Marchini, (2020) com o fechamento das escolas, foi possível observar diversas questões que vieram à tona, como por exemplo, a preocupação para com a criação de novas estratégias para dar continuidade ao ano letivo. De acordo com Barbara Means, Marianne Bakia e Robert Murphy (2014), o ensino remoto tem nove dimensões que precisam ser assistidas: modalidade, ritmo, proporção aluno-professor, pedagogia, papel do professor online, papel do aluno online, sincronia da comunicação online, papel das avaliações online e fonte de feedback. O Conselho Nacional de Educação (CNE) adotou algumas medidas com o intuito de validar o ensino remoto de modo a apoiar a continuidade do aprendizado e finalização do ano letivo. Tais medidas foram estabelecidas e homologadas pelo Ministério da Educação (MEC) em 1º de junho de 2020⁶. Alguns auto-

4 A legislação brasileira (Decreto 5.622, de 19 de dezembro de 2005) define Educação a Distância como sendo uma “modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos.”

5 Em 11 de março de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou que o mundo passava por uma pandemia. Três meses e meio após este anúncio já havia 9.454.051 de casos confirmados de COVID-19 e quase meio milhão de mortes em todo o mundo (WHO, 2020).

6 Nesse sentido, vale salientar que do início da pandemia até agora o Conselho Nacional de Educação (CNE) emitiu três pareceres, quais sejam: o Parecer CNE/CP nº 05/2020, que trata da “reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID- 19”; o Parecer CNE/CP nº 09/2020, que retomou essa temática; e

res como Edméa Santos (2009), Mariano Pimentel e Felipe da Silva Ponte Carvalho (2020), citam em seus trabalhos que a educação online é uma abordagem didático-pedagógica.

É possível destacar que segundo Santos (2009) a educação remota é um fenômeno da cibercultura e não uma evolução da EaD e traz, em potência, o exercício da autoria, o favorecimento da autonomia, da comunicação colaborativa em rede, da interatividade, do diálogo. Então, para compreender mais sobre como seria a educação durante esse lockdown, foi realizado o Webinário⁷, “A Educação frente à Pandemia”, onde foram abordados temas relevantes sobre os desafios advindos desse cenário de pandemia, trazendo discussões sobre como garantir que os alunos continuassem estudando, bem como a regulamentação de horas letivas. Neste evento, Helena Guimarães de Castro⁸, relatou a necessidade e importância do ensino momento da pandemia e frisou que esse modelo de ensino significa um conjunto de atividades de ensino-aprendizagem diversificadas, que podem incluir desde vídeo-aulas ou ensino remoto, como também atividades impressas enviadas aos alunos (Webinário, 2020).

Diante dessa nova realidade mundial, os docentes se encontram diante de uma grande mudança na rotina, alguns destes que já tinham receio, até mesmo resistência ao uso de novas tecnologias agora se viram num modelo de educação mediada totalmente por esse meio. No trabalho de Alan Silus, Angelita Leal de Castro Fonseca e Djanires Lageano Neto de Jesus (2020), os autores destacam, alguns desafios como a consonância do relacionamento entre estudantes e professores, o uso exacerbado das tecnologias como ferramenta de ensino e possibilidades de comunicação no processo de ensino-aprendizagem, a dificuldade dos agentes na operacionalização no uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC's) e as questões socioemocionais que envolvem toda a comunidade escolar/acadêmica. O que nos remete a alguns questionamentos, será que todos docentes estão preparados e possuem fer-

o Parecer CNE/CP nº 11/2020, que definiu “Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia”.

7 Evento virtual realizado no dia 4 (quatro) de abril de 2020, organizado pelo Todos Pela Educação juntamente com o Banco Mundial e o Conselho Nacional de Educação (CNE), também contou com a participação de representantes da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e do Conselho Nacional de Secretários da Educação (Consed).

8 Conselheira do CNE e participante do webinário.

ramentas necessárias para enfrentar esse novo modelo de ensino? Quais são as barreiras sociais encontradas entre os docentes para ministrar seus conteúdos de forma online?

OBJETIVO

O objetivo desta revisão bibliográfica é identificar as dificuldades encontradas na educação durante a pandemia e quais grupos de professores foram mais prejudicados com esse método de ensino.

METODOLOGIA

Este artigo é composto por uma análise bibliográfica interseccional na qual, aborda a situação dos professores durante a pandemia, considerando as diversas interseções de identidade que moldam suas experiências. Por meio de uma revisão abrangente da literatura acadêmica, examinamos como fatores como gênero, raça, classe social, idade e outras dimensões influenciam os desafios enfrentados pelos professores durante esse período desafiador.

A PANDEMIA E SEUS PRINCIPAIS MARCADORES EM RELAÇÃO AO ENSINO REMOTO

As desigualdades sociais enfrentadas por determinados grupos tais quais, pessoas que se identificam como negros, mulheres, indígenas, pessoas com deficiência, moradores da periferia e do campo, dão o tom das dinâmicas sociais brasileiras e constituem obstáculos históricos à garantia do direito à educação segundo Likem Edson Silva Jesus (2021). Milhares de alunos no mundo e no Brasil, com a pandemia do covid-19, foram colocados em uma realidade de estudo afastados fisicamente das instituições educacionais. O abismo entre as escolas públicas e privadas no contexto brasileiro ficou ainda maior. A desigualdade social na educação ficou tão exposta que obrigou a opinião pública, famílias e governos a reverem o lugar e a importância da escola na sociedade. Em tempos de pandemia, as desigualdades estão afloradas e impera o autoritarismo na tomada de decisões, conforme vimos acontecer com a precária, atabalhoada e excludente implantação do ensino remoto em milhares de instituições de ensino.

Segundo a agência do Senado Federal brasileiro⁹, o país tem hoje, quase 56 milhões de alunos matriculados na educação básica e superior no Brasil, 35% (19,5 milhões) tiveram aulas suspensas devido à pandemia, enquanto 58% (32,4 milhões) passaram a ter aulas remotas. Na rede pública, 26% dos alunos que estavam nas aulas remotas não possuíam acesso à internet e aparato tecnológico para assistir às aulas remotas.

É importante destacar que no Brasil, conforme dados do Censo Escolar (2020), apenas 18,6% das escolas são privadas. A rede federal possui 1% de alunos matriculados, as redes estaduais contam com 32,1% das matrículas da educação básica¹⁰ e as redes municipais apresentam o maior percentual de estudantes matriculados no país, 48,4%, num universo de 47,3 milhões de estudantes na educação básica. Vale ressaltar que no atual momento que estamos as aulas já estão sendo presenciais, ou seja, as escolas de educação básica retornaram com as aulas presenciais, porém as consequências desse ensino remoto ainda precisam ser estudadas.

Os indicadores que apontam as suas dimensões, contudo, pouco surpreendem, uma vez que se agregam a um conjunto mais amplo de disparidades sociais que impedem o exercício de uma série de direitos por populações vulneráveis. Se tratando de uma crise sanitária, chamam atenção os dados sobre o saneamento básico no Brasil: existem 57 milhões de residências sem acesso à rede de esgoto, 24 milhões sem água encanada e 15 milhões sem coleta de lixo, de acordo com os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2018, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Como se pensar em uma educação intermediada por tecnologias no contexto da pandemia, quando existem problemas estruturais dessa natureza que perpassam as vidas das pessoas? E como os discentes teriam suporte no ensino estando em um ambiente diferente das escolas?

Deste modo, a escola invade o espaço privado das casas dos estudantes – na realidade daqueles que têm acesso à internet e conseguem

9 Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2020/08/12/datase-nado-quase-20-milhoes-de-alunos-deixaram-de-ter-aulas-durante-pandemia> Acesso em: 03 nov. 2023.

10 Disponível em: https://www.google.com/url?q=https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2021-01/censo-escolar-2020-aponta-reducao-de-matriculadas-no-ensino-basico&sa=D&source=editors&ust=1619699439855000&usg=AOvVaw-3qZM5Mmt8BE2EZqFzY_fHb. Acesso em: 02 jan. 2024.

participar das atividades síncronas – e acabam revelando as condições de moradia e o cenário familiar no qual estão inseridos. A responsabilidade pedagógica migra para os pais que nem sempre podem ou têm condições de auxiliar os filhos nas atividades escolares. Enquanto alguns têm compromissos de trabalho presencial ou remoto, outros encontram-se em dificuldades financeiras dependendo de auxílios ou da solidariedade de outras pessoas para realizar a compra de alimentos. Outro fator, se refere às dificuldades das famílias em auxiliar as crianças e jovens nos trabalhos escolares devido à baixa escolarização¹¹.

Inclusão e exclusão podem ser compreendidas como conceitos antagônicos, porém com certa proximidade dentro da lógica posta. Eis que os autores Alfredo Veiga Neto e Maura Corcini Lopes, (2007, p. 959) relatam suas definições acerca deste panorama:

As instituições que garantem o acesso e o atendimento a todos são, por princípio, includentes, mesmo que, no decurso dos processos de comparação e classificação, elas venham a manter alguns desses “todos” (ou muitos deles...) em situação de exclusão. Isso significa que o mesmo espaço considerado de inclusão pode ser considerado um espaço de exclusão. Conclui-se assim que a igualdade de acesso não garante a inclusão e, na mesma medida, não afasta a sombra da exclusão.

Os docentes se viram no campo educacional, sem equipamentos tecnológicos, em casa, nem alfabetização digital prévia suficiente, eles projetaram processos de aprendizagem em ambientes virtuais de suas casas. Esta é a realidade das escolas da América Latina enfrentando o ensino remoto de forma repentina e forçada pela pandemia de COVID-19 (Javier Murillo; Cynthia Duk, 2020). Sem muita experiência ou planejamento, os professores tiveram que dar continuidade às demandas de aprendizado e manter as prioridades educacionais pré-universitárias, mas sob novas condições (Gonzalo Salas et. al., 2020).

Professores e gestores educacionais tiveram que se adaptar em tempo real à situação da pandemia no atendimento às demandas educacionais dos estudantes, com adequações em relação aos seus planos de

11 Dados da Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílios Contínua (Pnad) (2019) demonstram que 40% da população acima de 25 anos não concluiu o Ensino Fundamental. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/no-brasil--40-da-populacao-acima-de-25-anos-nao-tem-nem-ensino-fundamental-23745880>. Acesso em: 30 jan. 2024.

ensino, metodologias e também conteúdos. É importante considerarmos nesse cenário, a migração quase que imediata da modalidade presencial para o Ensino Remoto, totalmente experimental. Bernard Charlot (2016), explana em seu trabalho que esse novo olhar tenciona à prática docente novas intercorrências cotidianas e promove um novo olhar para a formação de professores, tornando predominantes novas formas de garantir a eficácia, a qualidade da ação e produções sociais que envolvem o processo educativo.

O DOCENTE DIANTE DO ENSINO REMOTO

Os docentes em uma pandemia enfrentaram vários estresses pedagógicos e práticos. Alguns correspondem a tensões associadas à própria pandemia, como preocupação com a sua própria saúde e a dos seus familiares, outros, com as mudanças causadas por trabalhar em casa: responsabilidades domésticas e econômicas, bem como ameaças ao trabalho, carreira atual e futura. O professor da atualidade precisa dar conta de tudo e uma conclusão sobre esse fato, é que a sociedade inteira esperava que os docentes dessem conta dessa nova realidade virtual que fomos forçados a enfrentar! São esperados do professor que ele entenda as possibilidades que a tecnologia pode proporcionar, que ele saiba utilizar de ferramentas educacionais, especialmente neste momento de pandemia. Mas, será que todo professor possui esse conhecimento e habilidade nessa área, para uma formação continuada online? Para as autoras Carmen Vieira Mathias e Nadiane Feldkercher (2011), somente a disponibilização das tecnologias não garante que o professor usará e qualificará os processos de ensino aprendizagem.

Há uma demanda de profissionais que atuam com dificuldades em se atualizar, os diferentes formatos como palestras, seminários, são ofertados por meio da internet, no formato online e nem sempre este profissional tem acesso e o conhecimento necessário para poder realizar a sua formação. Desse modo, os autores Vera Rejane Niedersberg Schuhmacher, José de Pinho Alves, Elcio Schuhmacher, (2017) descrevem que o uso adequado das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) para a realização da sua formação continuada pode apresentar-se como uma barreira a ser superada pelos professores.

No contexto educacional, segundo as autoras Diana Leonhardt dos

Santos e Karen Graziela Weber Machado (2019), torna-se necessária a criação de práticas e capacitações, para romper certas limitações aos educadores. Marc Prensky (2001), aponta que a construção do conhecimento para os nativos digitais se dá mais aceleradamente, eles estão acostumados a receber muitas informações. Gostam de processar mais de uma coisa por vez, são multitarefas, possuem muito mais familiaridade com a ação de clicar, ao pesquisar em um livro impresso. Estão bem acostumados com as tecnologias, utilizam seus aparelhos telefônicos para ouvir músicas, ler e pesquisam na internet sobre qualquer assunto. Mas e os professores que não são dessa geração, os nascidos antes de 1980? Alguns estudos apontam que em sua maioria eles podem não possuir as mesmas habilidades que os nascidos na geração digital. Para Prensky (2001), essa geração é chamada de “imigrantes digitais”. Os imigrantes digitais, por sua vez, encontram grandes dificuldades em lidar com o nativo digital. Estes educadores não podem esperar que os mesmos recursos que utilizaram com eles quando eram estudantes vigorarão com seus alunos de agora. “Os professores de hoje têm que compreender a língua dos nativos digitais, mas isso não impede que não possa se comunicar na linguagem convencional” (Prensky, 2001).

Nessas condições, os professores refletiram sobre suas práticas pedagógicas e procurando novas formas de interagir com seus alunos, é possível abordar essa complexidade de uma perspectiva interseccional. A premissa desta abordagem sócio-crítica é que as pessoas são sujeitos com características experiências diversas como traços identitários, gênero, etnia, etc. (Lauren Wadsworth, Sriramya Potluri, Meghan Schreck e Alexandra Hernandez-Vallant, 2020) reconhecendo que há mais de uma categoria que produz ou evidencia a desigualdade social (Justine Egner, 2019; Eliane Veras, 2010). Desta forma, as categorias de iniquidade e/ou submissão não são necessariamente aditivas, mas sim interativa e mutuamente construídas segundo Marta Cruells (2015), como é o caso de professores em contextos desfavoráveis.

Traçando um perfil dos professores do Brasil, segundo o Censo Escolar de 2020, são 2,2 milhões de professores e atuando nas 179,5 mil escolas da educação básica do Brasil. Do total de educadores, 4,7% têm formação em nível médio ou inferior; 85,3% dos professores têm ensino superior completo e outros 10% têm ensino médio normal/magistério. Já

a Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem (Talis)¹², tradução de Teaching and Learning International Survey, realizada pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), com o objetivo de avaliar o ambiente de aprendizagem e as condições de trabalho dos professores e diretores, traz dados mais aprofundados sobre os docentes e gestores das escolas brasileiras. Dentre eles, cerca de 20% dos professores brasileiros dos anos finais do Ensino Fundamental trabalham em ao menos duas escolas. A proporção é bem maior do que a média Talis que é de 6%.

A interseccionalidade atende aos diferentes fatores e sistemas que determinam a experiência considerando sua interdependência, interação e intersecção, bem como dispositivos que contribuem quer para o gozo de condições privilegiadas ou vivenciar a desigualdade, discriminação e exclusão (Hill Collins, 2009). A interseccionalidade é uma categoria de análise que foi desenvolvida nos países anglo-saxônicos a partir dessa herança do Black Feminism, desde o início dos anos de 1990, dentro de um quadro interdisciplinar, por Kimberlé Crenshaw e outras pesquisadoras inglesas, norte-americanas, canadenses e alemãs. Conforme Adriana Piscitelli (2008), a nomeação e articulação entre os conceitos de raça, gênero e sexualidade foram de fundamental relevância para que se indagasse a exclusão desses marcadores nas teorias feministas até então elaboradas, que mais tarde seria chamado de feminismo branco.

A interseccionalidade remete a uma teoria transdisciplinar que visa apreender a complexidade das identidades e das desigualdades sociais por intermédio de um enfoque integrado. Ela refuta o enclausuramento e a hierarquização dos grandes eixos da diferenciação social que são as categorias de sexo/gênero, classe, raça, etnicidade, idade, deficiência e orientação sexual. O enfoque interseccional vai além do simples reconhecimento da multiplicidade dos sistemas de opressão que opera a partir dessas categorias e postula sua interação na produção e na reprodução das desigualdades sociais (Sirma Bilge, 2009, p. 70).

O Brasil é um país de professoras: elas são 81% dos docentes de escolas regulares, técnicas e EJA, de acordo com dados do Censo Escolar de 2020. Apesar disso, as mulheres sofrem com a desigualdade de gênero.

12 Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/talis>. Acesso em: 01 dez. 2023.

Em média, os docentes homens recebem 12% a mais que as mulheres. A disparidade de salários é causada principalmente pelo fato de as mulheres estarem mais presentes em níveis escolares do ensino infantil e fundamental I e II, além de regiões com salários menores. É possível observar também que a presença de mulheres diminui à medida em que avança o nível das etapas de ensino. As mulheres correspondem a 96% dos professores da educação infantil, quando chegamos no ensino fundamental I e II, elas representam, respectivamente, 88% e 67% dos docentes. No ensino médio, o percentual diminuiu para 58%. Ao analisarmos de uma maneira interseccional é necessário entendermos o quanto essa desigualdade é histórica, os movimentos sociais em prol a diminuição dessa desigualdade são fundamentais para garantia dos direitos das mulheres. Segundo a autora Kimberle Crenshaw (1989, p. 4):

A garantia de que todas as mulheres sejam beneficiadas pela ampliação da proteção dos direitos humanos baseados no gênero, exige que se dê atenção às várias formas pelas quais o gênero intersecta-se com uma gama de outras identidades e ao modo pelo qual essas interseções contribuem para a vulnerabilidade particular de diferentes grupos de mulheres. Como as experiências específicas de mulheres de grupos étnicos ou raciais definidos são muitas vezes obscurecidas dentro de categorias mais amplas de raça e gênero, a extensão total da sua vulnerabilidade interseccional ainda permanece desconhecida e precisa, em última análise, ser construída a partir do zero.

Essa predominância de professoras teve alguma interferência na hora das aulas online? As autoras Rosa Vázquez-Recio e Mônica López-Gil (2018), ponderam em seu trabalho que é necessário levar em consideração os fatores interligados com suas famílias, escola e experiências sociais inseridas em contextos desiguais caracterizados pela complexidade. Para dar conta do posicionamento intersubjetivo de professores, uma ferramenta fundamental é a análise do discurso através do modelo de valoração segundo James Robert Martin e Peter White (2005), e em 2019 o autor Martin reafirma essa posição. É preciso destacar que nesse cenário, em que estudantes e professores precisam conciliar os dilemas do cotidiano, as rotinas das pessoas com quem convivem em suas casas e os afazeres domésticos com suas atividades intelectuais, as mulheres são incisivamente mais afetadas. Ao determinar que as funções ligadas

diretamente aos serviços com o lar e aos cuidados com a família são “tipicamente femininas”¹³, a divisão sexual do trabalho demonstra o quanto as mulheres têm estado em posição de inferioridade e opressão. No atual cenário pandêmico, como já mencionado, isso se intensificou ainda mais. Em um estudo de Veronica Lopez, et. al. (2021), a autora identificou que em relação às diferenças de gênero, os resultados obtidos no estudo mostraram que as professoras apresentam níveis mais altos de experiências desafiadoras e níveis mais baixos de experiência de eficácia do que os homens. Os professores possuem uma sobrecarga profissional muito elevada, e ainda contam com uma falta de condições materiais e treinamento para o ensino remoto. Ao comparar os gêneros, Lopez et. al. (2021) identificou que as professoras relataram maiores dificuldades, tanto domésticas, quanto preocupações pessoais e familiares, além de que também relataram preocupações com seus alunos e suas famílias.

No trabalho “Desafios que os professores da educação infantil encontram para realizar a formação continuada online durante a pandemia covid-19.”, Iédi Luzia Schefer Hahn (2021) em seu estudo, apresenta um resultado onde a maioria, cerca de 66% da amostra, leciona há mais de 6 anos, isso demonstra uma experiência alta destes docentes, ao passo que, o tempo abaixo de 5 anos, aponta menos experiência e obteve um número menor de professores. Apesar deste tempo de experiência relativamente alto, esses professores não se sentem preparados para a inserção das tecnologias no processo educativo. Em relação à faixa etária dos participantes, a pesquisa apresenta que há uma maior incidência em nascidos entre 1995 e 1976, porém os dados apontam que o fato de ser “nativo digital” não é garantia de que o domínio das tecnologias esteja desenvolvido, na verdade, de acordo com Patricia Jantsch Fiuza (2016), só mostra as carências na formação inicial dos professores brasileiros, que apesar de serem de uma geração mais nova ainda são formados com metodologias tradicionais na maior parte dos cursos.

13 Devido a uma série de fatores históricos, foram atribuídas às mulheres as chamadas “responsabilidades domésticas” e, em algumas culturas, isso mudou pouco ou quase nada. Ainda hoje, muitas representantes do sexo feminino são involuntariamente relegadas ao cuidado com o lar e dos filhos. Infelizmente, ainda é comum encontrarmos pessoas que acreditam que obrigações familiares como cuidar de crianças menores, idosos, cozinhar, limpar a casa e fazer os demais trabalhos domésticos, além de tarefas pouco valorizadas, são atividades tipicamente femininas. Disponível em: <https://trabalhoepsicologia.com.br/2018/07/05/mulheres-e-o-trabalho-dentro-e-fora-de-casa/>. Acesso em: 20 jan. 2024.

Esses resultados permitiram verificar que, em linhas gerais, as experiências dos professores em pandemia diferiram significativamente os marcadores sociais teoricamente identificados (idade, gênero, anos de experiência, formação e classe social). Uma pesquisa, relacionada sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras, desenvolvida pelo Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI)¹⁴, destaca:

Entre os indicadores coletados pela pesquisa TIC Educação durante o segundo semestre de 2018, destacam-se justamente aqueles referentes à atuação da própria comunidade escolar em buscar estratégias de apoio para o uso das tecnologias nos processos pedagógicos e administrativos, muitas vezes como uma forma de suprir a carência de políticas nas instituições onde frequentam e atuam. Em 2018, 57% dos docentes afirmaram utilizar a Internet no telefone celular para desenvolver atividades pedagógicas com os alunos, sendo que 49% declararam ter realizado tais atividades por meio da conexão 3G ou 4G do próprio dispositivo e 27% afirmaram que os alunos utilizaram a própria conexão durante a realização das atividades (CGI, 2019, p. 27).

Vale ressaltar que não se ignora que idealmente a tecnologia proporciona uma diminuição das distâncias e estabelece novas conexões que acometem a democratização do conhecimento, mas junto com essa constatação é preciso considerar que a desigualdade de acesso a TIC's pode aumentar o abismo social da educação no Brasil. É importante também refletir sobre para quem esse abismo se destina: as intersecções entre a desigualdade tecnológica e marcadores étnicos, raciais, de gênero e de classe precisam ser debatidas na esfera governamental. Ao visualizar um panorama nacional podemos identificar que as classes D e E, de menor renda, também é composta majoritariamente por pessoas negras e no meio urbano, periféricas. Pretos são maioria entre trabalhadores desempregados (64,2%) ou subutilizados (66,1%), segundo o informativo Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil, divulgado pelo IBGE em 2019¹⁵.

14 COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL. Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nos domicílios brasileiros: TIC Domicílios 2019. 1 ed. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2020. Disponível em: https://www.cetic.br/media/docs/publicacoes/2/20201123121817/tic_dom_2019_livro_eletronico.pdf. Acesso em: 03 nov. 2023.

15 Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf. Acesso em: 01 nov. 2023.

Dados do IBGE apontam que dos 13,5 milhões de pessoas vivendo em extrema pobreza, 75% são pretos. A “feminização” do trabalho é negra, mulheres chefes de famílias constituem o maior número de famílias monoparentais, com filhos e sem cônjuges. Em 2018, das 90% de mulheres cadastradas no Bolsa Família, 68% eram negras. Como menciona Sueli Carneiro (2015), a raça e a pobreza são sinônimas no Brasil; a pobreza tem cor, não sendo possível negar esta realidade.

Há uma grande lacuna na literatura em relação à inclusão, não foram encontrados trabalhos sobre professores deficientes na pandemia, já em relação aos alunos com deficiência¹⁶ é possível encontrar trabalhos. Porém quando se fala em inclusão, é comum que pensemos que essa definição somente se aplique ao campo de estudos de pessoas com deficiência, mas é preciso compreender que trata-se de um conceito amplo e que é de suma importância para que todas as identidades sociais sejam contempladas com o direito de cidadania. Sofia Freire (2008) a inclusão é um movimento educacional, social e político que visa defender o direito de todas e todos que possam participar da sociedade da qual estão incluídos de forma que sejam aceitos naquilo que os diferenciam.

Para entendermos mais o processo de inclusão dentro da pandemia é necessário entender como se dá a inclusão educacional e isso segundo Freire (2008), é quando ocorre o rompimento da norma do ensino tradicional, uma vez que essa (a educação inclusiva) reconhece as diferenças e as culturas dos sujeitos, possibilitando a inclusão social daquele aluno, sendo que essa educação não se dá somente na relação professor-aluno, mas também na instituição de ensino como toda. E como incluir diante do momento de aulas remotas? Incluir aquele professor que possui dificuldades com a tecnologia, por questões de não saber utilizar ou até mesmo falta de recursos.

Cleonice Reis Souza Dias (2020), verificou em seu trabalho “Formação de professores da Educação Básica para uso das ferramentas Google na educação: uma experiência extensionista em tempos de pandemia.” que os professores indicaram suas maiores dificuldades no uso das tecnologias, sendo: a falta de formação docente, pouca habilidade em ma-

16 Cabe ressaltar que, como o conceito de inclusão é amplamente analisado no campo dos estudos de pessoas com deficiência (pcd), hei de me apropriar de textos que possuem essa temática para trazer uma reflexão para os assuntos abordados no artigo.

nusear as tecnologias 46,8% e a falta de conhecimento dos recursos disponíveis 36,4% os aspectos mais destacados. Isto reforça que projetos de formação, como os que vem sendo desenvolvido a título municipal com os Núcleos de Informática Educativa (NIED's) e iniciativas como a deste projeto, ainda são necessários para a introdução das tecnologias no fazer pedagógico, pois, ao que se percebe, reconhecem as potencialidades e facilidades que oferecem ao processo de ensino e aprendizagem, mas ainda há resistência no uso por falta de conhecimento.

A inclusão é muito importante, uma vez que, é por meio dela que a defesa dos direitos de todos possam participar da sociedade de forma que suas singularidades sejam reconhecidas e para que isso se torne uma realidade, neste caso, foi necessário que as escolas, faculdades entre outros voltassem o olhar para o professor e identificasse qual a dificuldade do mesmo para o incluir nesta era de aulas remotas que foi vivida.

A literatura sobre a atividade docente remota é escassa, o que ressalta a necessidade de mais estudos para uma compreensão sociocultural desse processo enfrentado por educadores no Brasil e no mundo. Eles enfrentaram grande pressão durante o período de distanciamento social e, após o retorno das aulas presenciais, tiveram que lidar com o conteúdo perdido durante esse afastamento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pandemia trouxe grandes descobertas e ativou alguns marcadores sociais da diferença que já existiam, e na educação não poderia ser diferente. A pandemia da Covid-19 intensificou as estruturais e persistentes desigualdades no Brasil, razão pela qual o debate sobre o acesso à educação passa, necessariamente, pela discussão em torno das políticas públicas voltadas aos grupos historicamente excluídos do acesso a direitos básicos.

Com isso, o prisma interseccional apresenta-se como adequado e pertinente. Se, por um lado, o ensino remoto foi de grande valia para enfrentarmos o momento de afastamento social e mesmo assim continuar com o ensino sem perder o ano letivo, por outro, essa estratégia revelou e impôs latentes demandas por acesso à internet de qualidade e a dispositivos eletrônicos que garantam a participação em atividades pedagógicas por docentes e estudantes, em suas diferentes realidades, considerando

se as mesmas desigualdades citadas. Ao longo do artigo vimos que os professores mais velhos sentiram maior dificuldades em relação ao domínio da tecnologia, muitos ainda precisando de ajuda de terceiros. Além disso, a realização de atividades educacionais e científicas remotamente desconsidera questões históricas atreladas ao gênero que afetam negativamente o acesso e o seu efetivo aproveitamento pelas mulheres, o que se intensifica ainda mais ao associarem-se a outros marcadores sociais.

A pandemia do novo coronavírus demanda maior atenção para as vulnerabilidades de renda, étnicas, raciais e de gênero já existentes na sociedade brasileira. Podemos concluir que o preconceito, a discriminação e a opressão de uma estrutura capacitista permeiam as práticas no sistema educacional, alicerçadas nessa ideia eugenista elucidada um histórico de Educação baseado no estigma. Um maior apoio aos professores por meio de práticas e legislações que rompam com essa lógica capacitista até então, instaurada no contexto educacional, irá ajudar a diminuir as dificuldades enfrentadas pelos mesmos. Deste modo, é importante salientar que são necessárias mais pesquisas relacionadas a interseccionalidade e marcadores sociais das diferenças em tempos de pandemia.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Medida provisória nº 934, de 1 de abril de 2020, estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020). Disponível em: <https://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/-/mpv/141349#:~:text=Estabelece%20que%20as%20referidas%20dispensas,Fisioterapia%2C%20cumpridas%20as%20condi%C3%A7%C3%B5es%20previstas>. Acesso em: 31 nov. 2023.

BILGE, Sirma. Théorisations féministes de l'intersectionnalité. Diogène, n. 1, p. 70-88, 2009.

CARNEIRO, Sueli. Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil. Selo Negro, 2015.

CHARLOT, Bernard. Da relação com o saber às práticas educativas. Cortez

Editora, v.5, 2016.

COLLINS, Patricia Hill. Another kind of public education: Race, schools, the media, and democratic possibilities. Beacon Press, Boston. V.2. 2009.

COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL. Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nos domicílios brasileiros: TIC Domicílios 2019. 1 ed. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2020. Disponível em: https://www.cetic.br/media/docs/publicacoes/2/20201123121817/tic_dom_2019_livro_eletronico.pdf Acesso em: 27 de dez. 2023.

CRENSHAW, Kimberle. Demarginalizing the intersection of race and sex. *Fem. Leg. Theory*, p. 57-80, 1989.

CRUELLS, Marta. La interseccionalidad política: tipos y factores de entrada en la agenda política, jurídica y de los movimientos sociales. 2015. Tese de Doutorado. Universitat Autònoma de Barcelona. Disponível em: < <https://produccioncientifica.ucm.es/documentos/5d399a612999520684466c1f?lang=ca> > Acesso em: 04 de fevereiro de 2024.

DIAS, Cleonice Reis Souza Dourado et al. Formação de professoras da Educação Básica para uso das ferramentas Google na educação: uma experiência extensionista em tempos de pandemia. In: *Anais do XXVI Workshop de Informática na Escola*. SBC, p. 349-358, 2020.

DOS SANTOS, Diana Leonhardt; MACHADO, Karen Graziela Weber. As tecnologias digitais e as relações interpessoais no cotidiano das instituições educativas. *Educação Por Escrito*, v. 10, n. 2, p. e36568-e36568, 2019.

EGNER, Justine. "The disability rights community was never mine": Neuroqueer disidentification. *Gender & Society*, v. 33, n. 1, p. 123-147, 2019.

FIUZA, Patricia. Jantsch. Tecnologias Interativas na Educação. In: *Organização Malacarne*. (Org.). *Educação Tecnologias de Informação e Comunicação e outros olhares*. 1ed. Curitiba: CRV, v.1, p. 9-15, 2016.

FREIRE, Sofia. Um olhar sobre a inclusão. *Revista da Educação*, Lisboa, v. XVI, ed. 1, p. 5-20, 2008. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/5299>. Acesso em: 20 jan. 2024.

GOMES, Luiz Fernando. EAD no Brasil: perspectivas e desafios. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, v. 18, p. 13-22. 2013.

GRANDISOLI, Edson; JACOBI, Pedro Roberto; MARCHINI, Silvio. Pesquisa: Educação, Docência e a COVID-19. Universidade de São Paulo: Cidades Globais. Instituto de Estudos Avançados da USP, v. 1, p. 51-65. 2020.

IBGE. Extrema pobreza atinge 13,5 milhões de pessoas e chega ao maior nível em 7 anos. Agência de Notícias - IBGE. Disponível em: <https://cod.ibge.gov.br/419VI> Acesso em: 02 de jan. 2024.

IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2019. Rio de Janeiro: IBGE, Coordenação de Trabalho e Rendimento, 2020a. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101709_informativo.pdf. Acesso em: 02 jan. 2024.

IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios: PNAD COVID-19: agosto/2020: resultado mensal. Rio de Janeiro: IBGE, Coordenação de Trabalho e Rendimento, 2020b. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101755.pdf>. Acesso em: 02 jan. 2024.

JESUS, Likem Edson Silva. ACESSO À EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: assinalando desigualdades sob a ótica da interseccionalidade. *Seminário Nacional e Seminário Internacional Políticas Públicas, Gestão e Práxis Educacional*, v. 8, n. 8. 2021.

LÓPEZ, Verónica; MANGHI, Dominique; MELO-LETELIER, Giselle; GODOY-ECHIBURÚ, Gerardo; OTAROLA, Fabiola; ARANDA, Isabel; ARANEDA, Sebastian; LÓPEZ-CONCHA, Romina; e AVALOS, Beatrice. Experiencias docentes heterogéneas en pandemia COVID-19: Un análisis interseccional

con diseño mixto. *Psicoperspectivas*, v. 20, n. 3, p. 118-137. 2021.

MARTIN, James Robert; WHITE, Peter. Attitude: Ways of feeling. In: *The Language of Evaluation*. Palgrave Macmillan, London, p. 42-91. 2005.

MARTIN, James Robert. Discourse semantics. In G. Thompson, W. Bowcher, L. Fontaine, & D. Schönthal (Eds.), *The Cambridge handbook of systemic functional linguistics* (pp. 358-381). Cambridge University Press. P. 118-141. 2019.

MATHIAS, Carmen Viera; FELDKERCHER, Nadiane. Uso das TICs na Educação Superior presencial e a distância: a visão dos professores. *TE & ET*, n.6. p. 84-92. 2011.

MEANS, Barbara; BAKIA, Marianne; MURPHY, Robert. Learning online: What research tells us about whether, when and how. *Learning online*, v.1, p.232. 2014.

MURILLO, Javier; DUK, Cynthia. El Covid-19 y las brechas educativas. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, v. 14, n. 1, p. 11-13. 2020.

PISCITELLI, Adriana. Interseccionalidades, categorias de articulação e experiências de migrantes brasileiras. *Sociedade e cultura*, v. 11, n. 2. 2008.

PIMENTEL, Mariano; CARVALHO, Felipe da Silva Ponte. Princípios da Educação Online: para sua aula não ficar massiva nem maçante. *SBC Horizontes*, maio, 2020. Disponível em: <http://horizontes.sbc.org.br/index.php/2020/09/ambienciascomputacionais>. acesso em; janeiro de 2024.

PRENSKY, Marc. Digital natives, digital immigrants. *On the horizon*, v. 9, n. 5, p. 1-6. 2001.

SALAS, Gonzalo, SANTANDER, Priscilla., PRECHT, Andrea, SCHOLTEN, Héran, MORETTI, Renato, e LÓPEZ-LOPÉZ, Wilson. COVID-19: impacto psicosocial en la escuela en Chile. *Desigualdades y desafíos para Latinoamérica*. *Avances en Psicología Latinoamericana*, v. 38, n. 2, p. 4-20. 2020.

SANTOS, Edméa. Educação online para além da EAD: um fenómeno da cibercultura. In: Actas do X congresso internacional galego-português de psicopedagogia. Braga: Universidade do Minho. p. 5658-5671, 2009.

SCHUHMACHER, Vera Rejane Niedersberg; ALVES, José de Pinho; SCHUHMACHER, Elcio. As barreiras da prática docente no uso das tecnologias de informação e comunicação. *Ciência & Educação (Bauru)*, v. 23, p. 563-576, 2017.

SCHEFER HAHN, Iédi Luzia. Desafios que os professores da educação infantil encontram para realizar a formação continuada online durante a pandemia covid-19. *Araranguá*. V.1. 2021.

SILUS, Alan, FONSECA, Angelita Leal de Castro, JESUS, Djanires Lageano Neto de. Desafios do ensino superior brasileiro em tempos de pandemia da Covid-19: repensando a prática docente. *Liinc Em Revista*, v. 16, n. 2, p. 1-17. 2020.

VÁZQUEZ-RECIO, Rosa; LÓPEZ-GIL, Mónica. Interseccionalidad, jóvenes "sin-sistema" y resistencia. Una mirada diferente del fracaso/abandono escolar. *Revista Brasileira de Educação*, v. 23. 2018.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Inclusão e governamentalidade. *Educação & Sociedade*, v. 28, p. 947-963. 2007.

VERAS, Eliane. Historia de vida:¿ un método para las ciencias sociales?. *Cinta de moebio*, n. 39, p. 142-152. 2010.

Wandsworth, Lauren, POTLURI, Srimaya, SCHRECK, Meghan, e HERNANDEZ-VALLANT, Alexandra. Measurement and impacts os intersectionality on obsessive-compulsive disorder symptoms across intensive treatment. *American Journal of Orthopsychiatry*, v. 90, n. 4, p. 455. 2020.

World Health organization (WHO). Director-General's remark at the media briefing on 2019-nCov on 11 February 2020. Genebra, 11 fev. 2020. Disponível em: <https://www.who.int/dg/speeches/detail/who-director-s-re>

marks-at-the-media-briefing-on-2019-ncov-on-11-february-2020. Acesso em: 30 jan. 2024.

CAPÍTULO 8

O COCO NA CONSTRUÇÃO DA CORPOREIDADE: ANCESTRALIDADE, MEMÓRIA E ESCRITA DO CORPO¹

Camila Honorio Alves²

José Roberto Gonçalves de Abreu³

Vinicius da Silva Freitas⁴

Nathaly Souza Pereira⁵

Nayara do Amaral Lirio⁶

Resumo: Este trabalho busca identificar como os elementos: ancestralidade, memória e escrita do corpo, contribuem para a construção da corporeidade através da experiência com a dança coco, uma manifestação popular brasileira, característica do nordeste. Aborda a corporeidade enquanto um estado de presença consciente, sendo entendida como simultaneamente biológica, pessoal e social construída em um processo subjetivo que envolve todas as relações e experiências do corpo, responsável pela construção da sua singularidade. Seguindo a lógica do pensamento proposto por Keleman em sua Psicologia Formativa recorrer-se à palavra corpo sempre que referir-se à corporeidade. Foi traçado um percurso que aborda as diferentes concepções do corpo ao longo da história da humanidade seguido da abordagem sobre o coco e sua contribuição para a construção da corporeidade. A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica buscando-se refletir sobre o corpo, sua construção e como a dança, em especial as danças populares, representadas pelo coco, podem auxiliar nessa construção. Buscou-se ainda contribuir para a permanência, difusão e valorização da cultura popular brasileira e oferecer apontamentos para o profissional da dança, que auxiliem no exercício da sua profissão enquanto artista e, principalmente, educador.

1 DOI: <https://doi.org/10.56579/editoraceeinterpcep8>

2 Mestre em Ensino na Educação Básica – Centro Universitário Norte do Espírito Santo / Universidade Federal do Espírito Santo, São Mateus, Espírito Santo, ES. E-mail: camiladan-cac@gmail.com

3 Doutor em Educação Física – Universidade Federal do Espírito Santo, ES. E-mail: abreufisio@gmail.com

4 Doutorando em Ciências da Reabilitação – Centro Universitário Augusto Motta, Rio de Janeiro/RJ. Doutorando em Educação – Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro/RJ. E-mail: viniciuscarvalho34@hotmail.com

5 Licenciada em Educação Física, graduanda em Bacharelado em Educação Física – Centro Universitário Vale do Cricaré. E-mail: nathalysouza3755@icloud.com

6 Graduanda em Educação Física – Centro Universitário Vale do Cricaré. E-mail: nayara-lirio4@gmail.com.

Palavras-chave: Corporeidade, Dança Coco, Cultura Popular, Ancestralidade, Memória.

INTRODUÇÃO

O homem pós-moderno encontra-se perdido em um individualismo exorbitante e numa busca desenfreada pelos ideais de felicidade comercializados pelo mercado e pela mídia. Como consequência disso, a corporeidade, o corpo integrado com suas emoções e mente, tem sido negligenciado, tornando o homem ausente de si mesmo.

Este trabalho busca identificar como os elementos: ancestralidade, memória e escrita do corpo, contribuem para a construção da corporeidade através da experiência com a dança coco, uma manifestação popular brasileira, característica do nordeste.

Entender a corporeidade é compreender e apropriar-se de si mesmo. Trata-se de uma melhor relação do homem consigo, com o meio em que vive e com o outro. É por meio dessas relações que a corporeidade se constrói e se manifesta. Há diversas maneiras, no entanto, de alcançar tal compreensão e apropriação e a dança é uma delas.

Diante de um país tão extenso em territorialidade, como o Brasil, tem-se uma enorme dificuldade de conhecer e vivenciar as inúmeras nuances culturais de cada região. Além disso, a valorização da cultura erudita em detrimento da popular deixa esta à margem há séculos. Como uma cultura que tem por essência a transmissão pela oralidade há certa escassez de registros escritos. Consequentemente, observa-se a extinção gradativa de várias manifestações populares, que subsistem mediante muito empenho de seus mestres e brincantes. Desta forma, o presente artigo contribui para a permanência, difusão e valorização das danças populares, especialmente para o coco, objeto desta pesquisa.

Como profissional da dança é pertinente empenhar-se para além do ensino do movimento. Assim, torna-se necessário e importante para tal profissional utilizar ferramentas que auxiliem seus alunos e/ou espectadores a reconhecerem, valorizarem e apropriarem-se de sua ancestralidade, memória, e escrita do corpo, promovendo o desvelar da subjetividade e a reintegração da corporeidade, geralmente associada a técnicas de consciência corporal. Aqui, no entanto, propõe-se associá-la à própria dança, subsidiando novos olhares e recursos sobre sua construção.

OBJETIVO

Este trabalho buscou identificar como o coco, uma dança característica da cultura popular brasileira, pode auxiliar a construção da corporeidade, levando em conta os elementos: ancestralidade, memória e escrita do corpo.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada neste artigo é a pesquisa bibliográfica, que segundo Lakatos e Marconi (2003) possibilita ao pesquisador o acesso a todo tipo de material tornado público referente ao seu assunto, abrangendo escritas diversas, como revistas, jornais, monografias, boletins, entre outros, além de comunicações orais e audiovisuais. Não consiste, no entanto, na compilação destes materiais consultados, tratando-se apenas de referenciais para novas conclusões sobre o assunto.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

CORPOREIDADE

A corporeidade aqui é entendida como um estado de presença consciente, ser corpo presente no mundo. E para isto é preciso compreender a si mesmo através das experiências pessoais, reconhecendo suas emoções e expressões construídas nos relacionamentos com outros corpos e com o mundo. É preciso olhar para dentro deste corpo, para seus desejos, sua história, sua herança sociocultural, entender como ele foi construído e se reconstrói cotidianamente pela experiência relacional (BONFIM, 2003).

Compreender o corpo então, somente é possível a partir das suas experiências e vivências estabelecidas nas relações consigo, com os outros e com o mundo. E a esta capacidade de cada pessoa sentir e apossar-se do seu próprio corpo como meio de manifestação e interação com o mundo chamamos de corporeidade (BONFIM, 2003, p. 22).

Cohn (2014) indica que a Psicologia Formativa de Keleman não utiliza o termo corporeidade, mas trata o corpo como sendo um processo subjetivo do qual a mente não se separa. É ainda um processo evolutivo, construído pelo próprio corpo, em constante transformação, organização e reorganização. Keleman aborda o corpo como uma estrutura anatômi-

ca organizada pelas experiências corporificadas, sendo elas emocionais, cognitivas, lingüísticas ou culturais.

Assim, de acordo com esses dois conceitos a corporeidade pode ser entendida como simultaneamente biológica, pessoal e social construída em um processo subjetivo que envolve todas as relações e experiências do corpo, responsável pela construção da sua singularidade. Neste sentido, será usada a palavra corpo sempre que se referir à corporeidade.

O CORPO ATRAVÉS DA HISTÓRIA

Ao longo da história o corpo recebeu diversas definições de acordo com as influências sociais e culturais da época. Torna-se necessário um olhar para alguns períodos históricos a fim de compreendermos as transformações que sofreu este corpo ao longo da história e como ainda hoje se transforma “[...] cotidianamente nos atravessamentos decorrentes das relações estabelecidas com o outro e com o mundo” (ALVES, 2014, p. 11). Este breve panorama iniciará abordando o Período Neolítico que terá grande relevância para as reflexões acerca do corpo do homem pós-moderno. Tal período é marcado pelo desenvolvimento da agricultura, fato que traz uma mudança significativa no modo de vida do homem, este deixa de ser nômade e passa a se estabelecer em pequenas comunidades, onde a vida se dá de forma coletiva. Há nessas comunidades um conjunto de costumes sociais e religiosos que colocam o corpo em destaque como em: funerais, nascimentos, festas, treinamento militar, etc., sendo, neste contexto, a subjetividade de cada corpo construída a partir da experiência do coletivo. Havia “[...] a totalidade de uma natureza que assimila o corpo [...] uma espécie de integração com o cosmo e com o semelhante, de modo que não havia espaço para se conceber uma individualização acerca do corpo” (FARIAS E BARBOSA, 2012, p. 47).

Havia uma convicção, se implícita ou explícita não podemos afirmar, de que este corpo era construído pela relação com o seu meio e com o seu semelhante, de modo que os atravessamentos decorrentes destas relações se faziam presentes, e apesar de não haver na época a idéia de individualização, o homem primitivo parecia ser mais íntimo do seu próprio corpo. Esta intimidade que o homem primitivo tinha de si mesmo era possível pela apreensão da experiência e construção de suas memórias. Mais atento ao uso de seus sentidos e cômico da sua relevância para a preservação da sua comunidade não realizava as tarefas diárias de maneira automatizada como

o homem contemporâneo, sua relação com a vida era outra. O corpo era integrado, aberto aos diálogos da vida que o atravessavam, modificavam e tinha em seus ritos e costumes, pelo corpo, a possibilidade da escrita de si mesmo (ALVES, 2014, p. 13).

O corpo até então considerado um todo integrado começa a ser visto pela lente da dualidade corpo/mente ou corpo/espírito na Idade Média. Nesse período o espírito passa a ser enaltecido em detrimento do corpo, sendo este visto como o lugar do pecado, passa a ser negado, reprimido e dessacralizado. Apesar do fim da Idade Média, o século XVII não muda tal perspectiva sobre o corpo, ao contrário, traz uma consolidação da separação entre corpo e mente e da destituição de subjetividade deste corpo, através do advento do pensamento científico. A afirmação de Descartes “Penso logo existo” chancela a idéia de uma existência pautada na mente, mantendo o corpo como um ator coadjuvante ou até mesmo sem participação alguma na cena da vida (COHN, 2014).

Ainda segundo a autora, a Revolução Industrial vivida no século XVIII traz um novo conceito de corpo, o corpo-máquina, no qual a produtividade interessa mais do que a sua condição humana. Surge nesta fase uma desumanização do corpo ainda visto sob o prisma da dualidade corpo-mente. Este novo conceito perdurou chegando aos séculos XX e XXI, nos quais, observa-se “[...] um modelo de corpo que deve ser produtivo, acelerado (para acompanhar as transformações de uso do tempo) e estético” (COHN, 2014, p. 3), com as inúmeras modificações corporais possibilitadas pelo avanço científico.

Segundo Alves (2014) o século XX já em suas primeiras décadas é marcado por inúmeras transformações nas ciências, religiões e artes. As grandes guerras e os novos meios de produção modificaram a vida do homem e suas relações sociais, construindo uma sociedade mais ativa e individualista, onde o sentido maior para a vida torna-se o comércio, a indústria e o lucro. O corpo é visto como uma instância que o sujeito possui e não o próprio sujeito. “[...] esta mecanização do trabalho e da vida como um todo tende a fazer do homem um apêndice de carne numa maquinaria de aço, a manipulá-lo de fora e a aliená-lo cada vez mais” (GARAUDY, 1980, p. 48).

O mundo cessou de nos invadir pelos sentidos, e nós deixamos de explorá-

-lo com nossos gestos. Submersos nos vapores da gasolina, no exterior, e, no interior, pela fumaça do tabaco, não percebemos mais os cem perfumes do verde ou do ar. Nosso corpo não mais exerce o esforço da caça vital: basta abrir a lata de conservas. Nossas pernas não mais se enrijecem vencendo altitudes e declives: o botão do elevador e o acelerador do carro nos dispensam disto (GARAUDY, 1980, p. 52).

O século XIX será omitido nesse momento, propositadamente, para ser apresentada uma atenção especial ao século XIX, onde um novo conceito começa a se instaurar em contraponto com a separação corporeamente evidenciada desde a Idade Média. Cohn (2014) afirma que autores como William James e Sigmund Freud através de suas pesquisas trouxeram de volta a ideia de um corpo integrado. Pesquisas nestas áreas também perduraram até o século XXI podendo observar-se, então, no mundo contemporâneo a existência concomitante de dois pensamentos distintos acerca do corpo: corpo e mente como instâncias que se separam e corpo e mente interligados, regados pela construção subjetiva de uma corporeidade que deve ser experimentada de forma consciente, habitada.

O COCO NA CONSTRUÇÃO DA CORPOREIDADE E SEUS ELEMENTOS: ANCESTRALIDADE, MEMÓRIA E ESCRITA DO CORPO

Coco é uma manifestação artístico-cultural característica do Nordeste que envolve dança e música, estando presente em vários estados dessa região, pode ser apresentada apenas como música ou como dança acompanhada de instrumentos e cantos realizados ao vivo por seus mestres e brincantes. O presente trabalho toma como referência o coco alagoano ou coco de roda, uma nomenclatura mais recente, sendo encontrado hoje também na cidade do Rio de Janeiro nas rodas realizadas por diversos grupos e companhias de dança popular como a Cia de Aruanda e Grupos Cononomã, Dandalua, Tambor de Cumba e Zanzar. Portanto, sempre que a palavra coco for aqui citada, o leitor deverá entender que se trata da manifestação de dança oriunda de Alagoas.

O coco remonta do período escravocrata no Brasil, trazendo consigo a memória de uma ancestralidade miscigenada que construiu a identidade brasileira e está, de igual modo, intimamente ligada à história da

construção da corporeidade brasileira atual.

Segundo historiadores, o coco teria surgido primeiramente no Quilombo dos Palmares para depois se espalhar por outros estados do nordeste, advogando para Alagoas o local de origem dessa expressão. Quanto à origem étnica não há um consenso entre os autores que escreveram sobre o coco, alguns atribuindo a uma origem negra, outros a indígena e outros a ambas. Ater-se-á aqui as referências de Cavalcanti (2018) que atribui ao coco “[...] certos traços da cultura indígena considerando a miscigenação entre as culturas negras, africanas e européias, dedicando à cultura negra as impressões mais fortes”. (CAVALCANTI, 2018, p. 60).

O surgimento desta manifestação estaria ligado a uma atividade de trabalho de quebra do coco no Quilombo dos Palmares. As batidas da pedra sobre o coco seco, para que este rachasse, “[...] produziam grande barulho, passavam a se uniformizar para acompanhar o canto e o forte sapateado dos que se punham a dançar” (CAVALCANTI, 2018, p. 60).

Ainda ligado a atividade de trabalho, o coco também estava presente na construção de casas de pau-a-pique no meio rural. A autora assinala que essa ação coletiva deu origem ao repertório de movimentos dessa dança. Nessa conjuntura, o trupé que é um tipo de sapateado característico do coco, tinha uma função utilitária de amassar o chão de barro da casa. “Como etapa final do processo de construção [...], o dono da empreitada oferecia aos vizinhos e colaboradores uma festa, finalizando, assim, a obra com o nivelamento do piso por meio da dança” (CAVALCANTI, 2018, p. 67).

Atualmente, em Alagoas encontram-se dois tipos de grupos que ainda preservam o coco enquanto dança e manifestação cultural:

[...] grupos liderados por mestres da tradição, pessoas idosas cujo conhecimento da dança lhes foi transmitido por seus antepassados e que viveram o coco no contexto festivo, social, de lazer e trabalho – [...] grupos nas periferias de Maceió, formados por integrantes jovens, [...] se reúnem em torno da realização de concursos anuais entre grupos de coco de roda (CAVALCANTI, 2018, p. 59).

No Rio de Janeiro o que se vê é semelhante aos grupos de jovens de Maceió, o coco é dançado, cantado, vivido, por pessoas sem ligação direta com essa cultura, mas que a importaram para suas vivências e fazer

artístico, e com ela seus traços da diversidade brasileira que é comum a todas as regiões do país.

Entre os contextos citados onde a dança acontece, seja na quebra do coco, na construção de casas de pau-a-pique, nos concursos contemporâneos em Maceió ou nas rodas do Rio de Janeiro, um “[...] ponto em comum aparece entre os exemplos citados: o sentido de festa, lazer e trabalho imbricados na dança” (CAVALCANTI, 2018, p. 70).

Após esse panorama, o primeiro ponto que precisa ser destacado é este em que o coco, independentemente de sua origem e contexto regional, revela a dança enquanto atividade ligada a práticas cotidianas de trabalho e festa como podia ser visto nos ancestrais autóctones e alógenos que viveram no Brasil, bem como nas sociedades mais primitivas do Período Neolítico à Grécia Antiga. Nesse sentido, uma memória ancestral mais geral comum à humanidade e outra mais específica no que se refere ao encontro de povos no Brasil pode ser vista, experimentada e desvelada nos corpos que se lançam na apreciação ou na prática do coco.

A partir daqui um diálogo será traçado com a autora Inaicyr Falcão dos Santos que aborda a criação em dança contemporânea a partir da pesquisa da ancestralidade brasileira sob o olhar das matrizes míticas yorubás. Uma analogia entre a expressividade do corpo cênico e do corpo cotidiano será delineada, pautando-se no ponto em comum do desvelar da subjetividade através do encontro consciente com a própria ancestralidade.

Essa memória ancestral presente nas manifestações populares, e aqui especificamente no coco, segundo Santos (2009) possibilita uma melhor compreensão sobre a própria história, de onde cada pessoa veio e onde está inserida hoje, fortalece cada sujeito enquanto corpos subjetivos em sua individualidade e identitários em sua coletividade ancestral. Sobre isso, Farias e Barbosa (2012, p. 16-17) acrescentam: “[...] o corpo é [...] um espaço onde [...] o homem passou a firmar seus traços identitários”. O corpo como um espaço contínuo de troca é formado e ressignificado cotidianamente pelas suas relações culturais, sociais e interpessoais. Tomar conhecimento de suas raízes passadas e presentes pode, assim, torná-lo mais consciente de si mesmo, mais próprio, mais autêntico e mais presente no mundo.

Para essa presentificação dar-se destacam-se dois pontos. O primei-

ro trata da tomada de consciência da integração corpo-mente inerente ao homem. Segundo Santos (2009) as vivências humanas precisam estar aliadas a uma consciência reflexiva de suas experiências para potencializar suas possibilidades expressivas e o seu próprio existir. Entende-se deste modo, que a integração consciente corpo/mente é de extrema relevância para o processo de descoberta e expressividade do corpo próprio e autêntico.

O segundo aspecto seria um mergulho mais profundo no corpo, uma espécie de cartografia de seu território, e isso inclui memórias ancestrais de um corpo cultural e memórias individuais de um corpo subjetivo.

Quando nos cartografamos, vasculhamos nossas poeiras, escavamos nossas memórias, relembramos e refazemos nossas ações e reunimos os fragmentos da vida a cada visita que fazemos em nós mesmos. É que as cartografias são como carretéis de linhas que se desenrolam e revelam as texturas do corpo: os ciclos, os tempos, as temperaturas, as escolhas, as renúncias, as ausências, as flores, as festas, as dores, as saudades, as casas, as viagens, os conflitos, as experiências que marcam nossas vidas, a sina de ser alguma coisa, a saga de ser humano, a graça de existir. Desse modo, ser um cartógrafo do corpo é ser como uma tecelã observando o mistério dos seus bordados, como um viajante andando por muitos lugares e pensando sempre em sua própria terra. (OLIVEIRA, 2011, p. 51).

Para Alves (2014) no que se refere à dança cênica, cartografar-se é revisitar o corpo “[...] em cada laboratório, em cada gesto, em cada ensaio. E a cada dia descobrir mais de si, redescobrir [...] partes esquecidas do eu. É se encontrar e reencontrar, é se questionar, é simplesmente viver (ALVES, 2014, p. 30)”. No coco essa cartografia acontece de igual modo. Seja nos ensaios e apresentações dos grupos cênicos, seja no acontecer espontâneo das rodas de grupos populares, há um mergulho no território da tradição que engendram partes do sujeito, é uma constante revisitação de si.

Para além do conhecimento e revisitação dessa memória ancestral há uma relevância de igual modo nas memórias pessoais construídas pelo corpo desde o seu nascimento.

Todos os ossos, músculos e órgãos guardam em sua composição e funcionamento inscrições das experiências, das memórias do corpo, que se externam cotidianamente de forma involuntária, mas que na arte ganham

destaque ao serem maximizadas pela escuta do corpo que transforma gesto em dança [...] algumas experiências, sensações e sentimentos, impressões e memórias são impossíveis de serem contadas pela palavra, pelo raciocínio lógico. São tão fortes que precisam ser expressas e compartilhadas pela arte. Dançar e tatuar externalizam pela pele o que as palavras não poderiam dizer, rasgam-na deixando florescer memórias que, por sua vez, são escritas no corpo pelo gesto e pela imagem (ALVES, 2014, p. 21).

Alves (2014) se refere à dança contemporânea e à tatuagem como linguagens capazes de resgatar as memórias inscritas sob a derme ao maximizar a escuta do corpo pela exteriorização consciente destas memórias, através da transformação do gesto em dança, capaz de exprimir o que palavras não poderiam traduzir. No coco há um diálogo mudo de palavras, mas abundante pelo movimento entre os corpos que dançam e do corpo com ele mesmo ao encontrar em si as raízes ancestrais que o formam bem como suas memórias pessoais.

Nesse trânsito de mergulho nas memórias ancestrais, pessoais e no encontro com o corpo próprio é preciso ainda destacar que o sujeito precisa estar aberto às relações que lhe cercam e que são tão potentes no caráter festivo e espontâneo da cultura popular. O homem pós-moderno “[...] fechou-se em si mesmo, deixou de relacionar-se e na falta da experiência consciente deixou de encontrar-se consigo” (ALVES, 2014, p. 22). Desse modo, destaca-se que o coco possibilita diversas relações necessárias para a potencialização desse corpo integrado, seriam elas: as relações pessoais, interpessoais, culturais, históricas e políticas. E no ato de relacionar-se o homem passa pelo viés do diálogo, onde expressar-se é imperativo.

Pode-se observar que a utilização da linguagem pelo homem para sua expressividade

[...] acontece desde os tempos mais remotos, pois este tem a necessidade de expressar aquilo que dá sentido à sua vida. Enquanto artista revela em suas obras as memórias que carrega como também a realidade de sua época, pois, ainda que inconscientemente, somos atravessados pela cultura e pelos costumes, fatores contribuintes na formação do corpo (ALVES, 2014, p. 25).

Mais uma vez abordar-se-á neste estudo a palavra consciente. Segundo o trecho citado o corpo é atravessado por diversos fatores mes-

mo que inconscientemente. Para que a construção da corporeidade seja consistente é preciso que toda a experiência por que passa esse corpo, incluindo o ato de expressar-se pela via do movimento em diálogo, seja consciente e integrada.

O coco pode ser entendido como um grande aliado nesse processo de diálogo ao promover uma aproximação interpessoal a certa medida perdida na sociedade atual tecnológica. Ele “[...] nos leva para nós mesmos e nos aproxima uns dos outros, porque nos torna mais sensíveis e nos devolve a necessidade do diálogo” (OLIVEIRA, 2011, p. 38).

A expressividade pelo movimento, e aqui, pelo coco, representa a escrita do corpo, onde este expõe as memórias que lhe configuram como ser único. Nessa empreitada acaba por desvelar-se ainda mais, numa espécie de mergulho mais profundo que o nível da cartografia. No ato de expressar-se destaca suas marcas e ao fazê-lo produz simultaneamente novas memórias num jogo cíclico de experiência, construção, revisitação de memórias, transformação e apropriação de si mesmo.

E é exatamente neste corpo que escrevemos pela dança e pela tatuagem as marcas já impressas nele. Escrivê-las significa destacá-las, expô-las e assim reafirmá-las para si mesmo. E, num caminho inverso, ao expor as memórias, mergulhamos mais profundamente nelas, empoderando-nos não apenas de uma história vivida, mas do próprio corpo (ALVES, 2014, p. 27).

Conclui-se então, que experienciar o coco enquanto manifestação artístico-cultural de forma consciente, integrando corpo/mente, associando todas as relações possíveis que provém desta prática, produz no corpo o encontro com partes de si até então desconhecidas e o reencontro com partes esquecidas, abrindo-o para os atravessamentos incessantes da vida que transformam e moldam diariamente este corpo cultural, subjetivo, autêntico e que só é possível no ato de relacionar-se conscientemente. Vivenciar o coco também é ação expressiva, onde o corpo externa em seus gestos, dança e canto todo o processo de desvelamento e apreensão de si mesmo, numa relação de potencialidade, onde a medida em que se revela torna-se mais próprio, mais firme em suas características identitárias. O coco possui a capacidade de colocar o homem em posição de reflexão e busca de si. Pode levá-lo ao encontro de seu “próprio corpo, ou seja, ao (re)conhecimento de tudo que lhe pertence e de tudo que lhe

acrescenta pelos atravessamentos da vida” (ALVES, 2014, p. 29).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No mundo pós-moderno o homem tende a não exercer o diálogo com o ambiente que lhe cerca, vivendo uma rotina automatizada, buscando atender aos padrões estéticos ou econômicos que ditam os padrões de felicidade da sociedade vigente. Nesse caminho não há espaço para a escuta e expressividade de si mesmo ou para os atravessamentos provenientes das relações interpessoais e culturais que acontecem pelo campo sensorial, resultando numa perda do próprio corpo.

O corpo, entendido como corporeidade, é um todo indissociável, corpo/mente estão sempre integrados, contudo, faz-se necessário que essa integração aconteça de maneira consciente para que este corpo viva plenamente as relações diárias que lhe são imperativas e possa, assim, se reconhecer, compreender e firmar-se em suas características singulares que lhe conferem a identidade.

O coco, enquanto dança popular, carregada de tradição, memória ancestral e expressividade espontânea, pode conferir ao corpo vivências conscientes através da identificação com a ancestralidade e lembranças das memórias pessoais pela semelhança da estrutura da cultura popular com as brincadeiras da infância e as relações de afeto com os pares, tendo como consequência a construção de corpos mais autênticos e potentes. Um último destaque a ser considerado como resultado da falta de integração consciente do corpo na sociedade pós-moderna é a ocorrência cada vez maior das chamadas doenças da alma, como depressão, transtornos de ansiedade, síndrome do pânico, etc. O índice de pessoas com esses tipos de doenças tem aumentado e não somente em adultos, mas também em crianças e adolescentes.

Pensar sobre o corpo, tomar consciência de sua integração e buscar caminhos para vivenciá-la, pode auxiliar na diminuição desses índices. Desse modo, o profissional da dança precisa estar atento ao seu papel enquanto educador e não transmissor de passos a serem repetidos/imitados. O professor de dança deve utilizar elementos da cultura em que está inserido, conferindo a seus estudantes a oportunidade de conhecer ou aprofundar seus conhecimentos da própria história. Deve promover a integração interpessoal, utilizar estratégias que estimulem a apreensão

pelo campo sensorial, contribuindo, assim, para a construção de um corpo consciente, realmente integrado, sociável, autêntico, político e saudável física e emocionalmente.

REFERÊNCIAS

ALVES, C. H. *Tattoo: o corpo transformado pela pele*. 2014. 63 f. Memorial – Trabalho de Conclusão de Curso (bacharelado em Dança) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Centro de Ciências da Saúde, Escola de Educação Física e Desportos, Departamento de Arte Corporal. Rio de Janeiro, 2014.

BONFIM, T. R. *O sentido de corporeidade e a atuação profissional do professor de educação física do ensino médio público*. 2003. Vii, 85 f. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro. Rio Claro, 2003. Disponível em: <https://repositorioslatinoamericanos.uchile.cl/handle/2250/2602770>. Acesso em: 08 fev. 2018.

CAVACANTI, T. C. *Tradição e juventudes em Alagoas: o grupo de roda xique-xique*. 189 f. : il. Tese (doutorado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas, Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Maceió, 2018. Disponível em: <https://www.repositorio.ufal.br/handle/riufal/2468>. Acesso em: 08 fev. 2018.

COHN, L. *Anatomia emocional: o corpo como um processo subjetivo*. Disponível em: http://www.psicologiaformativa.com.br/artigos/anatomia_emocional_o_corpo_como_processo_subjetivo.pdf. Acesso em: 08 fev. 2018.

FARIAS, F. R.; BARBOSA, C.M. *Memórias na carne*. 1. ed. Curitiba: CRV, 2012.

GARAUDY, R. *Dançar a vida*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

LAKATOS, E. M. MARCONI, M.A. *Fundamentos de metodologia científica*. 5. Ed. – São Paulo: Atlas, 2003.

OLIVEIRA, J. R. Pelos caminhos da dança: três cartas sobre o corpo. Trabalho de Conclusão de Curso (bacharelado em Dança) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Centro de Ciências da Saúde, Escola de Educação Física e Desportos, Departamento de Arte Corporal. Rio de Janeiro, 2011.

SANTOS, I. F. Dança e pluralidade cultural: corpo e ancestralidade. Revista Múltiplas Leituras, São Paulo, v. 2, n. 1, p. 31-38, 2009.

CAPÍTULO 9

LIMITES E DESAFIOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES A DISTÂNCIA: O QUE ESTÁ EM JOGO? A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DO FUTURO OU O FUTURO DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR¹

Marco Aurélio Pereira Vasconcelos²

Resumo: O presente estudo analisou as proposições para a formação de professores na modalidade a distância e se esta formação modificou ou não a prática docente dos alunos e alunas oriundos do curso de Pedagogia para as séries iniciais do consórcio CEDERJ, através da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Para tanto, foi necessário debruçar-se sobre autores como Nóvoa(1999), Pozo (1999), Silva (2002), Eagleton (2005), Morin (2003), e documentos oficiais sobre a Formação de Professores. O estudo em foco, de cunho qualitativo, poderá contribuir para o aprofundamento das questões voltadas para a formação de professores a distância, com possibilidades de formação tecnológica, numa perspectiva reflexiva, que os levem a assumir uma postura crítica diante das questões geradas pela sociedade informacional. Para atender aos objetivos da pesquisa, foram entrevistados: doze professores que concluíram o Curso de Pedagogia, modalidade EAD na Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, através do Consórcio CEDERJ que reúne as seis Universidades Públicas do Estado do Rio de Janeiro. Os resultados alcançados através deste estudo nos leva a pensar a educação a distância sob uma nova ótica, ou seja, como sendo parte de um amplo e contínuo processo de mudança, que inclui não só a democratização do acesso a níveis crescentes de escolaridade e atualização permanente como também a adoção de novos paradigmas educacionais, em cuja base estão os conceitos de totalidade, de aprendizagem como fenômeno pessoal e social, de formação de sujeitos autônomos, capazes de buscar, de criar, de aprender ao longo de toda a vida e de intervir no mundo em que vivem.

Palavras-chave: Formação de Professores, Educação a Distância, Democratização do Acesso à Educação.

INTRODUÇÃO

O mundo digital modifica a contextualização da memória, que pode

1 DOI: <https://doi.org/10.56579/editoraceeinterppecp9>

2 Mestre pela Universidade Federal do Rio de Janeiro - UNIRIO, Rio de Janeiro, RJ.
E-mail: marco.vasconcelos@uol.com.br

se valer de bancos de dados, hiperdocumentos, entre outros. Possibilita simulações através de um significativo link entre realidade, imaginação e abstração, de níveis diferentes de interatividade – telepresença, videoconferência e comunicação assíncrona e síncrona em ambientes que a internet oferece.

A interatividade passa a ser uma das metas a serem alcançadas, que segundo Silva (2002, p.172) “enquanto materialidade da ação comunicativa, [...]. Frente à “dissolução do sujeito” significa, agora, a possibilidade de reconfiguração da prática educativa e não o “aprofundamento” dessa dissolução”.

Sob tal ótica, a identificação de movimentos que podem deslocar da acomodação, professores formados para atuar em sala de aula presencial com todo séquito de vícios que são incorporados com o tempo, alerta para a realidade dos cursos à distância, que trazem no seu bojo uma nova cultura de aprendizagem, uma nova forma de entender o conhecimento e sua abordagem caracterizada por três aspectos (POZO, 1996), a saber, “a explosão da informação, a multiplicação e a diversificação das formas de saber e conhecer e a demanda por uma educação contínua e permanente”.

Há mudança de paradigma nos conceitos de gestão, nas formas de acesso ao conhecimento, no desenvolvimento, no desenvolvimento das relações pessoais, na construção da própria identidade, sobretudo nos processos que envolvem ensinar-aprender e aprender a aprender.

Dentro desta perspectiva, percebemos que a construção de projetos para formar professores, neste século, aponta para a necessidade em relacionar interdisciplinarmente a compreensão de um mundo repleto de mudanças inevitáveis, a incerteza que o volume de novos saberes que se instala, dos princípios metodológicos que favorecem a ação comunicativa frente à complexidade do mundo, do conhecimento da condição humana, da condição de viver no planeta Terra, da necessidade de investir em uma “matéria” que se preocupa em estudar a incompreensão humana e a descoberta de que a compreensão é necessária e aprendível.

Estariam os responsáveis pelas Políticas Públicas preocupados em oferecer uma formação de qualidade aos professores ou promover uma certificação em larga escala? Mais uma vez, perguntamos: O que está em jogo? O futuro da formação de professores ou a formação do futuro pro-

fessor?

Em todo o mundo, uma grande inquietação domina os meios educacionais, gerando reformas na expectativa de que se prepare o homem para as novas necessidades e exigências do mundo pós-moderno.

Eagleton (apud FREITAS, 2005, p.11) considera que a pós-modernidade

É um pensamento que questiona as noções clássicas de verdade, razão, identidade e objetividade, a ideia de progresso ou emancipação universal, os sistemas únicos, as grandes narrativas ou os fundamentos definitivos da explicação.

Se a verdade é questionável, como assinala Eagleton, preparar o professor para as exigências de um mundo de incertezas é um dos grandes desafios para darmos um salto de qualidade na educação.

Morin (2003, p. 99) apesar de concordar com a necessidade de reformas, deixa claro que “essas modificações sozinhas não passam de reformazinhas que camuflam ainda mais a necessidade da reforma de pensamento”.

Parafraseando Morin, como reformar o pensamento de uma sociedade ainda presa pelas raízes de uma educação tradicional sem reformar as mentes? Por outro lado, se não tentarmos mudar através de “reformazinhas” o que deveríamos fazer? Optar em oferecer uma formação aos professores na modalidade à distância, seria camuflar a necessidade de se repensar a oferta dos cursos presenciais?

Percebemos que muitos autores apontam para a necessidade de mudança, porém não apresentam sugestões de como realizá-la.

Nesse contexto, nos deparamos com o professor que, inserido nesta realidade, necessita de uma formação que possibilite um “olhar para fora”, uma reflexão sócio-histórica desta realidade. Sem compreender essa estrutura excludente, o professor torna-se mero repetidor de técnicas e de atividades pedagógicas dissociadas de uma reflexão crítica embasada teoricamente.

Por outro lado, o professor que, constantemente, reflete sobre a sua atuação, propicia também aos seus alunos uma ampliação do universo escolar, favorecendo a eles interações que transformem a aprendizagem de sala de aula em um conhecimento refletido sobre e com o mundo.

Assim, ao pensar na realidade educacional brasileira, é fundamental compreender o papel da educação na pós-modernidade, que é plena de paradoxos. Tecnologia de ponta convivendo com professores leigos; construtivismo com métodos tradicionais; individualismo confundido com individualidade; discursos em prol da inclusão mascarando uma ação excludente, entre tantos outros exemplos.

Estariam os responsáveis pelas políticas públicas buscando se apoiar na Educação a Distância para cumprir com a democratização da educação? Seria este o motivo do grande investimento na formação de professores a distância para atuarem na modalidade presencial? Como formar professores reflexivos e pesquisadores na modalidade à distância para atuarem no ensino presencial? As políticas públicas estariam “abandonando” os cursos presenciais para dedicar-se somente a modalidade à distância?

Segundo Mészáros (2005, p. 51)

[...] As condições são muito mais favoráveis à atitude de “mudança” e à emergência de uma concepção alternativa do mundo, em meio a uma crise revolucionária, descrita por Lênin como o tempo “em que as classes dominantes já não podem mais governar à maneira antiga, e as classes subalternas já não querem viver à maneira antiga”.

Se as condições são favoráveis a mudança, podemos inferir que a grande ênfase na formação de professores na modalidade à distância, em nível superior, seria uma alternativa para aumentar a oferta de cursos e, conseqüentemente, o número de professores da educação básica com nível superior. E a qualidade desses cursos? Devemos lembrar que tal formação é oferecida, também para os grandes sertões do nosso país ou mesmo para outros lugares tão afastados que até mesmo o sistema de transportes é precário. Como assegurar que estes alunos receberão uma formação de qualidade, a distância, para atuarem no ensino presencial?

A complexidade dos dias de hoje é capaz de gerar situações que tanto levam o homem à mudança de paradigmas como ao caos. Neste contexto, vive um educador profissional que se equilibra na fronteira entre o perene e o transitório, o que permanece e o que se transforma.

As competências no seu trabalho estão cada vez mais diferenciadas, os saberes complexos, mais distantes dos conteúdos das disciplinas esco-

lares e as questões básicas do homem exigindo respostas cada vez mais sofisticadas.

OBJETIVO

A importância deste estudo advém da necessidade cada vez maior da existência de educadores, no século XXI, capazes de agir contemplando ação-reflexão-ação, comprometidos com o saber, com a convicção de que a mudança é possível, de que educação tem caráter ideológico e uma disponibilidade para o diálogo com seus pensamentos e com o Outro.

Pretende-se também contribuir apontando para as possibilidades das políticas públicas estarem investindo intensamente na formação de professores, inicial e continuada, em um contexto reflexivo que atenda às dimensões e necessidades da realidade da educação brasileira, desmistificando-se assim o que está em jogo: a formação do professor do futuro ou o futuro da formação do professor.

O objetivo deste trabalho é investigar o impacto que a formação de professores na modalidade a distância tem sobre a atuação destes professores no ensino presencial. Para tanto, optou-se por realizar uma pesquisa exploratória com alunos oriundos do curso de pedagogia da UERJ/ CEDERJ, com a expectativa de obter informações sobre a percepção desses alunos sobre a sua formação.

METODOLOGIA

Moscovici propõe a expressão sociedade pensante para situar o estudo das representações sociais. Para o autor, o paradigma da sociedade pensante questiona as teorias que consideram que os nossos cérebros são 'caixas negras' que processam mecanicamente a informação em função dos condicionamentos exteriores e questiona igualmente as teorias para as quais os grupos e os indivíduos estão sempre sob o domínio das ideologias produzidas e impostas pela classe social, pelo Estado, pela Igreja ou pela Escola, e que os seus pensamentos e palavras são meros reflexos dessas ideologias.

Em contrapartida, o paradigma da sociedade pensante assume que

indivíduos e grupos estão longe de ser receptores passivos, e que pensam de forma autónoma, produzindo constantemente e comunicando represen-

tações. Para eles, os fatos, as ciências e as ideologias nada mais são do que “alimento para o pensamento” (MOSCOVICI, 1981, p.183).

Em síntese, as Representações Sociais, ao convencionalizarem os fatos, dados e apreensíveis através dos sentidos, possibilitam que um grupo humano estabeleça as identidades para tudo o que está a sua volta. Isto leva ao caráter prescritivo que contribui para que se construa o processo de socialização dos indivíduos que, portanto, têm grandes bases informacionais que lhes permitem a produção de conhecimento estruturado para lhes guiar as ações e interagir socialmente.

Para chegar até essa representação utilizamos os questionários como forma de coleta de dados com vistas a obter as falas dos sujeitos da pesquisa – Alunos oriundos do Curso de Pedagogia para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental, oferecido pela UERJ através do CEDERJ. Através dessa estratégia de obtenção de informações buscou-se a representação que emergia dos discursos proferidos pelos informantes acerca do tema investigado.

O tratamento dessas falas, desses discursos e, portanto, das representações, foi feito qualitativamente, já que estaria sustentado em dados subjetivos, que visavam identificar o pensamento de um grupo sobre um determinado tema, neste caso, sobre os impactos da formação de professores a distância na sala de aula presencial.

Outro cuidado metodológico era o de não produzir meras categorias a partir de expressões ou termos mais repetidos. Esta conduta assegurava resgatar o pensamento do grupo sobre o tema, pensamento este a ser avaliado em termos qualitativos, com base em um discurso livremente construído, na esteira do que aponta Lefèvre (2000, p. 9), ou seja, quando se quer conhecer o pensamento de uma comunidade sobre um dado tema, é preciso realizar, antes de mais nada, uma pesquisa qualitativa, já que, para serem acessados, os pensamentos, na qualidade de expressão da subjetividade humana, precisam passar previamente, pela consciência humana. [...] Essas pesquisas devem ser, necessariamente, qualitativas porque tais pesquisas têm justamente como objetivo a geração ou reconstrução de qualidades, como é o caso do pensamento coletivo.

De modo geral, os questionamentos estavam relacionados aos seguintes aspectos: nome, tempo de serviço no magistério, formação acadê-

mica, polo onde realizou o curso e os motivos que levaram o respondente a buscar a formação de professores na modalidade a distância, sobre as contribuições da formação obtida na melhoria do seu desempenho profissional, sobre a experiência de aplicar os conhecimentos obtidos em um curso a distância no ensino presencial e, também, sobre pontos positivos e negativos que os pesquisados poderiam apontar deste tipo de formação.

Os questionários foram enviados por e-mail e, portanto, os respondentes se identificaram. Os nomes, por questões éticas, somente foram substituídos por letras do alfabeto na composição dos quadros com as Expressões-chave e ideias centrais, bem como nos Discursos do Sujeito Coletivo - DSC de cada questão subjetiva. Este procedimento foi adotado para preservar a identidade dos sujeitos participantes e garantir seu anonimato, conforme compromisso assumido com os mesmos pelo envio do e-mail. Igualmente, na composição dos quadros, teve-se o cuidado em suprimir quaisquer vestígios que permitissem a identificação dos entrevistados.

O DSC permite visualizar melhor a representação social de determinado fenômeno, pois ela se apresenta como um discurso, da forma como os indivíduos pensam.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na pesquisa, o DSC foi utilizado com o emprego dos procedimentos a seguir:

Etapa 1. Aplicação dos Questionários – O principal instrumento de pesquisa utilizado foi um questionário autoadministrado composto por uma carta de apresentação, explicando o motivo da pesquisa, o procedimento para o preenchimento e a forma de devolução – via e-mail. Dos vinte e oito questionários enviados, tivemos um retorno de doze. De acordo com Babbier (2005, p. 253), “uma falta de viés de resposta demonstrada é muito mais importante do que uma alta taxa de resposta”. Sendo assim, considerando as condições de aplicação do questionário acima apresentadas, é possível perceber que as respostas obtidas podem ser consideradas as tendências gerais do público que cursou Pedagogia no Polo Maracanã da UERJ.

Etapa 2. Expressões-Chave – As Expressões-Chave foram construí-

das a partir de fragmentos das transcrições literais dos depoimentos e visavam apresentar a essência do conteúdo discursivo na resposta de cada respondente (LEFEVRE; TEIXEIRA, 2000).

Etapa 3. Ideias Centrais – As Ideias Centrais foram extraídas a partir das expressões-chave, e foram o ponto de partida do Discurso do Sujeito Coletivo. Como o Discurso representa as ideias de uma coletividade, algumas mudanças foram realizadas nos fragmentos utilizados, no sentido de dar à narrativa uma sequência clara, e para excluir possíveis particularidades linguísticas, mas sem comprometimento do discurso do grupo.

Os argumentos teóricos em que o presente estudo esteve fundamentado embasaram a construção do DSC. Esse discurso permite o conhecimento de ações cotidianas de categorias de indivíduos e a representação social desses indivíduos acerca de determinados fenômenos. Na representação social expressa pelos entrevistados, o DSC, extrai o entendimento de que os indivíduos pertencentes à coletividade geradora da representação social deixam de ser indivíduos para se transmutarem, se dissolverem e se incorporarem num ou em vários discursos (LEFEVRE; TEIXEIRA, 2000, p. 29).

Etapa 4. Discurso do Sujeito Coletivo – O Discurso do Sujeito Coletivo foi construído através do conjunto de respostas obtidas através das perguntas abertas do questionário e respondidas pelos sujeitos pesquisados. O que se buscou observar na construção do DSC oriundo deste estudo foi o agrupamento de categorias de pensamento dos alunos egressos do curso de formação de professores, modalidade a distância.

O QUE DIZEM OS DADOS?

Os professores respondentes são do sexo feminino, de idade que vai de 32 anos a 62 anos. Falta de tempo para realizar um curso presencial foi o motivo mais alegado para as professoras terem procurado um curso de graduação a distância. Em contrapartida, os motivos menos alegados foram a qualidade de ensino e não ter sido aprovada em cursos presenciais. Essas alegações revelam que a EAD tem sido uma alternativa para as pessoas que não disponibilizam de tempo para a sala de aula presencial, já que o ensino a distância proporciona às pessoas a flexibilização de seus horários para prosseguirem seus estudos.

Estamos frente a um “boom” da oferta de educação superior a dis-

tância, que está recebendo sujeitos de diferentes procedências, estimulados a retornar aos estudos, investindo cada vez mais na formação continuada, ou mesmo na formação inicial na carreira do magistério.

Através das respostas obtidas, percebemos que uma premissa básica para todo educador é conviver com a realidade de duas modalidades de “ensinagem”, claramente diferenciadas entre si (LANDIM, 1997, p. 12) o ensino tradicional face a face, baseado na comunicação interpessoal [...] e o sistema a distância, que implica estudar por si mesmo, mas o aluno não está só, já que conta com a interação entre instrutores, tutores, material específico. Aos poucos, percebemos que a EAD vem conquistando a confiança das pessoas e o respeito por parte da academia.

Também foi perguntado às professoras como elas se consideravam quando comparadas aos graduados de instituições públicas de ensino presencial. Todas responderam que tão bem-preparados quanto eles. Isso significa que as inúmeras experiências em EAD apontam para a superação da ideia de que a educação a distância pode ser entendida como sendo um espaço a mais para se formar professores em um curto espaço de tempo. Apresentam também a possibilidade de reflexão sobre modalidades de formação de educadores, em âmbito regional e nacional, para os novos tempos em que a cultura da mudança vai se estabelecendo orientada por novos paradigmas.

Esses novos paradigmas educacionais indicam a possibilidade de se estimular um aprendizado significativo de transição de um ensino verbalista para uma aprendizagem pautada em desafios e descobertas, e a emergência de educadores que, ao se libertar do fetiche de currículos pré-estabelecidos, resgatam uma dimensão reflexiva em sua prática.

Quando perguntadas se pudessem retornar a um curso de graduação a distância, todos os pesquisados responderam que sim. Nesse sentido, percebemos que a formação de professores a distância vem privilegiando o estímulo à reflexão sobre as questões críticas relativas ao ofício de ensinar, abrindo espaços para a inserção dos professores no mundo digital. Inúmeras vezes, o que se constata é que há certa resistência à mudança e encontramos, através dos professores pesquisados, que eles estão imersos numa dimensão dialógica e reflexiva para enfrentar a cultura da mudança.

Ao serem solicitadas para que citassem cinco pontos positivos e

cinco pontos negativos, em relação à formação a distância, tem-se os seguintes quadros. Quando solicitadas que escolhessem dentre os itens apontados, na pergunta anterior, quais os que considerariam mais relevantes, tem-se o seguinte quadro.

Através dos dados obtidos, podemos observar que os principais pontos positivos considerados pelos pesquisados revelam que na proposta do curso de Pedagogia oferecido pela UERJ/ CEDERJ, as novas tecnologias foram representadas como forte referência à sua potencialidade interativa e, por isso, muitas vezes, elas se bastaram pelo uso – como no caso do computador e da internet, desmistificando assim o uso dos mesmos pelas alunas.

Para os respondentes, apesar de terem consciência de que o curso no qual estavam matriculadas era na modalidade EAD, estavam previstos alguns encontros presenciais de tutoria, onde os alunos tinham a oportunidade de tirar suas dúvidas e saírem um pouco do “virtual”, passando para o plano “real”. Foi colocado pelos respondentes que este tempo era insuficiente e dificultava a formação de um vínculo maior com os professores. Podemos inferir que estes alunos ainda sentem falta da sala de aula presencial, onde o clima é mais propício para se criar vínculos e socializar os conhecimentos adquiridos nas disciplinas.

Destacamos, também, que grande parte dos professores alertaram para o fato de que o curso mesmo sendo a distância, apresentava uma qualidade e uma cobrança intensa dos conteúdos abordados tanto pelas avaliações a distância – ADs, como pelas avaliações presenciais – APs.

Salientaram também a falta de alguns livros. Embora tais livros não estivessem à disposição dos alunos nos Pólos, os mesmos estavam digitalizados na sala de aula virtual. Portanto, os alunos tinham acesso aos mesmos, podendo baixá-los e imprimi-los. Os livros são escritos, especificamente, para as disciplinas de cada curso, o que é mais um diferencial para os alunos que se matriculam nos diferentes cursos que são oferecidos.

Outro ponto destacado pelos respondentes se refere ao fato de que os mesmos não encontraram dificuldades em estabelecer ligações diretas entre a teoria e a prática, já que os mesmos eram oriundos dos Cursos de Formação de Professores em nível médio e, portanto, muitos dos conteúdos abordados no curso, eles já haviam visto no antigo Curso Normal.

O diferencial, segundo os respondentes estava no fato de que ao revisitem alguns conteúdos, teorias, eles adquiriram um olhar mais crítico sobre os mesmos.

Sobre este aspecto, Nóvoa (1999, p. 25) ressalta que

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa [sic] e dar um estatuto ao saber da experiência.

Pimenta (1992, p. 20), por sua vez, considera os saberes da experiência como

Aqueles produzidos pelos professores no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediatizada pela de outrem – seus colegas de trabalho, os textos produzidos por outros educadores.

Através deste DSC percebemos que o curso proporcionou às professoras serem investigadoras da própria prática pedagógica, reconstruindo saberes, resignificando assim a própria prática. Tardif (2003), destaca que a prática docente integra diversos tipos de saberes, provenientes de diferentes fontes, tais como: os saberes disciplinares, correspondentes àqueles ligados aos diversos campos do conhecimento; os saberes curriculares, apresentados concretamente sob a forma de programas escolares – objetivos, conteúdos e métodos; os saberes profissionais, compreendendo as ciências da educação e a pedagogia e os experienciais (ou práticos), produzidos pelo professor no seu fazer cotidiano, a partir de suas vivências pessoais e profissionais.

A esse respeito Tardif (2003, p.16) destaca que:

o saber dos professores depende, por um lado, das condições concretas nas quais o trabalho deles se realiza e, por outro, da personalidade e da experiência profissional dos próprios professores.

Portanto, consideramos que o saber da experiência docente é formado de todos os demais tipos de saberes, que são, porém, retraduzidos,

olidos e submetidos às certezas construídas na prática de cada profissional.

O autor ainda ressalta que, para falar do saber docente, é preciso relacioná-lo com os condicionantes e com o contexto do seu trabalho, assim como é necessário levar em consideração o que os professores nos dizem a respeito de suas relações com as referências incorporadas na/para sua prática, por meio de mecanismos sociais, tais como: a sua formação, os currículos, a experiência dos pares, as ferramentas de trabalho, etc.

Percebemos, ainda, através deste DSC que a articulação entre conteúdos e a prática precisa acontecer em condições que favoreçam a formulação de um curso flexível, capaz de manter diálogo constante entre a teoria e a prática. É necessário desenvolver a capacidade de identificar tanto “situações não-familiares como familiares e proceder nas primeiras como já o fizemos nas anteriores, (o) que nos habilita (a) associar uma experiência a um caso único (SCHÖN, 2000, p. 63).

Quando perguntados sobre como foi aplicar os conhecimentos obtidos em um curso a distância no ensino presencial, tivemos o seguinte DSC:

Expressões-chave/ Idéias Centrais: relação teoria / prática – autonomia – conhecimento.

De acordo com Levy (1999, p. 17) “vivemos um dos raros momentos em que, a partir de uma nova configuração técnica, quer dizer, de uma nova relação com o cosmos, um novo estilo de humanidade é inventado” e que repercute na pedagogia, que é desafiada a se apropriar do mundo digital. O ensinar e o aprender tem novos parâmetros; há mudanças para todos os gostos. Texto e subtexto apontam para uma nova realidade: um enorme volume de informações se encontra à disposição; é necessário um sujeito crítico para pinçar o que de mais importante se apresenta para a sua continuada construção do conhecimento.

A escola não é mais o “templo do saber”. A descentralização vem se realizando sem tempo e sem hora; diferentes ambientes, tempos e conceitos vão agregando ao conceito de aprender a aprender.

Na perspectiva de Kenski (2004, p. 30)

o que se desloca é a informação em dois sentidos: o primeiro da espacialidade física, em tempo real, sendo possível acessá-la por meio de tecnolo-

gias midiáticas de última geração. O segundo, sua temporalidade intensiva e fugaz.

Assim, depreende-se, tanto no segundo DSC como na fala de Kenski (2004), no que diz respeito à formação de professores na modalidade EAD, que existe um perfil dialógico, capaz de manter constante interatividade entre ensinante-aprendente, ou seja, vincular o espaço do saber com o direito e dever de todos sendo respeitados, saudável princípio democrático aplicável em todos os tempos.

A democratização da educação aparece no discurso como sendo uma grande oportunidade de inclusão social, já que através do aumento da oferta de vagas nas universidades públicas, fez com que muitas pessoas tivessem a oportunidade de conquistar um espaço de direito para realizar sua formação profissional em nível superior. Acrescenta-se, ainda, que tais cursos começaram a chegar através do Consórcio CEDERJ ao interior do nosso Estado, aonde na maioria das vezes a população não dispunha de uma instituição de nível superior para realizar seus estudos.

Em relação à questão de qual seria a real intenção dos governantes: a preocupação com a formação do futuro professor ou com a formação do professor do futuro? Uma professora respondeu que não havia preocupação com nenhum dos dois porque na prática, os governantes buscaram o cumprimento de uma lei oferecendo um certo número de vagas em cursos superiores à distância.

Face ao exposto, pode-se inferir que a professora em questão acredita que a preocupação dos governantes deveria se voltar para as ações que acontecem no cotidiano da escola e não apenas ampliando as possibilidades de formação para os professores, já que é na escola que as tramas complexas entre o ensinar e o aprender acontecem.

Outra professora respondeu que a intenção do governo, ainda que capenga, seria com a formação do professor do futuro, pois, este seria visto como responsável pela sociedade que está formando, e como um ser capaz de pensar, de produzir reflexões e tomar a Educação como alvo desses pensamentos e reflexões. E assim sendo, tornar o professor um instrumento profícuo dessa engrenagem que é a Educação, na promoção de nossos futuros cidadãos. (Professora B)

Percebemos através da fala da professora B a dimensão subjetiva do

indivíduo e o compromisso de, segundo Freire, “ajudar o homem a organizar reflexivamente o pensamento” (FREIRE, 1983, p. 67). ser crítico, assumir uma ação coerente com o seu pensar, contextualizar, “inserindo-se no processo histórico, ele renunciará ao papel de simples objeto e exigirá ser o que é por vocação: sujeito” (FREIRE, 1983, p. 68).

Se Alarcão (2001) alerta que a escola não tem conseguido acompanhar as mudanças da sociedade, porque “influenciada pela tradição ocidental, que privilegia o pensamento lógico-matemático e a racionalidade não potencializa o desenvolvimento global do ser/pessoa, ou facilmente discrimina e perde os que não se adaptam ao paradigma (ALARCÃO, 2001, p. 19), percebemos que os discursos das professoras apontam mudanças nas ações desses profissionais, que mostram-se mais críticos e reflexivos sobre a realidade que estão inseridos.

As demais, três (3) responderam considerar que o governo estaria preocupado com as duas formações e duas (2) responderam que o governo estaria preocupado com a formação do futuro professor. Essas respostas nos levaram a criar mais dois DSC. O primeiro em relação à formação do futuro professor e o segundo em relação à formação do professor do futuro.

Neste “jogo” percebemos que a preocupação dos responsáveis pela elaboração das políticas de formação de professores repousa sobre o pensar e o fazer do professor no seu ofício de ser professor, pois suas atribuições para o exercício de sua função requerem envolvimento e participação na elaboração, na definição e na reinterpretação do seu cotidiano escolar, a partir do que pensam, acreditam, valorizam e fazem na interação com seus alunos, com seus pares e nas ações historicamente contextualizadas. Os saberes vão para além do ato de executar uma função – requerem avaliação, criticidade e superação.

CONCLUSÃO OU CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar em formação de professores nos remete a pensar a escola como espaço privilegiado de formação. Se nas instituições formais de ensino, o professor realiza sua formação na modalidade presencial ou na modalidade a distância, na escola, local de trabalho do professor, ele encontra um espaço que promove sua formação continuada e possibilita a este aplicar, na prática, os conhecimentos adquiridos em sua formação,

independente da modalidade.

O objetivo dessa investigação foi analisar as proposições das Políticas Públicas voltadas para a formação de professores na modalidade a distância e se esta formação modificou ou não a prática docente dos alunos e alunas oriundos do curso de Pedagogia para as séries iniciais do consórcio CEDERJ, através da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. No trabalho desenvolvido, a formação de professores, na graduação e na modalidade a distância, foi apresentada como política governamental que procura dar conta da demanda atual por vagas nos cursos de licenciatura. Considerando os dados apresentados, foi possível perceber que o público que procura o curso de Pedagogia para as séries iniciais é composto predominantemente por mulheres que exercem suas atividades profissionais na área educacional.

Por não disporem de tempo, optaram pelo curso em EAD devido a sua qualidade, pois são credenciados por universidades públicas, além de serem gratuitos. A escolha pela EAD pareceu acertada, pois manifestaram-se positivamente em relação ao curso e ao modelo de ensino, além de relataram que se tivessem de escolher novamente o curso e a modalidade, fariam a mesma opção.

O presente trabalho possibilitou-nos compreender um pouco da trama complexa que gira em torno das políticas públicas para a formação de professores no Brasil. Assim, percebemos que na Formação de Professores, a Educação a Distância - EAD tem uma função não somente pedagógica, mas social, considerando a necessidade existente de formação, principalmente no contexto nacional. Utilizar ambientes digitais de formação a distância em um país nas dimensões do Brasil e com a complexidade que lhe é inerente, torna-se uma necessidade premente.

Mas o que está em jogo afinal? A formação do professor do futuro ou o futuro da formação do professor? Neste interjogo, percebemos que as ações de formação ensejam algum grau de reflexão e transformação nos professores, em sua vida e profissão. É preciso destacar, apenas, que não se trata de valorizar práticas e reflexões individuais e, muito menos de determinar quem ganha o jogo no final, já que não se pode atribuir a responsabilidades individuais a qualidade da educação em um país. Por isso, é cada vez mais premente a necessidade de melhor valorizar, seja na formação de professores na modalidade presencial ou na modalidade a

distância, a reflexão sobre a aplicabilidade dos conhecimentos adquiridos ao longo do curso, na sala de aula presencial.

Os resultados alcançados através deste estudo nos leva a pensar a educação a distância sob uma nova ótica, ou seja, como sendo parte de um amplo e contínuo processo de mudança, que inclui não só a democratização do acesso a níveis crescentes de escolaridade e atualização permanente como também a adoção de novos paradigmas educacionais, em cuja base estão os conceitos de totalidade, de aprendizagem como fenômeno pessoal e social, de formação de sujeitos autônomos, capazes de buscar, de criar, de aprender ao longo de toda a vida e de intervir no mundo em que vivem.

Assim, o professor do futuro vai conquistando seu espaço, na medida em que se apropria dos saberes, refletindo sobre a prática, reconstruindo sua prática com criticidade, assegurando assim que o futuro do professor seja mais promissor.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. Educação e emancipação. RJ: Paz e Terra, 1995.

ALARCÃO, I. (org.). Escola Reflexiva e Nova Racionalidade. Porto Alegre: Artmed, 2001

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. 28 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 41. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

FREIRE, Paulo. Educação e mudança. 15ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, Paulo. Educação como Prática da Liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREITAS, Luiz Carlos de. Uma pós-modernidade de libertação: reconstruindo as esperanças. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

KENSKI, Vani M. Tecnologias e Ensino Presencial e a Distância. Campinas, SP: Papirus, 2004.

KUENZER, A. Z. As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrando. Educ. Soc., Campinas, v. 20, n. 68, dez./1999.

LANDIM, C. M. das M. P. F. Educação a distância: algumas considerações. Rio de Janeiro: [s/n], 1997.

LEFÈVRE Fernando; LEFÈVRE Ana Maria C. Os Novos Instrumentos no Contexto da Pesquisa Qualitativa. In. LEFÈVRE Fernando; LEFÈVRE Ana Maria C TEIXEIRA Jorge Juarez V(Orgs). O Discurso do Sujeito Coletivo. Caxias do Sul, Rio Grande do Sul: EDUCS. 2000

MÉSZÁROS, I. A educação para além do capital. São Paulo: Boitempo, 2005.

MORIN, E. A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MOSCOVICI, S. Representações sociais: investigações em Psicologia Social. Petrópolis: Vozes, 2003.

NÓVOA, Antonio (Coord.). Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. Educ. Pesq., São Paulo, v. 25, n. I, p. 11-20, jan./jun., 1999.

SILVA, M. Sala de aula interativa. RJ: Quartet, 2002.

POZO, J. I. Aprendices y maestros. Madrid: Alianza/ Psicología Minor, 1996.

