

Organizadores

Ana Patrícia Sá Martins
Kallyne Kafuri Alves
Josenildo Campos Brussio
Regina Célia Vilanova-Campelo

FORMAÇÃO DE PROFESSORES



Pedro & João
editores

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES E
PRÁTICAS EDUCATIVAS**

SULEAR PARA ESPERANÇAR

Financiamento:

EDITAL Nº 18/2020 - APOIO AOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EMERGENTES E EM CONSOLIDAÇÃO EM ÁREAS PRIORITÁRIAS NOS ESTADOS. PROJETO HUMANIDADES/PROCESSO Nº 23038.015592/2020-94. FAP 2020.



**ANA PATRÍCIA SÁ MARTINS
KALLYNE KAFURI ALVES
JOSENILDO CAMPOS BRUSSIO
REGINA CÉLIA VILANOVA-CAMPELO
(ORGANIZAÇÃO)**

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES E
PRÁTICAS EDUCATIVAS**

SULEAR PARA ESPERANÇAR



Pedro & João
editores

Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

**Ana Patrícia Sá Martins; Kallyne Kafuri Alves; Josenildo Campos Brussio;
Regina Célia Vilanova-Campelo [Orgs.]**

Formação de professores e Práticas Educativas. Sulear para esperarçar. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024. 308p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-1059-9 [Digital]

DOI: 10.51795/9786526510599

1. Gestão escolar. 2. Gestão educacional. 3. Políticas públicas. 4. Educação. I. Título.

CDD – 370

Capa: Luidi Belga Ignacio

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Editorial da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil); Ana Patricia Sá Martins (UEMA/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2024

[...] O fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros me põe numa posição em face do mundo que não é de quem nada tem a ver com ele. Afinal, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas *objeto*, mas sujeito também da história.

Paulo Freire, *Pedagogia da autonomia*, 2015, p.53.

DEDICATÓRIA

Dedicamos esta publicação aos educadores, que, incansavelmente, Brasil afora, resistem na luta por uma educação emancipatória, humana e equitativa!

SUMARIO

- 13** **PREFÁCIO**
Josenildo Campos Brussio
- 17** **APRESENTAÇÃO**
Ana Patrícia Sá Martins
Kallyne Kafuri Alves
Josenildo Campos Brussio
Regina Célia Vilanova-Campelo
- 19** **1. O ESTÁGIO SUPERVISIONADO E AS NARRATIVAS DE PROFESSORES/AS EM FORMAÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA: um estudo no Instituto de Ensino Superior Franciscano (IESF)**
Ana Luiza Ferreira Pinheiro Soares e Shirlane Maria Batista da Silva Miranda
- 31** **2. A FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES DA ESCOLA COMUNITÁRIA JARDIM DE INFÂNCIA ROSA DE MAIO: limites e possibilidades**
Angela Maria Leonardo Silva e Ana Paula Ribeiro de Sousa
- 43** **3. FORMAÇÃO CONTINUADA: narrativas de professoras da Educação Infantil**
Aurelice Maria de Oliveira Paula e Franc-Lane de Sousa Carvalho do Nascimento
- 55** **4. FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM ALTO ALEGRE DO MARANHÃO**
Dayvane Oliveira da Silva e Leonardo José Pinho Coimbra

- 67** 5. (RE) PRODUÇÃO DAS HETERONARRATIVAS NO CONTEXTO ESCOLAR: *uma análise documental de livros paradidáticos nos anos iniciais do Ensino Fundamental*
Fernando Lucas da Silva Gomes e Jackson Ronie Sá-Silva
- 79** 6. A FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE E O PROCESSO A AVALIATIVO NA PERSPECTIVA INCLUSIVA DE ALUNOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL
Jânio Oliveira Lima e Franc-Lane Sousa Carvalho do Nascimento
- 91** 7. JOGO DE TABULEIRO PARA ENSINO-APRENDIZAGEM DE GEOGRAFIA
Karini da Silva Pinto e Iris Maria Ribeiro Rocha
- 105** 8. DISCURSOS SOBRE O CORPO DE EDUCAÇÃO FÍSICA
Leandro Fonseca Lima e Jackson Ronie Sá-Silva
- 115** 9. FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES/AS E DECOLONIALIDADES: *percepções sobre a docência nas licenciaturas*
Manoela Pessoa Matos e Ana Patrícia Sá Martins
- 125** 10. O SUPERVISOR ESCOLAR E A FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE PARA O USO DE TECNOLOGIAS NO CENÁRIO PÓS-MARÇO DE 2020
Suzana de Jesus Almeida Calvet Barbosa e Sannyia Fernanda Nunes Rodrigues
- 137** 11. A INTERFACE ENTRE A SAÚDE MENTAL E APRENDIZAGEM DOS ESTUDANTES: *conhecer para acolher!*
Flávia Danielle Simas Costa e Nadja Fonsêca da Silva

- 151** 12. **PEDAGOGIA DO GRAFFITI E (RE)EXISTÊNCIA DOCENTE NO ENSINO DE ARTE DO IEMA**
Gleydson Rogério Linhares dos Santos Coutinho e Ana Patrícia Sá Martins
- 163** 13. **ACESSO E PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES COM TEA NOS ESPAÇOS ESCOLARES**
Julyana Christine Cunha Souza e Iris Maria Ribeiro Porto
- 177** 14. **FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO IEMA/AXIXÁ-MA: discutindo concepção de formação de professores, conhecimentos e saberes docentes**
Léa Cristina Dutra Paixão de Souza e Nadja Fonsêca da Silva
- 191** 15. **TURMAS MULTISSERIADAS NAS ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO LUÍS-MA: um debate necessário**
Adriana Loiola do Nascimento e Leonardo José Pinho Coimbra
- 203** 16. **A (RE)SIGNIFICAÇÃO DO PROFESSOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL A PARTIR DA AUTOFORMAÇÃO: primeiros compartilhamentos da pesquisa**
Carolina Augusta Almeida Lima e Regina Célia Vilanova-Campelo
- 215** 17. **FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES COM FOCO EM ETNOMATEMÁTICA PARA O ENSINO MÉDIO EM ALTO ALEGRE DO MARANHÃO**
Daiane Oliveira da Silva e Josenildo Campos Brussio
- 227** 18. **PROPOSIÇÃO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: uma perspectiva inovadora nas aulas de Matemática no Ensino Médio**
Débora Rodrigues de Azevedo e Sannyia Fernanda Nunes Rodrigues

- 239** 19. **FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E A ALFABETIZAÇÃO: concepções e desafios**
Dilamar Viana da Silva e Nadja Fonseca da Silva
- 251** 20. **O ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM HISTÓRIA: os desafios do estagiário diante da rotina docente na escola pública**
Eliane Ribeiro Pinto Silva e Shirlane Maria Batista da Silva Miranda
- 263** 21. **PROTAGONISMO DOCENTE EM FORMAÇÕES CONTINUADAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: participação, saberes e dialogia**
Kamilla Magalhães Canuto e Kallyne Kafuri Alves
- 273** 22. **NEUROEDUCAÇÃO E APRENDIZAGEM: possibilidades de mediação do conhecimento pelo professor**
Mailson Ferreira Rodrigues e Íris Maria Ribeiro Porto
- 285** 23. **O PROGRAMA EDUCAR PRA VALER E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA REDE MUNICIPAL DE SÃO LUÍS**
Marciane Martins Costa e Ana Paula Ribeiro de Sousa
- 297** 24. **INTERCULTURALIDADE E FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE HISTÓRIA: percepções com a pesquisa Estado da Arte**
Melissia Abreu Lima de Sousa e Ana Patrícia Sá Martins

PREFÁCIO

Prof. Dr. Josenildo Campos Brussio
Centro de Ciências de São Bernardo/UFMA
Professor Colaborador do PPGE-UEMA

Repensar a formação dos professores emerge como um dos desafios prementes no panorama educacional contemporâneo brasileiro. O educador, no exercício de sua profissão, deve não apenas compreender o seu papel, mas também discernir como posicionar-se de maneira reflexiva e comprometida. Na prática pedagógica, a missão crucial consiste em proporcionar aos estudantes a oportunidade de experimentar o momento de assumir responsabilidades, tanto em suas interações com colegas e professores quanto no contexto escolar mais amplo.

Assumir o papel de educador transcende o ensino de conteúdos acadêmicos; envolve, fundamentalmente, guiar os alunos para que possam ensaiar a assunção de suas responsabilidades sociais e históricas. É imperativo fomentar a compreensão de que são seres pensantes capazes de se comunicar, transformar realidades e perseguir a realização de seus sonhos.

Uma das grandes dificuldades nesse papel de educador é cumprir o desafio proposto pelo grande mestre Paulo Freire em construir uma educação crítica, reflexiva, participativa, emancipatória, libertária, capaz de transformar o mundo à nossa volta. Não se pode olvidar que o pensamento freiriano antecipa o pensamento decolonial, como o próprio Paulo Freire (2002) atesta em sua obra *A Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*, ao ressaltar que as ideias de Frantz Fanon foram cruciais para construção da sua práxis pedagógica.

A presente obra é um convite àqueles que pretendem encontrar reflexões sobre os desafios encontrados por aqueles que se esforçam para pensar, refletir, criticar e buscar saídas para os

problemas educacionais relacionados às práticas educativas e a formação de professores, sem renunciar aos temas contemporâneos e inovadores da educação.

Os capítulos do livro revelam um esforço coletivo dos pesquisadores, docentes e discentes, da linha de pesquisa **Formação de Professores e Práticas Educativas** do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional da Universidade Estadual do Maranhão, sobretudo, dos debates e discussões sobre temas atuais do campo da formação de professores e das práticas pedagógicas, trazendo reflexões críticas sobre os problemas educacionais do nosso tempo.

O título provocante *Sulear para esperar*, da presente obra, não foi evocado de forma imprudente. É resultado das inquietações e aflições efervescentes dos pesquisadores do PPGE-UEMA durante as aulas do programa, trazendo os temas que têm ganhado notoriedade e espaço no campo acadêmico como as Espistemologias do Sul, entre as quais se destaca a Decolonialidade, a Afrocentricidade, o Mulherismo Africana, a Ecologia dos Saberes, entre outras formas de construir conhecimentos que se opõem ao paradigma ocidental eurocêntrico.

Para nós, do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual do Maranhão (PPGE/UEMA), é gratificante ver uma obra tão profícua, composta por 24 capítulos, que trazem reflexões pujantes sobre temas transversais nas mais diversas esferas e níveis da educação.

Temas que dialogam com a diversidade de gênero, com a crítica à heteronormatividade como paradigma universal, que dialogam com as questões raciais que afligem o nosso país, como o racismo, o preconceito, a discriminação racial, o debate sobre a Lei 10.639/03 e a Lei de Cotas, além de dialogar com questões voltadas à saúde dos professores, a relação professor-aluno no processo ensino-aprendizagem, com às políticas públicas voltadas à Educação no Brasil.

Os organizadores do livro, professores/as doutores/as Dra. Ana Patrícia Sá Martins, Dra. Kallyne Kafuri Alves, Dr. Josenildo

Campos Brussio e Dra. Regina Célia Vilanova-Campelo não mediram esforços para compilar um material de qualidade, produto das reflexões e discussões acadêmicas linha de pesquisa **Formação de Professores e Práticas Educativas** do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional da Universidade Estadual do Maranhão.

Enfim, esperamos que, após o convite feito, todos possam aproveitar as contribuições trazidas nos capítulos desse livro, resultado de um esforço hercúleo de debates e reflexões proporcionadas por professores e alunos do PPGE-UEMA e culminadas no V SEMPE (Seminário de Pesquisa em Educação), realizado nos dias 15 e 16 de janeiro de 2024, na Universidade Estadual do Maranhão, Campus da Cidade Operária.

Desejamos a todos uma excelente leitura!

APRESENTAÇÃO

Ana Patrícia Sá Martins
Kallyne Kafuri Alves
Josenildo Campos Brussio
Regina Célia Vilanova-Campelo

O e-book “Sulear para Esperançar” reúne pesquisas realizadas pelos(as) estudantes e professores(as) para tratar de temáticas relacionadas à Pesquisas em Educação. Tem como objetivo reunir a produção de texto de autores(as) que aceitaram o desafio de transformar em capítulos, recortes de seus Projetos de Mestrado e/ou Dissertação do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual do Maranhão (PPGE/UEMA).

Nesta obra, convidamos leitores(as) a refletir sobre desafios, inquietações, superações e descobertas de acadêmicos(as) durante a realização do V Seminário de Pesquisas em Educação, nos dias 15 e 16 de janeiro de 2024. O evento foi realizado na modalidade de Seminário e contou com palestras, mesas-redondas e lançamento de livros, além dos debates acerca das investigações acadêmicas desenvolvidas por mestrandos(as) do Programa de Pós-Graduação em Educação Mestrado Profissional, nas linhas de pesquisa: Formação de Professores e Práticas Educativas; Gestão Educacional e Escolar.

Em um mundo onde a incerteza muitas vezes prevalece e os desafios parecem insuperáveis, o evento teve como tema **Pesquisa em Educação: Sulear para Esperançar**, pois o que move o PPGE/UEMA é a Educação e essa nos leva a uma jornada profunda e transformadora, na qual a esperança é tecida em cada Projeto desenvolvido pelos(as) acadêmicos(as) e a resiliência humana é celebrada em sua plenitude ao final de cada Defesa de Mestrado.

Pelo exposto, a escrita de cada capítulo é resultante do trabalho decorrente do compromisso de cada autor(a) com sua

linha de pesquisa. Convidamos os(as) leitores e as leitoras a mergulharem nos textos e desejamos que esses trabalhos possam contribuir e provocar novas discussões sobre Educação. A expectativa é que os textos presentes nesse e-book, fruto da ação conjunta dos(as) autores(as) (pesquisadores e professores), seja profícua fonte de pesquisas e inspiração de novos trabalhos nessa perspectiva colaborativa.

O tema constitui com a aposta coletiva de concentrar esforços em *sulear* o pensamento e os movimentos de pesquisa. Conceito fundamentado pelo pensamento de Boa Ventura de Sousa Santos (2019). Esperamos fortalecer ações que se interessem em contribuir para romper hierarquias e hegemonias.

Desejamos a todos uma boa leitura!
Os organizadores.

Referência

SANTOS, Boaventura de Souza. *O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

**O ESTÁGIO SUPERVISIONADO E AS
NARRATIVAS DE PROFESSORES/AS EM
FORMAÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA:
um estudo no Instituto de Ensino Superior Franciscano (IESF)**

Ana Luiza Ferreira Pinheiro Soares – Turma2022/UEMA

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9511394274340189>

E-mail: analuizanormalizar@gmail.com

Profa. Dra. Shirlane Maria Batista da Silva Miranda – UEMA

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0052291130015122>

E-mail: shir_mari@hotmail.com

INTRODUÇÃO

O estágio supervisionado é um componente curricular importante, cuja finalidade é garantir ao discente um diálogo com a realidade da área onde atuará, na matriz curricular do curso de Pedagogia, esse componente concretiza a indissociabilidade da teoria com a prática, que permite ao estagiário adquirir conhecimentos, compreender a realidade, obter vivências e desenvolver habilidades e competências. Nos cursos de licenciatura, que formam futuros docentes, o estágio tende algumas vezes a ser visto como um componente curricular que não, necessariamente, deve privilegiar conhecimentos, habilidades e competências – aspectos indispensáveis aos desafios educacionais propostos na contemporaneidade – e sim preenchimento de documentos e perpetuação de modelos que o estagiário(a) considerar compatível com sua prática. No curso de Pedagogia, a formação inicial precisa pautar-se na pesquisa e na investigação da realidade, posto que, o ambiente acadêmico sugere uma postura crítica dos sujeitos que dele fazem parte.

Assim, a pesquisa traz a seguinte problemática: Os professores(as) em formação do curso de Pedagogia do Instituto de Ensino Superior Franciscano concebem o estágio supervisionado como um componente curricular que permite a análise, o conhecimento e a reflexão do trabalho docente?

Como objetivo geral, estabelecemos o seguinte: investigar de que maneira a prática do estágio supervisionado permitiu aos professores(as) em formação desenvolver relações com as teorias aprendidas ao longo do curso e das vivências proporcionadas pelo estágio supervisionado. E como objetivos específicos, traçamos: acompanhar os professores(as) em formação nas etapas dos estágios supervisionados: Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Gestão Educacional; identificar relações acerca do estágio supervisionado e futuro exercício profissional; apontar possíveis entraves na prática de estágio; e verificar a percepção dos discentes em relação ao entendimento sobre seu futuro contexto de trabalho.

O interesse pelo tema partiu da experiência profissional, como Supervisora de Estágio no curso de Pedagogia desde 2018, no Instituto de Ensino Superior Franciscano (IESF), *lócus* desta pesquisa.

O estágio, bem como esta pesquisa, dialoga com a formação de professores tendo como aporte teórico Buriolla (2011), Ghedin, Oliveira e Almeida (2015), Pimenta (2012), Pimenta e Lima (2006) e Miranda (2018) que versam sobre estágio supervisionado na formação docente e Tardif (2005) e Imbernón (2014), que tratam da formação profissional docente.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO CURSO DE PEDAGOGIA

Tardif (2005) defende a pluralidade de saberes do professor, ou seja, para ensinar, o professor deve ter capacidade de trazer consigo uma tradição pedagógica que se manifesta

através de hábitos, rotinas e demandas do ofício, e não é só isso, o professor deve ter competência cultural oriunda da cultura comum e dos saberes cotidianos que partilha com seus alunos. Ele é um ser argumentador capaz de discutir a relação sujeito/objeto, como habilidades de comunicação e domínio de sala de aula.

E, considerando o estágio supervisionado como um processo acadêmico de formação de professores, que visa transformar o futuro discente em agente transformador da educação, as questões colocadas anteriormente tornaram-se inquietudes latentes e lançaram o olhar à instituição campo de pesquisa no intuito de compreender a percepção dos discentes em relação ao estágio supervisionado no curso de Pedagogia.

Para Milanesi (2012), o estágio é um período muito importante na formação inicial dos professores e esperado pelos estudantes dos cursos de licenciatura com muita expectativa, e as vezes inseguranças, e para alguns discentes, o estágio supervisionado se coloca como a primeira experiência que permitiu o contato com a sala de aula e com os fazeres no campo da gestão, e que permite sair do campo teórico para experimentar o campo prático.

No curso de Pedagogia o estágio supervisionado é o componente curricular com a maior carga horária, 400h, que podem ser distribuídas para um melhor entendimento das especificidades do espaço escolar, trata-se de uma atividade relevante para a formação de professores, na qual os discentes têm oportunidade de vivenciar o cotidiano escolar e da sala de aula, refletindo a prática do professor regente, potencializando o conhecimento do contexto histórico, social, cultural e organizacional da prática docente.

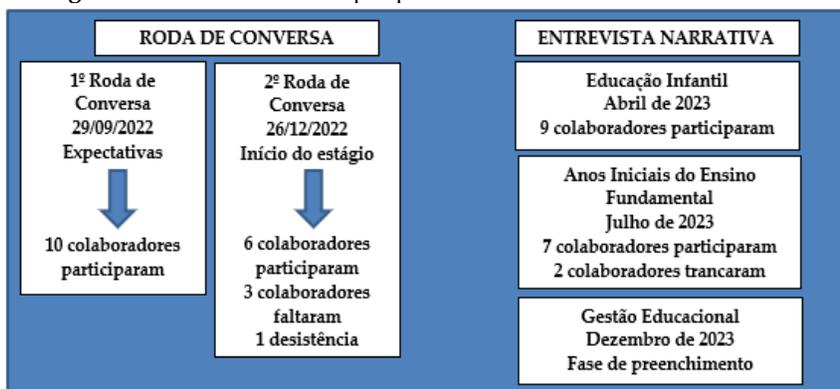
METODOLOGIA

A metodologia desenvolvida neste estudo contemplou a pesquisa bibliográfica e a pesquisa narrativa. Miranda (2018, p. 71) faz a seguinte afirmativa:

As narrativas proporcionam aos professores momentos de socialização, de partilha de experiências e conhecimentos e de reflexões em torno de sua prática, ao escreverem sobre temas que trazem saudades, tristezas, alegrias, melancolias, que inquietam e, mais pontualmente, que contribuem para ressignificar e reconstruir sua própria história num processo de aprender, reaprender, problematizar e reconstruir suas ações docentes.

O cenário da pesquisa foi o Instituto de Ensino Superior Franciscano (IESF), localizado no município de Paço do Lumiar/MA, e para compor a amostra do estudo, em agosto de 2022, os(as) discentes do curso de Pedagogia foram convidados(as) para participarem do estudo, inicialmente, 11 discentes demonstraram interesse, porém, apenas 10 compareceram na primeira roda de conversa, e, a partir daí, foram sendo acompanhados em todas as etapas do estágio. A figura abaixo registra os instrumentos de coleta de dados e a participação dos colaboradores:

Figura 1 – Colaboradores da pesquisa e instrumentos de coleta de dados



Fonte: Elaborado pelas autoras (2022)

As narrativas que imergiram a partir das rodas de conversas e entrevistas foram tratadas conforme a proposta de análise de conteúdo de Bardin (1977), ao estruturar sua técnica com as seguintes etapas: pré-análise, exploração do material, tratamento dos resultados e interpretação.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Análise a partir da 1ª Roda de Conversa realizada: expectativas em relação ao Estágio

A 1ª roda de conversa teve como objetivo conhecer os colaboradores, bem como suas expectativas em relação a realização do estágio supervisionado, e por meio desses relatos iniciais foi possível refletir sobre as escolhas dos colaboradores(as) pela Pedagogia, e apesar do curso não ter sido a primeira opção de formação para 9(nove) dos colaboradores(as), apenas 1(uma) acalentou o desejo desde cedo de ser professora, de certa forma, podemos afirmar que, todos ao seu modo querem escrever uma história no campo educacional. Além disso, as análises nos permitiram aferir que: não há conhecimentos acerca da matriz curricular do curso de Pedagogia; a compreensão sobre a interdisciplinaridade das disciplinas mostra-se de maneira frágil; há pouca referência sobre as competências e habilidades propostas pelo curso com base no Projeto Político Pedagógico; a experiência do estágio extracurricular agregou valor pois diminuiu tensões; O estágio supervisionado, na visão dos colaboradores(as) mantém a dissociabilidade entre teoria e prática; e Aprender mais sobre o contexto educacional foi apontada nas exposições das expectativas.

A partir da análise das falas dos(as) colaboradores(as), colhidas a partir da 1ª Roda de Conversa, entendemos como a Pedagogia tem estado presente de maneira intensa na forma como conduzem seus estudos e seus estágios. Entretanto, vale

ressaltar que os discentes precisam de maior embasamento teórico, leitura e estudos para melhor compreensão acerca de conceitos e de documentos normativos.

Análise a partir da 2ª Roda de Conversa realizada: início do Estágio

A 2ª roda de conversa teve como objetivo coletar impressões dos colaboradores em relação a entrada no campo de estágio, relacionando-as com as expectativas propostas. Sobre a entrada no campo de estágio no que tange à convênios e termo de compromisso, apenas um(a) colaborador(a) mencionou sobre a dificuldade de expedição de documentos. Em se tratando das primeiras impressões em relação ao campo de estágio, percebemos que, apesar do contato com o(a) Supervisor(a)-Técnico(a) ter ocorrido de maneira satisfatória, os estagiários(as)/colaboradores(as) não receberam orientações sobre o estágio e como ele iria se desenvolver, as rotinas na escola não eram especificadas e vez ou outra, acontecia do estagiário ser deslocado para outro segmento que não era o seu estágio, ficando claro que, o estagiário por meio da observação ia desenvolvendo suas atividades. Ao mencionarem sobre experiências a partir do estágio, nos permite afirmar que foram positivas, sobretudo em relação à aprendizagem, a organização da aula, o plano de aula e da aproximação com a ludicidade, fortalecendo a escolha pelo curso de Pedagogia.

A partir da análise das falas dos(as) colaboradores(as) colhidas a partir da 2ª Roda de Conversa, pode-se aferir que os colaboradores não tiveram suas expectativas frustradas, entretanto apontaram a ausência de orientação por parte da supervisão técnica.

Análise a partir da entrevista narrativa da 1º etapa do Estágio: Educação Infantil

O objetivo desta entrevista narrativa foi acompanhar o Estágio Supervisionado no campo da Educação Infantil. O primeiro item da entrevista foi a descrição do período de observação, pois a fase de observação é uma dinâmica essencial para relacionar a teoria com a prática, todos os colaboradores passaram pelo momento de observação o que significa que a escola campo de estágio teve um olhar atento para o início do estágio, 3(três) colaboradores(as) colocaram esse momento como enriquecedor, dialógico e proveitoso. A escola campo de estágio mantém a concepção que vincula educar e cuidar, entendendo o cuidado como algo indissociável da Educação Infantil. Dos(as) 9(nove) colaboradores(as), apenas 1 não teve a oportunidade de elaborar planos de aula o que acarretou grande frustração, entretanto em relação às atividades desenvolvidas no estágio afirmaram que foram propostas situações e experiências concretas da vida cotidiana das crianças que podem ser relacionadas aos campos de experiências da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), além disso, nem todas as escolas-campo possui creches com bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas, como divide a BNCC. Os direitos de aprendizagem (conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se) foram enfatizados, principalmente o brincar. A colaboração entre professores e estagiários, as experiências e vivências com as crianças preparam o futuro profissional, sendo necessário um olhar mais formador por parte dos coordenadores e regentes. A elaboração de um plano de aula, o entendimento da práxis, conhecimento da área da educação infantil, do planejamento, da rotina, da ludicidade foram aprendizagens adquiridas no estágio na Educação Infantil. Na 1ª entrevista narrativa na Educação Infantil, foram apontadas a fragilidades em relação a

participação na elaboração de planos de aula e sobre o uso excessivo do livro didático.

Análise a partir da entrevista narrativa da 2º etapa do Estágio: Anos Iniciais do Ensino Fundamental

O objetivo desta entrevista narrativa foi acompanhar o Estágio Supervisionado no campo dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. No estágio do Ensino Fundamental 5(cinco) dos(as) colaboradores(as) realizaram na mesma escola aonde foi o estágio na Educação Infantil, pois foi facilitado pelo fato de estarem na mesma instituição e 2(dois) colaboradores optaram por escolas diferentes, um deles aponta que queria ter a experiência da escola pública. Sobre o período de observação em sala os colaboradores(as) destacaram que foi um momento bastante enriquecedor e de grande aprendizagem, por permitir o acompanhamento da rotina, observar também quais alunos já sabiam ler e tinham uma boa escrita. Esse momento ajudou também na elaboração dos planos de aula, pois foi possível observar como a professora apresentava os conteúdos aos alunos. Durante o estágio no ensino fundamental, apenas 3 colaboradores tiveram a oportunidade de elaborar planos de aula, sobre o equilíbrio entre as mudanças introduzidas no início das séries iniciais para garantir integração e continuidade dos processos de aprendizagens das crianças, apenas um colaborador respondeu que não. Sobre as atividades que buscam trabalhar situações e experiências concretas da vida cotidiana dos alunos, 2(dois) colaboradores responderam que não, que não valorizavam essas experiências e ao pensarem no Ensino Fundamental, os aspectos que considerados importantes em relação ao estágio foram: oportunidade de ministrar aulas, contribuir com o ambiente escolar, o estagiário poderia ser mais atuante no campo, poderiam ensinar mais e sobre as aprendizagens adquiridas no estágio no Ensino Fundamental, foram

mencionada rotina e a elaboração do plano. Dos(as) 7(sete) colaboradores(as), apenas 4(quatro) pretendem atuar no Ensino Fundamental. Uma menção importante a ser feita é a seguinte: “Se existisse um diálogo da Instituição superior com os diretores ou coordenadores das escolas, haveria um alinhamento sobre as atividades que o estagiário poderia desenvolver durante o estágio”(Colaborador).

A partir das análises da 2ª entrevista narrativa, o plano de aula continua a ser mencionado, aqui é enfatizada a necessidade de um alinhamento entre a Instituição de Ensino e o campo de estágio, por fim destacamos o papel fundamental da escola campo de estágio como essencial para concretizar a formação dos licenciados.

CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

No caminhar pela busca da resposta à questão norteadora colocada na introdução do estudo, percebemos que o estágio supervisionado constante no Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia do IESF, tem proposto ações e atividades pertinentes no campo da formação de professores, porém nem sempre concorrem para a análise, o conhecimento e reflexão do trabalho docente. A análise das narrativas tem mostrado o quanto os(as) colaboradores(as) têm anseios e dúvidas em relação ao momento em que vão para o campo de estágio, bem como o distanciamento em relação ao Projeto Pedagógico do Curso. O objetivo de investigar de que maneira a prática do estágio supervisionado permitiu aos professores(as) em formação desenvolver relações com as teorias aprendidas ao longo do curso e das vivências proporcionadas pelo estágio supervisionado, está sendo atingido na medida em que, as análises das narrativas estão apresentadas na presente pesquisa e já permitem estabelecer algumas premissas.

Assim, a recomendação principal é que as coordenadorias de curso, por meio de seus professores supervisores de estágio,

elaborem normas específicas de estágio por curso, como forma de organizar institucionalmente o processo de estágio supervisionado. Expomos também sobre a necessidade de reorganizar a disciplina de Estágio Supervisionado, principalmente no que diz respeito a carga horária, pois, atualmente, o IESF tem destinado toda a carga horária de estágio no campo, ou seja, reuniões para apresentação da documentação de estágio e reuniões para acompanhamento, são feitas à parte, na prática, significa que a carga horária total estabelecida é cumprida toda na escola campo, em sala de aula ou na gestão. Por fim, apontamos a necessidade de um alinhamento entre o IESF e os campos de estágio, para que as atividades do estágio possam ser realizadas de forma efetiva privilegiando a reflexão e o fortalecimento da profissão docente.

PROPOSTA DE PTT

No que tange a esta pesquisa, o produto técnico e tecnológico que está sendo desenvolvido é o “**GUIA FORMATIVO DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO PARA O CURSO DE PEDAGOGIA DO IESF: teoria, reflexão e prática**”, trata-se de um guia na forma de E-book, com orientações para os discentes que irão cursar a disciplina de estágio supervisionado no curso de Pedagogia do IESF, pois não existe nenhum tipo de recomendações institucionalizada, como manual ou documento com registro das orientações para o curso da disciplina de estágio supervisionado.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BURIOLLA, Marta Alice Feiten. **O estágio supervisionado**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GHEDIN, Evandro; OLIVEIRA, Elisangela S. de; ALMEIDA, Whasgthon de A. **Estágio com pesquisa**. São Paulo: Cortez, 2015.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2014.

MILANESI, Irton. Estágio supervisionado: concepções e práticas em ambientes escolares. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 46, p. 209-227, out./dez. 2012. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/er/a/mgBPt9CbbBGdMqWp7t7jYqg/?...>
Acesso em: 10 set. 2022.

MIRANDA, Shirlane Maria Batista da Silva. **O estágio supervisionado no processo formativo: o que pensam as professoras**. 2018. 198p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2018.

PIMENTA, Selma G.; LIMA, Maria S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poíesis**, v. 3, n. 3 e 4, p. 5-24, 2006. Disponível em:

<file:///C:/Users/ana%20luisa/Downloads/10542-Texto%20do%20artigo-40790-1-10-20100722.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2021.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2005.

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES DA ESCOLA COMUNITÁRIA JARDIM DE INFÂNCIA ROSA DE MAIO: LIMITES E POSSIBILIDADES

Angela Maria Leonardo Silva (PPGE/2022)
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0476800795521365>
E-mail: leonardoangela@outlook.com

Ana Paula Ribeiro de Sousa
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6519069509467535>
E-mail: anapaularis@hotmail.com

INTRODUÇÃO

O referido resumo traz um recorte dos resultados da pesquisa “Formação Continuada dos Docentes da Educação Infantil da Escola Comunitária Jardim de Infância Rosa de Maio”, desenvolvida no curso de Mestrado Profissional em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UEMA/2022), cujo problema de pesquisa foi: Como os docentes da Escola Comunitária Jardim de Infância Rosa de Maio constroem seu percurso de formação continuada?

A formação docente tornou-se objeto de estudo por compreendermos a importância do tema para a academia e por constatarmos por meio de pesquisa em plataformas digitais que existem poucas pesquisas sobre a formação continuada de docentes na educação infantil maranhense, especialmente referentes às escolas comunitárias. Nesta perspectiva é que a temática de formação continuada de docentes das escolas comunitárias nos incomodou, nos fazendo refletir sobre os desafios que estes profissionais enfrentam cotidianamente no seu espaço de trabalho e para construir seu percurso formativo.

A pesquisa teve como objetivo geral: analisar o percurso de formação dos docentes da Escola Comunitária Jardim de Infância Rosa de Maio, focalizando na formação continuada. E como objetivos específicos: 1. Identificar políticas públicas e locais voltadas para a formação continuada dos docentes que trabalham em escolas comunitárias; 2. Investigar o processo de formação continuada dos docentes da Escola Comunitária Jardim Infância Rosa de Maio e como esta formação se reflete na prática pedagógica e no desenvolvimento profissional dos docentes; 3. Problematizar o processo de desenvolvimento profissional dos docentes da escola Comunitária Jardim de Infância Rosa de Maio, do ponto de vista da formação continuada; 4. Elaborar coletivamente com os docentes uma Proposta de Plano de Formação Continuada para a escola. Mas, neste resumo, fazemos um recorte da pesquisa, onde trataremos, especificamente, da formação dos docentes da escola em foco, portanto, não abrange todos os objetivos propostos pelo estudo.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A pesquisa, cujo objeto de estudo é a formação continuada dos docentes da Educação Infantil, especificamente, os da escola comunitária conveniada à prefeitura de São Luís, tem sua fundamentação teórica baseada nos pressupostos do campo crítico, os quais podemos citar: Peroni (2018), Rikowski (2017), Freitas (2018), Silva (2018), dentre outros.

Os teóricos que versam sobre a formação continuada de professores e que nos deram suporte foram: Faria (2021), Pimenta (1997), André; Passos; Gonçalves; Oliveira (2014), Moreira; Pryjma (2022), etc. Os referentes à prática docente e desenvolvimento profissional temos: Jacomini; Penna (2016), Nunes; Oliveira (2017); Souza (2022), dentre outros. Na vertente da Pedagogia Histórico-Crítica, temos como expoente Dermeval Saviani (1997), (2011), (2018), que apresenta a concepção do ser humano como sujeito histórico e que se constitui pelas relações sociais. Buscamos também os apostes teóricos dos autores vinculados à Pedagogia Histórico-

Crítica e à teoria da Psicologia Histórico-Cultural: Marsiglia, (2011), Pasqualini; Tshako (2016); Pasqualini (2020) e outros.

METODOLOGIA

Realizamos uma pesquisa aplicada, que “objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática dirigidos à solução de problemas específicos” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 51), entendida como a mais adequada para a realidade deste estudo; qualitativa, pois trabalha com “o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (MINAYO, 2016, p. 20) na realidade social; objetivamente, foi realizada uma pesquisa explicativa, com objetivo de explicitar melhor o problema, por meio do “registro, da análise, da classificação e da interpretação dos fenômenos observados” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 53); com a abordagem teórica do Materialismo Dialético, que possibilitou a análise dos fenômenos da sociedade utilizando a visão materialista e a lógica dialética, na qual as contradições transcendem-se e dão origem a novas contradições, e requerem soluções gerando o movimento incessante do real (PRODANOV; FREITAS, 2013). Compreendendo a realidade que está para além da aparência superficial, onde o fenômeno supera suas manifestações aparentes ou as percepções fenomênicas para atingir a essência (KOSÍK, 1969).

Fizemos uma pesquisa de campo, cujo lócus foi a Escola Comunitária Jardim de Infância Rosa de Maio, conveniada à Prefeitura Municipal de São Luís. Os participantes foram 8 professoras e 1 Gestora/Coordenadora Pedagógica (a profissional acumula as duas funções). A pesquisa envolveu o levantamento bibliográfico acerca da temática pesquisada. A coleta de dados foi feita através da análise de documentos da escola como: Proposta Pedagógica, Regimento Escolar, Termo de Colaboração, Calendário Escolar, dentre outros; da observação do cotidiano escolar e das entrevistas com os envolvidos no estudo. As análises foram realizadas a partir dos dados da pesquisa obtidos através das

entrevistas realizadas com a equipe pedagógica, das observações *in loco* e dos referenciais teóricos já citados. Fizemos dois encontros com a equipe pedagógica da escola, o primeiro objetivou a apresentação da proposta do projeto de pesquisa. O segundo encontro com os docentes envolvidos na pesquisa aconteceu em dezembro de 2023, com o intuito de apresentar e discutir o esboço da Proposta do Plano de Formação Continuada; ouvir as professoras sobre as demandas relacionadas a formação docente e sugestões para ampliação da proposta.

Por se tratar de um estudo que envolve diretamente os seres humanos, a pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética do Centro de Estudos Superiores de Caxias – CESP/UEMA, obtendo parecer aprovado para a realização da referida investigação.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O resultado apresentado nesse resumo é um recorte da dissertação, o qual trataremos sobre a formação dos docentes da Escola Comunitária Jardim de Infância Rosa de Maio. A instituição, em sua Proposta Pedagógica, concebe a formação dos docentes como um processo permanente, que deve acontecer ao longo da carreira profissional, que o docente precisa ressignificar seus conhecimentos para dar sentido ao seu fazer pedagógico. A proposta diz também que apesar da formação continuada ser garantida pela legislação, se constitui um desafio para a escola, mas, que busca desenvolver um trabalho de formação com a realização de atividades formativas em reuniões pedagógicas ocorridas durante o ano letivo, com estudo de temas relevantes voltados para as necessidades dos professores. Essa escrita se contrapõe à realidade da escola, pois, a formação acontece apenas no início do ano letivo, quando a escola contrata uma profissional (com os recursos próprios) para realizar a formação durante dois dias com as docentes. A coordenadora consulta previamente a equipe pedagógica sobre as demandas e temáticas a serem trabalhadas. Porém, o que se observou em um dos encontros

formativos com os docentes na escola, é que o tempo é ínfimo para a quantidade de demandas e necessidades das profissionais e, conseqüentemente, os conteúdos são vistos de forma superficial, pois não há tempo para o aprofundamento. Observou-se também que a formação prioriza a prática em detrimento dos conhecimentos teóricos; porque é uma necessidade mais urgente das professoras que precisam de respostas imediatas para os problemas do seu cotidiano escolar.

A instituição não possui um Plano de Formação Continuada para os docentes, mas, através da pesquisa, percebemos que a preocupação com a questão da formação é uma demanda das próprias professoras, que sinalizaram a intenção de iniciar um grupo de estudo para tentar sanar essa lacuna. Percebemos que mesmo em situações adversas, onde as professoras não têm nenhum estímulo financeiro ou progressão na carreira através do aperfeiçoamento profissional¹, elas consideram importante a formação continuada para o seu desenvolvimento profissional como docentes.

Em relação à participação das docentes em outras atividades de formação continuada realizadas em outros espaços, concluímos que é mínima, pois, a partir das entrevistas, constatamos que apenas uma professora está fazendo curso de Pós-graduação. Durante a pesquisa, tivemos a oportunidade de observar dois eventos, um realizado pela SEMED e outro pela Editora G10, tendo como parceiros a Universidade Federal da Paraíba e a Universidade Estadual do Maranhão, oferecidos para as escolas comunitárias da Rede Municipal de São Luís; mas no primeiro evento, participaram apenas a gestora e duas professoras (por conta do limite de vagas) e no segundo, não houve a participação

¹ Os docentes das escolas comunitárias conveniadas à prefeitura de São Luís, não possuem vínculo empregatício com a rede pública municipal e conseqüentemente não têm um plano de carreira; caracterizando assim a condição de precarização do trabalho docente, “Chamamos de precariado professoral por considerarmos que uma grande parte dos professores possui uma condição diferenciada dos demais docentes que atuam no setor público” (SILVA, 2018, p. 215).

de nenhum membro da equipe pedagógica da escola pesquisada. Dentre as professoras da instituição investigada, apenas uma faz parte do quadro de profissionais da Rede Municipal de São Luís, e participa ativamente dos encontros de formação continuada da escola onde está lotada.

Se a formação docente é deficiente, iremos nos confrontar também com uma educação com sérios problemas. Assim, as contradições presentes no cotidiano da escola foram percebidas mediante o trabalho de campo: as atividades realizadas com as crianças na escola reproduziam a mesma lógica do Ensino Fundamental, não atentando para a especificidade do trabalho pedagógico na Educação Infantil. Observamos que as crianças ficavam muito tempo sentadas nas cadeiras; após o lanche, raramente brincavam no parquinho do salão da escola. Elas entravam para as salas de aula e as professoras distribuíam alguns brinquedos para que brincassem espontaneamente. A utilização do livro didático e de atividades xerocopiadas eram realizadas diariamente, com o intuito de alfabetizar as crianças. Mas existem outras maneiras de contemplar a alfabetização na Educação Infantil, seja pela utilização de leituras, brincadeiras, músicas, jogos e não apenas por meio atividades do livro didático ou xerocopiadas. Percebeu-se a falta de atividades desafiadoras, onde as crianças possam pensar, desenvolver sua criatividade, descobrir novas possibilidades, explorar os espaços da escola, movimentar-se, e que sejam capazes de tomar decisões. Nesse sentido, as Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil nos apresentam a concepção de criança como “sujeito de direitos, que nas interações [...] constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina [...] e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura” (Brasil, 2010, p. 12). Portanto, verificamos através das observações na escola, que as práticas pedagógicas não estão levando em conta o desenvolvimento integral das crianças, assegurando a elas os direitos de aprendizagem: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se.

CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

As considerações aqui apresentadas são parciais, visto que o trabalho não foi totalmente concluído, e tendo em vista que as análises dos dados coletados ainda necessitam de revisão pela pesquisadora e orientadora do estudo.

Através da análise das entrevistas com as professoras, constatamos que elas reconhecem que a formação continuada é um elemento necessário para a sua profissão, que agrega valores, que ajuda a dirimir as dificuldades no seu fazer pedagógico e a se confrontar com a realidade do cotidiano escolar. O processo de reconhecimento da importância da formação continuada para a profissão docente se dá quando as professoras pensam sobre o seu fazer pedagógico, quando lidam com suas limitações diante dos desafios encontrados na profissão. Esse reconhecimento é importante porque impulsiona os docentes a agir, ir em busca do conhecimento, do desenvolvimento profissional. Acreditamos que, as limitações quanto ao processo de formação continuada dessas docentes é reflexo da falta de valorização dos profissionais das instituições conveniadas à prefeitura, das precárias políticas de formação continuada por parte da Prefeitura Municipal de São Luís que não contemplam estes professores.²

Assim, podemos considerar que os objetivos previstos na pesquisa foram parcialmente concretizados até o momento, já que pudemos analisar o percurso de formação dos docentes da escola pesquisada, no que tange ao aspecto da formação continuada. Conseguimos também, elaborar um esboço de uma Proposta de Plano Formação Continuada para a escola, contemplando as necessidades de formação observadas durante a pesquisa.

² No documento “Política de Formação Continuada da Secretaria Municipal de Educação de São Luís”, analisado durante a pesquisa, não há menção à formação de professores das escolas comunitárias conveniadas à Prefeitura Municipal de São Luís.

Compreendemos que a Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, tão importante para o desenvolvimento das crianças, deve ser mais valorizada via políticas que de fato atendam às demandas dos docentes das escolas comunitárias conveniadas às prefeituras. A prefeitura de São Luís iniciou uma proposta de formação dos professores da rede conveniada em 2023, mas, tem suas fragilidades, já que não atende o quantitativo total de docentes das escolas comunitárias, participando da formação oferecida apenas representantes das escolas. Urge um gerenciamento melhor dos recursos federais destinados aos convênios celebrados entres as escolas comunitárias e filantrópicas, e os municípios, que confira dignidade aos profissionais destas escolas, no que se refere às condições de trabalho, carreira e formação, como também, no que concerne aos direitos trabalhistas básicos, como pagamento regular de salários e outras garantias previstas na legislação brasileira.

PROPOSTA DE PTT

A proposta do Produto Técnico Tecnológico foi pensada com o intuito de contribuir para a realização de encontros formativos permanentes na Escola Comunitária Jardim de Infância Rosa de Maio, a partir das necessidades e demandas dos docentes identificadas durante a pesquisa e tendo como referencial teórico a pedagogia histórico-crítica (SAVIANI, 2011). Assim, o produto é uma Proposta de Plano de Formação Continuada para os docentes da instituição, e teve como ponto de partida as demandas sinalizadas pelas professoras. Ela contém sugestões de temáticas e fontes de pesquisa para aprofundamento dos estudos, como: sites, livros, revistas, blogs, dentre outros materiais. O plano de formação foi apreciado e discutido com as docentes da escola em uma das etapas da pesquisa e se encontra em fase de conclusão.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M.; PASSOS, L.; GONÇALVES, L. S.; OLIVEIRA, S. M. O papel do outro na constituição da profissionalidade de professoras iniciantes. In: LOPES, A.; CAVALCANTE, M. A. S.; OLIVEIRA, D. A.; HYPÓLITO, A. M. (Orgs.). Trabalho docente e formação: políticas, práticas e investigação: pontes para a mudança. Edição: CIIIE - Centro de Investigação e Intervenção Educativas, v. IV, janeiro/2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

FARIA, L. R. A. Didática e formação de professores: aproximações a pedagogia histórico-crítica. In: BRANDT, A. G.; MAGALHÃES, N. R. S.; SILVA, F. L. G. R. (Orgs.). **Didática e formação de professores: desafios e perspectivas da articulação entre teoria e prática: volume 1** [livro eletrônico]. 1.ed. Curitiba-PR: Editora Bagai, 2021. 360 p.

FREITAS, L. C. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

JACOMINI, M. A.; PENNA, M. G. Carreira e valorização do magistério: condições de trabalho e desenvolvimento profissional. **Pro-posições**, v. 27, n. 2, p. 177-202, maio/ago. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/M34nYfjTrzB4Sfv7NqVgTTP/?lang=pt>. Acesso em: 10 set. 2022.

KOSÍK, Karel. Dialética do concreto. Tradutores: Célia Neves e Alderico Toríbio. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

MARSIGLIA, A. C. G. **A prática pedagógica histórico-crítica na educação infantil e ensino fundamental**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

MINAYO, M. C. S. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.); DESLANDES, S. F.; GOMES, R.

Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

MOREIRA, M. C.; PRYJMA, M. F. **As pesquisas sobre o desenvolvimento profissional docente no período entre 2013 e 2020.** Revista Transmutare, Curitiba, v. 7, e15567, p. 1-15, 2022. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rtr/article/view/15567/9093>. Acesso em: 20/07/2023.

NUNES, C. P.; OLIVEIRA, D. A. Trabalho, carreira, desenvolvimento docente e mudança na prática educativa. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 43, n. 1, p. 65-80, jan./mar. 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201604145487>. Acesso em: 15 nov. 2022.

PASQUALINI, J. C. Periodização do desenvolvimento psíquico à luz da escola de Vigotski: a teoria histórico-cultural do desenvolvimento infantil e suas implicações. In: GALVÃO, A. C. (org.). **Infância e pedagogia histórico-crítica**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2020.

PERONI, V. M. V. Implicações da relação público-privada para a democratização da educação. In: PERONI, V. M. V.; LIMA, P. V.; KADER, C. R. **Redefinições das fronteiras entre o público e o privado:** implicações para a democratização da educação. São Leopoldo: Oikos, 2018.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: saberes da docência e identidades do professor. **Nuances**, v. 3, p. 5-14, 1997. Disponível em: <http://revista.fct.unespbr/index.php/Nuances/article/view/50/46>. Acesso em: 7 jul. 2021.

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.

RIKOWSKI, G. Privatização em educação e formas de mercadoria. **Revista Retratos da Escola**, v. 11, n. 21, p. 393-413, jul./dez. 2017. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 7 de mar. 2023.

- SAVIANI, D. A função docente e a produção do conhecimento. **Educação e Filosofia**, v. 11, n. 21/22, p. 127-140, jan./jun., jul./dez. 1997.
- SAVIANI, D. O legado de Karl Marx para a educação. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 10, n. 1, p. 72-83, maio 2018.
- SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.
- SILVA, A. M. A precarização do trabalho docente no século XXI: o precariado professoral e o professorado estável-formal sob a lógica privatista empresarial nas redes públicas brasileiras. 2018. 395p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, 2018.
- SOUZA, S. K. T. Concepções, diretrizes e práticas para o ensino na Educação Infantil. *In*: MALANCHEN, J. (org.). **Políticas educacionais, trabalho pedagógico & pedagogia histórico-crítica**. [1ª edição eletrônica]. Uberlândia/MG: Navegando Publicações, 2022. Disponível em: <https://www.editoranavegando.com/trabalho-pedagogico>. Acesso em: 30 out. 2022.

FORMAÇÃO CONTINUADA: narrativas de professoras da Educação Infantil

Aurelice Maria de Oliveira Paula (Turma 2022)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1234198191932865>

E-mail: aurelice paula@gmail.com

Franc-Lane de Sousa Carvalho do Nascimento

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0959562416041369>

E-mail franclanecarvalhon@gmail.com

INTRODUÇÃO

Este trabalho é um recorte de uma pesquisa de Mestrado Profissional em Educação e parte da premissa de que a formação continuada de professoras de Educação Infantil, está dissociada do cotidiano docente e discente desta etapa da Educação Básica. Isso acontece por ser desarticulada dos determinantes históricos e sociais dos quais as crianças e os professores fazem parte.

Assim, é que a presente pesquisa pretende responder ao seguinte problema: como as narrativas de professoras da Educação Infantil possibilitam a compreensão das políticas de formação continuada em Caxias-MA? Desta maneira delineamos como objetivo geral: Analisar as narrativas das professoras de Educação Infantil de Caxias-MA em vista a compreensão das políticas de formação continuada. A fundamentação teórica deste estudo está embasada em Chaves (2020), Lombardi (2020), Saviani (2017), Imbernón (2009) Vigotski (1991) e outros.

Neste resumo expandido, adotamos a pesquisa do tipo narrativa com abordagem qualitativa. O método utilizado é o materialismo histórico dialético como forma de interpretação da realidade pesquisada. Usamos também a análise documental das

políticas públicas de formação de professores a partir do Plano Nacional de Educação – PNE (Brasil, 2014-2024).

Com esta pesquisa contribuimos com a formação dos professores da Educação Infantil, e conseqüentemente com o desenvolvimento de práticas educativas que atendam às necessidades de professores, proporcionando o aperfeiçoamento dos saberes desses profissionais, rumo a autonomia e a prática humanista.

A FORMAÇÃO CONTINUADA NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS: considerações teóricas

No contexto educacional a formação continuada de professores se apresenta como uma das premissas para a melhoria da qualidade do ensino público e como uma possibilidade de alcance de índices satisfatórios nos sistemas de avaliação da qualidade em educação mundial.

Com isso, consideramos que a formação continuada, conforme Chaves (2020, p.228) deve assumir que [...] “a função da educação acentua-se como elemento capaz de promover a emancipação e a humanização da coletividade por meio da apropriação do conhecimento sistematizado e das riquezas humanas em diferentes áreas do conhecimento [...]. Desta maneira, os conhecimentos epistemológicos são fundamentais no processo de formação continuada do professor, em um processo de pleno desenvolvimento humano.

Nosso olhar se volta para a formação continuada de professores no âmbito da Educação Infantil, com o intuito de que compreendam seu papel social, sem desconsiderar os aspectos do campo epistemológicos e metodológicos da profissão professor, numa dimensão coletiva e dialética.

Na análise realizada por Santos (2011), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN n. 9394/96, traz diferentes percepções de formação continuada que se configuram como tradução dos acordos estabelecidos a partir das reformas

educacionais dos anos 1990. Em sua análise, apresenta no artigo 61, a nomenclatura de capacitação em serviço; no artigo 62 traz o termo formação continuada e, aperfeiçoamento profissional continuado em seu artigo 67. Neste sentido, corroboramos com a análise de Santos (2011, p. 2), essas [...] confusões terminológicas, esses conceitos traduziram uma concepção de formação e um perfil de professor que serviram de sustentação para o desenvolvimento de políticas de formação docente de caráter técnico-instrumental, orientadas por uma perspectiva compensatória de formação.

Nesta dimensão, entendemos que as formações oferecidas aos professores de Educação Infantil, são baseados em modelos eminentemente prescritivos, onde segundo Imbernón (2009) os professores são considerados ignorantes, ao que ele chamou de “estupidização formativa”.

Assim sendo, entendemos que os saberes que foram produzidos por eles ao longo de suas vidas são negados. Esta premissa, nos leva a inferir que este pode ser um dos motivos pelos quais alguns professores resistem em participarem de cursos de formação continuada, haja vista que toda a experiência acumulada ao longo de sua vida profissional é desconsiderada em detrimento de um “novo” saber ou método de ensino.

Ainda no ano de 1996, foi elaborado o primeiro Plano Nacional de Educação-PNE (Brasil, 2001-2010), cuja aprovação ocorreu somente em 2001. Outro PNE (Brasil, 2014-2024) foi aprovado em 25 de junho de 2014, por meio da Lei 13.005, com vigência para o período de 2014 a 2024. Porém, Saviani (2017, p. 64) deixa claro que “[...] a ideia de Plano Nacional de Educação (PNE) remonta ao Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, lançado em março de 1932”. Assim, compreendemos que tais políticas ainda se constituem de antigas proposições que ainda permeiam as discussões no âmbito da educacional.

Cada meta aponta estratégias para serem desenvolvidas pelos entes federados. E logona meta um, apresenta dezessete estratégias para a Educação Infantil. Conforme o texto, a pretensão é

[...] universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE. (Brasil, 2014, p. 4)

No entanto, em nosso entendimento, somente a universalização das vagas é insuficiente para a garantia de qualidade na Educação Infantil. Faz-se necessário pensar sobre a forma como essas crianças permanecem nas escolas de Educação Infantil, que tipo de educação recebem, quais são os determinantes históricos e sociais nos quais as crianças estão inseridas e quais são as propostas pedagógicas que orientam as práticas das instituições.

Havemos de considerar também a formação continuada e o papel do professor de Educação Infantil neste contexto. Assim sendo, se faz necessário que os professores compreendam alguns conceitos fundamentais sobre a aprendizagem e o desenvolvimento infantil, para que possa ter clareza de onde eles devem fazer suas intervenções diante do conhecimento da criança.

Nesta perspectiva nos reportamos aos conceitos de zona de desenvolvimento descrito por Vigotski (1991). Para ele, há zonas de desenvolvimento pelos quais o ser humano passa, são elas: a zona de desenvolvimento real, a zona de desenvolvimento potencial e a zona de desenvolvimento proximal. Esta última especificamente “define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário” (Vigotski, 1991, p. 58). Ou seja, se refere aquilo que o ser humano não consegue ainda realizar sozinho, precisando de uma pessoa mais experiente que possa lhe ajudar a alcançar uma determinada tarefa.

No que tange à formação dos professores de Educação Infantil, as estratégias oito e nove, da meta um desse último PNE (Brasil, 2014-2024), trazem em seu texto as seguintes proposições:

1.8) promover a formação inicial e continuada dos (as) profissionais da educação infantil, garantindo, progressivamente, o atendimento por profissionais com formação superior;

1.9) estimular a articulação entre pós-graduação, núcleos de pesquisa e cursos de formação para profissionais da educação, que [...] incorporem os avanços de pesquisas ligadas ao processo de ensino-aprendizagem e às teorias educacionais no atendimento da população de 0 (zero) a 5 (cinco) anos. (Brasil, 2014-2024, p. 6)

A falta de clareza sobre a responsabilidade dos entes federados levou este último PNE (Brasil, 2014-2024) a ser um conjunto de metas prescritivas, o que tornou o plano um documento “morto”, pois estas estratégias não foram alcançadas em sua totalidade e já estamos no último ano de vigência deste Plano.

As metas 16 e 17 tratam da formação continuada de professores da Educação Básica, respectivamente, quanto à formação em nível de pós-graduação de 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência do PNE (Brasil, 2014-2024). A formação continuada deverá ser na área de atuação do professor, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

Entendemos, portanto, que a simples titulação não garante a eficácia do ensino e da aprendizagem. Segundo Lombardi (2020) é preciso que o professor rompa com as pedagogias articuladas com os interesses da burguesia, e que vincule sua prática a uma concepção revolucionária de homem e de mundo, assumindo uma prática transformadora de vida, conduzindo a uma transformação histórica radical.

É, pois, com um olhar voltado para a possibilidade de construção de um trabalho pedagógico que valorize a formação humana, que ultrapasse a mera perspectiva de manutenção da ordem burguesa, e que contribua para uma prática transformadora da vida, do homem e do mundo, que assumimos este estudo.

PERCURSO METODOLÓGICO

Neste estudo, adotamos a pesquisa narrativa, pois esta “[...] pode ser descrita como uma metodologia que consiste na coleta de histórias sobre determinado tema onde o investigador encontrará informações para entender determinado fenômeno” (Paiva, 2008 p. 4). Assim, é possível entender como as narrativas de professoras da Educação Infantil possibilitam a compreensão das políticas de formação continuada.

Já o método desta pesquisa é o Materialismo Histórico-dialético. Desta forma, colocamos a relação sujeito-objeto como ponto central deste estudo, considerando-o em sua historicidade. Assim, no decorrer desta pesquisa, constituímoos categorias de análise, tendo em vista que, para Triviños (1987, p. 56) “As categorias não constituem um número definido. O conteúdo mesmo das categorias muda e se enriquece com os progressos do conhecimento”.

Esta pesquisa também se caracteriza como análise documental à medida em que analisamos as políticas de formação de professores da Educação Infantil a partir do Plano Nacional de Educação – PNE, tendo em vista que as fontes documentais nos “[...] possibilita ampliar o entendimento de objetos cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural” (Sá-Silva, Almeida, Guindane, 2022, p. 30). Daí a necessidade de analisar os documentos oficiais que organizam a formação continuada na Educação Infantil a partir do PNE (Brasil, 2014-2024).

Os dados foram coletados através da observação participante de aulas e de momentos de formação das professoras, bem como através das narrativas das professoras coletadas por meio de entrevista semiestruturada e da análise documental.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Os dados ora apresentados e discutidos é parte da nossa pesquisa de Mestrado Profissional em Educação, portanto não representa a totalidade dos dados coletados. Aqui faremos a análise

partindo de dados obtidos na entrevista semiestruturada, bem como dos momentos de formação realizados por nós no interior do Centro de Educação Infantil.

Nomeamos as professoras que participaram da pesquisa como P1, P2 e P3, que significam Professora 1, Professora 2 e Professora 3, a fim de preservar a identidade de cada uma. Para melhor organização dos dados obtidos, definimos três categorias de análise. A primeira categoria é o percurso formativo das professoras, a segunda categoria: fatores motivadores para cursarem uma licenciatura e a terceira categoria concepção de política de formação continuada de professores.

Categoria 1 – Percurso formativo das professoras

Nos relatos obtidos durante nosso curso de formação continuada, foi possível detectar que as professoras que fazem parte desta pesquisa quando entraram no serviço público a Educação Infantil ainda não era de responsabilidade da Secretaria de Educação, a mesma fazia parte do serviço social do município.

Porém, o percurso formativo das professoras entrevistadas demonstra que as mesmas atendem à exigência legal para atuarem na Educação Infantil, já que no Art. 62 da LDBEN (Brasil, 1996) que trata do nível de formação para atuação na Educação Básica, admite a formação em magistério.

Desta maneira, entendemos que as professoras já atendiam a esta norma, pois que todas elas tinham formação em magistério nível médio, o que as habilitavam para atuarem na Educação Infantil. Assim sendo, legalmente, não havia necessidade de formação em nível superior.

Quadro 1 – Categoria 2 - Fatores Motivadores de Formação em Nível Superior PROFESSORAS MOTIVAÇÃO

- | | |
|---|---|
| 1 | “Eu tinha necessidade, mas eu não tinha aquele conhecimento, eu não tinha. Eu queria mais, mas aí não tinha o conhecimento. E eu jamais, diante de um novo (conhecimento) que eu não queira aceitar”. |
| 2 | “Porque eu já estava na área de Educação Infantil. Então, eu senti a necessidade de cursar essa licenciatura em |

- 3 Pedagogia, pois já estava trabalhando na área, né? Então, cursei a Pedagogia, já estava na área, trabalhando com crianças, antes mesmo do curso de Pedagogia”.
- No princípio eu fiquei resistindo, né, resistindo sem querer fazer. Mas aí o sistema estava cobrando pra gente ter esse curso de pedagogia. Aí eu me inscrevi na Uemanet, passei e cursei.

Fonte: Elaborado pelas autoras

Embora os relatos das professoras P1 e P2, demonstrem uma necessidade própria e individual de busca pelo curso em nível superior, o relato da P3, aponta para a exigência legal de formação como a professora deixa claro em sua fala. Esta afirmativa também se concretiza quando observamos que as professoras P2 e P3 não buscaram formação a nível de pós graduação. Para Imbernón (2009, p. 99) “A motivação às vezes é muito baixa, porque hoje se valoriza pouco o lugar de trabalho e às expectativas de executá-lo bem”. A assertiva de Imbernón, pode ser comprovada pelo relato de P3, quanto ela afirma “Porque às vezes a gente tem esses cursos aí só pra encher número, só pra ter número, não tem nada, o todo tempo a mesma coisa”.

Quadro 2 – Categoria 3 - Percepção de políticas de formação continuada de professores

PROFESSORAS	POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA
1	“Atualmente a gente não tá tendo não, a gente já teve no passado. Teve, que teve o Formar em Rede [...] Eu tinha uma concepção totalmente diferente de educação infantil [...] abriu muito meus olhos, principalmente na questão mesmo de alfabetizar”.
2	Não, a última que me chamaram foi pra Formação de Professor Multiplicador. Cada professor, de cada instituição ficava responsável pelos demais professores em repassar o que aconteceu naquele encontro.
3	Sim, eu gostei do formar em rede, foi que teve mais. A gente aprendeu mais, [...] A gente clareou mais a nossa mente em relação à aprendizagem, entendeu? Tinha aqueles relatos, tinha aqueles encontros que a gente fazia [...]

Fonte: Elaborado pelas autoras

Ao responderem sobre suas percepções de políticas públicas, observamos certo desconforto das professoras, como a fala da P2, quando afirma: “Não entendo direito sobre...” e P3 diz “Fico na minha porque quando a gente não entende, não é, fica difícil a gente se pronunciar, não é?” Porém, quando fomos mais específicas e nos reportamos à política de formação continuada, as professoras responderam de forma mais direta.

As respostas nos revelam que a formação continuada deve ser voltada para que o professor se torne consciente das condições adequadas ao melhor aproveitamento das qualidades humanas como tarefa do processo educativo.

Nesta dimensão Arruda e Barros (2020, p. 5) asseveram que [...] “mediante a abordagem da Psicologia Histórico-Cultural, o processo educativo tem por responsabilidade, organizar de maneira sistemática as condições pertinentes, afim de propiciar a máxima apropriação das qualidades humanas pelas novas gerações”.

Portanto, havemos de considerar que o trabalho em torno da criança deve ser realizado considerando-a em todos os seus aspectos, como ser humano que constrói seu próprio conhecimento, a partir da relação com outros sujeitos, num processo de interação social, por se constituírem como pessoas socialmente situadas e por fazerem parte de uma sociedade concreta.

PRODUTO TÉCNICO TECNOLÓGICO

O Produto Técnico Tecnológico - PTT, que ora desenhamos, trata de uma proposta de formação continuada em serviço, direcionada aos professores dos Centros de Educação Infantil de Caxias-MA, com base nos fundamentos teóricos da Psicologia Histórico-cultural e Pedagogia Histórico-crítica e tem como título “Ciranda de diálogos formativos na Educação Infantil: entrelaçando saberes e vivências” e pretende contribuir com o processo de formação continuada dos professores de Educação

Infantil, numa perspectiva humanizadora, para além de uma prática mecânica e instrucionista.

Ressaltamos, entretanto, que não se trata de negação das práticas realizadas pelas professoras de Educação Infantil, mas, sim, de torná-las prática social inicial, para que possam identificar nas suas atividades docentes aquelas que são mais favoráveis ao desenvolvimento da criança de forma integral, considerando-as como sujeitos históricos e sociais, numa perspectiva de formação humana.

CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

Com base nas narrativas das professoras, na análise do PNE (Brasil, 2014-2024), nas observações realizadas e pela análise das categorias, através do nosso método de pesquisa, que é o materialismo histórico-dialético, nos permite desvelar a contradição existente entre as narrativas das professoras de Educação Infantil e as políticas de formação continuada de professores de Educação Infantil, haja vista que não há formações em serviço oferecidas aos professores.

Neste sentido, há necessidade de ampliação das discussões em torno da formação continuada dos professores de Educação Infantil, a fim de que possamos superar a fragmentação do conhecimento, objetivando a formação humana. Pois, ao contrário das teorias que veem a humanização como produto genético, a Teoria Histórico Cultural, compreendem o homem e sua humanidade como produto de sua atividade social, que os homens criam durante a história humana

REFERÊNCIAS

ARRUDA, V. A. B. de; BARROS, M. S. F. Contribuições da teoria histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica na educação

infantil: a socialização do saber sistematizado em questão. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 20, p. e020027, 2020. DOI: 10.20396/rho.v20i0.8655250. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8655250>. Acesso em: 2 jan. 2024.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República/Casa Civil, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 28 dez. 2023.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024**. Brasília: Inep, 2015. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 28 dez. 2023.

CHAVES, M. Formação contínua de professores e a teoria histórico-cultural na educação infantil. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 32, n. esp, p. 227-232, jul. 2020. DOI: https://doi.org/10.22409/1984-0292/v32_i-esp/41036. Acesso em: 1 jan. 2024.

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

LOMBARDI, José Claudinei. Notas sobre educação numa perspectiva marxista. *In*: GALVÃO, Ana Carolina. **Infância e pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2020. cap. 1, p. 5-14.

PAIVA, Vera Lúcia Meneses de O. Pesquisa narrativa: uma introdução. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, 2008. <https://doi.org/10.1590/S1984-63982008000200001>. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rbla/a/gPC5BsmLqFS7rdRWmSrDc3q/?lang=pt> Acesso em 27 dez. 2023.

SANTOS, E. O. dos. **Políticas de formação continuada para os professores da educação básica**. Disponível em

<https://anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0141.pdf>. Acesso em: 1 jan. 2024.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie, ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe Guindani. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**. Ano I - Número I - Julho de 2009 ISSN: 2175-3423. Disponível em: www.rbhcs.com Acesso em: 28 dez. 2023.

SAVIANI, Demerval. **Sistema nacional de educação e plano nacional de educação: significado, controvérsias e perspectiva**. Campinas: Autores Associados, 2017.

TRIVIÑOS, A.N.S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo: Atlas, 1987.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES
PARA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA NOS
ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM
ALTO ALEGRE DO MARANHÃO**

Dayvane Oliveira da Silva - PPGE/UEMA /2022

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3100059384737194>

E-mail: dayvane@hotmail.com

Leonardo José Pinho Coimbra

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5474276294927880>

E-mail: leonardo.coimbra@ufma.br

INTRODUÇÃO

Ao longo dos anos, o ensino de Matemática foi passando por inúmeras transformações, e o que antes funcionava na sala de aula como método de aprendizagem, hoje, já não consegue atender às demandas de alunos e professores. Diante de tantas transformações, o que não mudou foi a importância da Matemática na vida do homem, fato que foi se evidenciando cada vez mais, principalmente dentro das escolas. Apesar dessa importância, é preciso reconhecer que ensinar e aprender Matemática são tarefas permeadas por discursos de dificuldades, sobretudo nas etapas iniciais de ensino, fato que evidencia a necessidade de se discutir a formação continuada para a Educação Matemática.

A escrita apresentada nesse resumo é referente a um dos capítulos da dissertação que está em andamento e que é norteadas pelas seguintes perguntas: Em que medida a formação continuada de professores dos anos iniciais do ensino fundamental, tendo em vista os aspectos culturais, teórico-metodológicos e epistemológicos, podem contribuir com a melhoria da qualidade do processo de ensino e aprendizagem da Matemática? Quais as

concepções dos docentes, de anos iniciais do ensino fundamental, sobre a formação de professores para a Educação Matemática? Quais pressupostos teórico-metodológicos e epistemológicos, bem como os conteúdos, metodologias exigidas, planejadas e desenvolvidas, orientam a práxis educativa docente e os documentos legais da proposta curricular para a Educação Matemática?

Desse modo, objetivamos compreender, em que medida, a formação continuada de professores dos anos iniciais do ensino fundamental, tendo em vista os aspectos culturais, teórico-metodológicos e epistemológicos que implicam em suas práticas pedagógicas, pode contribuir com a melhoria da qualidade do processo de ensino aprendizagem de Matemática na Unidade Integrada Augusto Cury de Alto Alegre do Maranhão. Como objetivos específicos, temos: a) analisar as políticas oficiais de formação continuada em Educação Matemática, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, abordando os documentos oficiais e as estratégias efetivas realizadas pela SEMED de Alto Alegre do Maranhão; b) analisar os pressupostos teórico-metodológicos e epistemológicos, bem como os conteúdos, metodologias exigidas, planejadas e desenvolvidas que orientam a práxis educativa docente; c) analisar os desafios vivenciados pelos professores da Unidade Integrada Augusto Cury, no que se refere à formação continuada para Educação Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental; e d) Propor um curso de formação para Educação Matemática, com base nas necessidades percebidas e apontadas através da pesquisa.

FORMAÇÃO CONTINUADA PARA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA

A formação do homem, como objeto de discussão, nos permite refletir sobre as diversas dimensões e aspectos que a ela estão intimamente ligados. A educação pode ser considerada como uma das principais dimensões, quando nos referimos a uma formação

do indivíduo apto a viver em sociedade, que saiba integrar-se ao meio com sentimento de respeito, tolerância, dignidade, ética, visão crítica e que se perceba como agente de transformação do meio em que está inserido. Libâneo (1994, p.17) ressalta que “cada sociedade precisa cuidar da formação dos indivíduos, auxiliar no desenvolvimento de suas capacidades físicas e espirituais, prepará-los para a participação ativa e transformadora nas várias instâncias da vida social”. Nesse sentido, é possível inferir que esse cuidado a que o autor se refere passa pelo espaço da escola.

Nessa perspectiva, a escola se configura como um dos principais espaços de promoção dessa formação. Para Skovsmose (2014), a escola é considerada espaço de formação que permite ao homem exercer sua cidadania, abarcando aspectos culturais, políticos, sociais e, sobretudo, formando uma consciência crítica nos alunos. No contexto dessa formação promovida pela escola, encontra-se a Matemática, uma das ciências mais antigas da humanidade, que se faz presente desde os tempos mais remotos na vida do ser humano. Goés A. e Goés H. (2015, p.57) destacam que “a construção do conhecimento matemático tem origem na tentativa do homem de compreender seu mundo”, e na tentativa dessa compreensão a Matemática vai tomando um espaço cada vez maior na dimensão de formação e construção da sociedade e tudo que dela faz parte. Skovsmose (2014) destaca que através da Matemática pode-se atender às mais diversas dimensões de uma sociedade, desde os aspectos sociais, econômicos e até mesmo políticos.

A Matemática se destaca principalmente em tarefas simples do dia a dia, que são necessárias para nossa sobrevivência e daí passa a ser uma necessidade que o homem dela saiba fazer uso. Devido a essa importância, a Matemática ocupa lugar de destaque na grade curricular da educação básica de nosso país, como a segunda disciplina do currículo com maior carga horária de aula, se tornando assim uma das que mais obtém reconhecimento no que tange sua utilidade para a vida.

A matemática está entre os poucos gêneros do conhecimento cuja importância não tem sido questionada ao longo da história. Muito pelo

contrário, ela sempre recebeu reconhecimento e prestígio. Para os antigos gregos, que buscavam no conhecimento alguma forma de certeza, a matemática tinha um valor especial. Platão sustentava que o conhecimento e a certeza estavam ao alcance do ser humano, e a matemática era o exemplo mais notável disso. (Skovsmose, 2014, p.19)

Convém destacar que o ensino de Matemática ao longo dos anos vai se configurando dentro do espaço escolar, permeado por um discurso de necessidade para a vida. No entanto, o ensino dos conteúdos matemáticos é baseado em abordagens tradicionais, as quais, segundo Skovsmose (2014), levam os alunos a simplesmente obedecerem a regras e comandos. O autor faz destaque ao que denomina de **obediência cega a ordens**, fazendo destaque a forma como os enunciados das questões se manifestam desde os primeiros anos da vida escolar, promovendo uma reflexão válida, quando se pensa em uma Educação Matemática que promova a cidadania no homem.

Será que o ensino de matemática tradicional contribui para embutir nos alunos uma obediência cega que os habilita a participar do processo de produção em que a execução de ordens sem questionamento é um requisito essencial? Será que tal obediência é uma condição necessária para o funcionamento de tantos postos de trabalhos existentes, e o papel do ensino de matemática tradicional na sociedade é justamente ajudar a estabelecer essa condição? Será que uma obediência cega, da qual faz parte certa submissão ao regime de verdades, alimenta a apatia social e política que tanto é apreciada pelas forças do mercado de trabalho? Será que esse tipo de obediência contempla perfeitamente as prioridades do mercado neoliberal, em que a produção sem questionamentos atende às demandas econômicas? (Skovsmose, 2014, p.19)

Esses questionamentos nos fazem pensar sobre que tipo de Educação Matemática está sendo ofertada no contexto da Educação Básica em nosso país, e, conseqüentemente, a que tipo de formações os professores são submetidos, seja no âmbito da graduação ou das formações continuadas. Considerando que o nosso objeto de estudo são as formações continuadas para a Educação Matemática, nos limitaremos a discussão dentro desse campo do conhecimento,

buscando compreender o que norteia o ensino de Matemática e como se configuram as formações continuadas especificamente para a Matemática.

Considerando a escola e os professores como agentes principais no processo formativo do ser humano, é necessário que se compreenda que a formação do professor é algo que deve ser considerado para além da formação inicial. Dessa forma, desde as vivências até as formações continuadas, são partes desse processo formativo do professor. É preciso compreender a profissão docente como aquela que é responsável pela formação de outros homens, e que deve formar o homem não apenas para o mercado de trabalho, mas, principalmente, para uma emancipação crítica, moral e intelectual. Dessa maneira, é necessário que a escola e os professores ofereçam uma formação crítica – reflexiva, que desenvolva no indivíduo capacidades para além da mera obediência e da aceitação daquilo que lhe é imposto.

Adorno (1969) fala que a emancipação acontece em “[...] uma instituição escolar em cuja estruturação não se perpetuem as desigualdades específicas das classes [...]” (p.186), dessa forma, o trabalho docente tem uma fundamental relevância na concretização dessa escola que supere as desigualdades e forme cidadãos emancipados para a vida em sociedade.

METODOLOGIA

A presente pesquisa em andamento tem como base o Materialismo Histórico, que nos permite investigar nosso objeto sob a perspectiva materialista, a qual caracteriza-se como “uma compreensão da atividade social e das relações sociais por meio das quais os seres humanos interagem com a natureza ao produzir as condições de vida” (Wood, 1942, p. 32) e pela compreensão histórica, que “reconhece que os produtos da atividade social, as formas de interação social produzidas por seres humanos, tornam-se elas próprias forças materiais, como são as naturalmente dadas” (Wood, 1942, p. 32).

Conforme já mencionado, nosso cenário de pesquisa é a Unidade Integrada Augusto Cury, uma escola que oferece à comunidade local apenas os anos iniciais do Ensino Fundamental, sendo composta, atualmente, por 10 salas de aula e um quadro de 10 professores, distribuídos da seguinte forma: 2 professores no 1º ano, 2 professores em turmas de 2º ano, 2 professores nas turmas de 3º ano, 2 professores nas turmas de 4º ano e 2 professores nas turmas de 5º ano. Desses 10 professores, apenas 7 aceitaram participar da pesquisa e estes serão apresentados durante a escrita pelas siglas P1, P2, P3, P4, P5, P6 e P7.

Para produção de dados, utilizamos a entrevista semiestruturada, por meio da qual visamos coletar informações que nos permitissem compreender a realidade do trabalho docente no ensino de Matemática. Ressaltamos que as entrevistas foram realizadas e, por enquanto, estamos na fase de análise e discussão dos dados. Ademais, destacamos que a pesquisa foi submetida e avaliada pelo Comitê de Ética, sendo aprovada pelo Parecer nº 6.339.135 e o CAAE: 66427822.1.0000.5554.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Retomando a discussão sobre o ensino de Matemática e sua relevância para a vida da humanidade, entendemos ser necessário que se conheça como a Matemática é ofertada nas salas de aulas na atualidade, e como os professores se preparam para esse ensino. Assim, destacamos que de acordo com a Base Nacional Comum Curricular – (BNCC), a Matemática tem seu ensino com foco no desenvolvimento de competências e habilidades, que vão desde os anos iniciais aos anos finais do Ensino Fundamental, bem como na última etapa de ensino - o novo ensino médio.

Destacamos as 8 competências gerais para o ensino de Matemática, de acordo com o prescrito na BNCC: A matemática como ciência viva e humana; Desenvolvimento do raciocínio lógico; Compreensão dos diferentes campos da matemática; Observações de aspectos quantitativos e qualitativos; Utilização de

processos e ferramentas matemáticas; Enfrentamento de situações problemas e múltiplos contextos; Desenvolvimento de projetos solidários e diversos; e Interação com os pares de forma colaborativa. Essas são as competências que deverão nortear o ensino de matemática em toda educação básica de nosso país.

A BNCC traz profundas transformações para a educação, consideradas, inclusive, por alguns estudiosos, como um retrocesso, haja vista todo o processo de criação, discussão e homologação do documento.

O processo de construção da BNCC enfatiza a atuação de uma agenda internacional de esvaziamento da concepção de área e habilidades, que tornam itens de avaliação externa, reforçando, sob a lógica da performatividade de Ball (2010), que os currículos são cada vez mais prescritivos e submetidos aos princípios econômicos. (Dias, 2020, p.11)

No que se refere ao professor e ao ensino de Matemática, destacamos que as mudanças propostas no currículo de Matemática acabam por afetar diretamente o trabalho docente, principalmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, pois, segundo o previsto na BNCC para o ensino de Matemática, esse deve acontecer de forma gradativa, o que acarreta modificações nos conteúdos matemáticos diante das etapas de ensino. Essa movimentação dos conteúdos acaba também por movimentar o trabalho docente dos professores pedagogos, uma vez que propõe o ensino de conteúdos antes vistos apenas no ensino fundamental anos finais, o qual é atribuição de professores formados especificamente em Matemática. Nesse sentido, consideramos que as formações continuadas com foco na Educação Matemática, se tornam um caminho viável para a capacitação dos docentes que estarão à frente do processo de ensino e aprendizagem de Matemática nos anos iniciais da Educação Básica, de forma que o professor possa se sentir seguro durante o processo de ensino e, assim, possa oportunizar uma aprendizagem matemática de qualidade.

Para darmos continuidade às nossas discussões, apresentaremos agora as primeiras impressões obtidas na

entrevista semiestruturada realizada com o público alvo dessa pesquisa. Iniciamos destacando a ausência de formação continuada para Educação Matemática, uma vez que, segundo os professores entrevistados, as formações continuadas oferecidas pela SEMED são formações mais voltadas ao uso das tecnologias e ao processo de escrita e leitura. Ainda sobre essas formações, foi relatado que as metodologias se limitam à oralidade dos formadores e à apresentação de trabalhos pelos professores participantes.

A SEMED oferece formação, porém ela não oferece com tanta frequência como a gente gostaria de ter. A última que participei foi em março, logo no início do ano letivo, que teve como tema “pensar muda tudo: as contribuições advindas dos avanços tecnológicos no domínio educacional”. As metodologias quase sempre são as mesmas, com roda de conversas, debates e trabalhos em grupos para serem apresentados. Para nós professores do 5º ano, foi ofertada somente essa formação presencial, porém eles sempre oferecem formações em plataformas que são os webnários... A escola mesmo nunca ofereceu nenhuma formação para nós professores. (P1)

Outro ponto interessante apontado pelos professores tem relação com o processo de ensino dos conteúdos matemáticos. De acordo com as falas dos professores, é possível perceber que eles possuem dificuldades em alguns conteúdos, tendo em vista afirmarem que, muitas vezes, preferem deixar alguns conteúdos de lado por não se sentirem preparados para ensiná-los.

Falando de Matemática, não é fácil a gente trabalhar em sala de aula, porém a gente se doa para desenvolver melhor, o máximo que a gente pode as habilidades desse aluno, mas não é fácil, é um desafio para nós professores dos anos iniciais trabalhar Matemática. Eu senti uma certa dificuldade ainda no início porque eu tenho uma formação em português e estou sempre lecionando na área dos anos iniciais que já é a formação de Pedagogia, né? Então no início tive esse desafio, tive essa dificuldade, o que me fez focar o ensino mais nas 4 operações que eu tenho mais domínio e que a maioria dos alunos ainda não sabem. (P2)

Observamos ainda que os professores citam que a maioria dos alunos não dominam a base Matemática das 4 operações, o que

dificulta o processo de aquisição de novos conceitos matemáticos. Essa base não sendo consolidada gera ainda mais dificuldade ao professor que se depara diante de conteúdos que não tem total domínio e de alunos que não têm os conhecimentos matemáticos básicos.

Quanto às formações continuadas para o ensino de Matemática, foi unânime, entre os entrevistados, a informação de nunca terem participado de formações especificamente para educação Matemática, destacando, inclusive, que essas formações poderiam subsidiar melhor o ensino de Matemática em sala de aula.

Atualmente no ensino de Matemática não foi oferecida nenhuma formação continuada. Na verdade, eu nunca participei de formações para o ensino de Matemática desde que comecei a lecionar. Eu acredito que isso poderia me ajudar a entender mais porque os alunos têm tanta dificuldade em aprender Matemática. (P1)

Esses são alguns apontamentos feito pelos professores entrevistados, que nos permitem perceber que há um problema quanto ao ensino de matemática nos anos iniciais, e as formações continuadas são um caminho a ser seguido para que se tenha um ensino de Matemática efetivo nas práxis dos professores e, conseqüentemente, nas aprendizagens e na formação dos alunos.

CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

O estudo realizado até o presente momento, desde as buscas e leituras bibliográficas até as entrevistas com os professores, nos reforça a ideia da importância da Matemática dentro e fora da escola, reafirmando a necessidade de discussão do processo de ensino e aprendizagem dessa relevante disciplina do currículo escolar.

Nesse contexto de ensino e aprendizagem da Matemática, temos o professor e o aluno, dois importantes protagonistas nessa ação. Consideramos, então, que há uma dependência desses dois, e que, sem uma boa formação inicial e continuada, não há como se fazer uma boa Educação Matemática dentro da sala de aula.

Destacamos que a formação continuada para Educação Matemática é uma necessidade, principalmente para os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. As análises empreendidas até o momento na pesquisa, revelam a urgência no diálogo com esses professores, de modo a conhecer suas reais necessidades e, desse modo, propor formações coerentes com os contextos nos quais atuam.

PROPOSTA DE PTT

Como proposta de Produto Técnico Tecnológico (PTT), trazemos a criação de um curso de formação para Educação Matemática. O curso de formação é definido pela CAPES como “[...] conjunto de conteúdos estabelecidos de acordo com as competências requeridas pela formação profissional, em conformidade com os objetivos do Programa de Pós-Graduação” (Brasil, 2019, p.38). O objetivo do curso de formação é promover aos professores dos anos iniciais do ensino fundamental uma formação continuada que complemente suas formações iniciais para o exercício de ensinar Matemática, de uma forma crítica e reflexiva, considerando uma abordagem matemática que vai além de ensinar fórmulas e ditar regras.

Nesse sentido, visamos a proposição de um curso de formação estruturado de acordo com as necessidades percebidas nas entrevistas realizadas, de modo que as percepções reveladas pela pesquisa possam oferecer algo à comunidade escolar que venha favorecer o processo de ensinar e aprender Matemática.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2022. 208p.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a base**. Brasília, DF: MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Produção técnica-grupo de trabalho:** relatório. Brasília: MEC, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/10062019-producao-tecnica-pdf>. Acesso em: 27 dez. 2023.

DIAS, Marcelo de Oliveira. A sociedade brasileira de educação matemática e a Base Nacional Comum Curricular. **Práxis & Saber**, v. 11, n. 26, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.19053/22160159.v11.n26.2020.9757>. Acesso em: 20 dez. 2023.

GÓES, Anderson Roges Teixeira; GÓES, Heliza Colaço. **Ensino de matemática:** concepções, metodologias, tendências e organização do trabalho pedagógico. Curitiba: InterSaberes, 2015.

LIBÂNIO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

SKOVSMOSE, O. **Educação matemática crítica:** a questão da democracia. 2. ed. Campinas: Papirus, 2004. 160p.

WOOD, Ellen Meiksins. **Democracia contra capitalismo:** a renovação do materialismo histórico. São Paulo: Boitempo, 2023.

**(RE) PRODUÇÃO DAS HETERONARRATIVAS NO
CONTEXTO ESCOLAR: uma análise documental de livros
paradidáticos nos anos iniciais do Ensino Fundamental**

Fernando Lucas da Silva Gomes - Turma 2022

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5395264426192880>

E-mail: fer.lucas20@hotmail.com

Jackson Ronie Sá-Silva

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1439787124956370>

E-mail: prof.jacksonronie.uema@gmail.com

INTRODUÇÃO

O contexto escolar, local onde a construção de saberes é produzida coletivamente, se estabelece como um ambiente atravessado pela diversidade. Ao adentrarmos esse espaço, enquanto sujeitos socioculturais não nos desprendemos de nossas expressões identitárias e subjetivas. Nosso corpo leva para o âmbito escolar marcações referentes aos aspectos étnicos, raciais, culturais, de gênero e de sexualidade, que se constituem como manifestações individuais na esfera da coletividade.

No entanto, permeada por discursos hegemônicos que produzem regras arbitrárias, a escola se torna um ambiente no qual a perpetuação da desigualdade e da diferença acontece rotineiramente. Assim, a construção de hierarquias sociais baseadas em classificações binárias assume uma posição privilegiada, impondo demandas com base nas percepções de certo e errado, aceitável e inaceitável, legítimo e ilegítimo, construídas socialmente. É nesse contexto que se encontra a heteronormatividade, conjunto de disposições que considera como natural e normal apenas práticas, manifestações e performances pautadas na heterossexualidade.

Esse estímulo ocorre através de um investimento continuado e repetitivo (Louro, 2014) e pode ser identificado por meio de diversos dispositivos no contexto escolar, nos levando a questionar se os livros atuam como agentes que fornecem subsídios para a manutenção dessas narrativas. Desse modo, essa investigação, que se trata de um recorte de uma pesquisa de mestrado em andamento, objetiva analisar os discursos heteronormativos presentes em livros paradidáticos dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Problematizar as heteronarrativas nos livros paradidáticos parte do princípio de proporcionar aos alunos e às alunas, bem como os demais sujeitos presentes, a oportunidade de conviverem com suas semelhanças e diferenças de maneira ética e cidadã. Por se tratarem de instrumentos utilizados com frequência na sala de aula, é necessário que os livros reconheçam, incluam e valorizem a diversidade existente no meio social, desconstruindo padrões e discursos normalizadores que visam limitar e hierarquizar vivências.

COMPREENDENDO A HETERONORMATIVIDADE

Cunhado por Michael Warner em 1991, o termo heteronormatividade corresponde ao modo como a sociedade está pautada, baseada na afirmação de uma organização binária que instrui masculinidades e feminilidades atravessadas pela heterossexualidade (Miskolci, 2009). Ultrapassando o campo das relações heterossexuais, este dispositivo busca a normalização de todos os sujeitos, mesmo que eles possuam relacionamentos não-heterossexuais, permeando relações homoafetivas e bissexuais, por exemplo.

Assim, um corpo homossexual pode até expor sua sexualidade, desde que consiga manter o ciclo da masculinidade de forma contínua e facilmente perceptível. Para a lógica heteronormativa, o homem homossexual, que performa a masculinidade hegemônica de forma interrupta, é categorizado como aceitável. Enquanto o homem heterossexual, que possui

características consideradas femininas, é visto como aquele que coloca em risco e abala as normalidades estabelecidas.

A produção dessas narrativas parte da influência da polarização dos gêneros, criando conflitos visivelmente expostos com base na diferença. Os papéis sociais masculinos precisam ser opostos aos femininos, as vivências referentes ao ser mulher na sociedade devem ser severamente distantes ao ser homem. Essa noção binária é o que sustenta a norma heterossexual. Junqueira (2013), nos auxilia nessa discussão ao pontuar que os discursos heteronormativos categorizam como ideais, normais e aceitáveis os sujeitos masculinos que tornam público a negação da feminilidade, se distanciando do mundo classificado como pertencente às meninas.

Assim, notamos que se destinou um lugar específico para o homem e para a mulher na sociedade, reforçando ideais que relacionam sexo, gênero e sexualidade, um processo denominado por Butler (2017) de inteligibilidade dos corpos. Segundo a autora, para os discursos hegemônicos “[...] as ‘pessoas’ só se tornam inteligíveis ao adquirir seu gênero em conformidade com padrões reconhecíveis de inteligibilidade do gênero” (p. 42). Ou seja, a possível descontinuação desse ciclo é algo incoerente e desajustado, que não deve fazer parte da vivência dos indivíduos. As marcações culturais pontuam atitudes, características, performances e papéis sociais também como elementos requeridos na determinação de corpos coerentes.

O contexto escolar atua como um importante aliado na manutenção desses discursos, sendo um ambiente que interioriza nos indivíduos a “naturalização” da heterossexualidade. Para Louro (2019), a escola funciona como uma incentivadora dessa sexualidade onde “um homem e uma mulher ‘de verdade’ deverão ser, necessariamente, heterossexuais e serão estimulados para isso” (p. 26). Em outras palavras, tais disposições negam e limitam os sujeitos, atrelando delimitações de espaços e imposições de comportamentos.

Com a intencionalidade de manter a perpetuação desses discursos vívidos, o estímulo da heterossexualidade como norma é realizado em conjunto aos conteúdos curriculares das disciplinas, pressionando todos que estão inseridos nesse contexto a se encaixarem no padrão criado. Dessa forma, é necessário que a problematização desses elementos perpassse os artefatos físicos e abstratos, compreendendo ainda que a heteronormatividade pode acontecer tanto de maneira sutil, como de forma exposta, seja no processo das inter-relações pessoais ou através dos documentos presentes nas salas de aula.

(RE) PRODUÇÃO DOS DISCURSOS HETERONORMATIVOS EM LIVROS PARADIDÁTICOS

Utilizados como recursos pedagógicos, a presença dos livros no contexto escolar se torna um ganho significativo no processo de ensino-aprendizagem em todas as etapas da educação básica. No território brasileiro, esses materiais chegam nas escolas públicas por meio do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) e abrangem uma versatilidade de áreas. Para Campello e Silva (2018), os livros paradidáticos se constituem em materiais que, entre suas características, possuem a preocupação em estimular atitudes e comportamentos esperados nos jovens e nas crianças, se mostrando como documentos pedagógicos que auxiliam no alcance aos objetivos educacionais.

No entanto, em paralelo a esses atravessamentos, aparelhos de normalização podem ser identificados nesses materiais, embasados na tentativa de enquadrar a sociedade nos padrões esperados de gênero e sexualidade. Xavier (2014, p. 161), por exemplo, afirma que “os livros para a infância demonstram conceitos em seus textos e ilustrações que indicam aquilo que é considerado como ‘normal’ para a vivência da sexualidade [...] educam, instigam o próprio sujeito leitor a se questionar e a se gerir”.

Louro (2014), também nos provoca a olhar para os livros inseridos no contexto escolar. Para ela, a concepção de dois mundos

distintos, um público masculino e um doméstico feminino, são representações inseridas constantemente nos paradidáticos. Nessa conjuntura, meninos e meninas são inteiramente educados para serem, agirem e viverem como heterossexuais. Essa perspectiva unilateral ainda abre margem para que os corpos dissidentes sejam “corrigidos”, na tentativa de manter a hegemonia fixa.

Para tanto, se torna válido analisar minuciosamente os elementos que compõem esses documentos, problematizando tanto textos e enunciados, como os aspectos gráficos relacionados a ilustrações e imagens. O contato dos/as discentes com os livros paradidáticos que trazem marcações heteronormativas desde o início da vida escolar, pode corroborar para que esses indivíduos reproduzam a hegemonia presente, sendo positivamente um corpo dócil (Foucault, 2017). Ou seja, um corpo que aprende com facilidade, que não apresenta resistência em compreender os aspectos destinados a ele, e que conseqüentemente não desvie das proposições firmadas.

METODOLOGIA

No que se refere o percurso metodológico, utilizamos a abordagem qualitativa, tendo em vista que este estudo dialoga com os aspectos sociais do ser humano e seus desdobramentos, observando ainda o processo de subjetividade relacionado ao mundo dos significados e as concepções das ações humanas (Minayo, 2016). Compreendendo os livros como documentos, a presente pesquisa se configura como do tipo documental, para Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009, p. 6), a metodologia da pesquisa documental “[...] recorre a materiais que ainda não receberam tratamento analítico, ou seja, fontes primárias”.

A aquisição dos livros paradidáticos foi realizada em três escolas da rede municipal de Caxias, Maranhão, esses materiais são distribuídos por meio do PNLD e pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE). Os livros são publicados por editoras distintas e adotamos como critérios de inclusão para a pesquisa: os

materiais conterem o selo de um dos dois programas listados; e serem utilizados recorrentemente em salas de aula. Ao todo, conseguimos treze livros paradidáticos, sendo eles: 1) A princesa que tudo sabia...menos uma coisa (Pamplona, 2001); 2). As cores de Corina (Campos, 2017); 3) Bis (Lima, 2010); 4) Cadê meu travesseiro? (Machado, 2005); 5) Contos de gringolados (Cunha, 2018); 6) Dezenove poemas desengonçados (Azevedo, 2012); 7) Hai-Quintal (Rezende, 2011); 8) O livro que lê gente (Gomes, 2016); 9) O tamanho da gente (Cisalpino, 2009); 10) Quantos nomes tem um menino? (Franco, 2011); 11) Quem tem medo de ridículo? (Rocha, 2007); 12) Travesseiro travesso (Machado, 2018); 13) Feminina de menina, masculino de menino (Leite, 2011).

A organização dos materiais e do processo analítico dos dados se deu através da Análise de Conteúdo (Bardin, 2011), onde propõe três etapas a serem realizadas: pré-análise; exploração do material e tratamento dos resultados; inferência e interpretação dos dados. Desse modo, na etapa referente a pré-análise, realizamos as leituras flutuantes e em profundidade dos livros adquiridos, construindo o *corpus* da pesquisa. A segunda etapa, exploração do material e tratamento dos resultados, foi responsável pelo momento do qual criamos as categorias e subcategorias (Tabela 1), tendo como base os discursos heteronormativos encontrados nos livros paradidáticos.

Tabela 1 - Categorias e Subcategorias construídas para a análise dos discursos heteronormativos em livros paradidáticos

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
Performatividades Heteronormativas	Papéis Sociais
	Relacionamentos Amorosos
	Práticas Esportivas
Artefatos Heteronormativos	Cores
	Brinquedos

Fonte: Elaborado pelos autores.

Na última etapa, inferência e interpretação dos dados, analisamos os discursos a partir da perspectiva dos Estudos

Culturais em Educação, observando textos, imagens e ilustrações contidos nos livros. Este campo teórico-metodológico nos permitiu problematizar as classificações de naturalidade, legitimidade e normalidade colocadas sob a heterossexualidade, nos propondo perceber ainda os elementos explícitos e implícitos presentes na composição dos materiais analisados.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Através das análises realizadas nos livros paradidáticos, foi possível perceber na subcategoria *Papéis Sociais* que os discursos heteronormativos se relacionam com a generalização dos corpos, corroborando com a categorização normativa e produtora de desigualdades. Os papéis sociais voltados ao homem estão explicitamente representados nas páginas dos materiais. Enredos e imagens que ilustram demonstrações da necessidade de proteção, excesso de delicadeza e fragilidade em meio às adversidades possuem uma ausência intencionalmente produzida: são características que se apresentam fora do enquadramento estereotipado do homem.

Diferentemente dos discursos masculinos que exaltam poder, dominação e o pertencimento a um mundo público. Os discursos heteronormativos voltados aos papéis sociais femininos evidenciam a mulher como um sujeito pertencente ao mundo doméstico, que possui como características principais a passividade, a ternura e o cuidado. Baseado em uma cristalização de manifestações fixas, imutáveis e essencializadas (Bento, 2017), o ordenamento que opera nos materiais busca universalizar a categoria mulher. Não conseguimos visualizar movimentações representativas fora desses construtos, por exemplo.

Na subcategoria *Relacionamentos Amorosos* a configuração dos relacionamentos heterossexuais nos paradidáticos é representada de forma incontestável, em uma espécie de proposição fundada na legitimidade, pronta para ser observada e reproduzida. Dessa forma, notamos que os materiais colaboram com a ideia

essencialista e complexa do amor romântico relacionado à procriação. Ou seja, se a união entre o órgão reprodutor do homem e da mulher oferece a possibilidade de perpetuação da espécie humana, ele deve ser o caminho mais coerente a ser seguido, portanto necessita ser idealizado e reiterado.

Compreendendo os arranjos familiares como configurações advindas dos relacionamentos amorosos, essa subcategoria também nos permitiu analisar as representações de família. O modelo nuclear, ou também denominado socialmente “tradicional”, é o que predomina nos livros paradidáticos analisados. Os discursos nos mostraram a consolidação da união efetiva entre sujeitos heterossexuais, com situações que envolvem a rotina dessas organizações, intenções de construção da prole e o início dos firmamentos familiares, através do casamento. Em raras exceções conseguimos localizar arranjos que destoassem desse modelo, com ilustrações de uma família anaparental, composta por três irmãos, e um arranjo familiar monoparental, com a ausência de uma figura materna entre os membros.

Nos livros paradidáticos analisados, os discursos encontrados na subcategoria *Práticas Esportivas* destacam o futebol expressivamente nas ilustrações, narrativas e trechos. Um ponto notável dessas representações é a presença exclusivamente masculina na atuação dessa prática. A ausência feminina é impressa e facilmente observada nos materiais analisados, corroborando com a proposição de incompatibilidade do futebol com a “natureza” das mulheres. Não estando contidas nesses materiais, a presença do gênero feminino nesse esporte abala e desestabiliza a hegemonia, se caracterizando como uma prática não desejável para os padrões heteronormativos.

Analisando essa posição, Louro (2014, p. 75), relata que “gostar de futebol é considerado quase uma ‘obrigação’ para qualquer garoto ‘normal’ e ‘sadio’”. Os/As leitores/as, ao localizarem apenas homens realizando tais situações, podem compreender que o gênero feminino não possui espaço na realização dessas performances, possivelmente construindo

percepções inválidas sobre esses atravessamentos. Dessa forma, a ausência das representatividades alimenta o ciclo da heteronormatividade no contexto escolar, afetando ainda diretamente as inter-relações sociais dentro e fora desse âmbito.

Partindo para a categoria *Artefatos Heteronormativos*, na subcategoria *Cores* conseguimos localizar diversas situações que demonstram que as cores azul e rosa funcionam como uma manifestação de gênero e sexualidade, tendo como propósito o controle das expressões dos corpos. A heteronormatividade, nesse sentido, não se opõe ao uso ou interesse dos homens e das mulheres por outras cores, a “zona proibida” se encontra sobre o binômio dos pontos visuais classificados socialmente como masculinos ou femininos. Nesse contexto normativo, o uso da cor azul para meninas/mulheres e da cor rosa para meninos/homens é desautorizado, se estabelecendo como uma expressão não-heterossexual.

Em paralelo aos discursos heteronormativos sobre as cores, conseguimos localizar representações que fragilizam essas proposições em alguns materiais. A presença de personagens que problematiza esses artefatos, onde o azul é utilizado por uma menina e a cor rosa é atribuída aos homens/meninos, abala os artefatos responsáveis por reiterar o enquadramento heteronormativo, podendo promover discussões que questionem a ilegitimidade associada a alguns aspectos rigorosamente vistos como masculinos e femininos.

Na última subcategoria, *Brinquedos*, os artefatos destinados às meninas apresentaram uma similaridade comum: a presença de uma boneca em todas as situações expostas. Mesmo sendo representado por diferentes modelos e estéticas, o artefato faz alusão direta aos estereótipos femininos, alimentando o ciclo hegemônico que constrói demandas e expectativas sociais. Com isso, os discursos expostos evidenciam como tais objetos produzem preparações para os corpos ainda no período da infância, com a intencionalidade de subsidiar performatividades femininas heteronormativas (Bento, 2011).

Nos paradidáticos também conseguimos localizar representações desses artefatos direcionados para o público masculino. Os “brinquedos de menino” se diferenciam por serem objetos que estimulam a inserção dos homens em um mundo público, com ilustrações que trazem a presença de carrinhos e referências à profissão do serviço militar, com soldadinhos em miniatura. Como podemos observar, os brinquedos masculinos direcionam as interações para uma simulação da vida adulta, propondo a interação com artefatos “específicos” do gênero, que fazem referência ao alto desempenho físico e a demonstração de uma amplitude de possibilidades a serem realizadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através da análise documental realizada, notamos como os discursos heteronormativos estão presentes na composição dos livros paradidáticos, se relacionando com a generalização dos corpos e corroborando com a categorização normativa de sexualidade. Apesar de ter sido possível encontrar raras exceções, estes materiais atuam sob uma ampla dimensão, permeando as esferas dos papéis sociais, dos relacionamentos amorosos, das práticas esportivas, das cores e dos brinquedos.

Nesse sentido, se torna fundamental problematizarmos os documentos escolares, compreendendo que os livros paradidáticos auxiliam diretamente na construção de um contexto escolar atravessado por classificações de anormalidade, ilegitimidade e incoerência. Para tanto, precisamos refletir também acerca do processo de formação de professores e professoras, a fim de provocarmos uma reflexão sobre a escolha dos paradidáticos a serem utilizados nas salas de aula dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para além da unilateralidade biológica, os livros necessitam dialogar sobre as diversas formas de ser homem e de ser mulher na dinâmica das relações sociais.

PROPOSTA DE PTT

A respeito do Produto Técnico Tecnológico (PTT), pretendemos construir propostas pedagógicas voltadas para professores e professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental sobre a Educação Sexual. As propostas pedagógicas alocadas em formato de e-book, irão assumir um movimento de problematizar como as proposições da Educação Sexual auxiliam na construção de um contexto escolar que reconheça e inclua as várias possibilidades de expressões de sexualidade existentes na sociedade. Com a intencionalidade de fornecer um material interativo a ser utilizado por docentes da Educação Básica, pretendemos adicionar *links* e *QR Codes* na composição das páginas que comporão as propostas pedagógicas.

No primeiro capítulo iremos conceituar a Educação Sexual, destacando como a diversidade é parte constituinte da escola e descrevendo práticas que favorecem a efetivação desses atravessamentos. Pretendemos aprofundar as discussões no capítulo seguinte, com conceitos, problematizações e reflexões referentes a gênero e sexualidade. Por fim, o terceiro e último capítulo será responsável por sugerir propostas pedagógicas a serem trabalhadas com os/as alunos/as, buscando um diálogo que desestabilize os discursos (hetero) normativos.

REFERÊNCIAS

- Bardin, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- Bento, B. **A Reinvenção do Corpo**: sexualidade e gênero na experiência transexual. 3.ed. Salvador, BA: Editora Devires, 2017.
- Bento, B. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. **Revista Estudos Feministas**, v. 19, n. 2, p. 549-559, 2011.

- Butler, J. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. 13.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.
- Campello, B. S.; Silva, E. V. Subsídios para esclarecimento do conceito de livro paradidático. **Biblioteca Escolar em Revista**, [S. l.], v. 6, n. 1, p. 64-80, 2018.
- Foucault, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 39.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.
- Junqueira, R. D. Pedagogia do armário: a normatividade em ação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 7, n. 13, p. 481-498, jul./dez. 2013.
- Louro, G. L. **Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista**. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- Louro, G. L. Pedagogias da sexualidade. In: Louro, G. L. (org). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 4.ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.
- Minayo, M. C. S. O desafio da pesquisa social. In: Minayo, M. C. S. (org). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.
- Miskolci, R. A Teoria Queer e a Sociologia: o desafio de uma analítica da normalização. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 11, n. 21, p. 150-182, jan./jun. 2009.
- Sá-Silva, J. R.; Almeida, C. D.; Guindani, J. F.; Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, Ano I - Número I, 2009.

A FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE E O PROCESSO A AVALIATIVO NA PERSPECTIVA INCLUSIVA DE ALUNOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Jânio Oliveira Lima - Turma 2022

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/5394072277513805>

E-mail: janio_jol@hotmail.com

Franc-Lane Sousa Carvalho do Nascimento

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0959562416041369>

E-mail: franclanecarvalhon@gmail.com

INTRODUÇÃO

O presente estudo “A formação continuada docente e a avaliação na perspectiva inclusiva”, visa a compreensão das avaliações direcionadas aos alunos com deficiências, de uma forma que os mesmos sejam assistidos e respeitados por suas limitações em suas necessidades escolares.

O processo de avaliação não pode ser visto como uma busca aos fracassados, ou ser de alguma forma usada, como instrumento de humilhação ou tortura, visto que o significado da avaliação, e o sentido para uma escola inclusiva, é avaliar para educar, propondo meios para o conhecimento dos docentes sobre a forma de avaliar numa perspectiva inclusiva. Assim, uma escola deve acolher um corpo discente com suas reais características, sabendo que o ato de avaliar envolve vários procedimentos e reflexões acerca do alunado.

Dentro desse contexto, temos a seguinte indagação: como uma formação continuada de professores na perspectiva inclusiva, pode contribuir no processo da avaliação da aprendizagem em sala regular em vista de alunos com deficiência?

A pesquisa tem como objetivo geral: compreender o processo da avaliação da aprendizagem em salas regulares em vista dos estudantes com deficiência. . Sendo os objetivos específicos: identificar a percepção dos professores sobre a avaliação da aprendizagem direcionada a alunos com deficiência; entender o sentido e significado de uma avaliação inclusiva aos alunos da Educação Especial; refletir como ocorre o processo da avaliação da aprendizagem nas salas de aula com alunos com deficiência.. Diante de uma escola, que deve acolher um corpo discente com suas características, sabendo que o ato de avaliar envolve vários procedimentos e reflexões acerca do alunado.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Avaliar, faz parte do sistema de ensino, sendo muitas vezes usada como um dos principais recursos para mensurar o ato de ensinar e coletar informações sobre a aprendizagem dos alunos, porém, será que realmente sabemos “avaliar”, os instrumentos e objetivos propostos para conceber o conceito e suas consequências são realmente pensando e repensados dentro da perspectiva da inclusão com alunos que tem necessidade educacionais especiais? Segundo Libânio (1994), a avaliação vai além do que é perceptível nas salas de aulas das escolas regulares, sejam elas particulares ou públicas, como comenta:

A avaliação é uma tarefa complexa que não se resume à realização de provas e atribuição de notas. A mensuração apenas proporciona dados que devem ser submetidos a uma apreciação qualitativa. A avaliação, assim, cumpre funções pedagógico-didáticas, de diagnóstico e de controle em relação às quais se recorre a instrumentos de verificação do rendimento escolar (Libânio, 1994, p.195).

Sabemos então, da responsabilidade que é avaliar, e dentro desse ato encontra-se mais dificuldades devido ao fato que não temos um sistema de ensino que respeita e valoriza os conhecimentos já existentes dos aprendizes, impondo regras e

normas que prontamente devem ser obedecidas, sem nem saber as reais necessidades de tal conteúdo ou avaliação para a vida do educando com limitações. “Embora professores ainda relacionem estreitamente a ação avaliativa a uma prática de provas finais e atribuição de graus classificatórios” (Hoffmann, 1991, p. 28), precisamos entender que o aluno é um mundo a ser descoberto e o mesmo pode contribuir e direcionar como deve ser realmente avaliado.

A criação de políticas públicas direcionadas a formação de professores, com foco na avaliação de sujeitos com ou sem deficiências, se fazem necessárias, para reconhecimento e respeito de suas individualidades, pois as avaliações em sua maioria são construídas pelos docentes que muitas vezes só reproduzem atividades externas ou mesmo internas, as quais já chegam nas escolas prontas para serem aplicadas, através dos sistemas de ensino seja público, estadual ou municipal com uma das finalidades determinar posições e rankings de alunos e escolas.

Conforme Mantoan (2015), a avaliação faz parte de mais um dentre outros desafios, para o aperfeiçoamento do ensino direcionado pelo docente, o qual com sua regência poderá fazer com que os alunos excluídos sejam partícipes desse ensino inclusivo, que agrega e não separa uns de outros, posto que o momento da avaliação é mais útil ao professor do que mesmo ao aluno, pois o mesmo deve ser continuamente observado, percebendo o desenvolvimento do alunado, o que abrange várias áreas do conhecimento, ressignificando assim, o próprio trabalho docente.

Para Libâneo (1994, p. 202), “[...] a avaliação é um termômetro dos esforços do professor”. Ao analisar os resultados do rendimento escolar dos alunos, obtém-se informações sobre o desenvolvimento do seu próprio trabalho.” A partir disso, fazer inferências positivas, como adequar o ensino e a forma de lecionar para todos numa mesma sala de aula, sem diferenciação de temas ou atividades, incluindo da forma correta sem segregar ou excluir o aluno por suas singularidades que fazem parte de todo ser humano.

A formação continuada do professor deve fomentar o desejo de requerer a educação com suas bases pedagógicas de forma inclusiva, ressignificando o ato de avaliar, visto que contexto da escola deve ser o critério de interesse para todos os que têm a responsabilidade de promover a aprendizagem de todos os alunos, com um ensino criativo e dinâmico independentemente das suas características individuais e antecedentes (Ferrão, 2008)

As práticas pedagógicas devem ser unidas a atitudes e senso de apropriação do educando, em ampará-lo de forma consciente, não simplesmente promovendo ou retendo o aluno com o uso de instrumentos avaliativos, ora facilitando ou dando respostas por questões de um sistema competitivo que buscar posições e rankings de colocação nos sistemas de avaliação externo, direcionando a uma educação meramente mercadológica. Em que o aluno com seus anseios e conhecimentos ficam renegados por conta de um sistema punitivo e discriminatório.

É necessário reconhecer o aluno não como um número de uma estatística, mais sim suas diferenças, conforme Lanuti e Mantoan (2022) o desconhecimento da diferença em si, tem prejudicado os ambientes escolares, pois impede que avancemos no sentido de criar espaços que, de fato, cada pessoa seja acolhida de acordo com suas capacidades e interesses.

METODOLOGIA

A pesquisa teve uma revisão bibliográfica, seguindo o método indutivo, que segundo Gil (2008. p.28), [...] nesse método, parte-se da observação de fatos ou fenômenos cujas causas se deseja conhecer. A presente investigação, utilizou a abordagem qualitativa para a sua realização, diferentemente da análise de dados quantificados, a pesquisa qualitativa “[...] trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, correspondendo a um espaço mais profundo das relações” (Minayo, 2016, p. 22).

Possuindo abordagem qualitativa que, segundo Malhotra (2006, p.156), “[...] é uma metodologia de pesquisa não-estruturada e exploratória baseada em pequenas amostras que proporciona percepções e compreensão do contexto do problema”. Seu foco está no caráter subjetivo do objeto analisado, buscando compreender o comportamento humano, estudando as suas particularidades e experiências individuais, entre outros aspectos.

Utilizamos para esse trabalho, também, a pesquisa narrativa, pois “[...] uma verdadeira pesquisa narrativa é um processo dinâmico de viver e contar histórias, e reviver e recontar histórias, não somente aquelas que os participantes contam, mas aquelas também dos pesquisadores” (Clandinin e Connelly, 2011, p.18). Dentro desse viés, com o método de estudo já definido, iremos interpretar e entender os textos. Com a posse dessas leituras, fazer novos textos, com base nos dados obtidos durante o processo de pesquisa, seja através dos textos orais feitos em conversas, discussões e debates sobre o tema estudado ou de forma escrita.

A formação continuada foi efetuada com oito professores participantes do Ensino médio de forma presencial, com duração de quatro meses, com dez encontros de quatro horas de duração, sendo efetuado com acolhida de vídeos, poemas e leituras sobre a Educação Especial, em prosseguimento estudo teórico e situações práticas com vivências e relatos de situações no processo de ensino, bem como as formas de avaliação. Como técnica, foram feitas entrevistas, onde ocorreram conversas entre pesquisador e pesquisado com o intuito de ter um conhecimento mais aprofundando dentro da temática do estudo. Segundo Minayo (2007, p.64): “Entrevista, tomada no sentido amplo de comunicação verbal, e no sentido restrito de coleta de informações sobre determinado tema científico, é a estratégia mais usada no processo de trabalho de campo.”

A pesquisa também teve como técnica para obtenção dos dados a observação participante, em que o pesquisador estará juntos com os professores dentro da formação para compreensão do objeto de estudo.

[...] uma metodologia, na qual o pesquisador se coloca no campo como uma antena de rádio, captando de forma sensível os elementos que interessam para sua proposta, interagindo com o grupo, vivendo com ele e influenciando e sendo influenciado. Uma relação humana, na qual a empatia é importante, mas o confronto, quando exigido, também o é, já que se torna o pressuposto para relações baseadas na autenticidade pessoal e não na representação de papéis. (Turra Neto, 2004, p.42-3),

Assim, essa vivência de pesquisador e participantes é imprescindível, pois denota a compreensão do desenvolvimento da pesquisa de forma científica, em que o respeito e o compromisso pela obtenção das análises, ocorre de forma direta meio a relação dos sujeitos envolvidos de forma ética e responsável.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A formação continuada docente, dentro da perspectiva da educação inclusiva, ressignifica o ato de avaliar, visto que o mesmo tem geralmente como pressuposto fazer uma análise, se o aluno alcançou uma meta já pontuada pelo professor ou pelo sistema de ensino. Porém, é imprescindível considerar os reais objetivos de uma avaliação, para que se estabeleça a aprendizagem, não buscando um coeficiente, uma nota demarcada como correta ou favorável para satisfazer determinadas exigências do mercado capitalista.

Lanuti e Mantoan (2022) assegura que é algo que se repete em vários âmbitos como um fenômeno mundial, ou seja, é um direcionamento focal da educação escolar com um olhar concentrado nos resultados dos alunos, que obtêm nas provas e testes em geral, deixando de avaliar o ensino. A atenção é voltada aos rankings de aprendizagem nacionais e internacionais, que ainda desconhecem que apenas o ensino pode ser avaliado.

O aluno é colocado como protagonista, através de moldes e padrões, estabelecidos por sistema que não inclui o mesmo. A LDBEN nº 9.396 (Brasil, 1996) no artigo 24 nos agracia com o seguinte texto sobre os rendimentos dos discentes com base nos seguintes critérios: “[...] avaliação contínua e cumulativa do

desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais”. Sobre os rendimentos do aprendente é situado que alcance modelos ideias, ao quais são mensurados por pontuação de notas, fazendo o mesmo se sentir refém da avaliação.

O processo de avaliação comumente desenvolvido em nossas escolas é injusto e inapropriado em relação ao que significa ensinar e aprender, na ótica que aqui defendemos. Nossa crítica à avaliação não postula uma escola sem essa prática, contudo requer que novos sentidos sejam atribuídos a ela (Mantoan; Lanuti, 2022, p.56).

Como posicionam os autores, a avaliação precisa ser reestruturada dentro do contexto da educação inclusiva, não só voltada as pessoas consideradas da Educação Especial, mas a todos os alunos que são ingressos das escolas regulares, é necessária, portanto, uma mudança. Caso essa não ocorra e o sistema de ensino permaneça com os atuais fundamentos que conhecemos, a avaliação estará voltada à seleção, comparação, classificação e pôr fim a exclusão.

Avaliar, estará dentro de qualquer processo educacional, porém devemos preponderar os objetivos reais da avaliação, e quais os instrumentos necessários para estabelecer os critérios esperados pelo professor com base no aluno, o mesmo aluno ser a sua base comparativa, para avaliação dos conteúdos ensinados.

Assim, a formação continuada se desdobra e se firma em eixos, segundo Mantoan (2015, p.08), “[...] ela se desenvolve a partir de conhecimentos previamente selecionados e transmitidos aos professores, como manuais para bem atender às necessidades e aos interesses de todos os seus alunos,” ou seja, é necessário novos direcionamentos e mudanças, as quais só irão ocorrer no ambiente escolar, quando existe formações que tragam essa discussão da teoria à prática.

Portanto, a formação continuada sobre a avaliação, trouxe a conscientização aos professores participantes que devem olhar os

aprendizes não como alguém que tem um diagnóstico de limitação educacional, mas de um sujeito que precisa viver o processo educacional e que o docente precisa estar envolvido e proporcionar estratégias, recursos e matérias para esse aluno. Visto que a avaliação é feita não somente do que o aluno aprendeu e sim de como o professor passou o ensino ao mesmo.

CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

O estudo sobre Avaliação do aprendente da Educação Especial, na perspectiva inclusiva, buscou trabalhar a avaliação para os alunos considerados ou não com deficiências. Todavia, os docentes necessitam de formação continuada para não usarem os exames externos e internos ditos como avaliativos para classificar, penalizar e muitas vezes excluir os educandos de uma forma que vai contra os princípios de uma escola hospitaleira, que abriga a diversidade e que promove o desenvolvimento do alunado e suas várias potencialidades e habilidades.

Assim, docentes pela ausência de formação continuada, e direcionados pelas estruturas de ensino, utilizam a avaliação como instrumento que mensura a aprendizagem e sucesso dos estudantes, fazendo arranjos avaliativos para promoção ou retenção de estudantes que não condizem com o processo de ensino e aprendizagem tão necessários para a regularização de políticas públicas que amparem de fato os alunos com necessidades educacionais especiais.

Desse modo, percebe-se que é necessária uma formação continuada aos docentes para o planejamento, construção e execução de propostas avaliativas, com o intuito de fortalecer uma escola para todos que compreende e motiva os seus aprendizes para serem autônomos e detentores de sua aprendizagem, por meio de um ensino que possibilite qualidade equidade em todos os momentos.

A avaliação, não pode ser tratada como algo punitivo, ou seguir esses modelos discriminatórios que promovem a evasão, em

que busca construir condições ou parâmetros para a aprendizagem a qual é subjetiva e individual, assim, só desestimula o aluno, por meios de exames os quais não são pensados para ele, em que criam rótulos para excluir, não intervindo para qualificar. Com questões tão alheias sobre avaliar de um único modo, como “[...] a discussão direta desse tema encontra um forte complicador que se constitui na relação estreita estabelecida por professores, do tipo: “dar nota é avaliar”, fazer prova é avaliar” (Hoffmann, 2003, p. 37).

E não se deve ter apoio em fundamentos meramente quantitativos, recorrendo a uma avaliação em provas, atividades ou exames que não são pensados numa perspectiva inclusiva, visto que muitas vezes são apenas notas criadas sem embasamento teórico ou prático para preenchimento de diários, sistemas de ensino que exigem uma nota e um conceito de aprovação ou reprovação.

[...] apesar de a aprendizagem ser um processo altamente individual, pois cada pessoa aprende de determinada forma, em determinado tempo, ela se dá de forma interativa, não só por meio de convivência, discussões, trocas interativas e intelectuais com pessoas semelhantes em sua forma de pensar, agir, interagir, como também em contato com pessoas totalmente diferentes no que se refere aos aspectos de vida pessoal, profissional e até intelectual. (Fonseca, 2011, p. 87)

Assim, a avaliação da aprendizagem tem que ser uma construção processual e constante, sendo trabalhada de diversas formas para garantir ao educando com necessidades educacionais o direito de aprender e ser avaliado da forma correta, a qual respeita a sua limitação. Evidenciando a responsabilidade docente dentro desse contexto de avaliar, seja por meio de seminário, atividades em grupos, ou com outras maneiras que sejam viáveis ao próprio aluno em sua avaliação.

Portanto, por meio das discussões e análises, os objetivos foram alcançados com êxito, pois com formação continuada adequada em relação ao ensino em uma sala com alunos inseridos sendo estes público alvo da Educação Especial (alunos com deficiências,

transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidade e superdotação), fico perceptível que os mesmos podem ser ensinados e avaliados de forma eficaz, através da perspectiva inclusiva.

PROPOSTA DE PTT

A construção do produto técnico, foi elaborado com os professores das salas de ensino regular, como um curso de formação continuada para professores do Ensino Médio, para lecionarem em suas respectivas disciplinas para alunos considerados com deficiência sensoriais, cognitivas, físicas ou transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação. Assim, configura-se o nosso Produto Educacional do Mestrado Profissional em Educação, em atendimento à Portaria Normativa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES n. 17 (Brasil, 2009).

Então, para apoio aos docentes, foi proporcionado um curso, por meio de encontros pedagógicos que auxiliaram os professores, com estudo de caso, questionamentos, palestras e rodas de conversa, oportunizando possibilidades de ter conhecimento teóricos e troca de experiências acerca dos alunos com deficiências sensoriais, físicas, intelectuais, sendo um ensino inclusivo com o foco nos alunos da Educação Especial.

Assim, o produto será baseado em módulos que motiva o respeito as diferenças valorizando as características singulares e limitações educacionais de cada aluno, abrindo mais espaços para as diferenças, entendendo que uma escola para todos necessita ser acolhedora e hospitaleira, evidenciando que não existe manual pronto de como lecionar para estudantes da Educação Especial, pois cada aluno é único e vive em constante modificação, a deficiência é apenas uma característica que vem depois da pessoa com ou sem ela.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Portaria Normativa MEC/nº17**, de 28 de dezembro de 2009, Diário oficial da união nº248 (terça-feira) seção – 1- pág. 20, Ministério da Educação.

BRASIL. Presidência da República, Casa Civil. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** (Lei nº 9.294, de 20 e dezembro de 1996). Brasília, 1996.

CLANDININ, D. J.; CONELLY, F. M. **Pesquisa narrativa**: experiências e história na pesquisa qualitativa. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

FERRÃO, M. E. **Ainda os rankings e a estatística**. Gazeta de Matemática, Lisboa, n. 155, p. 36-47, 2008.

FONSECA, K. A. **Análise de adequações curriculares no ensino fundamental**: subsídios para programas de pesquisa colaborativa na formação de professores. 2011. 126f. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências, Bauru, 2011.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisas**. 6 ed. - São Paulo: Atlas, 2008

HOFFMANN, J. Avaliação: mito e desafio. In: HOFFMANN, J. **Avaliação**: mito e desafio uma perspectiva construtivista. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1991.

LANUTI, J. E. O. E.; MANTOAN, M. T. E. **A escola que queremos para todos**. Curitiba: CVR, 2022.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994. 2ª edição.

MALHOTA, N. **Pesquisa de marketing**: uma orientação aplicada. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2006.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar** – O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Summus, 2015.

MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F.; NETO, O. C.; GOMES, R.
Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ:
Vozes, 2016.

JOGO DE TABULEIRO PARA ENSINO-APRENDIZAGEM DE GEOGRAFIA

Karini da Silva Pinto - Turma do PPGE 2022

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8515445383474018>

E-mail: karinispinto@yahoo.com.br

Iris Maria Ribeiro Rocha

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0451417833938873>

E-mail: porto.iris@gmail.com

INTRODUÇÃO

trabalho constitui parte de uma pesquisa em andamento, na qual se pretende analisar o processo de ensino-aprendizagem com o apoio das metodologias ativas de aprendizagem baseada em jogos e na gamificação. Para tanto, propõe-se a construção de um jogo de tabuleiro para estudantes do Ensino Médio, trazendo o local e suas realidades como ponto de partida para desenvolvimento do trabalho. Essa proposta associa-se ao que Cavalcanti (2019) pensa o que é e para que serve a Geografia, uma vez que, a autora indica que a “Geografia serve para pensar”. A partir das reflexões de Cavalcanti (2019) buscam-se novos horizontes educacionais para as práticas pedagógicas e novas possibilidades de se pensar a Geografia.

Baseado no cenário teórico-metodológico apresentado, a questão norteadora do trabalho refere-se à necessidade de entender como estender os horizontes educacionais no ensino-aprendizagem da Geografia para superar o perfil positivista dessa disciplina, com seus conteúdos fragmentados e descontextualizados com o lugar e distante da vivência dos estudantes. Analisam-se ainda as questões secundárias: Como se dá o processo de construção do conhecimento com a contribuição

da aprendizagem baseada em jogos e da gamificação? De que forma pode-se contextualizar o ensino de Geografia na construção de conhecimento para interpretar o mundo? Que saberes são aprendidos na disciplina Geografia e como a aprendizagem baseada em jogos e na gamificação pode despertar o interesse dos estudantes na disciplina?

Para responder aos questionamentos da pesquisa, o trabalho objetivou analisar de que forma o uso de metodologias ativas baseada em jogos e na gamificação pode contribuir com o processo de ensino-aprendizagem na disciplina Geografia.

Para um maior aprofundamento da pesquisa, delineou-se os objetivos específicos que deram origem aos capítulos da dissertação. São os seguintes: Reconhecer o lugar do ensino de Geografia na história da educação brasileira, entendendo o papel dessa disciplina e do educador numa construção reflexiva. Conceituar o que são metodologias ativas de aprendizagem, e por qual razão são úteis para uma educação de qualidade. Discutir a aprendizagem baseada em jogos e na gamificação no ensino-aprendizagem de Geografia. E por fim, construir um jogo de tabuleiro juntamente com os estudantes a partir de suas vivências e saberes.

A GEOGRAFIA NAS TRILHAS DAS METODOLOGIAS ATIVAS: o ensino-aprendizagem baseada em jogos e na gamificação

O ensino de Geografia exige do professor um conhecimento amplo, no qual lhe permita discernir a complexidade do mundo contemporâneo. Nesse processo dinâmico que a Geografia exige, os professores podem buscar novos horizontes educacionais relacionados aos avanços tecnológicos e metodológicos para que suas práticas pedagógicas estejam relacionadas ao mundo informacional contemporâneo, ao seu conteúdo, habilidades e estratégias para possibilitar a aprendizagem em cada situação de ensino.

Para a análise do pensamento geográfico e como se desdobra no processo de ensino aprendizagem, Cavalcanti (1998, p.18) afirma

que no início do século XIX, essa ciência trabalhava com a “transmissão de dados e informações gerais sobre os territórios do mundo em geral e dos países em particular”. Naquele momento a Geografia era descritiva e voltada para a memorização, situação que perdurou até a inserção de uma geografia mais crítica e reflexiva.

Com a necessidade de renovação e transformação no ensino de Geografia, o que era apenas uma lógica conteudista passou a ser uma lógica dialética. Para Cavalcanti (1998, p. 23) “é preciso, ainda, propiciar aos alunos o desenvolvimento de um modo de pensar dialético, que é um pensar em movimento e por contradição”. Essa análise caminha para Geografia Crítica.

Na perspectiva Crítica, a Geografia ensinada não se concebe mais no ensino fragmentado e decorativo que tinha o professor como figura autoritária em sala de aula. A Geografia Crítica emerge para a autonomia, mediação pedagógica e a condução do estudante para uma análise de sua realidade com aprendizagens mais significativas. Dessa forma, a falta de interesse dos estudantes pela disciplina Geografia é um desafio enfrentado diante do contexto no qual essa ciência foi edificada, deixando o estudante passivo e desconectado da realidade.

Nesse contexto, pensa-se como trilhar um caminho para o ensino de Geografia com a utilização de metodologias que ajude o estudante a pensar pela Geografia e assuma uma postura mais protagonista, criando oportunidade para a construção do conhecimento. Nessa perspectiva, entende-se que as metodologias ativas, quando utilizadas pedagogicamente, além de ter as mais variadas possibilidades no âmbito educacional, oferecem inúmeros recursos didáticos e interacionais com o campo de trabalho dos docentes e discentes. Para Moran (2015, p. 18), as metodologias ativas “são pontos de início para prosseguir para sistemas mais avançados de reflexão, de assimilação cognitiva, de generalização, de reconstrução de novas práticas”.

Algumas estratégias têm sido utilizadas para a introdução das metodologias ativas em sala de aula, dentre essas, podemos citar a aprendizagem baseada em jogos e a gamificação. Gamificar no

ensino “é o processo de utilização da mecânica, estilo e o pensamento de games, em contexto não game, como meio para engajar e motivar pessoas, objetivando a aprendizagem por meio da interação entre pessoas, com as tecnologias e com o meio” (Pimentel, 2018, p. 255). É preciso entender que não se trata apenas de diversão, é a busca pelo conhecimento com técnicas e métodos que objetivam a aprendizagem.

A utilização de metodologia ativa baseada em jogos e na gamificação emerge como componente para o processo educativo, representando um novo viés de apreensão e discussão de conteúdo. Faz-se necessário ressaltar que o uso de jogos e da gamificação não se limita ao meio computacional e/ou digital. De acordo com Santos, Pimentel e Sella (2019, p. 4) “a essência da gamificação não está na tecnologia, mas sim em um ambiente que promova a diversidade de caminhos de aprendizagem (...)”. Cabe ao professor focar na ação pedagógica para compreender a gamificação como uma metodologia ativa que permite alcançar os objetivos didáticos esperados no processo de aprendizagem.

As metodologias ativas têm o diferencial de colocar o estudante diante de desafios reais, estimulando-o a buscar soluções a partir da investigação científica, da cooperação com os colegas e do diálogo com o professor. Dessa forma, o estudante é incentivado a aprender de forma autônoma e colaborativa, ao mesmo tempo, em que investiga problemas e situações reais, participando ativamente e sendo corresponsável e condutor do seu próprio aprendizado.

METODOLOGIA

A pesquisa está fundamentada no método histórico-dialético, pois apresenta conexão, interdependência, interação e interpretação da realidade. De acordo com Triviños (1987, p. 51) “[...] o materialismo dialético busca explicações coerentes, lógicas e racionais para os fenômenos da natureza, da sociedade e do pensamento”. E o materialismo histórico “[...] estuda as leis

sociológicas que caracterizam a vida da sociedade, de sua evolução histórica e da prática social dos homens, no desenvolvimento da humanidade” (Triviños, 1987, p. 51). Na pesquisa, procurou-se saber o contexto histórico e socioeconômico dos participantes para se trilhar um caminho na interpretação da realidade, na visão de mundo e na práxis.

Com base nos objetivos propostos, optou-se pela pesquisa descritiva, uma vez que a pesquisa tem características de propor a análise do uso de metodologias ativas de aprendizagem baseada em jogos e na gamificação para o ensino de Geografia, explicando o fenômeno e suas variáveis.

A abordagem dessa pesquisa se caracteriza pelo uso da abordagem qualitativa. Para Minayo, Deslandes e Gomes (2009, p. 26), a pesquisa qualitativa precisa seguir caminhos pautados em “[...] conceitos, proposições, hipóteses, métodos e técnicas” que determina uma construção própria e particular do pesquisador, dando origem a um ciclo de pesquisa e que, portanto, possui instrumentos e métodos apropriados à sua realidade. É importante ressaltar que a pesquisa já está registrada e aprovada pelo CEP, CAAE: 66442923.4.0000.5554.

Para a revisão de literatura foi considerado estudos sobre o ensino de Geografia em Cavalcanti (1998), Castellar (2009), Callai (2011), Kaercher (2005) que proporcionam vasta contribuição para os caminhos metodológicos dessa disciplina, reforçando uma discussão teórica e epistemológica do saber geográfico.

No sentido da aprendizagem ativa para os estudantes, cabe estudar autores como Freire (1996), Dewey (1950) e Piaget (1979). Quando se discute a gamificação como metodologia ativa, alicerçam-se as bases teóricas e metodológicas em Moran (2018), Alves (2020), Silva (2020). Esses autores acreditam que a aprendizagem mais profunda parte do princípio do aprender a fazer, juntamente com as oportunidades que são ofertadas.

No contexto empírico, a pesquisa foi realizada no Centro Educa Mais Almirante Tamandaré, localizada na rua 28, quadra 32, s/n, IV conjunto COHAB Anil. Para essa pesquisa optou-se pela coleta de

dados com aplicação de questionários voltado para estudantes e professores de Geografia. Fizeram parte da pesquisa um professor de Geografia e 26 estudantes. A pesquisa foi desenvolvida em uma disciplina eletiva que de acordo com o novo Ensino Médio “surtem como uma unidade curricular com a perspectiva de dar tratamento didático a partir de temáticas reais que circulam na comunidade escolar” (Maranhão, 2022, p. 8). Essa disciplina tem duração semestral e visa ampliar o conhecimento tanto dos docentes quanto dos discentes, fortalecendo, dessa forma, a relação entre teoria e prática. A escolha das Eletivas de Base é feita pelos estudantes, a partir das temáticas do seu interesse. Logo os estudantes participantes da pesquisa se inscreveram na eletiva intitulada “Ludorama: a Geografia nos jogos de tabuleiro”, quem se inscreveu na eletiva, automaticamente estava participando da pesquisa, o que foi avisado previamente, antes das inscrições.

A investigação pautou-se na análise de conteúdo (Bardin, 2016) pois tem gráficos, tabelas e quadros produzidos a partir do instrumento de coleta, que nesse caso, foi questionários com perguntas abertas e fechadas para extrair o máximo de informações possíveis aplicadas com os participantes da pesquisa. Por fim, faz-se a interpretação, que conforme Gil (2002) é a relação dos dados empíricos com a teoria. Portanto, apresenta-se as análises feitas com professores e estudantes para se estabelecer uma melhor compreensão nas discussões apresentadas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A pertinência dessa pesquisa se encaminha a uma discussão com a necessidade de uma reflexão teórica sobre o uso pedagógico de recursos, em sala de aula, como os jogos e a gamificação, para que não sejam aplicados com um fim em si mesmo, mas que ajude o estudante a construir um modo de pensar a realidade através dos conteúdos ensinados objetivando a produção do conhecimento. Nesse sentido, é pertinente trazer as considerações de Cavalcanti (2019, p. 82) sobre o ensino de Geografia, onde se propõe a dizer

que o “objetivo é ensinar, por meio dos conteúdos, um modo de pensar a realidade[...] resultando em uma relação ativa com o meio, com a mediação do professor, que contribui, por sua vez, para o desenvolvimento de capacidades intelectuais, capacidades de pensamento”. A partir dessa contribuição pensa-se que o professor é o mediador do conhecimento, que tem a preocupação de relacionar o conteúdo estruturado à aprendizagem de modo que faça sentido para o estudante.

A pesquisa foi desenvolvida com estudantes do 1º, 2º e 3º ano do Ensino Médio durante a disciplina eletiva intitulada “Ludorama: a Geografia no jogo de tabuleiro”. Contou com a participação de 26 estudantes e 1 professor de Geografia. Essa disciplina foi ofertada no segundo semestre de 2023 com o objetivo que acompanha essa pesquisa.

Quando perguntado sobre o motivo que escolheram essa disciplina, os estudantes responderam que:

Estudante A: “Uma ótima proposta, aprender se divertindo”

Estudante B: “Por conta da forma de ensino com uma proposta que chama bastante atenção por causa dos jogos de tabuleiros”.

Diante das respostas apresentadas, nota-se que os estudantes, escolheram essa eletiva por se tratar de uma abordagem, no qual, eles têm o interesse em aprender os conteúdos da Geografia através de jogos. Fato que corrobora com Santos, Nunes e Oliveira, (2022, p.13) quando afirmam que o jogo quando tem caráter pedagógico favorece que a aprendizagem ocorra de forma espontânea e satisfatória, visto que, motiva o estudante a pensar as estratégias para resolver situações-problemas, e consegue dar um novo sentido aos conteúdos da Geografia, tornando ativo e significativo o processo de ensino-aprendizagem.

Ficou evidente o interesse dos estudantes quanto à proposta ofertada. Sendo assim, a aprendizagem baseada em jogos e na gamificação é uma alternativa de metodologia pedagógica para aproximar o ensino à realidade do estudante. Freire (1996) afirma

que essa aproximação é vital para que o estudante pense em seu contexto social, em que as experiências de aprendizagem possam despertar a curiosidade, permitindo a conscientização da realidade, para assim questioná-la e poder construir o conhecimento de forma transformadora.

A pesquisa foi desenvolvida seguindo critérios dos conteúdos previstos no currículo da disciplina de Geografia para o Ensino Médio, no qual, se abordou como conteúdo central o processo de urbanização do Brasil e Maranhão. Como ponto de partida ao conteúdo proposto, recorreu-se a um dos jogos mais populares do mundo, o banco imobiliário. Apesar desse jogo seguir uma lógica capitalista voltada somente aos investimentos imobiliários, sendo o objetivo central do jogo, levar os adversários à falência, nesta pesquisa, o intuito foi ensinar Geografia com o apoio do jogo, mostrando as tensões e os conflitos que existem nas cidades, permeados de disputas políticas, sociais, econômicas e culturais na “contradição fundamental que reside na reprodução do espaço no capitalismo: sua produção é social, enquanto sua apropriação é privada” (CARLOS, 2017, p. 35).

Através das explicações do professor, com o apoio do jogo, os estudantes puderam refletir sobre as questões sociais expressas na luta pelo direito à cidade, cuja realidade ao qual esses estudantes estão inseridos são espaços marcados por desafios e possibilidades de sobrevivência em suas demandas mais elementares como saúde, moradia, alimentação, emprego, dentre outros.

Logo após a primeira inserção ao jogo, a turma foi dividida em 4 equipes onde foram lançados desafios para serem cumpridos como etapa gamificada, para a construção do produto desse estudo, um jogo de tabuleiro, inspirado no banco imobiliário, tendo como base para a construção, a Ilha de São Luís e suas contradições. Cabe destacar que todos os componentes produzidos nesse jogo foram idealizados, pesquisados e construídos pelos participantes da pesquisa.

Como prática gamificada foi idealizado três desafios que os grupos teriam que cumprir, a saber:

Tabela 1 – Desafios da prática gamificada

Desafios	Objetivo	Recompensa
1. Desbravador(a) do espaço geográfico. - Tirar fotografias do bairro identificando os aspectos positivos e negativos.	Identificar a percepção que os estudantes têm do seu bairro.	10 pontos
2. Detetive geográfico - Pesquisar os preços dos imóveis do bairro. - Pesquisar preços dos itens da cesta básica.	Identificar o processo de especulação imobiliária na Ilha de São Luís.	20 pontos
3. Conquistador(a) do raciocínio geográfico - Selecionar os bairros e localidades que estarão presentes no jogo. - Construção do jogo de tabuleiro.	Participar ativamente na construção do conhecimento.	30 pontos

Fonte: Elaborada pelas autoras, 2023.

Todas as equipes cumpriram com o desafio 1 - desbravador(a) do espaço geográfico-, onde o engajamento dos estudantes nas aulas foi voluntário e colaborativo. De acordo com Busarello (2016, p. 67) “a melhora no processo de aprendizagem está relacionada ao aumento na qualidade do engajamento cognitivo do indivíduo”. O envolvimento nesse desafio pode ser percebido através do nível de atenção e profundidade que tiveram ao identificar o que para eles seriam pontos positivos e negativos em seus bairros. Consideraram que ter uma Unidade Básica de Saúde (UBS) no bairro é de grande benefício para os moradores, visto que é o primeiro contato com o atendimento médico.

Como pontos negativos destacaram a situação da falta de pavimentação nas ruas e os lixões que vão sendo construídos nos terrenos baldios, além da falta de segurança, de iluminação pública e de transporte coletivo em condições precárias.

À medida que os estudantes traziam fotografias dos seus bairros, as aulas foram acontecendo e os estudantes fizeram questionamentos como: “Por que meu bairro não é asfaltado?”; “Por que onde moro é mais violento?”; ou afirmações como: “Depois que construíram um shopping no meu bairro, as casas ficaram mais caras”. Quando questionados sobre “quais os principais problemas urbanos eles conseguiram identificar no bairro ou na cidade”, as respostas que mais apareceram foram: a falta de saneamento básico e a falta de asfalto nas ruas. Por meio desses questionamentos e afirmações se discutiu temas como violência urbana, segregação socioespacial, vulnerabilidade e favelização, compreendendo que essas análises exige uma forma de pensar integrando os aspectos físicos e sociais, numa relação dialética sociedade-natureza, fruto do acelerado processo de urbanização.

Na sequência, os grupos receberam o desafio 2 - detetive geográfico - que consistiu na pesquisa de preço de itens da cesta básica como café, leite, arroz, feijão, óleo e carne bovina e preços dos imóveis nos bairros em que os estudantes residem. O objetivo desse desafio, além de comparar preços de itens básicos, foi identificar o processo de especulação imobiliária na Ilha de São Luís para explicar o crescimento urbano e a gentrificação. Com isso, os estudantes exercitaram a prática da pesquisa, fizeram levantamentos e organizaram os dados para completarem o último desafio.

Após as pesquisas realizadas, o desafio 3 - conquistador(a) do pensamento geográfico- foi lançado. Para tanto, os estudantes selecionaram os bairros para compor e construir o jogo de tabuleiro. Quando questionados se “a utilização do jogo de tabuleiro ajudou no processo de aprendizagem de Geografia”. Obtivemos respostas as seguintes respostas:

Estudante A: “Ajudou a facilitar o aprendizado”.

Estudante B: “Através do processo da montagem do jogo aprendi que muito dos nossos problemas urbanos são um resultado de um mau planejamento da cidade, conseqüentemente à desigualdade social. Eu pude refletir sobre isso”.

Evidenciou-se que as metodologias ativas de aprendizagem baseada nos jogos e na gamificação são necessários no processo

de ensino-aprendizagem e atendeu ao objetivo central dessa pesquisa, pois para Baranauskas (1999, p. 23) “os jogos e simulações aplicados à educação estão provocando uma mudança nos métodos de ensino e aprendizagem, redefinindo os objetivos e resultados desejáveis desses processos”.

CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

A pesquisa ainda se encontra em andamento, portanto, os próximos passos se alicerçam na construção e aplicação do produto desse trabalho. É fundamental entender que o ensino de Geografia deve levar os estudantes a uma educação emancipatória e evidenciar aos professores e professoras da educação básica, em especial, do Ensino Médio, que eles podem fortalecer e diversificar suas práticas de ensino, utilizando metodologias que deixem os estudantes ativos e engajados na produção do conhecimento.

Nessa perspectiva, levar para a sala de aula metodologias ativas baseadas nos jogos e gamificação é também pensar nas trilhas de aprendizagem e no engajamento dos estudantes para que possam ajudá-los a pensar pela Geografia.

PROPOSTA DE PTT

O produto técnico tecnológico tem como proposta a construção de um jogo de tabuleiro, inspirado no banco imobiliário e adaptado à realidade local da Ilha de São Luís. Foi idealizado com o eixo pedagógico para ser utilizado como material didático-pedagógico pelos professores de Geografia para abordar o conteúdo “Processo de urbanização do Brasil e Maranhão” com os estudantes do Ensino Médio. Está fundamentado na metodologia ativa de aprendizagem baseada em jogos e gamificação com finalidade didática para o ensino-aprendizagem de conteúdos da Geografia Escolar.

REFERÊNCIAS

BARANAUSKAS, M. C. C. Uma taxonomia para ambientes de aprendizado baseados no computador. In: VALENTE, J. A. (coord.), **O computador na sociedade do conhecimento**. Campinas: UNICAMP, 1999.

BUSARELLO, Raul Inácio. **Gamification: princípios e estratégias**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2016.

CARLOS, Ana Fani Alessandri; ALVES, Glória. A privação do urbano e o “direito à cidade” em Henri Lefebvre. In: CARLOS, Ana Fani Alessandri; ALVES, Glória; PÁDUA, Rafael Faleiros (Orgs.). **Justiça Espacial e o Direito à Cidade**. São Paulo: Contexto, 2017.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. Campinas: Papirus, 1998.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Pensar pela Geografia: ensino e relevância social**. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2019.

educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática**

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

MARANHÃO. Secretaria de Estado da Educação. Documento curricular do território maranhense: Ensino Médio. Secretaria de Estado da Educação. — São Luís, 2022.

MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F. D.; GOMES, R. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MORAN, J. M. **Mudando a educação com metodologias ativas**. Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens, v. 2, 2015.

PIMENTEL, F. S. C. RODRIGUES, E. C.; VIANA, M. A. P., 2018. Mapeamento Sistemático das Estratégias de Gamificação Aplicadas à Educação: **Primeiros Apontamentos**. Trabalho apresentado no Ticeduca, Lisboa, 253-263.

SANTOS, Adelman Ferreira; NUNES, Marcone Denys dos Reis; OLIVEIRA, Simone Santos de. Carta na manga: o uso de jogos na educação geográfica. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 12, n. 22, p. 05-24, jan./dez., 2022.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

DISCURSOS SOBRE O CORPO DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Leandro Fonseca Lima – Turma 2022

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4531755126266603>

E-mail: leofl123@hotmail.com

Jackson Ronie Sá-Silva

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1439787124956370>

E mail: prof.jacksonronie.uema@gmail.com

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa inscreve-se no campo das pesquisas educacionais que tentam compreender os discursos sobre o corpo humano inscritos em livros didáticos de Educação Física dos anos iniciais do Ensino Fundamental, que têm sido objeto de investigação no campo de estudos do currículo na perspectiva teórico-metodológica dos Estudos Culturais em Educação.

Compreendemos, portanto, a necessidade de problematizar os discursos em torno da imagem produzida no livro didático adotado na rede municipal de São Luís, Maranhão, sobre o corpo e o quanto esta divulgação atinge dimensões educativas, pois contribui diretamente na construção da identidade dos sujeitos, pois quando é abordado este em sala de aula nos anos iniciais, é quase que prioritariamente pensar o corpo de forma biológica, e não um corpo social e cultural.

Apresento como problema central desta pesquisa a seguinte questão: quais discursos sobre o corpo humano, inscritos em livros didáticos de Educação Física dos anos iniciais do ensino fundamental e utilizados por professores e professoras em escolas públicas do município de São Luís, Maranhão, Brasil, aparecem e são (re) produzidos nas aulas de Educação Física?

Dessa forma, a pesquisa teve como objetivo geral analisar, a partir da perspectiva teórico-metodológica dos Estudos Culturais em Educação, os discursos sobre o corpo humano presentes nos livros didáticos de Educação Física dos anos iniciais do Ensino Fundamental adotados na rede municipal de ensino de São Luís.

Com isso, analisar a discussão sobre o corpo humano em sala de aula, olhando o currículo não como homogêneo, mas sim um currículo pautado na diferença e na identidade de cada indivíduo, pensando no corpo enquanto histórico, sociocultural, político, econômico e biológico.

ESTUDOS CULTURAIS E A SUA RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO FÍSICA

Os Estudos Culturais baseiam-se em estudos de movimentação intelectual para problematizações da cultura, legitimando uma luta contra hierarquia, elite, padrão e segregação, contemplando o gosto das multidões, ou seja, incorporando diferentes possibilidades de sentido, como a as culturas juvenis, cultura surda, cultura indígena, entre outras, expressando a diversificação das culturas (Costa, Silveira, Sommer, 2003).

Costa, Silveira, Sommer (2003) afirmam que as sociedades capitalistas são lugares que reforçam a desigualdade acerca da etnia, sexo, gerações e classe através das exaltações das tradições elitistas, que persistem em valorizar a alta cultura, a cultura burguesa e a cultura erudita. É na esfera cultural que se dá a luta pela significação, sendo que os grupos subordinados irão confrontar o interesse dos poderosos, por meio dos seus artefatos culturais, tais como um texto, livro didático, imagem, música, jogo e até mesmo prática esportiva.

Diante disso, percebemos a contribuição dos Estudos Culturais para o currículo da Educação Física, principalmente quando Neira, Nunes (2011) afirmam que os Estudos Culturais vieram no sentido de questionar as formas pelas quais a cultura pode concretizar políticas de identidade, diante de uma sociedade

multicultural, e assim, contribuir para repensar a pedagogia da cultura corporal.

A Educação Física pode desempenhar um papel primordial na busca da emancipação e re-significação corpo humano, combatendo os mecanismos de imposição social e cultural e reprodução dos padrões estéticos, em busca do corpo forte e dominante. A escola tem um papel decisivo nos embates críticos, estimulando a intervenção pedagógica do professor, contextualizando e transformando social e culturalmente (Gonçalves, Azevedo, 2007).

EDUCAÇÃO FÍSICA CULTURAL

Segundo Neira (2019), os estudos acerca do currículo cultural da Educação Física podem ser entendidos como uma manufatura coletiva, pois a coletividade, a cooperação e a participação conferem atualidade e relevância para os debates do campo da Educação Física. Um ensino que se propõe ser construído com o outro, nas relações cotidianas da Educação Física escolar, em que pesem significados diversos, plurais e de reconhecimento de diferenças de todos os envolvidos, além de contra hegemônico, é uma decisão por uma forma artesanal de manufatura, compartilhada.

Os estudos culturais tornam-se importantes na discussão acerca do corpo humano, dentro da perspectiva de compreender a diversidade, multiplicidade e complexidade inserida

em cada cultura, para se proteger desses absurdos impostos pela sociedade, principalmente dentro do ambiente escolar.

Com isso, os Estudos Culturais abordam a importância de se analisarem dentro da sociedade, os diferentes textos e práticas culturais para que se possam entender quais os padrões de comportamento e ideias compartilhadas por todos que compõe a sociedade como homens, mulheres e crianças (Sá-Silva, 2018, p. 192).

Um currículo da Educação Física comprometido com essa visão, ao tematizar as práticas corporais, questiona os marcadores sociais nelas presentes: condições de classe, etnia, gênero, níveis de habilidade, local de moradia, histórias pessoais, religião, geração, deficiências, entre outros. Uma proposta curricular com esse teor recorre à política da diferença por meio do reconhecimento das linguagens corporais daqueles grupos sociais quase sempre silenciados. Engajada na luta pela transformação social, essa proposta prestigia, desde seu planejamento, procedimentos democráticos para a decisão dos temas de estudo e atividades de ensino, além de valorizar experiências de reflexão crítica das práticas corporais do universo vivencial dos alunos para, em seguida, aprofundá-las e ampliá-las mediante o diálogo com outras análises e outras práticas corporais (Neira, 2011).

METODOLOGIA

A investigação empreendida foi de perspectiva qualitativa. Assim, a perspectiva qualitativa permite maior abertura para compreender o problema social investigado, fazendo isso através de um procedimento metódico e rigoroso, uma vez que, trabalha com métodos e técnicas de coleta de dados empírica no espaço das relações sociais.

Minayo (2013, p.21) afirma que o processo metodológico qualitativo possibilita ao pesquisador trabalhar com discursos e representações que precisam ser compreendidos, analisados e problematizados. Pois quem trabalha com dados qualitativos, deve se preocupar em “compreender relações, valores, atitudes, crenças, hábitos e representações e a partir desse conjunto de fenômenos humanos gerados socialmente, compreender e interpretar a realidade”.

Tal pesquisa fez uso de documentos como objeto de estudo já que estes trazem “uma fonte rica e estável de dados” (GIL, 2002, p.46), podendo ser encontrado em revistas, entrevistas, textos, vídeos, músicas, livros, etc.

A metodologia da pesquisa documental segue etapas e procedimentos; organiza informações a serem categorizadas e posteriormente analisadas; por fim, elabora sínteses. Como procedimentos metodológicos da referida pesquisa documental, foram analisados livros do componente curricular de Educação Física dos anos iniciais do município de São Luís, Maranhão, Brasil, através de dois roteiros de análise documental disponibilizados. Os referidos livros didáticos pertencem à coleção Buriti Mais Educação Física da editora Moderna, do ano de 2021.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A coleção Buriti mais Educação Física da autora Marisa Martins Sanchez, da editora Moderna, do ano de 2021 apresenta unidades temáticas relativas aos 1º e 2º anos, ou seja, o manual volume 1 são trabalhadas as práticas corporais na perspectiva dos eixos de jogos e brincadeiras, esportes, ginásticas e danças. No Manual referente aos 3º, 4º e 5º anos, ou seja, o volume 2, a esses eixos é acrescentado o de lutas.

Com base na análise de conteúdo de Bardin (2016) à luz dos Estudos Culturais verificamos os manuais e foram construídas categorias e subcategorias dos discursos sobre o Corpo Humano, dentro das categorias temos *corpo-gênero*, que traz as subcategorias menino e menina; na categoria *corpo-anatomia/fisiologia*, temos as subcategorias corpo deficiente, corpo obeso e corpo magro. Na categoria *corpo-etnia*, temos as subcategorias cor de pele e povos indígenas; e na categoria *corpo-vestimenta*, temos as subcategorias cor azul e cor rosa.

Em relação a categoria *corpo-gênero*, deve-se pensar, portanto, como uma categoria dinâmica, algo plural, capaz de problematizar essa tendência em padronizar as identidades de gênero. Dessa forma, a escola deve estar preparada com as questões de gênero, problematizando as relações de poder, os preconceitos e exclusões (Leite, 2011).

Já na categoria *corpo-anatomia/ fisiologia*, Neira (2008) aponta que os currículos estão em um impasse, pois de um lado ele atende a diversidade cultural, e do outro os interesses da cultura dominante, ou seja, aquela cultura pautada nos mais fortes, nos mais habilidosos e mais atléticos.

Com relação a categoria *corpo-etnia*, Santos e Silva (2010) reforçam que a escola deve valorizar a diversidade étnica do povo brasileiro, haja visto que diversos grupos como os negros e os povos indígenas ainda são vistos com olhares discriminatórios e inferiores. Portanto o ambiente escolar, deve proporcionar práticas pedagógicas para a inclusão, respeito e conhecimento, sensibilizando os alunos para a diminuição dos preconceitos e situações racistas.

E com relação a categoria *corpo-vestimenta*, Baliscai (2021) traz em sua obra que a cor azul é a mais preferida entre homens e mulheres, e que existe o uso generificado das cores azul e rosa. A cor azul segundo o autor, dá a sensação de masculinidade, já a cor rosa refere-se à feminilidade, charme, romantismo, sensibilidade, sentimentalismo e ternura.

PRODUTO TÉCNICO TECNOLÓGICO

Após a realização da investigação que envolve a pesquisa com os livros didáticos de Educação Física dos anos iniciais do Ensino Fundamental foi construído o PTT em formato de proposta pedagógica.

Essa proposta consiste em um esforço teórico que toma como base o escopo da dissertação e, que está subsidiada pela necessidade de uma formação docente na reelaboração de suas atividades práticas no processo de ensino e aprendizagem escolar, a partir de uma sequência didática aplicada em intervenções pedagógicas planejadas para 1º e 5º ano do ensino fundamental, com dinâmicas que podem ser trabalhadas segundo a disposição dos momentos, ou mesmo de forma separada, de acordo com o planejamento docente.

A proposta foi organizada com base nas categorias e subcategorias apresentadas, com organizadas em quatro momentos, ampliando os conceitos, autoconhecimento, convivendo e colocando em prática, com destaque para as atitudes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreendemos, portanto, a necessidade de problematizar os discursos em torno da imagem produzida pela mídia sobre o corpo e sua natureza e o quanto esta divulgação atinge dimensões educativas, pois contribui diretamente na construção da identidade dos sujeitos, pois quando é abordado o conteúdo corpo humano em sala de aula, é quase que prioritariamente pensar o corpo de forma biológica, e não um corpo social e cultural.

Sendo assim, a pesquisa tem como objetivo geral analisar a partir da perspectiva teórico metodológica dos Estudos Culturais em Educação, os discursos sobre o corpo humano presentes nos livros didáticos de Educação Física dos anos iniciais do Ensino Fundamental adotados na rede municipal de ensino de São Luís.

Com isso, trouxemos a importância dos Estudos Culturais para o ensino da Educação Física Cultural, haja visto que os EC tratam das problematizações da cultura, das lutas contra a hierarquia, os padrões e as segregações.

Portanto, foi produtivo e desafiador a produção de uma proposta pedagógica que visa ampliar a discussão do tema corpo humano na escola, a partir das unidades temáticas, sugerindo aos professores e as professoras algumas metodologias e a utilização de recursos didáticos, os quais poderão ser produzidos em sala de aula, de acordo com a sua realidade, trazendo a busca pela compreensão desse corpo enquanto histórico, sociocultural, político e econômico que perpassa as dimensões biológicas.

REFERÊNCIAS

- BALISCEI, João Paulo. **Não se nasce azul ou rosa, torna-se: cultura visual, gênero e infâncias**. Salvador: Devires, 2021.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo, 70. ed., 2016.
- COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel; SOMMER, Luis Henrique. **Estudos culturais, educação e pedagogia**. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/FPTpjZfwdKbY7qWXgBpLNCN/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 23 de junho de 2023.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.
- GONÇALVES, Andreia Santos; AZEVEDO, Aldo Antonio de. **A re-significação do corpo pela educação física escolar, face ao estereótipo de corpo ideal construído na contemporaneidade**. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fef/article/view/1083>. Acesso em 06 de dezembro de 2023.
- LEITE, Amanda Maurício Pereira. **Educação, gênero e sexualidade: entreolhares e problematizações**. Florianópolis: NUVIC-CED-UFSC, 2011.
- MINAYO, M. C. S. O desafio da pesquisa social. In: DESLANDES, S. F. (Org.) et al. **Pesquisa Social: Teoria, Método, e Criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2013.
- NEIRA, M. G. **A cultura corporal popular como conteúdo do currículo multicultural da Educação Física**. Pensar A Prática, Goiânia, v. 11, n. 1, p. 81-89, jan./jul. 2008.
- NEIRA, Marcos Garcia. **O currículo cultural da Educação Física em ação: a perspectiva dos seus autores**. 2011. 323 f. Tese (Livre-Docência) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo. 2011.

NEIRA, Marcos Garcia. **Educação Física Cultural: Inspiração e prática pedagógica**. São Paulo: Paco, 2019.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES; Mário Luiz Ferrari.

Contribuições dos Estudos Culturais para o currículo da Educação Física. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbce/a/txFFxXgpdwTV8WnDM4Ssht/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 27 de Junho de 2023.

SANTOS, Diego Junior da Silva; Palomares, Nathália Barbosa; Normando David; Quintão, Cátia Cardoso Abdo. **Raça versus etnia: diferenciar para melhor aplicar**. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/dpjo/a/cpSn3rmDvrkMNTHj7bsPxgh/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 de setembro de 2023.

SILVA- SÁ, Jackson Ronie. **Ensino de Ciências e Educação para Diversidade**. São Luís: Oikos, 2018.

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES/AS E DECOLONIALIDADES: percepções sobre a docência nas licenciaturas

Manoela Pessoa Matos - Turma: 2022
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5062172295744541>
E-mail: manoela.matos@ifma.edu.br

Ana Patrícia Sá Martins
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2681466182017831>
E-mail anamartins1@professor.uema.br

INTRODUÇÃO

O presente trabalho constitui um recorte da dissertação em andamento no Mestrado Profissional em Educação PPGE – UEMA, na qual visamos identificar aspectos sócio-históricos culturais que influenciam as práticas educativas dos/as professores/as do IFMA, que atuam nos cursos de licenciatura no Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA), do campus localizado no município de Buriticupu, Maranhão. A temática discute sobre as relações coloniais de saber e poder que se deslocam no espaço acadêmico, e propõe o (re)pensar sobre o tratamento histórico que foi dado aos conhecimentos e aos saberes de povos ancestrais na academia.

A opção por este caminho é relevante quando analisamos o “caráter excessivamente eurocêntrico das nossas universidades e da sua mentalidade colonizada de origem” (Carvalho, 2020, p. 80), na formação de futuros/as professores/as. Nesse âmbito, a dinâmica pela qual se dá os cursos de formação inicial docente, por vezes, perpassa a ordem colonial de base racista, no campo do saber, por isso os estudantes são afetados por uma pedagogia cujo processo de ensino e aprendizagem não reconhece a diversidade epistêmica, reverberando

em diferentes modos de exclusão e na fabricação de professores/as reprodutores/as de práticas educativas coloniais.

Outro pressuposto desta investigação assenta-se na ideia de que a política vigente brasileira de formação inicial docente, disposta na Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores no Brasil (BNC - FI, 2019), lança mão do pensamento moderno colonial, na medida em que secundariza e/ou subordina a formação intercultural e humana às adequações dos processos produtivos globais. Em termos de teóricos, a pesquisa avança em diálogo com os pressupostos de Formação docente e nos estudos Decoloniais, priorizando autores/as que indicam novos rumos educacionais não aprisionados em modelos epistemológicos eurocêntricos.

Para a geração de dados, empreendemos uma pesquisa de campo, a partir de entrevistas semiestruturadas realizadas com professores/as de diferentes áreas de conhecimento, que ensinam nos cursos de licenciaturas no lócus da pesquisa, e problematizamos as temáticas formação inicial de professores/as e decolonialidades, buscando compreendê-las, a partir da análise de aspectos históricos, culturais e formativos destes profissionais, no intuito de elucidar de que modo estes aspectos podem influenciar suas práticas educativas na formação inicial de futuros/as professores/as. Os resultados apresentados demonstram que aspectos histórico-cultural podem influenciar na construção de representações sociais acerca da universidade.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Apresentamos aqui, de forma parcial, o arcabouço teórico que sustenta a pesquisa, formado por conteúdos que abrigam discussões sobre formação docente, colonialidade do saber e decolonialidade. No campo da formação docente, historicamente, a formação de professores/as foi atravessada pelo controle do Estado, destinados a prestar serviço à nação, ganhando significados que pouco atendiam às expectativas e necessidades da época.

Nesse contexto, “investidos de uma multidão de missões, variáveis segundo as ideologias e os contextos políticos e econômicos vigentes” (Tardif, 2014, p. 36), os professores serviram de instrumento para a reprodução de um padrão de pensamento epistemológico normalizado a partir dos pressupostos eurocêntricos e coloniais, no qual afetou diretamente a autonomia curricular e pedagógica das professoras(es), devido a relação de saber e poder que se estabeleceu nas bases do sistema educativo.

No que se refere à colonialidade do saber, categoria moderna colonial, “privilegia o conhecimento científico e deixa de fora outras lógicas de produção de conhecimento” (Walsh, 2013, p. 457), resultando no silenciamento de grupos e vozes nas políticas educacionais de formação docente, objeto desta pesquisa. Quanto aos estudos Decoloniais, pesquisadores de diferentes países latino-americano, em colaboração, apresentaram uma “gramática teórica nova, como uma agenda descolonizadora a ser realizada na América Latina e no Caribe” (Carvalho, 2020, p. 88). São intelectuais que estão trabalhando por igualdade e justiça social, centrada na crítica ao eurocentrismo, no diálogo entre saberes e na sensibilização das universidades para a nossa condição colonial histórica de viver, ser e existir. Nessa perspectiva, apresentamos os principais conceitos que orientam esta investigação.

Quadro 1 - Principais conceitos da pesquisa (em construção)

Conceito	Definição	Fonte
Formação inicial docente	Pautado no reconhecimento do eu e do outro.	Imbernón (2011) Tardif (2014) Freire (2014)
Colonialidade do saber	Categoria herdada pelo colonialismo e eurocentrismo, presente no campo científico.	Carvalho (2020) Lander (2003) Porto-Gonçalves (2005)
Decolonialidade	Propõe como alternativa contra hegemônica a tarefa de “se fazer, pensar e ser descolonial” (Mignolo, 2017, p.31).	Mignolo(2017) Maldonado-Torres (2017)

Fonte: Elaborado pelas autoras.

METODOLOGIA

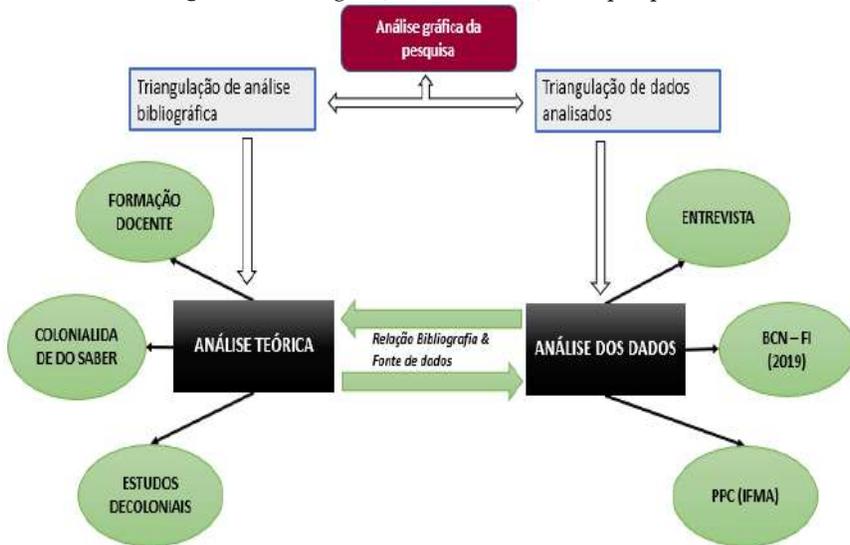
A investigação em desenvolvimento encontra-se aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa, com o parecer de número: 5.695.525 e o CAAE: 63631822.1.0000.5554. Caracteriza-se como uma pesquisa de campo, do tipo estudo de caso, de abordagem qualitativa, segundo Goldenberg (2004), objetivando analisar as concepções de formação docente que orientam as práticas educativas de professores/as que atuam em uma instituição da rede federal de ensino, localizada no município de Buriticupu, Maranhão.

Toda a investigação se apoia no referencial bibliográfico, documental nos estudos decoloniais. Para auxiliar na percepção do contexto investigado, adotamos entrevistas semiestruturadas e abertas, realizada com 10 professores/as voluntários, graduados/as em diferentes áreas de conhecimento, das quais, para este trabalho, selecionamos 06, considerando o tempo na docência no IFMA e projetos de ensino que desenvolvem nos cursos de licenciatura da instituição. O critério para a configuração do grupo de professores/as para a pesquisa foi definido pela experiência acadêmica e percepção sobre sua prática educativa no campus em que atuam.

As entrevistas foram realizadas de forma individual e *online*, através do link enviado ao e-mail de cada interlocutor, e da ferramenta *Google Meet*, com duração média de 40 minutos, dos quais selecionamos excertos de suas falas, e as transcrevemos no aplicativo *word*, organizadas em unidades de sentidos. A análise das entrevistas segue em andamento, segundo o aporte teórico da pesquisa.

A construção e o tratamento analítico que embasam a pesquisa estão esquematizados na (Figura 1), através do processo metodológico de análise: leitura, análise e escrita compreensiva dos dados bibliográficos e documentais da pesquisa, transcrição dos enunciados das entrevistas, sistematização das enunciações das entrevistas em unidades de sentido, cruzamento teórico e síntese interpretativa.

Figura 1 – Triangulação da construção da pesquisa



Fonte: Elaborado pela primeira autora.

Diante do exposto, para este trabalho, apresentamos na próxima seção, um recorte dos resultados das entrevistas, detendo-nos, parcialmente, na percepção analítica que tivemos em relação ao primeiro objetivo específico deste estudo, que trata dos fatores sócio-históricos culturais que influenciam as práticas formativas dos/as investigados/as.

RESULTADOS PARCIAIS E DISCUSSÃO

Considerando o objetivo específico para o recorte deste estudo e as enunciações do/as 06 entrevistados/as, relacionado aos fatores sócio-históricos culturais que influenciam as práticas formativas dos/as professores/as do IFMA, o primeiro passo no tratamento dos dados foi o mapeamento do perfil formativo dos participantes, no intuito de conhecê-los, quanto aos aspectos formação, titulação, idade, tempo na docência e naturalidade, os quais estão ilustrados no Quadro 2.

Quadro 2 - Perfil dos participantes entrevistados.

Entrevistados/as	Idade	Formação	Titulação	Naturalidade	Tempo na docência
E1	Entre 35 e 40 anos	Licenciatura em matemática	Mestrado	Teresina - PI	23 anos
E2	Entre 30 e 35 anos	Licenciatura e Bacharel em Ciências Sociais	Mestrado	Bacabal - MA	9 anos
E3	Entre 35 e 40 anos	Licenciatura e bacharelado em História	Doutorado	Salvador - BA	15 anos
E4	Entre 30 e 35 anos	Licenciatura em Física	Doutorado	Teresina - PI	4 anos
E5	Entre 40 e 45 anos	Licenciatura em Matemática	Mestrado	Rio de Janeiro - RJ	21 anos
E6	Entre 40 e 45 anos	Técnico em Gestão Ambiental	Doutorado	Rio Grande do Norte	18 anos

Fonte: Elaborado pela autora.

Do grupo de professores/as (6) com o qual dialogamos, podemos destacar de suas enunciações o fato de todos/as não serem naturais do município de Buriticupu e a grande maioria terem nascido em outros estados do país. A análise deste aspecto permite-nos presumir que ser natural de outro estado é um aspecto que pode se converter em situações diversas aos docentes, por terem que lidar com questões relativas à adaptação, desafios no âmbito pessoal, familiar, na saúde física e psicológica, no aspecto cultural e profissional, o qual atravessam diretamente o fazer educativo e o vínculo que se estabelece com a comunidade interna e externa da instituição.

Este cenário pode corroborar para que muitos professores/as na instituição interpretem a realidade a partir de outro lugar e lancem olhares estigmatizados ou preconceituosos na comunidade, de modo a comprometer a função social da universidade, bem como a valorização da interculturalidade na formação dos estudantes. O trecho a seguir é representativo dessa discussão, quando perguntado aos professores/as sobre quais temáticas de pesquisa eles se interessam, ressaltamos o seguinte trecho, relatado por um dos/as professores/as:

“O que eu gosto não dá para pesquisar no IFMA. A graduação do Campus Buriticupu é sui generes, distingue das graduações em outras universidades, as estaduais, federais do Brasil. A grade curricular é diferente. Um curso segundo, a época constituinte do curso é voltada a comunidade [...] eu sinto uma diferença muito grande”
(Excerto da entrevista com E1).

Vemos no trecho de E1 que, ao afirmar: “[..] distingue das graduações em outras universidades”, o entrevistado assume um posicionamento hierarquizante entre o campus IFMA Buriticupu e instituições de ensino superior localizadas em outras regiões. Ao fazer isso, sinaliza um ordenamento hierarquizante dado às universidades. Entendemos que se trata de uma enunciação que não escapa das relações hierárquicas coloniais de poder e saber, historicamente engendradas na academia. Consideramos indispensável que discursos como estes, fruto da colonialidade

moderna, sejam problematizados na academia, porque indicam representações de relações de poder entre interior e capital, isto é, uma percepção subalterna colonial sendo projetada em universidades que se localizam distantes dos grandes centros urbanos.

Identificamos, ainda, percepções da universidade como um lugar pensado distante da população local, visto no enunciado: “[...] o curso é voltado a comunidade” (E1). São representações instituídas à academia enquanto espaço considerado sagrado de produção científica, cujo modelo de gestão e organização curricular e pedagógico, continuam presas às tradições modernas eurocentradas, excludentes.

Nessa perspectiva, observamos no enunciado de E1, indicações de que a especificidade histórico-cultural de cada professor/a pode transformar-se em padrão de referência superior na sala de aula, e contribuir na reprodução da geopolítica do conhecimento eurocêntrico, isto é, “uma política da terra e uma política de exclusão” (Santos, 2007, p. 331). Nesse aspecto, as consequências da visão moderna colonial que fazemos de cidades interioranas podem conduzir ao fortalecimento de relações coloniais de poder e saber entre estudantes e docentes, sob o viés de uma suposta superioridade cátedra e/ou regional, quando comparada as pessoas que tem origem local.

CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

Os dados iniciais das entrevistas realizadas com 6(seis) professores/as indicam, parcialmente, que o aspecto da naturalidade e a percepção sobre o papel da universidade na sociedade podem constituir-se em fator sócio-histórico-cultural, capaz de influenciar as práticas formativas empreendidas pelos docentes nos cursos de licenciatura, sobretudo, na visão que se estabelece sobre o outro, e ao poder que se exerce no outro, mediante visões de cunho colonial, empobrecidas e reduzidas que fazemos sobre o outro.

PROPOSTA DE PTT

No que se refere ao desenvolvimento do Produto Técnico Tecnológico (PTT), no segundo semestre de 2023, desenvolvemos uma **versão piloto** do PTT, através do planejamento e lançamento do curso “PEDAGOGIA DECOLONIAL: giros interculturais no fazer educativo”, ofertado gratuitamente a professoras(es) e futuras(es) professoras(es) interessados na compreensão do pensamento decolonial.

O curso foi ambientado na ferramenta Moodle, e ofertado na modalidade online, por meio da Plataforma Inter@ge Professor, possuindo carga horária total de 60 horas, sistematizado em dois módulos, cada um, com 30h. No desenvolvimento, assumimos atividades pedagógicas e organizacionais como: concepção epistemológica do curso, objetivos, conteúdos, público-alvo, carga-horária, material didático, avaliação, certificação e definição da aplicabilidade.

O escopo da proposta formativa encontra-se sistematizada na plataforma *Canva*, e pode ser visualizada através do link: <https://drive.google.com/file/d/1BQjlrUVVcmOhgfQmCNBbWs7iqgRPYcxL/view?usp=sharing>. Toda a experiência vivenciada está contribuindo para a sistematização da **versão final** do PTT.

Figura 3 – Material de divulgação do lançamento do curso



Fonte: Autora, 2023.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Resolução n. 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 247, p. 115-119, 23 dez. 2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 04 de jan. 2024.

GROSGOUEL, Ramón; COSTA, Bernardino (Org.).

Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico / organizadores Joaze Bernardino - Costa, Nelson Maldonado Torres, Ramón Grosfoguel. – 2. ed.; 3. reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais / Mírian Goldenberg. - 8ª ed. - Rio de Janeiro: Record, 2004.

SANTOS, Boaventura Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.).

Epistemologias do Sul. Coimbra: Almedina, 2007.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**.

Petrópolis – RJ: Vozes, 2014.

WALSH, C. **Pedagogías decoloniales**: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Série Pensamiento decolonial. Quito: Ediciones Abya-yala, 2013.

O SUPERVISOR ESCOLAR E A FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE PARA O USO DE TECNOLOGIAS NO CENÁRIO PÓS-MARÇO DE 2020

Suzana de Jesus Almeida Calvet Barbosa - Turma 2022

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4234572042100893>

E-mail: susycalvet@gmail.com

Sannya Fernanda Nunes Rodrigues

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5638131664583072>

E-mail: rodriguessannya@gmail.com

INTRODUÇÃO

Esta produção é um recorte de uma pesquisa em andamento de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Desenvolve-se ainda no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisa em Tecnologias, Neurociência e Afetividade (GEP-TNA-UEMA). Tenta problematizar como o profissional especialista da supervisão atua para garantir a sua própria formação e a dos professores para trabalharem com as tecnologias digitais. Sua justificativa parte das inquietações e experiências da pesquisadora, que atua como supervisora da rede estadual de ensino e de suas reflexões sobre a própria prática no período de acompanhamento junto aos gestores, docentes e discentes no enfrentamento aos desafios e limitações impostas pela Covid-19. Como objetivo geral buscamos analisar a atuação do supervisor escolar, na garantia de sua formação e dos professores, para o uso das tecnologias digitais no período da pandemia Covid-19 e no pós-pandemia. Especificamente, buscamos: 1. Identificar o histórico e as atribuições inerentes ao trabalho do supervisor escolar; 2. Analisar as contribuições das práticas dos supervisores escolares para a

motivação e formação continuada da equipe escolar; 3. Identificar quais conhecimentos teóricos e metodológicos o supervisor escolar tem sobre o trabalho educativo e o uso das tecnologias; 4. Elaborar um *Site* colaborativo com o trabalho do supervisor que reverbere em boas práticas pedagógicas e na aprendizagem dos estudantes.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Após qualificação e sugestões apresentadas pela banca, a estruturação da dissertação ficou dividida em seis capítulos, iniciada pela introdução, onde apresentamos as principais especificações da pesquisa.

No capítulo dois, denominado: “Atribuições e Competências do Supervisor Escolar: da Promoção à Articulação das Ações Escolares”, apresentamos uma abordagem histórica da supervisão escolar e as concepções que lhe são atribuídas nessa caminhada. Iniciamos pontuando que nos seus primórdios, conforme Bento (2020), a função do supervisor escolar consistia em supervisionar e fiscalizar o trabalho desenvolvido pelos professores, através de aparatos técnicos, priorizando os processos técnicos aos pedagógicos. A autora afirma que:

[...] o modelo tecnicista, influenciado pelo taylorismo e o fordismo, influenciava a educação de maneira enfática, assim como a formação dos profissionais que compunham este cenário, restringindo a capacidade dos sujeitos a meramente reprodutores em série, onde o supervisor tem a função de inspecionar aquilo que o professor realiza, surge desta forma o Inspetor Escolar (Bento, 2020, p. 27).

Sobre a relevância desse profissional para o sucesso do processo educativo e suas atribuições, Lück (2011, p. 18) assegura que:

[...] à supervisão escolar compete dinamizar e assistir na operacionalização do sentido do processo educativo na escola, e, portanto, atuar no sentido pedagógico, cabe à sua direção oferecer contínua inspiração e liderança nesse sentido. Essa responsabilidade não é delegável.

No capítulo três trazemos à baila alguns aspectos históricos, legais e pedagógicos dos caminhos da formação docente no Brasil e discorremos sobre as práticas do supervisor escolar nesse processo formativo e suas contribuições no contexto escolar. Nomeamos o capítulo: “Práticas do Supervisor Escolar e a Formação Docente: Percurso Histórico, Concepções e Possibilidades da Atuação do Supervisor Escolar”. Nesse sentido, partimos do pressuposto de que a educação é um processo de construção intelectual, social e pessoal. O profissional que atua na área de ensino, deve estar dotado de competências, ou como defendido por Nóvoa (2009, p.3), “[...] disposições que caracterizam o trabalho docente nas sociedades contemporâneas”.

Considerar esses aspectos é relevante, pois a segurança com que o professor atua incide de sua competência profissional, como já enunciava Paulo Freire (1996, p.36-37):

A segurança com que a autoridade docente se move implica uma outra, a que se funda na sua competência profissional. Nenhuma autoridade docente se exerce ausente desta competência. O professor que não leve a sério sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe. [...] Como professor não me é possível ajudar o educando a superar sua ignorância se não supere permanentemente a minha. Não posso ensinar o que não sei.

Quando tratamos de formação inicial, compreendemos como a formação acadêmico-profissional, que “[...] contempla um processo de aquisição de capacidades humanas e sociais necessárias para a condução da aula, trabalho em equipe, sistema escolar, conteúdos, didática e reflexão sobre os valores” (Pryjma, 2014, p. 25). Sobre formação continuada, esta apresenta-se como um processo permanente de estudo e entendimento da prática, da reflexão sobre o compromisso político assumido em sua ação pedagógica. Por ser contínua, deve englobar ações que valorizem a prática docente e a experiência profissional.

Para a construção de um trabalho eficiente, far-se-á necessário sua formação primária e, para além desse momento, a formação

continuada pautada no compromisso com a formação de uma sociedade mais justa e igualitária, numa perspectiva crítico-reflexiva e numa dimensão coletiva, de diálogo com seus pares, concebendo a escola, seu dia a dia, a troca de experiências que conceba a escola como ambiente de formação mútua (Nóvoa, 1992).

No capítulo quatro tratamos das tecnologias, assim denominado: “O Trabalho Educativo e as Possibilidades Quanto ao Uso das Tecnologias”. Vivemos hoje a chamada “sociedade da informação”, onde a tecnologia integra todos os espaços da sociedade e na educação não é diferente, surgindo outros modos de ensinar e aprender.

Na sociedade do conhecimento, da informação, é difícil pensar a preparação de um indivíduo para os tempos atuais e futuros sem incluírem-se, no seu processo de aprendizagem, os elementos que lhe permitam não só a compreensão, mas a interação com as tecnologias (Araújo, 2009). Este cenário foi desafiado quando, no final de 2019, surge na China uma doença infecciosa denominada de Covid-19. Nesse momento, em que houve a suspensão das atividades presenciais, foi extremamente necessário que os meios digitais assumissem um lugar mais efusivo nas práticas educativas.

É relevante ressaltar que as circunstâncias exigiram atitudes que ocorreram sem o devido planejamento na formação docente. Nem todos os educadores brasileiros tiveram formação adequada para lidarem com as novas formas de dar aula, em especial, utilizando os recursos tecnológicos, precisando reaprenderem novas maneiras de ensinar e de aprender.

Para Tajra (2019, p. 223), “[...] a tecnologia da informação não é a salvação das escolas, entretanto, os administradores escolares devem estar atentos às mudanças culturais ao seu redor para não ficarem defasados diante do atual contexto histórico e social”. Embora não resolvam todos os problemas nem substituam o professor, as tecnologias digitais podem estar a seu serviço, pois seu uso em sala de aula representa melhoria no seu próprio desempenho e no dos alunos. Providos de formação e apoio, os educadores têm a possibilidade de potencializar a construção do

saber com a utilização das tecnologias digitais, gerando realidades dinâmicas e instantâneas e independência de criação.

No capítulo cinco fizemos a exposição do *locus* da pesquisa e das percepções dos entrevistados. Constatamos que os colaboradores são servidores com uma vasta experiência nas funções em que atuam, que percebem a necessidade da formação continuada e a importância que as tecnologias tiveram no ensino remoto emergencial como alternativa para superar as dificuldades, ajudando-os inclusive no cumprimento do calendário escolar. Suas falas destacaram ainda, a relevância do profissional da supervisão no contexto escolar.

No capítulo seis, apresentamos o Produto Técnico Tecnológico (PTT).

METODOLOGIA

A pesquisa enquadra-se como qualitativa, por se aprofundar no mundo dos significados das ações e relações humanas, com foco no entendimento do fenômeno social, permitindo maior relacionamento e flexibilidade, atingindo maior detalhe e riqueza dos dados (Minayo, 2016). Como método, utilizamos os princípios que integram o propósito do método científico Materialismo Histórico-Dialético (MHD).

Quanto à natureza, configura-se como sendo de caráter aplicada. E quanto aos fins/objetivos, exploratória e descritiva. No que diz respeito aos meios e procedimentos, tem enfoque no procedimento de pesquisa bibliográfica. “[...] o mais importante para quem faz opção pela pesquisa bibliográfica é ter certeza de que as fontes a serem pesquisadas já são reconhecidamente do domínio científico” (Oliveira, 2007, p. 69 *apud* Sá-Silva, 2022, p. 33).

Trata-se ainda de uma pesquisa implicada, que parte da realidade concreta, ou seja, dos problemas práticos do contexto de atuação da pesquisadora em questão, fato justificado por encontrar-me engajada no contexto em que a pesquisa acontece. Conforme apresentado por Sales (2020, p.9-11), o envolvimento do

pesquisador com o contexto da investigação, é uma característica que “[...] marca as experiências em Programas Profissionais em Educação (PPE), tendo seus sujeitos como protagonistas de uma ação na qual se investiga a própria prática, o que contribui para o deslocamento para uma pesquisa implicada”, possibilitando a compreensão e intervenção nos problemas reais do contexto de atuação profissional. Dessa maneira, pesquisando “com”, impulsionando-nos à reflexão e ao debate sobre o saber-fazer, é que almejamos a intervenção junto ao grupo pesquisado.

Seu *lócus* foi o Centro de Ensino Monsenhor Luis Alves Madureira, escola da rede pública estadual, localizada no município de Bacabeira, Maranhão, que oferta Ensino Médio. Para geração e recolha de dados aplicamos entrevista semiestruturada, direcionada a 03 gestores e 02 supervisores. A escolha, deu-se pelo fato de que esta fornece mais riqueza de informação para a análise. Goldenberg (2020, p. 95), apresenta suas vantagens:

[...] 2. as pessoas têm maior paciência e motivação para falar do que para escrever; 3. maior flexibilidade para garantir a resposta desejada; 4. pode-se observar o que diz o entrevistado e como diz, verificando as possíveis contradições; [...] 6. permite uma maior profundidade; 7. estabelece uma relação de confiança e amizade entre pesquisador e pesquisado, o que propicia o surgimento de outros dados.

Sendo assim, após submissão e aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), com o Parecer de número: 6.043.433 e o CAAE: 68650123.1.0000.5554, as entrevistas foram aplicadas em agosto de 2023. Ao afirmarem suas participações, os colaboradores assinaram o Termo de Compromisso Livre Esclarecido (TCLE). Asseguramos o anonimato e sigilo sobre os dados e suas identificações. Para isso, estes foram identificados por códigos alfanuméricos (G1/ G2/ G3 para os gestores e S1/ S2 para os supervisores).

Para fazermos a inferência e a interpretação das percepções dos sujeitos da pesquisa utilizamos a análise de conteúdo de Bardin, compreendido como sendo,

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (Bardin, 2016, p. 48).

Buscando zelar pelo rigor metodológico na análise das percepções, organizamos e definimos três categorias, conforme apresentamos na tabela abaixo:

Tabela 1- Categorias de análise das manifestações dos colaboradores da pesquisa.

Ordem	Descrição das categorias de análise de dados
1	As intenções formativas e os desafios para sua execução
2	As intenções formativas e sua relação com as tecnologias no ensino remoto emergencial
3	Supervisor como formador e profissional que aprende

Fonte: Elaborada pelas autoras (2023).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os dados apresentados neste estudo permitiu-nos refletir sobre as intensas transformações provocadas pela covid-19 e como esta afetou de formas diferentes todas as dimensões da nossa vida em especial na área educacional, palco das nossas investigações.

De acordo com os autores pesquisados, percebemos que, na sociedade da informação e do conhecimento, faz-se importante a integração efetiva das tecnologias como dispositivos de aprendizagem nas escolas. Destacamos ao longo da pesquisa, a importância do profissional da supervisão escolar na promoção de uma cultura escolar que valoriza e incorpora inovações tecnológicas. Dentre suas principais atribuições está a de formador do docente, ou seja, ele atua como um agente de fomento à uma mentalidade de aprendizado contínua, acompanhando o processo de ensino-aprendizagem e estimulando a reflexão sobre a prática docente,

promovendo espaços de discussão e reflexão, de modo a estimular a troca de experiências e o desenvolvimento de novas práticas.

A função mediadora desempenhada pelo supervisor escolar ficou bem evidenciada nas falas dos entrevistados que usaram expressões como: “acompanhamento e intervenção”, “ajuda”, “compartilha de conhecimentos”, e “orientação”. Sobre a realização deste trabalho coletivo e integrado com os atores escolares, Orsolon (2001, p. 22) destaca:

O coordenador, como um dos articuladores desse trabalho coletivo, precisa ser capaz de ler, observar e congregar as necessidades dos que atuam na escola; e nesse contexto, introduzir inovações, para que todos se comprometam com o proposto. À medida que essas novas ideias, além de conter algo novo, forem construídas, discutidas e implementadas pelos professores e coordenadores envolvidos, tornar-se-ão possíveis a adesão e o compromisso do grupo e dessa forma, se reduzirão as prováveis resistências.

Os supervisores relataram insatisfação quanto à falta de apoio às suas atividades e a carência de momentos de formação em que a rede discuta com eles sobre o seu real papel e atribuições. Entendemos que esses momentos são necessários para a reconstrução da identidade profissional destes supervisores, que acabam não se percebendo e se reconhecendo na função e que resulta em uma situação recorrente quanto ao seu trabalho, que parece lhes causar incômodo e desconforto, em que eles se veem como “aquele que faz tudo e não faz nada”, conforme relatou um dos entrevistados:

Sinto falta de um documento normativo da rede estadual em que situe as minhas atribuições e responsabilidades esperadas. Acabo sendo o braço forte do gestor, mais para aspectos burocráticos mesmo. Meus afazeres de acompanhamento pedagógico muitas vezes são deixados de lado por conta das demandas burocráticas. Então o supervisor é aquele que faz tudo e não faz nada (S1).

Trazendo para reflexão as respostas dos entrevistados, é possível perceber que o especialista da supervisão se vê muitas vezes desempenhando as mais diversas e variadas funções

derivadas das demandas diárias de uma escola, resultando em um distanciamento de sua genuína responsabilidade. Domingues (2015, p. 54) chama a atenção para o fato de que “[...] tal situação gera um alto grau de ansiedade [...], além de criar uma sensação de incompetência que desmobiliza, causa angústia e faz o profissional duvidar de sua própria capacidade”.

CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

Considerando os objetivos da pesquisa, acreditamos que estes foram alcançados, pois tecemos uma trajetória da atuação do supervisor escolar, na garantia de sua formação e dos professores para o uso das tecnologias digitais. O resgate histórico das atribuições do supervisor escolar e sua contribuição na formação continuada da equipe escolar nos permitiu perceber a relevância deste profissional no contexto escolar. Sua atividade relaciona-se a uma ação intencional de intervenção e mediação na qual se objetiva a conquista de posturas pedagógicas reflexivas afinadas ao desejo de uma educação emancipadora e de qualidade.

Ao fornecer suporte, formações e recursos adequados, os supervisores podem qualificar os educadores a utilizarem as tecnologias de maneira significativa, promovendo um ambiente de aprendizado enriquecido e contribuindo para o desenvolvimento de habilidades essenciais nos alunos, preparando-os para um futuro cada vez mais digital.

Acreditamos que a pesquisa poderá contribuir para a qualificação em serviço dos supervisores escolares, da equipe docente que está aos seus cuidados, bem como aos discentes, que, como parte fundamental do processo educativo, têm o direito por uma escola pública de qualidade e que garantam sua emancipação.

PROPOSTA DE PTT

Propomos como Produto Técnico Tecnológico (PTT) a elaboração de um *Site*, denominado: Supervisão em Sinergia: Seu

espaço de colaboração e troca de experiências! No *site*, que está em processo de finalização, dispomos de vídeos, artigos sobre as atribuições do supervisor e sugestões de uso dos dispositivos pedagógicos digitais. Objetivamos promover interação entre supervisores escolares, gestores e professores e assim contribuir para boas práticas educativas e para a aprendizagem. Esperamos que este *Site*, de natureza colaborativa, constitua-se como um espaço formativo permanente de troca e reconstrução de boas práticas educativas, promovendo pensamento crítico, reflexivo e coletivo.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Verônica Danieli Lima; GLOTZ, Raquel Elza Oliveira. O letramento digital enquanto instrumento de inclusão social e democratização do conhecimento: desafios atuais. **PAIDÉIA - Revista Científica de Educação a Distância**, [S. l.], v. 2, n. 1, jun. 2009.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BENTO, Karoline. **Atuação de Supervisores Escolares do Ensino Fundamental: um estudo etnográfico**. 2020. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação: Políticas e práticas de currículo e de gestão) - Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí (SC), 2020.

DOMINGUES, Isaneide. O Coordenador pedagógico e a formação contínua do docente na escola. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais**. 16 ed. Rio de Janeiro: Record, 2020.

LÜCK, Heloísa. **Ação integrada: administração, supervisão e orientação educacional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MINAYO, Maria. Cecília de Souza. (org.). **Pesquisa social. Teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, António. (Org.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p. 16-33.

_____. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista Educación**, [S. l.], n. 350, sep./dic. 2009.

ORSOLAN, Luzia Angelino Marino. O coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/na escola. *In*: ALMEIDA, L. R. de; PLACCO, V. M. N. de S. (orgs.). **O coordenador pedagógico e o espaço de mudança**. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

PRYJMA, Marielda Ferreira; WINKELER, Maria Silva Bacila. Da formação inicial ao desenvolvimento profissional docente: análises e reflexões sobre os processos formativos. *Formação Docente*. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 6, n. 11, p. 23–34, 2014.

SALES, Márcea Andrade. Prefácio. *In*: DALLA CORTE, Marilene Gabriel; LUNARDI, Elisiane Machado (org). **Pesquisa aplicada e implicada: políticas e gestão da educação básica e superior**. Série I, volume I. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020. 359.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie (Org.). **Linhas de pensamento nas pesquisas em educação**. Curitiba: CRV, 2022.

TAJRA, Sanmya Feitosa. **Informática na educação: o uso de tecnologias digitais na aplicação das metodologias ativas**. 10 ed. São Paulo: Érica, 2019.

A INTERFACE ENTRE A SAÚDE MENTAL E APRENDIZAGEM DOS ESTUDANTES: **conhecer para acolher!**

Flávia Danielle Simas Costa (Turma 2022)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4723664484675899>

E-mail: flaviah_dsc@yahoo.com.br

Nadja Fonsêca da Silva

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9850574903473891>

E-mail: nadjafonseca2@gmail.com

INTRODUÇÃO

A relação entre a saúde mental e as aprendizagens dos estudantes é uma temática de extrema relevância tendo em vista o contexto pós-pandemia, em que estudantes se encontravam em momento histórico de vulnerabilidade devido o distanciamento social. Atualmente apresentam dificuldades e transtornos de aprendizagens em decorrência de situações complexas e heterogêneas. A saúde mental pode predizer uma boa capacidade para aprendizagem de acordo com o esperado para a faixa etária.

A justificativa pela escolha do tema da presente pesquisa se deve ao fato da necessidade de acolher os estudantes do IEMA Pleno de São Luís - MA que estão com transtorno ou dificuldade de aprendizagem e buscam a Coordenação psicossocial, local em que eu atuo como psicóloga.

Neste contexto, ao realizarmos atendimento, verificamos a presença de diferentes fatores de risco a saúde mental, tais como: estresse, ansiedade, depressão, dentre outros. Além disso, convém apontar como o ambiente escolar, o método de ensino, as pressões acadêmicas, as questões socioeconômicas e a ação dos professores e profissionais da educação impactam na saúde mental dos estudantes.

Para Estanisláú e Bressan (2014, p. 13), “os prejuízos causados pelos problemas mentais no sistema também têm sido destacados. Jovens afetados por transtornos mentais apresentam com mais frequência rendimento acadêmico inferior, evasão escolar”. Os autores destacam que este cenário também afeta os professores, tendo em vista os elevados índices de afastamento do seu ambiente de trabalho.

É válido ressaltar que quando um estudante convive com alguma dificuldade de aprendizagem, o baixo rendimento é um dos pontos a ser observado, pois o transtorno interfere em habilidades relacionadas ao desempenho de leitura, escrita, capacidade com números e outros. As habilidades cognitivas para o processo de escolarização são o processamento visual, o processamento auditivo, a memória, atenção, lógica, razão e velocidade de processamento da informação. Dessa forma, faz-se necessário identificar qual é a dificuldade ou transtorno de aprendizagem que o estudante tem para propor a intervenção necessária.

O transtorno de aprendizagem se refere a um grupo de disfunções ou desordens no sistema nervoso central, manifestadas por dificuldades no uso/aquisição de habilidades, como falar, ler ou raciocinar, as quais não dependem do ambiente nem se constituem como falta de inteligência. Já a dificuldade de aprendizagem depende do ambiente.

Os transtornos mentais perpassam por questões desde o nível genético até as condições socioeconômicas e culturais da comunidade em que está inserido pois estão relacionados a falta de suporte, bem como as características da personalidade e temperamento.

Os profissionais da educação e saúde percebem o impacto da pandemia pelo SARS-CoV-2 na saúde da mente e na aprendizagem dos estudantes. A pesquisa da FMUSP em 2021 mostra que mais de um terço dos jovens (entre cinco e 17 anos) apresentavam níveis clínicos de sintomas de ansiedade e depressão. Neste sentido, o reconhecimento precoce pelos professores e o encaminhamento a

profissionais de saúde mental qualificados para diagnósticos e tratamentos são necessários para alcançar o melhor resultado na aprendizagem.

Cabe à instituição orientar e sensibilizar os professores para condutas de acolhimento visando a aprendizagem escolar do estudante. Em 2018, 50% dos estudantes com 15 anos de idade não atingiram o nível mínimo no Pisa (2018), tendo sido agravado após a pandemia. Portanto, melhorar os problemas da educação pública passa por conhecimentos de ordem sistêmica, de gestão e responsabilidades. Ou seja, crianças e adolescentes precisam ser atendidos pedagogicamente levando em consideração seus aspectos emocionais e mentais.

Ressalta-se a necessidade das escolas e dos serviços de saúde mental apresentarem esforços conjuntos para o cuidado e comunicação efetiva junto aos pais, professores e especialistas de modo a lidar com os medos, angústia, ansiedade e estresse que comprometem a saúde emocional e mental.

Diante do exposto é que emerge a problemática de pesquisa que traz no questionamento central, três questões que se articulam para formar a pergunta norteadora da investigação que busca analisar: Que fatores afetam a aprendizagem e a saúde mental dos estudantes do IEMA-SÃO LUÍS/ANIL? Quais encontros formativos tiveram como pauta orientações aos professores voltadas para a promoção da saúde mental aos estudantes do IEMA? De que forma a ação dos professores e profissionais da educação contribuem para a saúde mental dos estudantes e elevação da capacidade de aprendizado? Como a elaboração colaborativa do Guia de orientações poderá contribuir para a promoção da Saúde Mental melhoria das aprendizagens dos estudantes do IEMA? Desta maneira, a pergunta norteadora consiste em: Como os professores percebem a interface entre saúde mental e a aprendizagem dos estudantes no IEMA - São Luís-MA/Rio Anil, sobretudo, no enfrentamento e superação dos desafios no contexto da escola pública estadual?

A presente pesquisa tem por objetivo geral analisar a interface entre a saúde mental e a aprendizagem dos estudantes no IEMA-São Luís/ Rio Anil. Para tanto, elaborou-se os objetivos específicos: Identificar os principais fatores que afetam a aprendizagem e a saúde mental dos estudantes do IEMA-São Luís/Anil; Discutir as dificuldades e transtornos de modo a colaborar com o trabalho docente na promoção da saúde mental junto aos estudantes do IEMA; Elaborar uma Proposta pedagógica com orientações para a promoção da Saúde Mental voltada às aprendizagens dos estudantes.

DIFICULDADES E TRANSTORNOS DE APRENDIZAGEM

A aprendizagem nem sempre ocorre da forma esperada e um transtorno pode afetar os processos da aprendizagem, seja na ortografia, na leitura, na fala, na aritmética ou na caligrafia em decorrência de uma disfunção do Sistema Nervoso Central que pode revelar impedimentos na percepção, na memória, linguagem, atenção, funções motoras e conceitualização. Portanto, faz-se necessário compreender o conceito de aprendizagem que segundo Pereira (2017, p. 1) é

a aquisição de novos conhecimentos, é a função mais transcendente de nosso cérebro. Essa aprendizagem se produz pela interconexão contínua entre o nosso cérebro, como principal órgão de recepção e processamento, e o meio ambiente, como fonte de informação e estímulos.

É válido destacar que no Manual Estatístico dos Transtornos Mentais (DSM) em sua 5ª edição DSM-5 (APA, 2014) ressalta as dificuldades de aprendizagem tais como: compreender o que foi lido, ortografia, domínio numérico, raciocínio, demonstrando ser abaixo do esperado habilidades esperadas para a idade cronológica do sujeito. No que se refere as dificuldades de aprendizagem

raramente elas podem ser atribuídas a uma única causa: muitos aspectos diferentes podem prejudicar o funcionamento cerebral, e os problemas psicológicos dessas crianças frequentemente são complicados, até certo ponto, por seus ambientes doméstico e escolar, além de por fatores como temperamento e estilo de aprendizagem (SMITH; STRICK, 2012, p. 15).

Nota-se que a dificuldade de aprendizagem é algo multifatorial, ou seja, ela não é ocasionada apenas por prejuízos cerebrais, ela também pode advir de outros fatores, tais como físicos, psicológicos e sociais. O DSM-5 (APA, 2014, p. 68) enfatiza que

O transtorno específico da aprendizagem é um transtorno do neurodesenvolvimento com uma origem biológica que é a base das anormalidades no nível cognitivo as quais são associadas com as manifestações comportamentais. A origem biológica inclui uma interação de fatores genéticos, epigenéticos e ambientais que influenciam a capacidade do cérebro para perceber ou processar informações verbais ou não verbais com eficiência e exatidão.

Dentre os transtornos que podem impactar na aprendizagem, destacam-se a discalculia, dislexia, disortografia e disgrafia. A discalculia conforme o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais Revisado - DSM-5-TR (APA, 2023) é caracterizada por dificuldades em processar as informações obtidas por números e executar cálculos matemáticos com precisão. Logo, têm-se prejuízos na matemática, incluindo a memorização, a fluência nos cálculos e no raciocínio matemático e o senso numérico.

A dislexia, segundo Pereira (2017, p. 9) tem sua origem biológica e “Essas dificuldades resultam tipicamente do déficit no componente fonológico da linguagem que é inesperado em relação a outras habilidades cognitivas consideradas na faixa etária.” O autor explicita que quando se diz que uma pessoa tem disgrafia é quando a sua escrita não é considerada satisfatória para àqueles que não possuem nenhum déficit neurológico e/ou intelectual.

No que se refere a saúde emocional, os alunos com dificuldade de aprendizagem se sentem frustrados e com baixa autoestima por

não acompanharem o aprendizado dos demais colegas, sendo que tal sentimento pode acompanhá-los até na fase adulta e desencadear um transtorno depressivo.

Para Smith e Strick (2012, p. 17) “adolescentes com dificuldades de aprendizagem não apenas estão mais propensos a abandonar os estudos, mas também apresentam maior risco para abuso de substâncias ilícitas, atividade criminosa e até mesmo suicídio”. Igualmente o DSM-5 (APA, 2014, p. 70) relata que “O transtorno específico da aprendizagem está associado a risco aumentado de ideação e tentativas de suicídio em crianças, adolescentes e adultos.” Tais consequências são alarmantes e podem prejudicar o desempenho acadêmico do estudante. Daí a necessidade de os professores conhecerem amplamente esses transtornos no sentido de prevenir e contribuir para a qualidade de vida dos estudantes.

De acordo com Pereira (2017, p. 55)

Vários estudos vêm demonstrando que indivíduos com problema de saúde mental (não tratados) tem uma piora no desempenho escolar, diminuem a assiduidade, com ênfase nos problemas de comportamento e violência na sala de aula e maior evasão escolar, com futuros prejuízos quanto a inserção no mercado de trabalho e das condições de vida.

Dentre os transtornos mentais, têm-se: ansiedade, depressão, ideação suicida, autolesão, ansiedade social, transtorno de ansiedade generalizada, transtorno de estresse pós-traumático, borderline, esquizofrenia, entre outros. No transtorno de ansiedade, Clark e Beck (2014, p. 18) afirmam que ele consiste em “um estado de apreensão e de excitação física em que você acredita que não pode controlar ou prever eventos futuros potencialmente aversivos”. Para Mangolini *et al.* (2019, p. 420):

Os transtornos de ansiedade são as condições psiquiátricas mais frequentes no globo. Tanto a América Latina como o Brasil apresentam taxas de prevalência de ansiedade maiores do que a

média global, sendo que o Brasil está situado na 4ª posição entre os países em que a ansiedade apresenta as maiores taxas ao redor do mundo

Dentre as síndromes ansiosas, Dalgarrondo (2018) explicita que o Transtorno de Ansiedade Generalizada (TAG) tem como característica a dificuldade em se concentrar, angústia, dificuldade em relaxar ou de dormir, irritação, nervosismo duradouro e vive constantemente preocupado e tenso.

O transtorno depressivo, conforme o DSM-5 (APA, 2014, p. 155), tem como características “a presença de humor triste, vazio ou irritável acompanhado de alterações somáticas e cognitivas que afetam a capacidade e o funcionamento do indivíduo”, dentre eles se incluem o transtorno depressivo maior, transtorno depressivo não especificado, transtorno depressivo persistente, transtorno depressivo induzido por medicamentos e o transtorno depressivo devido a outra condição médica. Para Dalgarrondo (2018, p. 613), há “formas graves de depressão, sintomas psicóticos (delírios e/ou alucinações), marcante alteração psicomotora (geralmente lentificação ou estupor) e fenômenos biológicos (neuronais ou neuro-endócrinos) associados.”

A idealização suicida, segundo Borges e Werlang (2006, p. 346) “se refere ao pensamento ou ideia suicida. Engloba desejos, atitudes ou planos que o indivíduo tenha de se matar”, e as mulheres apresentam taxas maiores de depressão o que impulsiona à ideação suicida e as tentativas de atentarem contra a sua própria vida.

O Transtorno Estresse Pós-traumático (TEPT) para pessoas com 6 anos de idade ou mais de idade, conforme o DSM-5-TR (APA, 2023), consiste em expor a pessoa a um evento que de fato aconteceu, tais como um abuso e ou/ assédio sexual, um episódio que tem ameaça de morte ou com lesões.

O Borderline é um transtorno da personalidade é “um padrão difuso de instabilidade das relações interpessoais, autoimagem e afetos e de impulsividade acentuada que surge no início da vida adulta e está presente em vários contextos” (APA, 2023, p. 327). A

pessoa borderline tende a se autossabotar exatamente na hora que o seu objetivo está para ser alcançado, um dos exemplos é a evasão da escola antes de concluir o 3º ano do Ensino Médio (APA, 2023).

Sobre o Transtorno Bipolar, Dalgarrondo (2018) define que o tipo I espera-se que ocorra episódios depressivos interposto com as fases ditas como sendo de normalidade e com pelo menos uma ou mais fases maníacas e no tipo II os episódios depressivos são interpostos com as fases de normalidade, mas em vez de serem fases maníacas, são fases hipomaníacas.

O Transtorno de pânico, conforme Dalgarrondo (2018) é quando o medo ocorre de forma rotineira, ocasionando um medo crescente de ter novas crises, assim como das preocupações com as consequências que as crises podem gerar e o sofrimento que elas trazem para os sujeitos.

Sobre a Ansiedade social, conforme o DSM 5-TR (APA, 2023) possui como característica uma ansiedade ou medo com proporções acima da média perante uma ou mais situações sociais ao qual o sujeito fica à mostra a outras pessoas que podem avaliá-los.

A esquizofrenia, conforme Dalgarrondo (2018) ressalta faz parte das síndromes psicóticas que os sintomas característicos “envolvem uma gama de disfunções cognitivas, comportamentais e emocionais, mas nenhum sintoma patogênico do transtorno” (APA, 2023, p.100).

O início da esquizofrenia, de acordo com Louzã Neto *et al.* (2011), tem início no fim da adolescência e início da fase adulta e é muitas vezes antecedido por mudanças do comportamento costumeiro, ocorrendo desta forma uma piora no desempenho social e acadêmico, além do isolamento social e tais sintomas podem perdurar por semanas ou até mesmo anos até que os sintomas que são evidentes da esquizofrenia apareçam.

O luto no DSM-5-TR (APA, 2023, p. 155), está classificado na categoria de Transtornos Relacionados a Trauma e a Estressores e que o seu diagnóstico no que se refere ao luto prolongado, e “a duração e a gravidade e a gravidade da reação de luto claramente excedem as normas sociais, culturais ou religiosas esperadas para

o contexto e cultura do indivíduo”. Msawa *et al.* (2022) acrescentam que o luto também impacta no cognitivo do enlutado, ocasionando dificuldade de concentração, uma degradação cognitiva, fazendo-o ter pensamentos mais lentos, além de prejudicar o sono e até mesmo o seu apetite.

Portanto, faz-se necessário esse olhar sensível e acolhedor dos professores sobre a conexão e interface da saúde mental com a aprendizagem, no sentido de contribuir para a promoção da saúde mental. A premissa é compreender as características dos diversos transtornos mentais (ansiedade, depressão, ideação suicida, transtorno pós-traumático, ansiedade social e autolesão, e outros) e transtornos da aprendizagem (discalculia, disortografia e dislexia), de modo a somar esforços coletivos com os profissionais de saúde.

METODOLOGIA

Este trabalho se caracteriza como um estudo de abordagem qualitativa inspirada na perspectiva do método dialético uma vez que conforme Prodanov e Freitas (2013, p. 34) “as contradições transcendem, isto é, excedem algo, dando origem a novas contradições, que passam a requerer solução”. Portanto, consiste em “um método de interpretação dinâmica e totalizante da realidade, ou seja, nele os fatos não podem ser considerados fora de um contexto social, político, econômico, entre outros” (Gil, 2019, p. 49).

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa do tipo pesquisa-ação. Com relação a abordagem, os dados obtidos “consistem em descrições detalhadas de situações com o objetivo de compreender os indivíduos em seus próprios termos” (Goldenberg, 2020, p. 58).

O método utilizado é Análise de conteúdo que Conforme Bardin (2010, p. 09) é:

Um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a «discursos» (conteúdos e

continentes) extremamente diversificados. O factor comum destas técnicas múltiplas e multiplicadas - desde o cálculo de frequências que fornecedados cifrados, até à extracção de estruturas traduzíveis em modelos- é uma hermenêutica controlada, baseada na dedução: a inferência.

O Cenário de investigação, é o Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IEMA) São Luís Rio Anil e convidará 50 docentes do IEMA Pleno de São Luís- Rio Anil para de forma voluntária se inscrever no curso de Formação de Professores sobre a relação entre Saúde Mental e Aprendizagem através do Google Forms. Os procedimentos de coleta serão a observação e entrevista semiestruturada com os professores.

Quanto aos aspectos Éticos-Legais esta pesquisa foi submetida à Plataforma Brasil para análise do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) conforme Resolução nº510/2016 referente as pesquisas que envolvem seres humanos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A pesquisa está em andamento. Este estudo remete à necessidade de considerar que o professor que atua com estudantes do ensino médio carece de formação continuada para o entendimento das relações bio-psico-sociais envolvidas na ocorrência do desenvolvimento acadêmico. Faz-se necessário a participação efetiva dos professores para identificação precoce das dificuldades e transtornos de aprendizagem, bem como a participação das equipes de profissionais que realizam diagnóstico para verificação de disfunção neuropsicológica, o que muito contribuirá para a diminuição da evasão escolar, bem como para um maior aproveitamento e rendimento dos estudantes

CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

Faz-se importante ressaltar que a pesquisa é de suma relevância, tendo em vista que mediante o contexto social ao qual

a sociedade foi assolada pela pandemia do COVID-19, muitas sequelas psicológicas se instauraram de forma global e a escola por sua vez não está excluída, tendo em vista que ela agrega diversos sujeitos com a sua própria subjetividade, em que a saúde mental foi abalada.

Espera-se que o PTT que é uma Proposta pedagógica sobre às interfaces da saúde mental e a aprendizagem dos alunos do Ensino Médio possa alcançar um número expressivo de professores que reconheçam que o estudante com a saúde mental abalada pode ter a sua aprendizagem prejudicada. Portanto, busca-se contribuir para a integridade do estudante por meio de uma formação humana, crítica e emancipatória com condições dignas para o desenvolvimento do trabalho docente.

PROPOSTA DE PTT

Será promovido um curso de formação de professores sobre a interface da saúde mental e a aprendizagem dos estudantes. A partir daí, será elaborado com a participação dos professores do IEMA São Luís/ Rio Anil o Proposta pedagógica: Saúde Mental e a interface com a aprendizagem dos alunos do ensino Médio. O PTT, traz como objetivos contribuir com a melhoria a processo de aprendizagem do estudante; Discutir a fundamentação teórica-metodológica sobre saúde mental; Orientar professores para o acolhimento e percepção de estudantes com mudanças comportamentais para o encaminhamento ao acompanhamento psicopedagógico; Compreender os desafios e as possibilidades dos professores no processo ensino-aprendizagem de estudantes com dificuldade socioemocional e baixo rendimento escolar.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Maria Odete Pereira *et al.* ProMenteSã: formação de professores para promoção da saúde mental na escola. **Acta Paul**

Enferm., n. 33, p. 1-8, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ape/a/SLQXdykTTL94xmmsXGXNybF/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 13 mai. 2023.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION - APA. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. Porto Alegre: Artmed, 2014.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION - APA. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5- TR**. Porto Alegre: Artmed, 2023.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2010.

BORGES, Vivian Roxo; WERLANG, Blanca Susana Guevara. Estudo de ideação suicida em adolescentes de 15 a 19 anos. **Estudos de Psicologia**, v. 11, n. 3, p. 345-351, 2006.

BRASIL. **Resolução n. 466, de 12 de dezembro de 2012**. Dispõe sobre diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisa envolvendo seres humanos. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2023.

CLARK, David A; BECK Aaron T. **Vencendo a ansiedade e a preocupação com a terapia cognitivo-comportamental: manual do paciente**. Porto Alegre: Artmed, 2014.

DALGALARRONDO, Paulo. **Psicopatologia e Semiologia dos Transtornos Mentais**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2018.

ESTANISLAÚ, Gustavo; BRESSAN, Rodrigo Affonseca (Orgs.). **Saúde Mental na escola**. Porto Alegre: Artmed, 2014.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo:Atlas, 2019.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. 16 ed. Rio de Janeiro: Record, 2020.

LOUZÃ NETO, Mario Rodrigues **Transtornos da personalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

MANGOLINI, Vitor Iglesias; ANDRADE, Laura Helena; WANG, Yuan-Pang. Epidemiologia dos transtornos de ansiedade em regiões do Brasil: uma revisão de literatura. **Ver. Med.** São Paulo, v. 98, n. 6, p. 415-22. nov./dez. 2019.

MSAWA, Caio Satoshi. *et al.* Os efeitos do luto no cérebro. **Rev. Simbio-Logias**, v. 14, n. 20, 2022. Disponível em: <https://simbiologias.ibb.unesp.br/index.php/files/article/view/262/12>. Acesso em: 04 dez. 2023.

PEREIRA, Rachel de Carvalho. **Transtorno psicomotor e aprendizagem**. São Paulo: Thieme Brazil, 2017.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SMITH, Corinne; STRICK, Lisa. **Dificuldades de aprendizagem de A a Z**. 2 ed. São Paulo: Grupo A, 2012.

PEDAGOGIA DO GRAFFITI E (RE)EXISTÊNCIA DOCENTE NO ENSINO DE ARTE DO IEMA

Gleydson Rogério Linhares dos Santos Coutinho – Turma 2022

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6209319731739266>

E-mail: gleydsoncouti@gmail.com

Ana Patrícia Sá Martins

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/2681466182017831>

E-mail: anamartins1@professor.uema.br

INTRODUÇÃO

A presente escrita tem como cerne as percepções iniciais dos dados gerados na investigação de mestrado, intitulada “*A pedagogia do Graffiti e os discursos acerca das relações étnico-raciais para construção decolonial de reexistência*”, a qual objetiva analisar se e quais práticas pedagógicas do *Graffiti* no ensino de Arte têm oportunizado letramentos de reexistência no Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IEMA).

Nesse sentido, optamos por delimitar nossas análises, elencando a discussão acerca dos enunciados dos professores/as do IEMA, quanto às práticas didáticas no ensino de Arte para uma educação das relações étnico-raciais. Nossas inquietações são influenciadas, ainda, por perspectivas, tais como a de Franco (2022, p. 09), que afirma como “nossas escolas estão colonizadas por discursos e poderes alheios à sua dimensão epistemológica”.

Ademais, nesse lugar que ocupamos com o antirracismo na docência da disciplina de Arte no IEMA, atentamos a herdade escravocrata trabalhista com Ribeiro (2019, p. 26): “a herança escravista faz com que o mundo do trabalho seja particularmente racista - o que também o torna um dos espaços em que a luta antirracista pode ser mais transformadora”.

Estamos dialogando com as confluências entre formação docente, decolonialidade e linguagem artística do *Graffiti* no IEMA para desconstrução da concepção de profissionalização da docência que necessita ser inicial e, principalmente, contínua na práxis que almeja equidade. Nos aproximamos da pesquisa no IEMA, instituídos com Ribeiro (2019, p.35): “de que as pessoas partem para pensar e existir no mundo de acordo com as suas experiências em comum”.

Nesse sentido, o experienciar da ocupação no formativo da docência com a Arte/Educação e linguagem artística do *Graffiti* nos revelou diferentes conteúdos e visões de conscientização da sociedade, tendo em vista que “o lugar social não determina uma consciência discursiva sobre esse lugar, porém o lugar que ocupamos socialmente nos faz ter experiências distintas e outras perspectivas” (Ribeiro, 2021, p. 69).

Em cumprimento à exigência para a conclusão do curso de mestrado, estamos elaborando a dissertação e o produto técnico-tecnológico desta pesquisa para corroborar como instrumento metodológico e reflexivo, a fim de que os docentes possam experienciar o *Graffiti* e seus conteúdos curriculares na Educação Básica, visando pensar a realidade social, as relações étnico-raciais e os letramentos de reexistência no IEMA.

A pesquisa enseja uma discussão com os entrelaçamentos científicos entre (re)existência, decolonialidade e *Graffiti*. Nossa investigação é sustentada pelo referencial teórico a partir de Freire (1996), Silva (2016), Walsh (2009; 2013; 2017) e Souza (2011; 2022). Na pesquisa, explanamos, o produto técnico tecnológico, a Galeria Digital Aquarela Periférica, sendo o curso Pedagogia do *Graffiti* uma das obras que a compõem e o pedagógico cultural de galerias a céu aberto dessa linguagem artística como um dos seus princípios.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A categoria “Pedagogia do *Graffiti*” surgiu da interpretação na pesquisa entre o processo de formação educacional, artístico, cultural e político do Movimento Organizado de Hip-hop Quilombo Urbano e da obra “Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo”, de autoria do Tomaz Tadeu da Silva.

A categorização pedagógica/cultural do *Graffiti* que estamos projetando objetiva a edificação de (re)existência decolonial na educação das relações étnico-raciais para com docentes da disciplina de Arte, em participações com essa linguagem artística, o que evidenciamos ser um “espaço” como nos outros das mobilizações cotidianas de socialização além dos muros escolares para valorização educacional, no sentido do que aponta Souza (2016, p. 69): “de articulação, de valorizar experiências educativas das quais os sujeitos participam para além da escola, no cotidiano e em outros espaços de sociabilidade como os movimentos sociais negros”.

Além de espaços que ultrapassem os limites dos muros escolares, valorizando o educacional como os movimentos sociais afros/índigenas de sociabilidade, evidenciados com a linguagem artística do *Graffiti*, destacamos um “lugar” patrimonial ancestral com a cultura de reconhecimento, cuidado e apropriação do mesmo, ao encontro do que alega Franco (2022, p. 18): “de reconhecer, cuidar, apropriar-se do patrimônio cultural de nossos ancestrais”.

Para a pesquisa, a partir do lugar de fala enquanto docente no IEMA, percebemos que necessitamos ainda mais de ensinamentos e experiências educacionais da linguagem artística *Graffiti*, com o estabelecimento da obrigatoriedade de inclusão no currículo “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” (Brasil, 2008).

Interessa-nos a práxis epistemológica para com a educação das relações étnico-raciais em constante ruptura (re)existencial decolonial, para combater pedagogicamente a coisificação da modernidade/colonialidade na formação docente com a linguagem artística do *Graffiti*, de acordo com o que nos provoca em Krenak

(2022, p. 24): “temos que parar de nos desenvolver e começar a nos envolver”.

No nosso processo coletivo de encontros, conhecimentos, envolvimento, partilhas e criações da linguagem artística do *Graffiti* com a pedagogia de (re)existência, não necessariamente acadêmico, importantes dinâmicas de visibilidade acontecem tanto nas maneiras tradicionais culturais como nos modos artísticos contemporâneos do hip-hop (Albán Achinte, 2013).

Para nós, assim como para Freire (1967, p.97), “a educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa”. E nos orientamos com a pedagogia do *graffiti* em Walsh (2017, p.67), “a decolonialidade não é uma teoria a ser seguida, mas um projeto a ser assumido. É um processo de ação para caminhar pedagogicamente”.

METODOLOGIA

A nossa pesquisa de abordagem qualitativa, tendo viés decolonial, está nos proporcionando a reflexão e o despertar para a concretização da nossa investigação que consiste em compreender e analisar de maneira mais aprofundada os enunciados sobre as possíveis inclusões dos letramentos de reexistência e intervenções da linguagem artística do *Graffiti* na disciplina de Arte.

A análise dos enunciados concernente às relações étnico-raciais e suas inflexões de letramentos de reexistência no processo pedagógico atual do Instituto Estadual de Educação,

Ciência e Tecnologia do Maranhão está sendo feita, levando-se em conta dois grandes momentos: a pesquisa teórica e a pesquisa empírica. Este estudo também considera o contexto da sociedade brasileira contemporânea e os nexos culturais que esta estabelece, enquanto formação social, com a totalidade capitalista.

Ao mesmo tempo, correspondemos à luta política e cultural dos segmentos subalternizados, que permanentemente buscam reexistir e apresentar seus interesses e projetos, no enfrentamento

aos setores dominantes, imprimindo a sua marca no processo de construção do conhecimento e das formações culturais.

Por conseguinte, no intuito de analisar o nosso objeto de conhecimento a partir do que geramos de dados durante a pesquisa no IEMA, tomamos por base a fundamentação teórica, os enunciados de docentes da disciplina de Arte, e como estes se estendem ou não atualmente nos valores culturais, padrões estéticos e procedimentos pedagógicos das relações étnico-raciais e nos letramentos de (re)existência.

Enviamos, em junho de 2023, questionários on-line produzidos na plataforma digital Google Forms para os e-mails de docentes da disciplina de Arte do Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, encaminhados pela Diretoria Adjunta Pedagógica da instituição, atendendo a um ofício enviado pela Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Maranhão, solicitando tais contatos. O questionário foi enviado para 28 pessoas, entretanto, dentro deste quantitativo ao longo do período da pesquisa, alguns docentes saíram do IEMA. Mas, mesmo saindo do instituto, continuaram sendo contactados, mas sem retorno às nossas solicitações.

Os critérios de inclusão e exclusão das respostas nos questionários de professoras (es) da disciplina de Arte do IEMA na análise da pesquisa foram: a) entrega no prazo solicitado; b) responderam o questionário na íntegra; c) tempo de docência na disciplina de Arte no IEMA.

Por conseguinte, selecionando as respostas encontradas que podem dar maior abertura às perguntas do questionário, foram criados grupos correspondentes aos objetivos específicos: a) identificar se e como são envolvidas práticas didáticas no ensino de Arte da educação das relações étnico-raciais; b) investigar, a partir dos enunciados dos docentes da disciplina de Arte, possibilidades de utilização do *graffiti* como instrumento pedagógico para com os letramentos de reexistência; c) propor um produto técnico-tecnológico da pedagogia do *graffiti*

correspondente à educação das relações étnico-raciais como ponto de envolvimento antirracista para compor uma proposta de construção socioeducacional em decolonialidade e reexistência.

Devido a terem sido percebidas algumas semelhanças e diferenças entre as respostas encontradas nos questionários, as mesmas pessoas selecionadas para amostra de dados irão representar nas análises para os objetivos a, b e c da pesquisa os grupos criados a partir da série de questionamentos. A seguir, vejamos o quadro com o perfil das (os) professoras (es) selecionadas (os) para a presente escrita da investigação:

Quadro 1 – Perfil das (os) professoras (es) selecionadas (os)

Questionário	Ano de admissão no IEMA	Linguagem Artística	Atuação na Arte
		da Graduação	
01	2021	Artes Cênicas Diretor, Ator, Pesquisador, Docente	
04	2021 Artes Visuais Gestora Cultural, Pesquisadora, Docente		
08	2022 Artes Visuais Colaborador do Hip-hop, Produtor cultural, Docente		

Fonte: Produzido pelo primeiro autor.

Desse modo, definimos o “lócus social” da pesquisa e o conjunto analítico dos enunciados docentes da disciplina de Arte no IEMA acerca das relações étnico-raciais e dos letramentos de reexistência.

Para tal conjunção, os perfis docentes da disciplina de Arte do IEMA nos proporcionam uma compreensão que ultrapassa a abrangência da própria docência em sala de aula, de como por meio das suas atuações artísticas se situam e sentem o mundo, quais são as suas posições nas discussões que trazem para si a implicação social.

Não estamos analisando o que dizem, mas sim como falam sobre o que dizem, o que valoram ou não como importante para a

educação das relações étnico-raciais, o que os dados estão dizendo a respeito de identidade, pertencimento e saber local, o que fazem para com os letramentos de reexistência.

Como possibilidade de envolvimento na educação das relações étnico-raciais e nos letramentos de reexistência, nas respostas do questionário da pesquisa identificamos somente dois conjuntos de práticas didáticas no ensino de Arte que foram citadas:

1. “É sempre difícil trabalhar a arte além dos letramentos dentro da escola, mas na tentativa organizamos uma Olimpíada Literária com o tema da Cultura Popular.” (enunciado no questionário 04).

2. “Como os alunos ficam muito tempo na unidade, tiveram a parceria dos familiares, amigos e vizinhos para ajudar na composição dos lukes e nas apresentações de capoeira” (enunciado no questionário 08).

Respondendo às perguntas do questionário da pesquisa, as falas docentes da Disciplina de Arte no IEMA ainda nos dizem como são envolvidas práticas didáticas no ensino das linguagens artísticas entre docentes e estudantes a partir da e não somente na sala de aula.

Para termos parâmetros de análise entre os enunciados docentes e a fundamentação teórica, referente ao objetivo a da pesquisa de identificar se e como são envolvidas práticas didáticas no ensino de Arte da educação das relações étnico-raciais, realizamos ainda consulta no documento do IEMA Diretrizes Operacionais 2023 na seção Calendário Acadêmico 2023, na qual apresenta o cronograma anual oficializado pelo instituto.

CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

Consultando a seção Calendário Acadêmico 2023 no documento do IEMA Diretrizes Operacionais 2023 para esta escrita do ensaio de análise em relação ao objetivo específico da pesquisa encontramos somente o 20 de novembro nas datas de atividades temáticas.

Assim como o Novembro Negro ou Mês da Consciência Negra, a Semana dos Povos Originários ou o Abril Indígena retomam o estabelecimento da obrigatoriedade de inclusão no currículo “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” (Brasil, 2008). Esses meses considerados importantes nas demarcações da educação das relações étnico-raciais, mesmo que não sejam suficientes para representar a totalidade das diversidades étnicas, devem fazer parte dos calendários acadêmicos das instituições educacionais em conformidade ao que está previsto em lei para a educação.

Acreditamos que com os lançamentos do Núcleo de Diversidade Étnico-Racial realizado recentemente em julho do ano de 2023 no IEMA, bem como do Núcleo de Arte & Cultura institucionalizado no Plano de Desenvolvimento Institucional IEMA 2023-2027, há possibilidade de continuarmos avançando em decolonialidade com as retomadas na educação das relações étnico-raciais e nos letramentos de reexistência.

Diante do cenário encontrado da docência na disciplina de Arte no IEMA no qual foram identificados dois conjuntos de práticas didáticas no ensino de Arte como possibilidade da educação das relações étnico-raciais, podemos questionar na pesquisa se há e como o envolvimento está acontecendo entre docentes e instituto de maneira sistematizada institucionalmente.

De acordo com o objetivo da pesquisa, de investigar a partir dos enunciados dos docentes da disciplina de Arte, possibilidades de utilização do *Graffiti* como instrumento pedagógico para com os letramentos de reexistência, podemos averiguar o potencial interveniente que representa a Pedagogia do *Graffiti* para os desafios e as possibilidades da educação das relações étnico-raciais em suas atuações sociais.

Em relação ao objetivo de propor um produto técnico-tecnológico da Pedagogia do *Graffiti* correspondente à educação das relações étnico-raciais como ponto de envolvimento antirracista para compor uma proposta de construção socioeducacional em decolonialidade e reexistência, pretendemos com a consumação da Galeria Digital Aquarela Periférica instigar

que transcenda o sermos professoras/es tornando-nos pesquisadoras/es, reconhecendo as relações étnico-raciais e os letramentos de reexistência com pesquisas, levantamento de dados, análises e publicizações para com a formação e profissionalização docente de modo contínuo e constante em uma perspectiva de construção decolonial.

Por conseguinte, difundirmos na rede de ensino as referências essenciais para conhecimento e entendimento da diversidade cultural deve ser uma tarefa indispensável, isso vem nos inquietando ao longo da formação e atuação enquanto docente e militante.

PROPOSTA DE PTT

Com uma coleção pública, a natureza do conteúdo do acervo da Galeria Digital Aquarela Periférica terá caráter científico, artístico, documental e misto. E a sua produção originária da linguagem artística do *Graffiti* será advinda dos trabalhos do hip-hop e grupos de pesquisas, vinculada à linha de pesquisa formação de professores e práticas educativas do Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Educação. Além da bibliografia utilizada de outras autorias, utilizaremos referências de algumas das nossas produções que estão disponíveis na internet.

Pretendemos por meio da Galeria Digital Aquarela Periférica estimular a percepção de possibilidades para construção da decolonialidade de reexistência, associando-a com a “Pedagogia do *Graffiti*” e o referencial do Movimento Organizado de Hip-hop Quilombo Urbano que tem tido “resultado de trabalhos temáticos de aprendizados educativos, culturais e políticos, decorrência de uma interação entre os participantes com mensagens intermediadas de conscientização e mobilização popular diante dos problemas sociais que necessitam serem combatidos” (COUTINHO, 2018, p.22).

REFERÊNCIAS

- ALBÁN ACHINTE, Adolfo. Pedagogías de la re-existencia: artistas indígenas y afrocolombianos. In: WALSH, Catherine. **Pedagogías decoloniais: practicas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir.** Quito: Ediciones Abya-Yala, 2013. Tomo I. p. 443-468.
- BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm>. Acesso em: 12 mar. 2018.
- COUTINHO, Gleydson Rogério. **Aquarela periférica na escola: a arte do graffiti desenvolvida pelo movimento organizado de hip hop do Maranhão Quilombo Urbano.** Monografia (Licenciatura em Artes Visuais). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão: São Luís, 2018.
- FRANCO, Maria Amélia Santoro. Por uma didática decolonial: epistemologia e contradições. **Educ. Pesqui.** v. 48, São Paulo, 2022.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- IEMA. **Diretrizes Operacionais 2023.** Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IEMA): São Luís, 2023.
- KRENAK, Ailton. **Futuro ancestral.** São Paulo: Companhia das Letras, 2022.
- RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista.** São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

RIBEIRO, Djamila. **Lugar de Fala**. São Paulo: Sueli Carneiro; Editora Jandaíra, 2021.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. 8. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

SOUZA, A. L. S. **Letramentos de reexistência - poesia, grafite, música, dança**: hip-hop. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

SOUZA, A. L. S. Linguagem e letramentos de reexistências: exercícios para reeducação das relações raciais na escola. **Revista Linguagem em Foco**, Fortaleza, v. 8, n. 2, p. 67-76, 2016.

Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/1908>. Acesso em: 27 abr. 2022.

WALSH, C. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: insurgir, re-existir e re-viver. Em V.M. Candau (ed.), **Educação intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

WALSH, C. Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos. En C. Walsh (ed.), **Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re)vivir**. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2013. p.23-68.

WALSH, C.. **Pedagogías Decoloniales**. Prácticas Insurgentes de resistir, (re)existir e (re)vivir. Serie Pensamiento Decolonial. Editora Abya-Yala. Equador, 2017.

ACESSO E PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES COM TEA NOS ESPAÇOS ESCOLARES

Julyana Christine Cunha Souza - PPGE/2022

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/9593784041706289>

E-mail: juucsouza@hotmail.com

Iris Maria Ribeiro Porto

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0451417833938873>

E-mail: porto.iris@gmail.com

INTRODUÇÃO

Nossos primeiros passos partem da compreensão de que a inclusão escolar tem sido discutida em termos de construção de políticas adequadas, como o debate em torno da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008a). As reflexões iniciadas pensando na Educação Básica tem como objetivo garantir uma maior participação social de estudantes com deficiência, favorecida pelos investimentos na formação educacional.

A Lei n.º 13.146/15, a chamada Lei da Inclusão Escolar abriu um maior ponto para essa discussão, mas chama-nos atenção ao atendimento a um grupo específico, o de estudantes com transtorno do espectro autista (TEA). Neste trabalho exploramos aspectos que vão desde o diagnóstico até as condições de permanência nas escolas de nível médio, isto é, busca o histórico do estudante e, simultaneamente, o que tem se realizado para que exista uma inclusão efetiva, afinal, a inclusão escolar, que está intrinsecamente relacionada ao acesso, permanência e o processo de ensino/aprendizagem de estudantes com autismo. Assim como, os professores, por sua vez, precisam ser vistos como transformadores e necessitam estar ativamente ligados a esses

questionamentos, como parte do processo emancipatório das propostas educacionais.

Considerando o exposto, configura-se como problemática central deste trabalho: Como tem ocorrido o processo de inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista no Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – IEMA Pleno São Luís Centro? A questão é direcionada ao caso maranhense, mas para responde-la é necessário ter um panorama nacional.

No Brasil não temos números exatos de prevalência do autismo, logo se tem a necessidade de dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), para subsidiar investimentos dos governos em pesquisas a respeito do TEA, para que se contabilize essas estimativas. Apesar disto, de acordo com os dados do *Center of Diseases Control and Prevention* (CDC), órgão ligado ao governo dos Estados Unidos, existe um caso de autismo a cada 38 pessoas. No Brasil, não temos números de prevalência de autismo, mas estima-se que possua cerca de 5,95 milhões de autistas (Paiva Junior, 2023).

Acreditamos que a valorização do trabalho pedagógico com esses indivíduos é fundamental para que, aos poucos, sejam formados educandos com TEA. Sendo assim, a inclusão também é pensada pelo viés da expansão da participação social, incluindo lugares de poder, onde possam conduzir decisões e transformações sociais. O alvo desta pesquisa é o ensino de nível médio técnico e em tempo integral, logo, levanta apontamentos sobre a formação técnica/ profissional e as condições de permanência dos estudantes com TEA.

O estudo se destaca pela importância de elaborar propostas que sirvam de mecanismo e/ou subsídio para que futuros estudos possam intervir, melhorando a atual realidade da educação inclusiva no Maranhão. Compreendemos que o espaço escolar adequado ao ensino e aprendizagem exige por parte dos professores um trabalho com coletividade, participação, colaboração, tendo como *sine qua non* para o processo a implementação de práticas, estratégias e metodologias apropriadas ao estudante com deficiência.

Posto isto, a pesquisa exibe relevância social e científica por ser restrito na literatura, no qual ampliará a possibilidade de conhecimentos voltados para área, sobretudo por despertar o interesse de outros pesquisadores, possibilitando a constituição de novos saberes no campo da educação especial e inclusiva, bem como para a linha de pesquisa formação de professores e práticas educativas.

A partir do panorama apresentado, reflete-se a inclusão no Ensino Médio integral por categorias como: diagnóstico, condições de permanência, práticas pedagógicas, ferramentas tecnológicas de apoio ao trabalho docente. Por essas categorias, traçamos como objetivos geral e específicos da pesquisa: Analisar o processo de inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista a partir das práticas educativas, no Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – IEMA Pleno de São Luís contribuindo com um aplicativo para a prática educativa com o estudante com autismo. Objetivos específicos: Caracterizar os processos de educação inclusiva no contexto da história da educação brasileira para a compreensão da visão educativa nesse percurso; Identificar a concepção do Transtorno do Espectro Autista conforme o Manual Diagnóstico e Estatístico de Saúde Mental (DSM 5) ao padronizar os critérios diagnósticos das desordens que afetam a saúde mental, a fim de fundamentar o TEA; Discutir o acesso e permanência dos estudantes com transtorno do espectro autista no Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IEMA) a partir da realidade vivenciada e observada na escola e elaborar um aplicativo como ferramenta auxiliar no ensino, visando apoiar o trabalho educativo com estudantes com o transtorno do espectro autista.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Esse resumo é fruto de uma dissertação que está estruturada em 5 seções. A primeira é a introdução, onde apresentamos de forma breve o tema, e os principais aspectos que moldam o trabalho: problemática, objetivos, pressupostos e metodologia. A

segunda é a intitulada “Educação Especial e Educação Inclusiva: uma breve história”, e aborda o percurso histórico das políticas educacionais nacionais voltadas para a inclusão, para isso é dividida em: Atendimento Educacional Especializado a estudantes com TEA; Formações inicial e continuada de professores no contexto da Educação Especial e Inclusiva; Educação Especial e Inclusiva no contexto do Ensino Médio Técnico;

A terceira é intitulada “Transtorno do espectro autista: do que se trata?”, e se dedica a investigação de aspectos para diagnóstico e, a partir disso, pensar nas possíveis intervenções. É dividida em 2 subseções: Definição e critérios para o diagnóstico, prevalência e possíveis causas: fatores de risco/ prognóstico, comorbidades e Intervenções em autismo.

A quarta seção, “Acesso e permanência de estudantes com TEA nos espaços escolares”, explora a participação da família, da escola e como as tecnologias móveis podem ajudar na formação discente. Para isso divide-se em: Família e escola: desafios e perspectivas; Professor, escola e inclusão. Na quinta seção, “Vivências da realidade da educação especial e inclusiva do IEMA (a empiria): aproximações com o campo de pesquisa”, abordamos o campo de pesquisa escolhido, o modelo institucional, a dinâmica das aulas e as observações sobre as entrevistas.

A última seção será a conclusão, onde realizaremos uma análise entre os dados teóricos e a realidade observada no IEMA. Para a qualificação, apresentamos as deliberações sobre os próximos passos a serem realizados a fim de concluir o processo dissertativo e algumas considerações parciais.

METODOLOGIA

Traçar uma trajetória metodológica é uma etapa fundamental para o bom andamento da pesquisa e para a exposição dos conceitos e instrumentos que norteiam a análise desde o levantamento de dados até a conclusão do trabalho. Nesse sentido, na tentativa de desvelar o objeto de pesquisa, adotamos a

abordagem qualitativa, que consiste no aprofundamento do estudo de fatos que não podem ser quantificados. Com base nessa abordagem, nosso propósito é “proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses. Seu planejamento é bastante flexível, de modo que possibilite a consideração dos mais variados aspectos ao fato estudado” (Gil, 2002, p. 41).

Minayo (2016) explica que o processo de trabalho científico em pesquisa qualitativa ocorre em três etapas: fase exploratória, trabalho de campo, análise e tratamento do material empírico e documental. Corroborando com essa teoria, a Deslandes (2009) destaca a respeito do ciclo da pesquisa qualitativa, sendo um trabalho artesanal, com três tipos de procedimento: ordenação, classificação e análise dos dados. Trazendo para o objeto, os estudantes do IEMA São Luís – Centro, as etapas incluem: caracterização dos processos durante a fase exploratória no campo; identificação de conceitos, seguindo o DSM5; análise dos dados e entrega do Produto Técnico Tecnológico: aplicativo como ferramenta auxiliar no ensino de pessoas com autismo.

É uma pesquisa de natureza descritiva, pois têm ênfase no detalhamento de características de uma população ou fenômeno específicos, ou ainda, o estabelecimento de relações entre variáveis. Na perspectiva de Gil (2008) pesquisas de natureza descritiva objetivam levantar opiniões, atitudes e crenças dentro de uma população. O tipo de delineamento selecionado foi a pesquisa bibliográfica e documental, pois busca referências legislativas e também se apoia no estado da arte, identificando produções que abordam experiências em escolas e teorias que contribuam para a análise dos dados. As pessoas cujo comportamento foi observado serão interrogadas diretamente. Os questionamentos foram elaborados a partir de conceitos propostos pelo método Dialético. Lima (2014) explica que esse método se baseia na argumentação, discussão e confronto de ideias, essa foi a forma escolhida para interpretar a realidade neste trabalho.

O instrumento de coleta de dados será a observação do campo e entrevista semiestruturada, tendo consciência de que tais escolhas orientam o direcionamento do diálogo com os entrevistados, desde a sua elaboração. (Glessner, 2007). As entrevistas são fundamentais para a obtenção de novos dados que complementem outros trabalhos já produzidos. A investigação empírica será realizada no Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – IEMA Pleno de São Luís Centro, dividida em três momentos: 1) observação e aplicação das entrevistas com os participantes; 2) testagem e 3) lançamento do aplicativo para as tecnologias móveis que será desenvolvido.

A composição da amostra no IEMA, será de estudantes com TEA que possuam o diagnóstico clínico, quatro professores do ensino regular, o professor (a) do atendimento educacional especializado quando houver e quatro estudantes da turma do ensino regular. Vale ressaltar que os convidados deverão estar dispostos a participar da pesquisa, após o esclarecimento e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Todos com identidades preservadas. Será utilizada a terminologia participante, diferenciados por números, e para os estudantes com autismo será utilizado Donald Gray Triplett¹.

Para a coleta fidedigna das informações gravaremos o áudio das entrevistas por meio de aplicativo específico disponível no sistema operacional iOS. A gravação é um item importante para que a pesquisadora possa focar a atenção na interação com o entrevistado. Por último, realizamos a análise do conteúdo.

A partir dos dados obtidos realizaremos a análise de conteúdo. Segundo a Bardin (2016) a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise de comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdo das mensagens. Bem como, a aplicação da análise de conteúdo será linguístico oral,

¹ O nome utilizado para identificar os alunos, Donald Gray Triplett, é uma homenagem ao primeiro garoto diagnosticado com autismo pelo Dr. Leo Kanner. (DONALD...2016).

que visa o diálogo, a análise de entrevistas e conversas. E para analisar este conteúdo se usará a análise de enunciação, de acordo com a Minayo (2016) costuma ser usada para se analisar entrevistas abertas, nela se leva em conta a comunicação como um processo e não como um dado estatístico.

Para Ludke e Andre (2015), a análise de conteúdo, inicia-se com a elaboração de um conjunto de categorias descritivas, a partir de critérios definidos. Essa fase da investigação visará evidenciar a articulação entre as informações obtidas na literatura relacionada à temática e das obtidas no campo do estudo. Em seguida é realizada a inferência e a articulação da análise da pesquisadora com as premissas aceitas em outros estudos sobre o mesmo objeto.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A pesquisa de campo, está em andamento, conforme as etapas descritas anteriormente. Portanto, pretende-se perceber quais os impactos estudantes com autismo sofrem no seu processo de escolarização. De acordo com Vigotski (1997) a escola, é lugar de ser sujeito aprendente, envolve, para crianças e jovens aprender com o outro, no meio social, não importa quão atípico pareça ser o seu desenvolvimento.

Inicialmente se fez necessário a construção do embasamento teórico, envolvendo leituras pertinentes à temática, no que tange a inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista no espaço educacional. Concomitante a esse processo, buscamos junto a Diretoria de Adjunta Pedagógica (DAP/IEMA) e a Coordenação da Educação Especial/Inclusiva o levantamento de estudantes com diagnóstico clínico que possui autismo e estão matriculados nos IEMAS Plenos (IP) de São Luís/MA.

O movimento pela educação inclusiva é uma ação sociocultural, pedagógica e política, iniciada em defesa dos direitos de todos os estudantes. A modalidade de ensino da Educação Especial é resultado da melhoria das políticas públicas, da pressão imposta ao Estado pelos movimentos sociais, na consolidação de

seus direitos como sujeitos sociais e, especialmente na criação de um novo modelo de projeto educativo para a efetivação da educação inclusiva nas escolas. Logo, a autora Baú (2014, p. 51) diz que escola deve estar organizada de forma que todos “os estudantes possam conviver e aprender juntos, interagindo, respeitando as diferenças e aprendendo com elas.”

Na sequência, foram realizadas leituras flutuantes que deram suporte para a definição do Plano de Obra, detalhamento e definição dos capítulos e subcapítulos. Sendo assim, a partir dos objetivos e metodologias propostos na pesquisa e na relação com as reflexões até aqui realizadas e os estudos do referencial teórico, foi possível alcançar as seguintes considerações parciais da pesquisa em andamento.

CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

Nas seções anteriores apresentamos algumas das primeiras noções obtidas sobre o tema, condições de acesso e permanência de estudantes com transtorno do espectro autista do Ensino Médio do IEMA Pleno São Luís. Para dar continuidade a este estudo, que parte do pressuposto de que a inclusão escolar é um processo que se conecta a práticas pedagógicas e outros aspectos que influenciam na frequência discente, precisamos demonstrar as etapas ainda pendentes.

Como já referenciado, a amostra da pesquisa é composta por estudantes diagnosticados clinicamente com TEA, quatro professores do ensino regular, o professor(a) do atendimento educacional especializado (quando houver) e quatro estudantes da turma do ensino regular; os próximos passos a serem realizados serão: a elaboração das entrevistas, a ida ao campo para observação e aplicação das mesmas, e o desenvolvimento do Produto Técnico Tecnológico: aplicativo como ferramenta auxiliar no ensino de pessoas com autismo, a partir das respostas obtidas nas conversas.

Para Silva, Artuso e Tortato (2020, p. 164) a discussão sobre a educação inclusiva não se limita aos portões da escola, isto é,

também depende de “[...] fatores econômicos, sociais e político-administrativos que possam viabilizar a construção de uma pedagogia que seja capaz de promover o respeito à diversidade humana”. Por isso, será importante pensar nessas tecnologias observando aspectos que podem ou não atingir seu desempenho: tipo de aparelho/ equipamento, conexão com a internet, formas registro das atividades de diferentes alunos, dentre outros elementos capazes de impactar na aceitação e na viabilidade da proposta a longo prazo.

PROPOSTA DE PTT

O Produto Educacional do Mestrado Profissional em Educação atende à Portaria Normativa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) n. 17/2009. Conforme a Portaria Normativa em tela, a elaboração do formato do produto depende da finalidade do curso.

[...] O trabalho de conclusão final do curso poderá ser apresentado em diferentes formatos, tais como dissertação, revisão sistemática e aprofundada da literatura, artigo, patente, registros de propriedade intelectual, projetos técnicos, publicações tecnológicas; desenvolvimento de aplicativos, softwares [...] sem prejuízo de outros formatos, de acordo com a natureza da área e a finalidade do curso, desde que previamente propostos e aprovados pela CAPES.

Considerando o fato de que este Mestrado é em Educação, buscamos elaborar um produto para auxiliar o professor a dialogar com a realidade da Educação Especial/Inclusiva, levando em consideração, essencialmente, as particularidades, potencialidades e necessidades do estudante com o TEA. Pensando nos desafios da docência, irá se materializar no Produto Técnico Tecnológico (PTT), uma proposta que consiste em estimular a utilização de um aplicativo para as tecnologias móveis como ferramenta auxiliar no ensino de pessoas com autismo.

A cada dia surgem novos aplicativos e recursos interativos que exploram diferentes formas de ensino, confirmando o universo de alternativas tecnológicas que visam facilitar a dinâmica escolar e servir de material de apoio docente e discente. Para Bottentuit Junior e Mondaini (2011, p. 3) “[...] as ferramentas e mídias digitais oferecem [...] instrumentos capazes de renovar as situações de comunicação, informação, cooperação e colaboração, tornando-as muito diferentes daquelas tradicionalmente fundamentadas na escrita e nos meios impressos”.

Nesse sentido, o objetivo de experiência do aplicativo será conectar os profissionais da área da educação para dicas e ferramentas que construirão um repertório de ações inclusivas no espaço escolar.

No âmbito da educação escolar, a tecnologia, tem se apresentado como um meio importante para o avanço do conhecimento. Na escolarização das pessoas com deficiência, a utilização dos recursos advindos das tecnologias ultrapassa o caráter instrumental e revelam ser preciosas ferramentas para o acesso ao currículo. Benini; Castanha (2016, p.10-11).

Em linhas gerais, o aplicativo deve conter, **documentos legais que constituem marcos para os direitos das pessoas com deficiência**: A documentação legal é fundamental para que todo o corpo escolar tenha acesso aos direitos do aluno e possa solicitar recursos para o melhor atendimento desse público. **O que é autismo: conceito, diagnóstico, características e curiosidades**: Com o excesso de informações compartilhadas em redes sociais, que muitas vezes generalizam os mais variados transtornos, é importante que circulem na escola fontes confiáveis e atualizadas, que possam auxiliar na integração do aluno com TEA, construindo um espaço consciente das suas necessidades, mas que também não o limite a concepções equivocadas. **Dicas de elaboração de um plano educacional individualizado com um currículo de atividades funcionais, inspirações de materiais pedagógicos, avaliações e estratégias didáticas, questões que os professores devem considerar em um planejamento inclusivo**: Área voltada

aos professores. Essa parte do aplicativo deve ter em vista sugestões de materiais, estratégias e orientações sobre a elaboração de um planejamento inclusivo. Deve abordar as principais dúvidas, demandas e dificuldades docentes identificadas nas entrevistas durante as visitas técnicas. Nessa etapa de visitas os professores também poderão sugerir elementos para compor o software. Posteriormente devem ser revisitados para testagem do produto.

A princípio pretende-se desenvolver um aplicativo híbrido, isto é, podem ser baixados ou acessados na internet por meio de um navegador, como o *gmail* ou *instagram*. As vantagens do desenvolvimento de um aplicativo híbrido são: facilidade na atualização (não requer reenvio de alterações a cada versão); utiliza linguagens de programação comuns entre desenvolvedores web (acessa mais recursos disponíveis); menor custo e tempo de desenvolvimento. (Cynoteck, 2023). Para a criação e desenvolvimento do aplicativo foi realizada uma parceria com uma equipe especializada, formada por dois programadores. Os gastos inclusos nesse processo, como a escolha da plataforma de publicação do aplicativo, serão custeados pela pesquisadora.

REFERÊNCIAS

- ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. Tradução Maria Inês Corrêa Nascimento. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. 3. reimp. da 1. São Paulo: Edições, v. 70, 2016.
- BAÚ, Marlene Alamini. Formação de professores e a educação inclusiva. **Revista Eletrônica Científica Inovação e Tecnologia**, v. 2, n. 10, p. 49-57, 2014.

BOTTENTUIT, JUNIOR; MONDAINI, Raquel Leão. Formação de professores em TICS: o uso do computador e da internet na prática dos docentes do colégio universitário (COLUN) da UFMA. **Paidei@ - Revista Científica de Educação a Distância**, v. 3, n. 5, dez. 2011. Disponível em: <https://periodicosunimes.unimesvirtual.com.br/index.php/paideia/article/viewFile/205/219>. Acesso em: 12 ago. 2020.

BRASIL. **Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 127, p. 2-11, 7 jul. 2015.

CYNOTECK. 10 exemplos de aplicativos híbridos que levaram as empresas ao próximo nível. **CYNOTECK**. EUA, 6 fev. 2023. Disponível em: <https://cynoteck.com/pt/blog-post/hybrid-apps-that-have-taken-businesses-to-the-next-level/>. Acesso em: 10 dez. 2022.

DONALD Grey Triplett: The first boy diagnosed as autistic. 2016. Disponível em: <http://www.bbc.com/news/magazine-35350880>. Acesso em: 5 jan. 2022.

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

MINAYO, M. C. S; DESLANDES, S. F. D; GOMES, R. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

PAIVA JUNIOR, Francisco. Prevalência de autismo: 1 em 36 é o novo número do CDC nos EUA. *In*: **Canal autismo**. 23 mar. 2023. Disponível em: <https://www.canalautismo.com.br/noticia/prevalencia-de-autismo-1-em-36-e-o-novo-numero-do-cdc-nos-eua/>. Acesso em: 24 mar. de 2023.

SILVA, Maria Zildomar de Lima da; ARTUSO, Alysson Ramos; TORTATO, Cintia Souza Batista. Tecnologias de inclusão no ensino de crianças com TEA. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, [S. l.], v. 12, n. 26, p. 157–179, 2020. Disponível em:

<https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/947>.
Acesso em: 20 abr. 2022.

SILVA, Maria Zildomar de Lima da; ARTUSO, Alysson Ramos; TORTATO, Cintia Souza Batista. Tecnologias de inclusão no ensino de crianças com TEA. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, [S. l.], v. 12, n. 26, p. 157–179, 2020. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/947>. Acesso em: 20 abr. 2022.

VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas V**: fundamentos de defectología. Madri: Visor, 1997.

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO IEMA/AXIXÁ-MA: discutindo concepção de formação de professores, conhecimentos e saberes docentes

Léa Cristina Dutra Paixão de Souza - Turma 2022

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3473841003322323>

E-mail: leapaixao2013@gmail.com

Nadja Fonsêca da Silva

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/9850574903473891>

E-mail: nadjafonseca2@gmail.com

INTRODUÇÃO

A formação continuada de professores e sua interface com os conhecimentos e saberes necessários à formação humana crítica e emancipatória é um tema relevante que se constitui objeto de estudo e pesquisa de educadores preocupados com a efetividade das políticas educacionais de formação de professores.

Este estudo está inserido na linha de pesquisa Formação de professores e práticas educativas, do PPGE-UEMA e ao Grupo de Estudos Formação de Professores e Políticas Educacionais – GEFOPPE e busca responder a seguinte questão norteadora: Como se dá a formação dos professores e quais conhecimentos e saberes são construídos neste percurso?

Considerando a importância da formação continuada de professores no atual contexto brasileiro, é relevante enfatizar que a escolha do tema ora proposto foi motivada pela experiência enquanto docente e gestora escolar.

Este estudo tem como objetivo geral analisar a formação continuada dos professores do IEMA/Axixá e os conhecimentos e saberes construídos no percurso profissional para propor um Guia para elaboração do Plano de Formação de professores na

perspectiva da formação humana crítica e emancipatória. Tem-se, ainda, como objetivos específicos: identificar, na proposta de formação continuada do IEMA/Axixá, a concepção de formação de professores que orientam a práxis pedagógica docente; observar os encontros de formação continuada desenvolvidos dos professores do IEMA/Axixá; compreender os desafios encontrados pelos professores na sua práxis pedagógica; elaborar, com os professores participantes, uma Proposta pedagógica de orientação para elaboração do Plano de Formação que contribua para a formação humana crítica e emancipatória.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES, CONHECIMENTOS E SABERES DOS PROFESSORES

Este estudo tem como aporte teórico Freire (2001, 2002, 2006), Saviani (2008), Nóvoa (1995, 1999, 2007, 2022), Freitas (2010), Gramsci (2000), Kosik (1995 e 2002), Vasquez (1968), Adorno (1995), Tardif (2001 e 2014), Gauthier et al (2006), Shulman (1986), entre outros, que discutem a formação de professores na perspectiva crítica e emancipatória, destacando os conhecimentos e saberes docentes. Ressalta-se, ainda, os estudos a partir das entidades, movimentos e organizações como ANFOPE, ANPED e FORUMDIR que defendem a educação como direito social e humano.

A formação de professores é condição necessária no desenvolvimento e construção da profissão docente. Como afirma Nóvoa (2007): “É preciso passar a formação de professores para dentro da profissão”. O autor sublinha a necessidade de os professores terem um lugar predominante na formação dos seus pares, e acrescenta que não haverá nenhuma mudança significativa se a comunidade dos formadores de professores e a comunidade dos professores não se tornarem mais permeáveis e imbricadas (Nóvoa, 2007, p, 10).

A formação continuada de professores tem recebido diversas denominações, respondendo, muitas vezes, a uma dada visão de

mundo, educação, sociedade e formação, dos pesquisadores, gestores educacionais, formadores e professores.

Essa pluralidade semântica e prática do campo da Formação Continuada de Professores, remete a uma variedade de termos utilizados para a designação de formação continuada de professores, como: reciclagem, treinamento, aperfeiçoamento, capacitação, educação permanente, educação continuada e formação continuada, tomando como base os estudos de Marin (1995, p. 14-18).

Freire (1996, p. 39) ressalta que: “[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.”

Para Freire (2001; 2002; 2006), a formação de professores é um processo permanente que incorpora as dimensões inicial e continuada. Segundo Freire, a formação de professores deve ser uma prática reflexiva e crítica, que permita aos professores desenvolverem uma consciência crítica sobre a realidade social em que estão inseridos e sobre o papel que desempenham na transformação dessa realidade. Freire propõe uma formação que vá além da mera transmissão de conhecimentos técnicos, mas que leve em conta a dimensão ética e política da educação, e que seja capaz de formar professores comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Segundo Saviani (2008) a formação de professores é um processo histórico e social que se desenvolveu ao longo do tempo, e que tem como objetivo preparar os professores para a prática pedagógica.

Na visão de Nóvoa (1999), a formação de professores tem uma nova concepção, na qual deve privilegiar este tempo entre dois, a indução profissional, através da residência docente ou de outras iniciativas, um tempo que é estruturante do desenvolvimento profissional docente. Para o fazer, é imprescindível construir sínteses e alternativas que nos permitam escapar a dicotomias e binarismos.

Para Freitas (2010, p. 370), a formação de professores é uma contínua caminhada dos profissionais da educação, cujo caminhar atua todas as suas dimensões individuais e coletivas de caráter histórico, biopsicossocial, político, cultural, próprias de seres integrais e autores de sua própria formação.

No que se refere à práxis pedagógica, Gramsci (2000), Kosik (1995; 2002) e Vasquez (1968), discutem a concepção na perspectiva crítica.

Segundo Gramsci (2000, p. 21), práxis

é o resultado de um processo histórico no interior do qual a compreensão crítica de si mesmo é obtida, portanto, através de uma luta de hegemonias políticas, de direções contrastantes, primeiro no campo da ética, depois da política, atingindo finalmente uma elaboração superior da própria concepção do real.

Para Kosik (1995; 2002, p. 225),

é na práxis se realiza a abertura do homem para a realidade geral [...] A criação da realidade (humano-social) constitui o pressuposto da abertura e da compreensão da realidade em geral. A práxis como criação da realidade humana é ao mesmo tempo o processo no qual se revelaram em sua essência, o universo e a realidade.

Na visão de Vasquez (1968, p. 117), práxis é “a relação entre teórica e prática; prática, na medida em que a teoria, como guia da ação molda a atividade do homem, particularmente a atividade revolucionária, teórica, na medida em que essa relação é consciente.”

Quanto aos saberes docentes, Shulman (1986) e Tardif (2002) discutem a pluralidade e complexidade conceitual e metodológica.

Segundo Tardif (2002, p. 36), o saber docente é concebido “[...] Como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais.”

Para Shulman (1986) são identificados três tipos de conhecimento apresentados pelos docentes: conhecimento do

Conteúdo Específico, Conhecimento Pedagógico e Conhecimento Curricular. O primeiro faz referência a organização do conhecimento. O segundo, vai além dos assuntos de conhecimento da matéria em si, para dimensão da essência do conhecimento da matéria para ensinar. Já o terceiro, refere-se aos conhecimentos de todos os conteúdos ensinados, nos distintos anos de escolaridade, e os materiais didáticos empregados para promover a aprendizagem (Shulman, 1986, p. 13-14).

Buscou-se expressar aqui os saberes construídos pelos professores ao longo da sua formação e processo de desenvolvimento da práxis pedagógica. São saberes que contribuem para a reflexão crítica da concepção de formação de professores, uma vez que dizem respeito à sua atividade profissional docente.

METODOLOGIA

Este é um estudo de abordagem qualitativa, que segundo Minayo (2001, p. 14), [...] trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

No que se refere aos objetivos, a pesquisa é de caráter exploratório porque visa proporcionar maior aproximação com o problema no sentido de lhe dar maior visibilidade, construindo hipóteses (Gil, 2002).

O trabalho parte do levantamento bibliográfico seguido da análise documental e das bases legais, tais como: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDBEN nº 9.394/96; Base Nacional Curricular Comum BNCC (2017); Plano Nacional de Educação - PNE (2014-2024) e do Plano de Ação e o Plano de Formação da Instituição campo da pesquisa.

No que se refere ao cenário da pesquisa, ressalta-se que a escola campo da pesquisa, é uma instituição pública que iniciou seu

funcionamento no ano de 2017. A escola participa de rede de Educação Profissional integrada ao Ensino Médio, do Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão - IEMA PLENO AXIXÁ.

É válido destacar que utilizamos o termo geração de dados no lugar de coleta de dados, por entender, assim, como Bulla, Garcez & Loder (2014, p. 262) que “[...] a vida social que nos interessa compreender é em si evanescente e que não pode ser captada integralmente por nenhum aparelho ou método de gravação.”

Para a coleta de dados empíricos foi realizada a observação participante (Gil, 2010) e uso dos instrumentos: questionários (Bardin, 2011) e entrevista semiestruturada (Bardin, 2011) que, para a autora, trata-se de

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (Bardin, 2011, p. 47).

A técnica de análise de conteúdos, segundo Bardin (2011) segue três passos fundamentais para que possamos analisar de forma efetiva os dados gerados, que são: Pré-análise, Exploração do material e Tratamento dos resultados obtidos e interpretação.

O universo da pesquisa compreende 16 (dezesesseis) profissionais, sendo 14 (quatorze) professores que atuam na docência do Ensino Médio, 01 (um) gestor pedagógico e 01 coordenadora pedagógica do IEMA PLENO AXIXÁ. O critério de inclusão foi a participação dos profissionais nos encontros de formação continuada.

No que se refere aos Aspectos Ético-Legais, ressalta-se que esta pesquisa é desenvolvida em conformidade com a norma vigente expressa na Resolução N.510/16. O projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa, e aprovado pelo parecer N^o 6.547.080.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados parciais desta pesquisa foram construídos a partir da etapa de levantamento bibliográfico e observação dos encontros formativos de professores que atuam no Ensino Médio no IEMA/Axixá, o qual oferece cursos de Educação Profissional de nível médio na modalidade integrada. A seguir, discutimos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional -LDBEN nº 9.394/96; Base Nacional Curricular Comum BNCC (2017); o Plano Nacional de Educação - PNE (2014-2024), o Plano de Ação e o Plano de Formação do IEMA-AXIXÁ – campo da pesquisa, bem como o estudo da temática sobre as concepções de formação de professores, conhecimentos e saberes dos docentes que alicerça a práxis pedagógica, na perspectiva de uma formação humana, crítica e emancipatória.

Pressupostos legais da formação continuada de professores

A formação dos professores é exigida e garantida na LDBEN N.9.394/96, conforme expresso em seus artigos 62, 62-A e Parágrafo único. Neste, é expresso que

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

Art. 62-A. A formação dos profissionais a que se refere o inciso III do art. 61 far-se-á por meio de cursos de conteúdo técnico-pedagógico, em nível médio ou superior, incluindo habilitações tecnológicas. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

Parágrafo único. Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

Nesta perspectiva legal é possível compreender que “a qualificação é uma relação social que compreende a unidade teoria-prática” (ANFOPE, 2021, p. 28), sendo este o segundo princípio da Base Comum Nacional da ANFOPE, fundado em uma concepção sócio-histórica de formação do educador e orientadores das proposições curriculares no campo da formação dos profissionais da educação.

Dentre os documentos legais, destacam-se para análise crítica:

A Base Nacional Curricular Comum BNCC (2017) que traz a formação com foco na prática da sala de aula, a importância do conhecimento pedagógico do conteúdo e a formação integral do professor – competências, habilidades e valores (BRASIL, 2018b).

O Plano Nacional de Educação - PNE (2014-2024) que apresentou como Meta 16 – Formar, em nível de pós-graduação, 50% dos professores da Educação Básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da Educação Básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (BRASIL, 2014, p. 88).

Quanto ao Plano de Ação e o Plano de Formação do IEMA-AXIXÁ (2023), ressalta que representa uma construção coletiva das equipes escolares e técnicas do IEMA e parte das necessidades apontadas e descritas nos Programas de Ação dos coordenadores, docentes e gestores. Portanto, constitui-se em uma ferramenta estratégica de desenvolvimento profissional que deveras prioriza as lacunas deixadas na Formação Inicial e as necessidades específicas apontadas pelos docentes (IEMA, 2023, p. 42).

Concepção de formação de professores, conhecimentos e saberes docentes: perspectivas para a formação humana, crítica e emancipatória

Para Paulo Freire (1987), formação de professores na perspectiva crítica é concebida quando o processo educativo, possibilita ao homem uma reflexão sobre si mesmo, sobre seu

tempo e suas responsabilidades. O trabalho educativo não deve ser feito para o homem, mas sim com o homem, onde ele possa atuar ativamente. A conscientização, como processo educativo, é um meio de organização política do oprimido, um instrumento de luta na superação da realidade opressora.

Segundo Adorno (1995, p. 145), a formação de professores e a práxis educativa são temas que se entrelaçam. Adorno acreditava que “a educação deveria ser um processo de emancipação, e não apenas uma mera apropriação de instrumentos técnicos e receituários para a eficiência”. Para ele, “a práxis educativa deveria ser incorporada ao processo de ensino, compreendendo o professor e o aluno enquanto seres inacabados e abertos ao inusitado”.

Segundo Duarte (2010, p. 14) “a formação de qualquer profissional, em especial a de professores, como uma trajetória de formação de indivíduos. Intencionalmente planejada, para a efetivação de determinada prática social.”

Para Tardif (2002, p. 36), os saberes docentes são “[...] Como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais.”

Segundo Shulmann (1986), os conhecimentos presentes no desenvolvimento cognitivo do professor, a partir dos quais são classificados em três categorias: conhecimento do conteúdo da matéria ensinada; conhecimento pedagógico da matéria e curricular, conhecimento curricular. Essas categorias referem-se às compreensões dos docentes sobre a estrutura da disciplina, da organização cognitiva do conhecimento da matéria o qual será o objeto de ensino.

Observação participante nos encontros formativos dos professores do IEMA-Axixá

A observação participante a partir de Gil (2010) ocorreu no período entre abril a junho de 2023. Registramos então, as observações realizadas e registradas no diário de campo com base

em Atkinson et al. (2001); Lofland & Lofland, (1995), que traz as seguintes informações:

- O 1º encontro formativo dos professores foi realizado em abril de 2023, com o tema “A formação continuada no cotidiano escolar e sua contribuição para a prática pedagógica docente”. Participaram os professores, coordenadores de área e eixo tecnológico da escola, em um total de 05 professores.

- O 2º encontro teve como tema a formação continuada que eu tenho x a formação continuada que eu preciso. Observamos a necessidade de formações mais constantes que fossem diversificadas com temas específicos, mas, também que propusesse a ressignificação pedagógica, que ajudasse a aperfeiçoar as suas práxis. Participaram deste encontro 13 professores.

- O 3º encontro ocorreu em junho de 2023, com a temática “os desafios na construção de conhecimentos e saberes para uma formação humana crítica e emancipatória dos estudantes”. Neste encontro participaram 16 professores, onde observamos que os professores consideram a formação continuada como necessário para a práxis pedagógica.

As formações que ocorrem na rede e na escola são voltadas para o reducionismo técnico e pragmático. Como perspectiva, observamos que os professores vislumbram uma formação continuada que os compreendam como seres pensantes, críticos e autônomos.

É válido destacar que o processo da pesquisa empírica está em andamento, na fase de realização de entrevistas com o gestor pedagógico e coordenadora pedagógica, bem como aplicação dos questionários com os professores, para realização da análise e interpretação dos dados coletados, motivo pelo qual apresentamos resultados e considerações parciais da pesquisa.

CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

Os estudos e as análises realizados até aqui ocorreram a partir do levantamento bibliográfico e a análise documental do IEMA e análise das bases legais, tais como: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional -LDBEN nº 9.394/96; Base Nacional Curricular Comum BNCC (2017); Plano Nacional de Educação - PNE (2014-2024), Plano de Ação e o Plano de Formação do IEMA-AXIXÁ, campo da pesquisa, bem como o estudo da temática sobre as concepções de formação de professores, conhecimentos e saberes dos docentes que alicerçam a práxis pedagógica, na perspectiva de uma formação humana, crítica e emancipatória. Busca-se analisar a formação continuada dos professores do IEMA/Axixá e os conhecimentos e saberes construídos no percurso profissional para elaboração coletiva do Plano de Formação de professores, na perspectiva da formação humana crítica e emancipatória. Foi realizada a análise da proposta de formação continuada do IEMA/Axixá e a concepção de formação de professores que orienta a práxis pedagógica docente. Observou-se os encontros de formação continuada dos professores no IEMA/Axixá e será realizada as entrevistas para compreender os desafios encontrados pelos professores na sua práxis pedagógica, de modo a elaborar com os participantes, uma Proposta pedagógica de orientação para elaboração do Plano de Formação que contribua para a formação humana crítica e emancipatória.

PROPOSTA DE PTT

O produto consiste na elaboração do Plano de Formação Continuada de professores do Ensino Médio, a partir do levantamento bibliográfico em artigos e livros, bem como observação nos encontros formativos, nas conversas e diálogos com os professores da escola, propondo no Plano de Formação, textos a serem lidos e discutidos, podcasts, vídeos e outros materiais que contribuam para a discussão crítica da formação de professores, a

partir dos conhecimentos e saberes, na perspectiva crítica e emancipatória.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T.W. Educação – Para quê? In: **Educação e Emancipação**, SP, Paz e Terra, 1995b, p.139-154.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO – ANFOPE. Política de formação e valorização dos profissionais da educação: resistências propositivas à BNC da formação inicial e continuada. In: **ENCONTRO NACIONAL DA ANFOPE**, 10.,2021. Anais... 2021, p. 1 – 59.

ATKINSON, Paul et al. (eds.). (2001). **Handbook of ethnography**. London/New Delhi: Thousand Oaks/Sage.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN)** n. 9394/96. Brasília, 1996.

_____. BRASIL, **Resolução CNE/CP nº 1**, de 27 de outubro de 2020, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Brasília-DF 2020

_____. **Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024 [recurso eletrônico]** : Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

BRASIL. **Resolução nº 466**, de 12 de dezembro de 2012. Dispõe sobre diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisa envolvendo seres humanos. Diário Oficial [da] República

Federativa do Brasil, Brasília, DF, 13 jun. 2013. Disponível em: <http://bit.ly/1mTMIS3>. Acesso em: 10 jan. 2023.

BRASIL. **Resolução nº 510**, de 07 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis à pesquisa em Ciências Humanas e Sociais. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 24 de maio de 2016. Disponível em: <http://bit.ly/2fmnKeD>. Acesso em: 10 jan. 2023.

BULLA, Gabriela da Silva; GARCEZ, Pedro de Moraes; LODER, Letícia Ludwing. **Práticas de pesquisa microetnográfica: geração, segmentação e transcrição de dados audiovisuais como procedimentos analíticos plenos**. D.E.L.T.A., 30.2, 2014 (p. 257-288). Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-445078307364908145>. Acesso em: 10 janeiro 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GIL, Antonio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

Lofland, John & Lofland, Lyn H. (1995). *Analysing social settings. A guide to qualitative observation and analysis*. Belmont, CA: Wadsworth Publishing Company.

MARIN, Alda Junqueira. **Educação continuada**: introdução a uma análise de termos e concepções.

NÓVOA, António. (Org). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1999.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil**: história e teoria. Campinas: Autores Associados, 2008a.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**/ Maurice Tardif. – Petrópolis, RJ: Vozes, 4ª ed. 2002.

**TURMAS MULTISSERIADAS NAS ESCOLAS DA
REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO LUÍS-MA:
um debate necessário**

Adriana Loiola do Nascimento - Turma 2023
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4800362157499176>
E-mail: adrianna18199@hotmail.com

Leonardo José Pinho Coimbra
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5474276294927880>
E-mail: leonardo.coimbra@ufma.br

INTRODUÇÃO

Este trabalho trata-se de um recorte de uma produção maior, que é a dissertação em construção. Apresentamos uma breve discussão das turmas multisseriadas no sistema municipal de ensino de São Luís. Turmas multisseriadas ou classes multiciclos¹, ainda são realidades em muitas instituições de ensino, principalmente aquelas localizadas nas zonas rurais. Por serem regiões de difícil acesso, as escolas rurais geralmente recebem reduzido número de matrículas em comparação as escolas urbanas, o que justificaria a união das turmas. Outro fator que favorece a união de classes, seria a ausência de professores suficientes para assumirem as turmas e a falta de estrutura das escolas. Côrrea (2008, p.34) assim define as classes multisseriadas

¹ No decorrer do trabalho usamos os termos MULTISSERIADA, MULTISSÉRIE e MULTICICLOS com o mesmo significado, que é o trabalho docente com várias séries (anos) na mesma sala de aula simultaneamente. O uso alternado desses termos foi pensado e aplicado ao texto para evitarmos repetições de expressões. Há ainda autores de utilizam o termo MULTIIDADES, aplicando-o a união de turmas na educação infantil.

[...] espaços educativos em que um só professor ou professora atua ao mesmo tempo e no mesmo espaço atendendo educandos e educandas das quatro séries iniciais do ensino fundamental e até da educação infantil. Esses docentes acumulam várias funções: faxineiro, merendeiro, líder comunitário, diretor etc.

Eis algumas indagações inerentes a este contexto: Como se apresentam as práticas docentes nas turmas multisseriadas? Quais as dificuldades e possibilidades encontradas no contexto das classes multisseriadas? Como as formações inicial e continuada auxiliam o trabalho docente nas turmas multisséries? Este trabalho, parte de uma pesquisa maior em andamento, que tem como cenários as escolas da Rede Municipal de Ensino da cidade de São Luís-MA, que apresentam turmas multisséries.

Definimos como objetivos para este resumo - Geral: analisar quais fatores contribuem para a organização de turmas multisseriadas nas Unidades de Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de São Luís. Específicos: b) Refletir sobre as dificuldades e possibilidades encontradas no contexto das classes multisseriadas; d) Discutir o Produto Técnico Tecnológico (PTT).

TURMAS MULTISSERIADAS NO BRASIL: breve histórico

Pensar na história das turmas multisséries no Brasil nos remete inicialmente ao período colonial, logo após a expulsão dos jesuítas² em 1759, e implementação das “Reformas Pombalinas”. Estas reformas tinham como base o Iluminismo (movimento cultural europeu que buscava transformações de origem econômica, política e social, tendo como eixo norteador a disseminação do conhecimento em detrimento dos ensinamentos religiosos).

Com as Reformas Pombalinas, o Estado criou as Aulas Régias e nomeou professores. As aulas régias aconteciam de forma

² Os jesuítas reuniam crianças para catequizar, assegurando a expansão da fé católica, tendo como precursor Manoel da Nóbrega. Com a educação jesuítica tivemos a criação dos colégios com a implementação da seriação (estudos em grupos, a partir do grau de desenvolvimento dos alunos).

isoladas, sendo ministradas em espaços físicos organizados pelos próprios professores, que poderiam ser uma sala, casa ou sacristias. Aos professores cabiam também, a tarefa de efetivarem as matrículas e organizarem o funcionamento do espaço concebido como “escola”. O ensino limita-se às primeiras letras (latim, grego, filosofia, geografia, gramática, retórica, matemática) e o pagamento mensal vinha através do “Subsídio Literário”, imposto criado para esta finalidade.

Com a independência do Brasil em 1822, teremos, pela primeira vez, a visão de escola como instituição. Em junho de 1823, Dom Pedro I, convocou a Assembleia Constituinte e Legislativa, onde criou a “Comissão de Instrução Pública”, e, em 1824, temos a primeira Constituição Brasileira. Seu artigo 179, trazia um item específico destinado à educação: “a instrução primária é gratuita para todos os cidadãos”. Tínhamos aqui uma preocupação com os interesses da corte, e esse “todos” não incluíam os escravos e negros. Havia, portanto, a necessidade de criação de um sistema nacional que previsse a implantação no Império de escolas primárias, ginásios e universidades.

Tivemos ainda, a lei geral de 15 de outubro de 1827, com dezessete artigos, que determinava “criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império.” Por esse mecanismo legal deveriam ser assegurados saberes básicos (leitura, escrita, aritmética, quatro operações de cálculos, educação moral e cristã), como os professores deviam ensinar e como a organização escolar deveria se apresentar.

Esta lei trazia no seu artigo quarto a aplicabilidade do ensino mútuo: “as escolas serão de ensino mútuo nas capitais das províncias; e o serão também nas cidades, vilas e lugares populosos, em que for possível estabelecerem-se.” Apesar dos autores não trazerem nesse contexto a nomenclatura de turmas multisséries, vemos indícios do ensino de união de turmas. Esse ensino mútuo defendido na lei, representava uma estratégia econômica; pois um professor, lecionava para várias turmas ao mesmo tempo, diminuindo a contratação de novos professores,

“barateando” o processo de ensino. Loks; Almeida; Pacheco (2013, p. 5), reafirmam o exposto, nos dizendo que

Evidenciamos que, apesar de não ter encontrado essa referência nos autores pesquisados, as escolas multisseriadas (classes multisseriadas) surgiram nesse período em que o ensino das primeiras letras, financiado ou não pelo Estado, era difundido de fazenda em fazenda por professores itinerantes ou por alguém que a comunidade considerasse capaz de instruir a outros. Isso também se deu em pequenas vilas e povoados, por meio da reunião de crianças de vários níveis, independentemente da faixa etária, num mesmo ambiente escolar e com um único professor.

Visando combater a precariedade do ensino que se materializava em falta de material didático e professores, número insuficiente de escolas (que funcionavam em espaços inadequados), em 17 de fevereiro de 1854, tivemos o Decreto nº 1.331-A, com 135 artigos. Com esse regulamento, temos a obrigatoriedade do ensino, com previsão de multas aos pais que tivessem filhos com mais de sete anos fora da escola. Quanto a organização do ensino, temos dois aspectos importantes: a divisão do ensino em primeiro e segundo grau; e o início da seriação, com o agrupamento de alunos em turmas. Saviani (2008, p. 132), assim nos expõe como isso acontecia:

Do ponto de vista da organização dos estudos, previa-se: a) uma escola primária dividida em duas classes: a primeira compreenderia escolas de instrução elementar, denominadas *escolas de primeiro grau*; a segunda corresponderia a instrução primária superior, ministrada em *escolas de segundo grau*; b) uma instrução secundária ministrada no Colégio Pedro II, com duração de sete anos, e nas aulas públicas avulsas, consagrando, portanto, a coexistência de dois modelos então em vigor; c) os alunos seriam agrupados em turmas, adotando-se, portanto, a seriação e o ensino simultâneo.

Apesar do ensino multissérie ter sido substituído pela seriação, vemos que a educação multissérie continuou existindo como possibilidade de educação formal, principalmente voltado para as populações do campo, considerando as escolas situadas em

locais mais afastados, a escassez de professores e o baixo número de alunos se comparadas às escolas dos centros urbanos. Observando a trajetória das reformas educacionais do Período Imperial brasileiro, Loks; Almeida; Pacheco (2013, p. 8 e 9), chamam nossa atenção para a substituição das turmas multisseriadas

Quanto às escolas multisseriadas, pode-se dizer que as reformas implantadas na última fase do Império contribuíram para a substituição do ensino ministrado por um único professor para um grupo de alunos em diferentes níveis de aprendizado, pelo sistema de seriação e agrupamento de alunos. Isso se deu através da criação dos grupos escolares em boa parte do território nacional [...].

Entre os anos de 1889 a 1929, a educação brasileira recebeu forte influência do pensador francês Auguste Comte, que defendia o ensino gratuito e leigo; o Brasil sofria com o alto índice de analfabetismo. Depois da primeira guerra mundial (1914-1918), há um crescimento industrial e aumento do proletariado. Nesse contexto, a escola tinha como objetivo preparar os indivíduos para as transformações que se davam no mundo produtivo nessa época, cujos pilares se orientavam pelo cientificismo, racionalismo e objetividade, marcas do pensamento Positivista, que penetrou o país neste momento.

Diante da Era Vargas (1930-1945), temos a exigência de mão de obra especializada. Assim em 1930, Vargas criou o Ministério da Educação e Saúde Pública. Em 1934, acontece a promulgação da 3ª Constituição Brasileira, que traz como marco inédito “a educação como direito de todos”, tendo a família e o estado responsabilidades nessa formação.

Na década de 60 tivemos uma ruptura dos ideários escolanovistas³, sendo amplamente fortalecido o tecnicismo na

³ Movimento reformador e liberal defendido pelos pioneiros da educação nova. Os pioneiros, reunidos na Associação Brasileira de Educação (ABE), propunham a reestruturação do sistema de ensino vinculado ao industrialismo emergente, uma educação laica e pública (universalização do acesso à escola e de igualdade

educação brasileira, voltando a formação para o mercado de trabalho, se estendendo até segunda metade do século XX. Nesse contexto, surgem reformas educacionais, impulsionadas pela mobilização civil. Podemos destacar a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1961) e a implementação dos primeiros planos educacionais.

Visando a melhoria na infraestrutura das escolas e formação para professores multisséries, tivemos em 1997 no Brasil, a implementação do Programa Escola Ativa. Isso aconteceu devido a influência do movimento escolanovista da década de 80 e pela força dos movimentos sociais, em especial, dos povos do campo. Anos mais tarde, em 2013, o Programa Escola Ativa foi substituído pelo Programa Escola da Terra, ampliando seu alcance para escolas seriadas e quilombolas. Nesse cenário, os municípios passaram a responsabilizar-se pela educação do campo. Em 2022, o Brasil contava com mais de 28 mil escolas multietapas⁴, sendo mais de 13 mil delas localizadas na região nordeste e mais de 4 mil no Maranhão. Listamos no quadro abaixo a quantidade de escolas multietapas no Brasil, considerando dados recentes do Censo Escolar:

Tabela I – Dados estatísticos - turmas multi 2022

Região	Número de Escolas	Número de Turmas	Número de Matrículas
Nordeste	13.404	21.899	325.314
Maranhão	4.180	7.639	112.001
Total Brasil	28.832	53.335	731.894

Fonte: Censo Escolar da Educação Básica 2022. Ministério da Educação / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Tabela produzida pela pesquisadora.

de ensino para todos) sob a responsabilidade do Estado. A proposta dos pioneiros entrou em crise com a instauração do Estado Novo, regido por um sistema controlador de governo. (ALBUQUERQUE, 2021).

⁴ Turmas Multi: turmas com alunos de anos diferentes do ensino fundamental de nove anos.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRÁTICAS DOCENTES NAS TURMAS MULTISSERIADAS: diálogos necessários

Os professores multisséries necessitam de condições materiais para o exercício do magistério. Entre essas condições se destacam a capacitação docente que perpassa pelas formações inicial e continuada. Percebe-se uma ausência sobre a discussão da educação multissérie nos currículos das licenciaturas, que compreende a formação primária dos professores para os anos iniciais do ensino básico. A implementação de uma disciplina obrigatória nos currículos das licenciaturas, que discutisse as especificidades das escolas e turmas multisséries, a pesquisa e estudos sobre essa realidade, que apesar de pontual é presente na educação brasileira, seriam caminhos a serem pensados nesse contexto. As formações continuadas pouco abordam a realidade e especificidades das escolas multisséries, e ainda assim, muitas dessas formações são buscadas pelos próprios docentes, havendo pouca oferta pelas secretarias de educação. Silva (2011, p. 306), corrobora ao afirmar que

A ausência de uma proposta pedagógica específica para a realidade das salas multisseriadas é fortalecida pelas Secretarias de Educação, quando definem encaminhamentos pedagógicos e administrativos padronizados sem considerar a diversidade dessas escolas.

Algumas políticas públicas estão inseridas na formação dos professores rurais, com o intuito de valorizar e edificar suas práticas docentes. Entre esses programas do Ministério da Educação e Cultura (MEC) estão o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO), o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM CAMPO - Saberes da Terra) e o Programa Escola Ativa (PEA), este último voltado para as classes multisseriadas.

METODOLOGIA

Pesquisa qualitativa, que se inicia na fase exploratória com o levantamento de questões, delimitação do problema e percurso metodológico. Os dados serão coletados através de questionários, entrevistas semiestruturadas e observação. Os questionários serão aplicados aos gestores escolares, as entrevistas destinam-se aos professores multisséries e a observação será da prática docente. A primeira etapa desenvolvida com auxílio da Secretaria Municipal de Educação - SEMED, se configura em mapear as escolas multisseriadas e estudar materiais e documentos sobre as propostas de atuação e formação docente direcionadas às turmas multiciclos.

Como cenários, teremos as escolas da Rede Municipal de Ensino de São Luís-MA, que apresentam turmas multisséries; atualmente quatro⁵ escolas. É assegurado aos partícipes desse estudo, a preservação dos dados, a confidencialidade e o anonimato. Os nomes atribuídos aos participantes serão fictícios, assegurando a proteção de suas identidades. O trabalho já foi enviado ao Comitê de Ética em Pesquisa, encontrando-se em fase de apreciação.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Este estudo traz a realidade da multisseriação especificamente nas escolas municipais de São Luís e alguns aspectos merecem destaque: professor multiciclo precisa organizar seus planejamentos, levando em consideração duas ou até mesmo três turmas, para as quais leciona ao mesmo tempo e no mesmo espaço, ou seja, mesclar os conteúdos comuns as duas ou três séries (anos), deixando secundárias as especificidades de cada turma. Outro aspecto a ser observado é a diversidade de idades presentes nas turmas multisseriadas. Na turma regular geralmente os alunos

⁵ Dados da Secretaria Municipal de Educação - SEMED São Luís-MA, ano 2023.

possuem a mesma faixa etária e níveis semelhantes de aprendizagens, o que pode não ocorrer nas turmas multiciclos.

O apoio pedagógico também se reflete nas práticas dos professores. Algumas escolas não contam com a atuação de um Coordenador Pedagógico; nesta situação a gestão acaba por acumular tal função. Destacamos ainda, a importância de formações continuadas tanto a nível escolar, quanto a nível de Secretaria Municipal de Educação, para debate dos níveis de aprendizagem e metodologias de ensino das turmas multisséries. A formação continuada, o planejamento e acompanhamento pedagógico são palavras chaves para o bom desempenho profissional em sala de aula. O professor que estuda, planeja, discute, certamente colherá resultados satisfatórios. Giesta (2001, p.18), assim nos fala sobre a importância do aperfeiçoamento da prática pedagógica

O desejável é que fossem proporcionados evolução e continuidade entre formação inicial e aperfeiçoamento da prática pedagógica, procurando superar a justaposição de teoria e prática, diminuindo o distanciamento entre a concepção teórica e prática, diminuindo também o distanciamento entre a concepção teórica e a vivência de tempos e espaços diferentes no cotidiano escolar.

CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

A pesquisa nos possibilita perceber o quão desafiador é a realidade das turmas multisséries. Estes desafios perpassam pela formação de professores, falta de apoio pedagógico, ineficiente estrutura física das escolas, turmas heterogêneas em idade-série e em aprendizagem.

Em contrapartida, encontramos professores, que mesmo não tendo suporte pedagógico, buscam desenvolver suas aulas levando em consideração a realidade das turmas multisséries. Mediante inúmeros problemas, professores multiciclos tendem a não desistirem de suas responsabilidades e conseguem fechar o ano

letivo de maneira plausível, conforme nos indica Silva, Camargo e Paim (2008, p.07)

Apesar das condições precárias, do escasso material, da formação que poderíamos considerar insuficientes dos professores, em muitas delas acontece um trabalho de qualidade, com aprendizagem significativa por parte dos alunos. Um conjunto de fatores, tais como, o compromisso com a comunidade, uma cultura compartilhada e a consciência política de alguns professores (aliada a busca de formação), parece desempenhar um papel importante nessas escolas.

A realidade das turmas multisséries ainda é desconhecida por muitos professores, principalmente aqueles recém-formados e/ou que trabalham na zona urbana. Com essa perspectiva, este trabalho almeja também dar relevância a uma realidade pouco conhecida e discutida, que afeta diretamente a vida escolar de muitas crianças e a prática pedagógica de vários professores.

PRODUTO TÉCNICO TECNOLÓGICO

Propomos elaborar uma Proposta Metodológica Multissérie (PMM); no qual será descrito conteúdos, sugestão de atividades, avaliações e recursos didáticos, observando as experiências, falas e realidades docentes em tais turmas. A construção do PMM acontecerá por meio da observação das práticas docentes, sugestão de atividades pelos professores multisséries, análise de experiências bem sucedidas, diálogo com os professores, gestores e coordenadores pedagógicos participantes da pesquisa; depois será entregue e discutida com a secretaria municipal de Educação de São Luís para análises e posterior aplicabilidade nas escolas.

Esperamos construir um documento sólido, que servirá para subsidiar as práticas docentes multisséries; podendo servir também de fonte para futuros aprofundamentos por parte da Secretaria Municipal de Educação de São Luís. Entendemos a importância da construção de um material específico para as turmas multisseriadas, que possa servir como fonte de apoio e complementar ao material

didático já utilizado nas escolas; um material didático pedagógico pensado e construído por professores multisséries; que possa suprir as necessidades de tais turmas; auxiliar o trabalho docente e também contribuir para discussões e fomento de políticas públicas voltadas para as especificidades de tais turmas.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Severino Vitar de. **Formação continuada de professores nas políticas educacionais no Brasil do século XXI**. 1 ed. Curitiba: Appris, 2021.

CORRÊA, Sérgio. Comunidades rurais-ribeirinhas: processos de trabalhos e múltiplos saberes. OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno (Org.). **Cartografia ribeirinhas: saberes e representações sobre práticas sociais cotidianas de alfabetizando Amazonas**. 2 ed. Belém-PA: EDUEPA, 2008.

GIESTA, Nágila Caporlândia. **Cotidiano escolar e formação reflexiva do professor: moda ou valorização do saber docente?**. 1 ed. Araraquara: JM editora, 2001.

LOCKS, Geraldo Augusto; ALMEIDA, Maria de Lurdes Pinto de; PACHECO, Simone Rafaeli. **Educação do campo e a escola multisseriada na história da educação brasileira**. Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC) out. 2013.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SILVA, Ilsen; CAMARGO, Arleide; PAIM, Marilane. **Fênix que renasce ou praga a ser exterminada: escola multisseriada**. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO (ENPEC). Brasília, 6 a 8 de agosto de 2008. Anais: Brasília:UnB, 2008. CD-ROM.

SILVA, Maria do Socorro. **Educação básica do campo:** organização pedagógica das escolas do meio rural. In: Maria do Socorro Xavier Batista. (Org.). *Movimentos Sociais, Estado e Políticas Públicas de Educação do Campo: pesquisas e práticas educativas*. 1 ed. João Pessoa: Editora da UFPB, 2011, v. 01, p. 303-316.

**A (RE)SIGNIFICAÇÃO DO PROFESSOR NA
EDUCAÇÃO INFANTIL A PARTIR DA AUTOFORMAÇÃO:
primeiros compartilhamentos da pesquisa**

Carolina Augusta Almeida Lima – Turma 2023

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/6654542877998822>

E-mail: carol.lima1102@gmail.com

Regina Célia Vilanova-Campelo

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3577397196124251>

E-mail: reginacampelo@professor.uema.br

INTRODUÇÃO

A autoformação dos professores perpassa por discussões sobre o seu conceito, compreensão e processos que afluem em um cenário com demandas sociais, culturais, políticas e econômicas, marcadas muitas vezes pela trajetória de trabalho de cada um, diante das questões que os marcam profundamente em sua atuação nas práticas educativas nas diversas experiências e vivências (Ferreira, 2013).

Neste recorte de uma pesquisa de mestrado em andamento e em seus compartilhamentos iniciais, são apontadas e conjugadas as compreensões e mobilizações de professores e como têm fomentado práticas, vivências e experiências em seu campo de atuação para além dos contextos formais de trabalho, considerando o percurso da formação e o seu papel enquanto professor. As constantes transformações sociais, econômicas e culturais apresentam-se como fatores que cooperam para a ampliação do repertório do professor e do seu exercício em uma referência à prática pedagógica a partir de uma exigência de atendimento da formação (Caetano; Loss, 2017).

No conceito de autoformação, como a constituição das ações de autoconhecimento e de autotransformação, ocorrem processos simultâneos a partir da relação com o outro e para o outro por meio das vivências diretas ou indiretas na constituição de ser, significar, relacionar e de agir dentro das experiências que proporcionam o conhecimento na dimensão social e profissional, buscas ou motivações de si e para si da identidade do professor e de seus campos enquanto sujeito de atuação (Caetano; Loss, 2017).

Nesse contexto de autoformação, o professor, como um dos atores das atividades pedagógicas, caracteriza-se como sujeito capaz de auto(organizar) e (re)significar, dentro da sua formação, a partir de um processo de autoexame que busca, em face das necessidades do seu trabalho, redimensionar as mudanças significativas para a efetivação de sua prática. Logo, este sujeito é capaz de produzir conhecimentos autônomos (Pineau, 2006).

O processo de reflexão sobre os desafios da Educação Infantil dentro dos processos que integram o cuidar e o educar como eixos estruturantes dessa etapa, é posto ao professor com uma perspectiva histórica de fragilidades em sua formação, tanto inicial quanto continuada, assim como a relação com o compromisso à carreira e o papel que os cabe diante da importância da formação da primeira infância. Há a necessidade de se compreender a relevância da formação inicial e continuada do professor como agente implicador de sua profissionalização, no sentido de que a formação acadêmica sólida e consistente proporciona uma capacitação do professor para os vários contextos socioculturais, técnicos e políticos que envolvem o desenvolvimento de sua carreira (Ferreira *et al.*, 2020).

O interesse pela temática da autoformação no contexto da Educação Infantil origina-se em minha experiência enquanto professora da escola pública municipal, que buscava nas reflexões que as metodologias atendessem às demandas das crianças pequenas. Ao longo dessa vivência profissional e pessoal, a minha percepção sobre os limites e possibilidades da formação e da autoformação, vem se dando no sentido de equacionar os óbices que tentam impedir a

construção de estratégias dinâmicas e criativas para a promoção da prática pedagógica que atendam à Educação Infantil e à minha constituição enquanto professora dessa etapa.

Desse modo, a investigação proposta, a partir da temática da autoformação do professor, centrada no contexto das narrativas a partir da interpretação do instrumento utilizado – um questionário semiestruturado –, se justifica pela necessidade de olhar para a autoformação com um campo fértil para a investigação, visto que as nuances que consubstanciam a prática pedagógica do professor no viés da escola pública, resgatam sua memória, bem como nos faz questionar, analisar e propor alternativas viáveis para a superação das problemáticas existentes no que tange a sua formação inicial, permanente e continuada enquanto professor.

No percurso inicial desta pesquisa de mestrado ainda em seus primeiros passos, a questão norteadora consiste em compreender: como ocorre o processo de autoformação dos professores da Educação Infantil na escola pública?

No presente contexto, o objetivo do estudo constitui-se em analisar a autoformação de professores da Educação Infantil a partir das dimensões educacional, cultural e social; sendo os objetivos específicos: descrever a autoformação de professores da Educação Infantil a partir das dimensões educacional, cultural e social; identificar os investimentos do professor da Educação Infantil nos processos de autoformação; investigar quais as perspectivas de autoformação entre os professores; relatar de que forma o processo de autoformação interfere e/ou subsidia e/ou consolida a prática pedagógica do professor de Educação Infantil nas dimensões educacional, cultural e social; apontar as temáticas sugeridas pelos professores investigados a respeito da Educação Infantil necessárias à/na sua prática pedagógica; disponibilizar um ciclo de webinários formativos sobre as temáticas necessárias apontadas pelos professores a respeito da Educação Infantil; elaborar um Guia Orientador com diversos percursos formativos da Educação Infantil que será disponibilizado em plataforma de compartilhamento de vídeo.

COMPARTILHAR DA AUTOFORMAÇÃO DO PROFESSOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A autoformação do professor pode ou não se constituir enquanto um processo permanente de desenvolvimento que apresenta hipótese de reflexão sobre a maneira como o professor constrói a sua realidade profissional, transformando a si mesmo, no bojo das atividades concretizadas na cotidianidade da prática pedagógica (Teixeira *et al.*, 2010).

O processo individual de aprendizagem possui uma relação com os processos idiossincráticos dos sujeitos, bem como com o alcance e a disposição da sua capacidade de estabelecer relações entre o que se aprende e aquilo que já fora apreendido em diversas experiências e vivências, entendido na dimensão social, por exemplo, dentro de diversas culturas e seus respectivos valores, crenças, ações e entre outras manifestações.

A autoformação, portanto, constitui-se como um processo de formação do professor criativo que deve ou deveria ser centrado na autonomia e nas capacidades pessoais de construção de conhecimentos significativos, que por sua vez possibilitarão uma prática pedagógica principiada na inovação e nas demandas necessárias à sociedade.

Nesse constructo, ao formar-se na perspectiva da autoformação há uma valorização da subjetividade e do que se entende como a autonomia do professor, visto que a partir do gerenciamento dos seus caminhos e processos formativos, pode fomentar e potencializar a criação de estratégias enriquecedoras para sua prática pedagógica, assim como diferentes formas de pensar, de ser e de agir na efetivação da sua ação na escola. Pineau (1988, p. 67) compreende que “[...] A autoformação corresponde a uma dupla apropriação do poder de formação: é tomar em mãos este poder – tornar-se sujeito – mas é também aplicá-lo a si mesmo e tornar-se objeto de formação para si mesmo”. Nesse percurso, Josso (2004, p. 59) afirma que “o processo de caminhar para si apresenta-se como um projeto a ser construído no decorrer da vida”.

A constituição do saber e do professor atuante na Educação Infantil deve ter um repertório lúdico, além de compreender o desenvolvimento e a cultura das crianças e infâncias (Franco, 2008).

A reflexão e a tomada de decisão na prática docente e a sua potencialidade de modo mais consciente podem ou não fomentar a orientação e/ou vontade que movem os professores nessa busca, considerando que como seres históricos necessitam trilhar caminhos de aprendizagens para a ampliação das ações no cotidiano, dentro de um investimento de formação inicial e continuada, profissional, pessoal, social, política e ética, enquanto cidadãos que atuam na formação e nas aprendizagens de outros cidadãos. Essa dimensão permeia a recriação e a ressignificação da formação profissional, pois:

O trabalho de autoformação constitui-se em ações de autoconhecimentos e de autoformação, processos que ocorrem, simultaneamente, na relação com o outro e promovem a construção de novas experiências, nova maneira de ser, de sentir, de significar, de relacionar-se e de agir (Loss; Caetano, 2017, p. 18).

Um olhar sensível também se faz importante no que tange à vivência do professor na instituição e como esta é transformada e o transforma direta ou indiretamente. Ferreira (2013, p. 109) afirma que:

Assim, o docente quando chega a instituição de ensino e se insere na cultura escolar, negocia valores e interesses pessoais com os do contexto institucional e social. Consequentemente, precisa entender de que maneira pode orientar esses processos de interação para atender às possibilidades de reflexão crítica das questões estruturais do ensino sem ficar limitado à ação da sala de aula. Do contrário, não conseguirá perceber que a sua experiência está condicionada a fatores estruturais.

Nesse sentido, a formação do professor se estabelece como uma prática educacional múltipla, constituída dentro de uma nova ótica de desenvolvimento, a qual desvela o professor no exercício autorreflexivo dos saberes e fazeres pedagógicos. A feitura da ação dos professores perpassa pelo sentido de construir seu próprio conhecimento crítico e o sentido de buscar a compreensão e a sua

ação em transformações no meio em que atua, para si e com os outros (Ferreira, 2013).

METODOLOGIA

Na complexidade do processo, ao considerar as experiências e vozes dos professores como interlocutores do estudo, a fim de analisar suas experiências autoformativas e as implicações na prática do professor no contexto da Educação Infantil, optou-se pelo estudo transversal para a realização das análises de dados quanti-qualitativos coletados no período da pesquisa. Nesse cenário, o estudo transversal salienta o seu desenho. Segundo Zangirolami-Raimundo *et al.* (2018, p. 356), “o objetivo dos estudos de corte transversal é obter dados fidedignos que ao final da pesquisa permitam elaborar conclusões confiáveis, robustas, além de gerar novas hipóteses que poderão ser investigadas com novas pesquisas”.

Dentro do escopo, a pesquisa descritiva terá como propósito analisar os dados produzidos sem que haja a interferência da pesquisadora, com o percurso de levantamentos para a coleta de dados, bem como descrever os fenômenos, situações, processos e experiências de uma população amostral ou em um subconjunto predefinido que possuem características comuns. Desse modo, sobre o ângulo que se refere a esse percurso, Volpato (2015, p. 6) afirma que “a essência é caracterizar algo (uma variável). Não requer hipótese. Equivale a tirar um retrato do que se quer descrever, no sentido de caracterizá-lo”. No campo da ciência, a pesquisa descritiva é relevante e de suma importância e essencial passo no caminho em direção à compreensão do fenômeno (Volpato, 2015).

A população que será investigada é formada por professores da rede pública municipal da etapa de Educação Infantil de ensino de São Luís, MA. A amostra será constituída por todos os professores da UEB Cecília Meireles, no bairro da Cidade Olímpica, das turmas Creche e Infantil 1 e 2, tanto os titulares da

turma quanto os professores de Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), totalizando 9 (nove) professores da instituição em que dar-se-á a pesquisa. A escola é uma das quatro instituições voltadas ao atendimento de crianças bem pequenas e pequenas da localidade, ganhando destaque diante ao atendimento à comunidade e em que se tem a autoformação do professor da Educação Infantil como objeto de investigação. A escolha pela referida escola se deu por ser localizada em bairro oriundo de um processo de ocupação irregular, iniciado no ano de 1996, com uma comunidade constituinte de uma das maiores ocupações da América Latina (Silva; Castro, 2021).

Serão incluídos no presente estudo os professores ativos da Educação Infantil que são lotados como titulares e de Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) na escola investigada. Excluiremos os professores que estão ou estiveram afastados nos últimos seis meses e em funções administrativas e/ou que se recusaram a assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

A produção dos dados será realizada na escola da referida pesquisa, após a liberação e aprovação pelo Conselho de Ética da Pesquisa e da Direção da Instituição, seguida da apresentação da pesquisadora, do percurso e dos objetivos da pesquisa. O instrumento apresentado para a coleta será um questionário semiestruturado, elaborado pela pesquisadora. Por possuir significados constatados na eficiência de participação e envolvimento na pesquisa e os desdobramentos que podem ser realizados no levantamento de ideias iniciais para o que se procura, o instrumento será aplicado aos professores inclusos na pesquisa após apresentação dos seus itens pela pesquisadora. Cada sujeito da pesquisa responderá de forma individual e sem comunicação verbal e/ou comunicação escrita com a pesquisadora e com os outros participantes. A estrutura do instrumento apresenta e atende aos objetivos da pesquisa no sentido de utilizar os dados para identificar opiniões, reações, sensações, hábitos e atitudes do público-alvo na amostra do universo da pesquisa.

A pesquisa será realizada com os professores da Educação Infantil com a apresentação de riscos e benefícios da pesquisa. Em relação aos riscos, será garantido local reservado para responder ao questionário, liberdade para não responder questões que julguem constrangedoras. A pesquisadora estará atenta aos sinais verbais e não verbais de desconforto, na tentativa da garantia da liberdade em interromper a participação e como asseguramos a confidencialidade das informações recebidas.

Quantos aos benefícios da pesquisa, além da ampliação do tema discutido poderá oferecer diversas possibilidades de gerar conhecimento aos sujeitos da pesquisa e de outros indivíduos dentro do seu trabalho e em outros ambientes, seu percurso formativo e na prática do professor para o desenvolvimento de ações de autoformação. No que tange ao processo de análise de dados, far-se-á o uso da técnica de Análise de Conteúdo apresentada por Bardin (2011, p. 47), que a define como um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando “[...] obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens”.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados preliminares referentes ao andamento da pesquisa estão sendo construídos a partir da etapa de levantamento bibliográfico sobre a temática, principalmente para a elaboração do questionário que será aplicado na pesquisa. No que tange às categorias da pesquisa, o olhar do participante para a sua motivação para si e para o coletivo dentro do seu papel reflete em sua prática pedagógica, coloca a autoformação com as finalidades nas dimensões social, cultural e econômica, considerando a motivação e a autogestão do participante, a serem ponderadas dentro da natureza do trabalho da Educação Infantil, considerando o instrumento de coleta de dados: o questionário semiestruturado.

O questionário semiestruturado será organizado em quatro sessões e dentro do percurso do instrumento apresentaremos a coleta de identificação geral do participante e as informações gerais que identifiquem o participante em sua formação, faixa etária, nível de formação e anos de trabalho. A segunda sessão do referido instrumento terá como objetivo buscar as motivações individuais para a formação inicial e oportunidades de formação continuada que participou durante a sua carreira. Na terceira sessão, a proposição será de identificar as dificuldades e/ou problemáticas do trabalho pedagógico na etapa da Educação Infantil. Na quarta sessão ocorre a investigação da busca do professor e de sua autoformação diante da participação ou não em diversas estratégias e o que considera fazer parte da sua autoformação.

Nesse momento, a discussão se encontra em estágio inicial, ocorrendo diálogos referentes ao conceito-base e ao aprofundamento sobre autoformação, práticas pedagógicas, docência na etapa da Educação Infantil a partir das referências de Caetano; Loss (2017), Ferreira (2013), Pineau (2006), Teixeira *et al.* (2010) e Josso (2004).

As etapas realizadas para além do estudo das referências literárias sobre o tema, ocorreram na elaboração inicial do projeto, bem como o delinear a metodologia do percurso, a submissão ao Conselho de Ética da Pesquisa (CEP), com a inclusão do que pautará os caminhos com os critérios e os itens pertinentes à temática.

CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

A temática, nesta etapa da investigação da pesquisa, apresenta-se no contexto da Educação Infantil, à luz do olhar para a autoformação docente, com possibilidades de exploração do tema que reverberam a partir das discussões lançadas com convergências que permitam produzir conhecimentos e autoconhecimento sobre a formação do professor. A pesquisa realiza atravessamentos em sua intencionalidade e na ação investigativa que estão estreitamente interligados, inicialmente ao

estado da arte sobre a temática, que contribui para o alargamento das discussões subsidiadas a buscar a clareza sistemática da sua origem, à estrutura nas dimensões que objetiva a pesquisa, bem como a sua natureza e os seus múltiplos determinantes no cenário com perspectivas de mais investigações e ampliação das discussões sobre a temática.

PROPOSTA DE PTT

O produto técnico-tecnológico se materializará na elaboração de um Guia de Estudo que apresentará um conjunto de informações referentes aos temas da Educação Infantil que os participantes da pesquisa apontarão durante o percurso. Após a análise dos dados produzidos por meio dos questionários respondidos, seguiremos à catalogação da proposta com os conhecimentos que os participantes buscam em sua autoformação nesta etapa de ensino.

Na composição do Guia, a pesquisadora também realizará um ciclo de Webinários Formativos sobre diálogos do processo de autoformação que ficará hospedado em site e/ou em plataformas de compartilhamento de vídeo, com temáticas propostas em face do estudo teórico da pesquisa a partir das necessidades evidenciadas na pesquisa empírica, com o propósito de mapear quais as principais dificuldades da autoformação do professor da Educação Infantil a partir de um olhar reflexivo para as necessidades de sua prática pedagógica.

A pertinência da aplicação do produto está no incentivo à busca por estratégias de autoformação no que tange às escolhas tomadas pelo professor, na gestão da trajetória pedagógica, para que a autogestão de sua formação contribua para o desenvolvimento de sua prática. Diante disso, o produto educacional será pensado de forma a estimular a criatividade dos professores no desenvolvimento de suas ações didáticas.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- FERREIRA, E. M. B. **Formação de Professores(as): movimentos de criação?** 1. ed. São Luís: EDUFMA, 2013.
- FERREIRA, I. C. F. LUNA, R. E. F. Pesquisa com formação: construir (auto)conhecimento sobre a formação de professores formadores. **Revista Teias**. v. 21, n. 61, abril/junho, 2020.
- FRANCO, M. A. R. S. **Pedagogia como ciência da educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.
- LOSS, A. S.; CAETANO, A. P. **A autoformação - Relato de vivências autoformativas com profissionais da educação do Brasil e de Portugal**. v. 2. Curitiba: CRV, 2017.
- PINEAU, G. A formação no decurso de vida: entre a hetero e a ecoformação. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa, PT: Ministério da Saúde, 1988. p. 64-77.
- TEIXEIRA, F, S.; SILVA, M. J. A.; LIMA, M. G. O desenvolvimento docente na perspectiva da (auto)formação profissional. In: VI Encontro de Iniciação à Docência da UFPI, 6., 2010. **Anais [...]**. Teresina: UFPI, 2010. Disponível em: http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT.3/GT_03_09_2010.pdf. Acesso em 30 dez 2023.
- VOLPATO, G. L. O método lógico para redação científica. **Revista Eletrônica de Comunicação, Informação & Inovação em Saúde**, v. 9, n. 1, 2015.

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES COM FOCO EM ETNOMATEMÁTICA PARA O ENSINO MÉDIO EM ALTO ALEGRE DO MARANHÃO

Daiane Oliveira da Silva – Turma 2023

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/5911659564148240> .

E-mail: oliveira.do16@gmail.com

Josenildo Campos Brussio

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9072225990725799>

E-mail: josenildo.brussio@ufma.br

INTRODUÇÃO

O presente resumo é um recorte do projeto de pesquisa da dissertação do Mestrado, em andamento, que tem como tema “Etnomatemática e a Formação Continuada de Professores: uma perspectiva metodológica para o Ensino Médio em Alto Alegre do Maranhão”.

A Matemática é uma das ciências mais antigas, tornando-se elemento essencial para o desenvolvimento da humanidade. Ao longo dos tempos ganhou notoriedade em todos os campos da sociedade e nos últimos anos tem se destacado quanto a sua importância na formação humana. No campo educacional, configura-se como uma disciplina de destaque, assumindo o papel de um dos componentes curriculares de maior grau de dificuldade, e como diz Ramos (2017, p. 12): “A Matemática, sabidamente, provoca diversas emoções em alunos e professores: é motivo de paixão e de desespero, de encanto e de desilusão, de euforia e de niilismo”.

Considerando a Educação Matemática como fundamental no processo de escolarização, faz-se necessário repensar seu processo de ensino e aprendizagem de forma a buscar novos meios e metodologias que alicerces a práxis docente de tal forma que a

Matemática passe a ter sentido para os alunos, rompendo com a velha imagem de uma disciplina “para poucos”, “difícil”, “sem importância” entre outras tantas definições equivocadas que direcionam o ensino e aprendizagem da Matemática.

No ambiente escolar, a Matemática, muitas vezes, é uma disciplina temida pelos alunos que consideram que sua aprendizagem se reserva a pessoas mais capazes. As relações afetivas estabelecidas por muitos discentes com seu conteúdo remetem a sentimentos negativos e à falta de confiança em suas habilidades, o que acaba levando a situações de fracasso (Tolentino, Ferreira e Torisu; 2020, p. 5)

A Etnomatemática pode ser tomada como um caminho que levará ao rompimento dessa visão em professores e alunos, pois ela permitirá compreender a Matemática para além de conteúdos, como uma ciência que possui história com bases socioculturais. Isso permitirá que professores e alunos entendam que a Matemática é uma produção humana advinda das necessidades dos grupos sociais.

Segundo D’ Ambrósio (2023, p. 17-18), a Etnomatemática procura “entender o saber/fazer matemático ao longo da história da humanidade, contextualizado em diferentes grupos de interesse, comunidades, povos e nações”, evidenciando que o ensino de Matemática precisa promover uma interação entre o meio, o processo e os conteúdos a serem ensinados. Formar cidadãos para sociedade atual demanda muito mais que um ensino mecânico, no qual o aluno é tratado como um mero receptor daquilo que professor transmite através do livro didático, é preciso que o professor seja capaz de despertar interesse pelo estudo no aluno, de forma que ele saiba por que e para que aprender, não dissociando a teoria e a prática.

As reflexões da presente pesquisa surgiram pautadas nas perspectivas de ensino e aprendizagem da Etnomatemática de Ubiratan D’ Ambrósio (2023), sobretudo, no papel do docente nesse contexto, o que nos levou a refletir sobre a formação continuada dos professores de Matemática no estado do Maranhão, mais especificamente, do Ensino Médio em Alto Alegre do Maranhão,

por três motivos: 1 – é o campo empírico da pesquisa (local de residência e atuação profissional da pesquisadora); 2 – não tivemos acesso durante a formação inicial da Licenciatura em Matemática da Universidade Estadual do Maranhão ao campo de estudo denominado Etnomatemática; e 3 – suspeitamos que a Etnomatemática não é trabalhada nos cursos de licenciatura em Matemática no estado do Maranhão.

O interesse no estudo partiu da minha própria experiência enquanto professora de Matemática. Formei-me em Matemática pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) em 2012, mas já exercia a profissão desde o ano de 2008. Inicialmente, tive experiências de sala de aula com turmas de 4º e 5º ano do ensino fundamental onde pude perceber um grande distanciamento dos alunos em relação à Matemática. Eles já chegam nessa fase com medo e uma certa aversão à disciplina.

Nos anos seguintes, pude experienciar as turmas de 6º ao 9º ano e ensino médio, com as quais trabalho até hoje. No ensino fundamental maior, são poucos os alunos que manifestam interesse ou afinidade pela Matemática, e começam os questionamentos como: “onde eu vou usar isso?”, “pra que isso serve?”, “quem inventou isso?”.

Esses questionamentos me levaram a refletir sobre como o ensino de Matemática não faz sentido para a maioria das crianças, jovens e conseqüentemente de muitos adultos. Essa reflexão contribuiu para a elaboração de uma proposta pedagógica como trabalho de conclusão de curso que teve como tema METODOLOGIAS DO ENSINO DE TRIGONOMETRIA NO 8º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL – *Uma proposta Pedagógica para a Unidade Integrada “João Mamede Pires” de Alto Alegre do Maranhão.*

Nesse estudo, fizemos algumas leituras dos artigos de Ubiratan D’Ambrósio, aqui posso dizer que foi meu primeiro contato com o termo Etnomatemática, que me chamou a atenção por se tratar de algo que de certa forma eu carregava no meu entendimento de como deveria acontecer o processo de ensino-

aprendizagem de Matemática, mas, infelizmente, não aprofundei os estudos naquele período.

Assim, a presente pesquisa tem como questões norteadoras compreender: a) Em que medida as formações continuadas com foco na Etnomatemática podem contribuir para melhorar as metodologias dos professores de Matemática do Ensino Médio em Alto Alegre do Maranhão? b) Que concepções os professores têm sobre a Etnomatemática? c) Que metodologias de ensino são usadas nas salas de aula para o ensino de Matemática? d) Que possibilidades a Etnomatemática pode trazer para a práxis docente no ensino de Matemática?

Objetivando encontrar essas respostas, analisaremos como a formação continuada com foco na Etnomatemática pode contribuir para melhorar as metodologias dos professores de Matemática do Ensino Médio em Alto Alegre do Maranhão. Os objetivos específicos são: a) Identificar as concepções dos professores sobre a Etnomatemática; b) Analisar as metodologias de ensino usadas nas aulas de Matemática; c) Discutir sobre as possibilidades que a Etnomatemática pode trazer para a práxis docente; d) Propor um curso de formação continuada com foco em etnomatemática.

O ENSINO DE MATEMÁTICA, A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E A ETNOMATEMÁTICA

As salas de aula do ensino médio estão cada dia mais “cheias” de alunos que não têm afinidade com as disciplinas que fazem uso de cálculos. A Matemática é vista como a vilã das disciplinas por esses alunos, conseqüentemente, seus professores também são vistos dessa forma. Isso já se tornou cultural no cotidiano escolar, o que se deve em grande parte a forma como o ensino de Matemática tem sido levado até esses alunos.

Sabe-se que a típica aula de matemática a nível de primeiro, segundo ou terceiro graus, ainda é uma aula expositiva, em que o professor passa para o quadro negro aquilo que ele julga importante. O aluno por sua vez copia da lousa para seu caderno e em seguida procura fazer exercícios de aplicação, que nada mais são do que uma repetição na aplicação de um modelo de

solução apresentado pelo professor. Essa prática revela a concepção de que é possível aprender matemática através de um processo de transmissão de conhecimento (D'Ambrósio, 1989).

O que os educadores matemáticos já observavam no final do século XX, hoje tornou-se um grande problema no processo de ensino e aprendizagem de Matemática. Os alunos não conseguem relacionar os conteúdos vistos em sala de aula com às situações vividas em seu dia a dia. Para mudar essa realidade é necessário que os professores de Matemática estejam preparados, munidos de estratégias e habilidades para tornar as aulas significativas. Essa preparação só é possível através da formação continuada docente. Isso não é um fato isolado da área da educação, o aprimoramento profissional é percebido nas diversas áreas do mercado de trabalho, pois os profissionais estão sempre necessitando adquirir novos conhecimentos e habilidades.

D'Ambrósio (1998) expõe que “os cursos de licenciatura insistem em ensinar teorias obsoletas que se mantêm ao prestígio acadêmico associado a elas, mas que pouco tem a ver com a problemática educacional brasileira”. Ele explicita a dura realidade dos profissionais que concluem suas graduações em Matemática licenciatura e acabam por ingressar na carreira do magistério despreparados para ensinar a matemática que os alunos verdadeiramente necessitam.

Considerando que as formações continuadas são meios viáveis de capacitar os professores para melhoria do processo de ensino e aprendizagem, vale voltar os olhares para formações que tragam em seu bojo os conceitos da Etnomatemática, como uma via possível na busca por transformar um ensino de Matemática em algo que considere todos os aspectos que permeiam a formação humana no contexto educacional.

Santos e Silva (2016, p. 8) falam que, “[...] necessita-se não apenas que a escola esteja inserida fisicamente no contexto de cada grupo, mas que ela promova ações que possibilitem uma incorporação eficaz do caráter cultural e social em sua prática

pedagógica [...]”. As formações continuadas com foco na Etnomatemática fomentarão o ensino de Matemática de forma a considerá-la em seu sentido mais amplo e garantirão mais significados às aprendizagens dos alunos.

Formações continuadas que visem preparar os professores para o ensino de Matemática com foco na Etnomatemática promoverão uma nova perspectiva de aprendizagem, pois para além do conhecimento das fórmulas prontas e acabadas trazidas pelo livro didático, o professor estará preparado para buscar metodologias de ensino que considerem os contextos natural, social e cultural, dessa forma, produzindo conhecimento que “é gerado pela necessidade de uma resposta a problemas e situações distintas” (D’Ambrósio, 2005, p. 14).

Assim, a Etnomatemática de uma forma geral vem para mostrar novos caminhos ao ensino de Matemática, mas para que esses novos caminhos se concretizem é necessário que se pense na formação inicial do professor licenciado em Matemática e perceber que essa formação não o prepara para esse ensino pelo viés cultural, pelo contrário, na formação inicial é onde mais se evidencia o carácter tecnicista, reproduzidor e mecânico da Matemática, conseqüentemente o que é levado à sala de aula. O resultado negativo que se tem quanto ao ensino e aceitação da Matemática deve ser substituído por uma nova visão do processo de ensino e aprendizagem dessa tão importante disciplina. A Etnomatemática pode ser tomada como ponto de partida nessa transformação.

METODOLOGIA

Este estudo será realizado com base na perspectiva fenomenológica, que, segundo Merleau-Ponty (1999), propõe um método de investigação a partir da percepção, dos sentidos, que valoriza a experiência e os significados construídos na experiência vivida. Utilizaremos como categorias de análise: as concepções sobre a Etnomatemática, o ensino de matemática e a

formação inicial e continuada de professores de matemática. O lócus da pesquisa serão as duas escolas que ofertam ensino médio em Alto Alegre do Maranhão, o Centro de Ensino “José Ribamar Maranhão” e o Centro de Ensino “Alfredo Rodrigues Lima”. Os participantes da pesquisa serão 12 professores de Matemática das referidas escolas, que terão livre escolha em participar ou não das entrevistas.

A pesquisa terá uma abordagem qualitativa fenomenológica que segundo Bicudo (2023, p. 117) “[...] busca a manifestação da coisa que se expõe na percepção e, portanto, é dependente da consciência. [...]” . Quanto à natureza a pesquisa possui uma natureza aplicada que objetiva “[...] gerar conhecimentos para aplicação prática, dirigidos à solução de problemas específicos. Envolve verdades e interesses locais” (Gerhardt e Silveira, 2009, p. 35). Dessa maneira, a pesquisa se dividirá nas etapas seguintes: seleção e definição das fontes documentais, levantamento do conteúdo e análise e interpretação dos dados.

Todo o processo da pesquisa terá como base os cuidados éticos, atendendo à Resolução 510, de 07 de abril de 2016 do Conselho Nacional de Saúde, que reforça em seu texto que a ética em pesquisa implica o respeito pela dignidade humana e a proteção devida aos participantes das pesquisas científicas envolvendo seres humanos. A mesma será submetida para análise do Comitê de Ética em Pesquisa.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nessa fase inicial da pesquisa que consistiu no levantamento bibliográfico sobre o ensino de Matemática, a Etnomatemática e a Formação Continuada de professores, as leituras realizadas até o momento nos permitiram um aprofundamento maior sobre nosso estudo, nos dando suporte para responder à questão norteadora da pesquisa.

Conseguimos perceber que o ensino de Matemática possui grandes fragilidades em seu processo dentre as quais podemos

citar a formação inicial e continuada dos professores, a inicial porque está preparando professores somente para um ensino metódico e a continuada por sua escassez, como consequência temos professores despreparados que se preocupam somente com o currículo proposto, um sistema educacional preocupado com os resultados das avaliações externas e alunos desmotivados com esse componente curricular, pois não conseguem ver uma aplicação prática em seu cotidiano.

D'Ambrósio (2018) diz que "A escola deve ser um espaço não só para instrução, mas principalmente para a socialização e para criticar o que é observado e sentido na vida cotidiana. Isso pode estimular a criatividade levando a uma nova forma de pensar". Nesse entendimento, transformar a escola em um ambiente em que professores e alunos possam expor suas ideias e construir o conhecimento, é o ideal para que seja possível uma educação matemática eficaz, mas para isso é necessário que professores de Matemática e gestores escolares saibam como realizar tal tarefa.

"Existe uma urgência de reinventar a educação escolar, a partir de uma perspectiva que ofereça espaços e tempos que de fato façam sentido para os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, em que as abordagens escolhidas sejam desafiantes e instigadoras, de modo a motivar esses sujeitos em seus diferentes contextos de vida" (Fuly, 2022, p. 67).

O Programa Etnomatemática de Ubiratan D'Ambrósio surgiu dessa urgência de mudar a Educação Matemática, por isso, é tão importante que educadores matemáticos o conheçam e o coloquem em prática. Não podemos mais admitir um ensino pautado em repetição, sem sentido e que é esquecido quando o aluno ultrapassa os portões da escola.

CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

A pesquisa tem nos oportunizado refletir sobre como a educação matemática pode contribuir para a formação humana e de como o processo de ensino e aprendizagem da Matemática tem

sido um desafio para educadores matemáticos e alunos. Atualmente o ensino de Matemática está longe de ser o ideal para que o indivíduo consiga contextualizar aquilo que aprende na sala de aula e o que vivencia no seu dia a dia.

Uma possível solução para esse problema da educação matemática é a aplicação de formações continuadas que possibilitem a esses profissionais a aquisição de novos conhecimentos, habilidades e práticas pedagógicas. Professores preparados para contextualizar a Matemática, levando em consideração o aluno e o seu contexto social se tornou essencial no processo de ensino-aprendizagem dessa área do conhecimento.

Trazemos em nossa pesquisa a Etnomatemática como uma perspectiva metodológica para o ensino de Matemática no ensino médio, por entender que ela pode aproximar alunos e professores de um ensino mais significativo, capaz de transformar a realidade das salas de aula de Matemática, tornando essa disciplina atrativa e prazerosa para todos os envolvidos no processo e não somente para aqueles que gostam de cálculo.

PROPOSTA DE PTT

Ao fim desta pesquisa será apresentado para a comunidade escolar um produto, que terá como objetivo minimizar as lacunas deixadas nas formações dos professores em suas licenciaturas e também por falta de formação continuada, principalmente, com foco na Matemática. O público-alvo serão os professores de Matemática das escolas de Ensino Médio Centro de Ensino “José Ribamar Maranhão” e Centro de Ensino “Alfredo Rodrigues Lima” em Alto Alegre do Maranhão. O produto proposto é um curso de formação continuada em Etnomatemática, com foco em preparar os professores para desenvolver metodologias que facilitem o processo de ensino-aprendizagem de Matemática, desmistificando-a como uma disciplina que poucos podem aprender. O Curso de Formação é definido como um “conjunto de conteúdos estabelecidos de acordo com as competências

requeridas pela formação profissional, em conformidade com os objetivos do Programa de Pós-Graduação” (CAPES; 2023, p. 38). Dessa forma, o Curso de Formação poderá subsidiar e contemplar os objetivos propostos na pesquisa.

REFERÊNCIAS

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani.. Pesquisa qualitativa e pesquisa qualitativa segundo a abordagem fenomenológica. *In*: BORBA, Marcelo de Carvalho; ARAÚJO, Jussara de Loiola. (orgs.). **Pesquisa qualitativa em educação matemática**. – 6. ed. 2. reimp -- Belo Horizonte: Autêntica, 2023. – (Tendências em educação matemática / coordenação de Marcelo de Carvalho Borba). p. 107 -119.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Produção Técnica-Grupo de Trabalho: relatório**. Brasília: MEC, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/> . Acesso em: 22 de dezembro, 2023.

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. **Resolução nº 510/2016**. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf> acessado em 30 de dez. 2023.

D’AMBROSIO, Beatriz S. **Como ensinar matemática hoje?** Temas e Debates. SBEM. Ano II. N. 2. Brasília. 1989. P. 15-19.

D’AMBROSIO, U. **Educação matemática: da teoria à prática**. 4. ed. Campinas, SP:Papirus, 1998.

D’AMBRÓSIO, Ubiratan. **Etnomatemática – elo entre as tradições e a modernidade** / Ubiratan D’Ambrósio. – 6. Ed., 3. reimp. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2023. (Coleção Tendências em Educação Matemática, 1).

FULY, Tatiana. **Que história você quer contar?: caminhos para uma educação decolonial.** – 1. ed. – Curitiba: Appris, 2022.

GERHARDT, Tatiana Engel & SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa.** / (orgs.) Tatiana Engel Gerhardt e Denise Tolfo Silveira; coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da Percepção.** 2^a ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

RAMOS, Taurino Costa. **A importância da Matemática na vida cotidiana dos alunos do ensino fundamental II.** Cairu em Revista. Jan/fev. 2017, Ano 06, n° 09, p. 201-218, ISSN 22377719.

SANTOS, J. G. dos, & SILVA, J. N. D. da.. (2016). **A influência da Cultura Local no processo de ensino e aprendizagem de Matemática numa comunidade quilombola.** Bolema: Boletim de Educação Matemática, 30(56), 972-991.
<https://doi.org/10.1590/1980-4415v30n56a07>.

TOLENTINO, J. D. D. L., FERREIRA, A. C., & TORISU, E. M.. (2020). **Autoeficácia matemática e motivação para aprender na formação inicial de pedagogos.** Educação em revista, 36, e227158.
<http://doi.org/10.1590/0102-4698227158>.

**PROPOSIÇÃO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE
PROFESSORES: uma perspectiva inovadora nas aulas de
Matemática no Ensino Médio**

Débora Rodrigues de Azevedo - Turma 2023

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4165532537853575>

E-mail: rodriguesazevedo.debora@gmail.com

Sannya Fernanda Nunes Rodrigues

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5638131664583072>

E-mail: rodriguessannya@gmail.com

INTRODUÇÃO

A Matemática desempenha um papel importante na formação da sociedade moderna e o conhecimento de seus conceitos, tecnologias e procedimentos contribuem para a formação cidadã, pois, para exercer a cidadania é indispensável saber expressar ideias, pensamentos, fazer interpretações e análises de informações, comparações, bem como inferências lógicas sobre dados e estimativas, por exemplo.

Na sociedade atual, busca-se cada vez mais por profissionais autônomos, críticos e criativos, e a Matemática tem sua importante contribuição na medida que se utilize de “[...] metodologias que enfatizem a construção de estratégias, a comprovação e justificativa de resultados, a criatividade, a iniciativa pessoal, o trabalho coletivo e a autonomia advinda da confiança na própria capacidade de enfrentar desafios” (Brasil, 1998, p. 27).

A busca por metodologias inovadoras de ensino e aprendizagem tem se tornado um tema de grandes discussões e preocupações entre educadores. Sua utilização como tendência na sala de aula permite ao professor não simplesmente repetir operações de rotina com os estudantes, mas aguçar-lhes a

curiosidade na busca de diferentes caminhos para a formulação e solução de problemas, além de mediar a construção do conhecimento e direcionar os estudantes para seus objetivos, tornando-os reflexivos, criativos e independentes.

Nesta pesquisa, desejamos refletir junto aos docentes do Ensino Médio sobre aulas de Matemática que contribuam para a formação de estudantes participativos e autônomos, capazes de diálogos, discussões e criticidade, tendo como principais ferramentas metodologias de ensino e aprendizagem, que atuam numa perspectiva inovadora. Este trabalho se trata de um recorte da pesquisa de mestrado que está em andamento. Nossa proposta parte da formação continuada de professores e se apoia sobre a pergunta: Como metodologias para um ensino inovador podem contribuir com a formação continuada de Professores de Matemática no Ensino Médio?

Em resposta a essa problemática, objetivamos analisar as contribuições das metodologias para um ensino inovador na formação continuada de professores de Matemática que atuam no Ensino Médio. E, nessa trilha, temos como objetivos específicos: Identificar metodologias para um ensino inovador que podem ser utilizadas pelos professores de Matemática no Ensino Médio; Compreender a concepção dos professores em formação continuada, sobre o uso de metodologias para um ensino inovador nas aulas de Matemática do ensino médio; Investigar a potencialidade das metodologias para um ensino inovador no processo de ensino e aprendizagem da Matemática no ensino médio e Propor um produto educacional com as metodologias para um ensino inovador na formação continuada de professores que ensinam Matemática no Ensino Médio.

A escolha por essa temática se atribui a uma experiência pessoal vivenciada durante o curso de graduação em matemática licenciatura, ao participar do estágio curricular em uma escola da rede pública do estado do Maranhão. Nas aulas de Matemática, em turmas do ensino médio, observou-se a dificuldade dos estudantes em interpretar de maneira adequada as informações presentes em

situações-problema contextualizadas, a pouca receptividade aos conceitos e conteúdos da disciplina, bem como dificuldades de aprendizagem que notoriamente não deveriam mais existir naquela fase de ensino. Tal experiência nos levou a pensar sobre o que nos possibilitaria ajudar estudantes em situações parecidas.

Dessa maneira, faz-se necessário nas reuniões de Formação continuada de Professores de Matemática a abordagem de metodologias que estimulem os estudantes a pensar de forma mais autônoma e participativa e que seja capaz de aproximá-los da matemática presente em sua realidade cotidiana de forma reflexiva e crítica.

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: DESAFIOS E PERSPECTIVAS DE UMA EDUCAÇÃO ATUAL

A Formação de Professores, desde a inicial até a continuada, torna-se um importante alicerce no desenvolvimento das competências profissionais e éticas, capazes de construir ambientes escolares inovadores. “O processo de formação deve dotar os professores de conhecimentos, habilidades e atitudes para desenvolver profissionais reflexivos ou investigadores” (Imbernón, 2010, p.41).

Para Paulo Freire (2002), o bom professor é aquele que começa a adquirir o hábito de refletir sobre a prática pedagógica a fim de (re)aprendê-la, ou (re)significá-la. Nesse movimento reflexivo promovido pela formação contínua, o docente busca aprimorar seus conhecimentos e suas práticas e, assim, alcançar a práxis.

Dessa forma, Freire ainda afirma que a teoria se torna inoperante quando separada da prática, o que corrobora com Imbernón (2010), quando afirma que a formação continuada deveria promover potencialmente a reflexão e autoavaliação constante dos professores: o que se faz e por que se faz na e durante a prática docente. “A formação distante da prática docente deveria ser reduzida” (Imbernón, 2010, p. 47).

Conforme Nóvoa (2002, p. 23), na formação de professores “[...] o aprender contínuo é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente”. Para o autor, o desenvolvimento profissional docente não se limita ao desenvolvimento da autonomia e dos saberes dos professores, mas também ao desenvolvimento do contexto escolar, ou seja, da escola, chamada por Nóvoa (2002) de “terreno do profissional”. Assim sendo,

[...] as escolas não podem mudar sem o empenhamento dos professores; e estes não podem mudar sem uma transformação das instituições em que trabalham. O desenvolvimento profissional dos professores tem que estar articulado com as escolas e os seus projetos. (Nóvoa, 2002, p. 60).

Imbernón (2010) destaca a importância em se desenvolver políticas públicas educacionais que atendam aos professores, para além de suas necessidades formativas, absorvendo outras questões que influenciam na profissão e na identidade desses profissionais. Neste contexto, Saviani (2014) descreve sobre a dificuldade de articulação dessas políticas, que ora apresentam um caráter centralizador e ora descentralizador, num caminho descontinuado que embarga os esforços de mudanças, principalmente naquilo que atinge o princípio da cooperação entre a pluralidade das entidades políticas: União, Estados, Distrito Federal e Municípios, em conceber a educação como uma competência privativa da União, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN).

No Brasil, a política de formação de professores, formalizada pelo Conselho Nacional de Educação e Conselho Pleno (CNE/CP), por meio da Resolução nº2 de 20 de dezembro de 2019, definiu as Diretrizes para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) (BRASIL, 2019b). Com a implantação, em 2017, da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no âmbito da política educacional brasileira houve, em 2018, a instituição da BNCC na etapa do Ensino Médio (BNCC-EM) (BRASIL, 2018b), complementando o processo de

reforma curricular, iniciado em fevereiro de 2017. Assim, dedicaremos, na pesquisa a que se refere esse trabalho, um capítulo para a discussão da BNCC e BNC e seus impactos sobre a política nacional de formação de professores.

PERSPECTIVA INOVADORA NAS METODOLOGIAS DE ENSINO DA MATEMÁTICA

As metodologias para um ensino e aprendizagem inovadores propõem um desafio aos professores de matemática, pois os provocam ao movimento de saída da zona de conforto, de busca pela aptidão de agregar mudanças e transformações em sua prática e tal mobilidade requer o fluxo, apontado por Paulo Freire, de ação-reflexão-ação.

Quando olhamos para o percurso histórico da educação matemática, encontramos a Comissão Internacional de Instrução Matemática - IMUK/ICMI, que em 1908, em Roma, realiza o Congresso Internacional de Matemáticos, evento que disseminaria a ideia da urgência de uma reforma na instrução da Matemática (Schubring, 2006). Em agosto do ano 2002, a Sociedade Brasileira em Educação Matemática (SBEM) ao tratar sobre o I Fórum Nacional de Licenciatura em Matemática, diz que a Educação Matemática:

[...] incorpora no currículo de formação dimensões epistemológicas, filosóficas, históricas, psicológicas, políticas, metodológicas e culturais na busca por um melhor entendimento sobre os processos de ensino e aprendizagem da Matemática, bem como o seu papel social e político (SBEM, 2002, p 20).

Após a II Guerra Mundial (1939-1945), surge o Movimento Matemática Moderna (MMM) em alguns países da Europa e nos Estados Unidos, com o intuito de uma reforma urgente no ensino da matemática. Esse movimento internacional propôs um novo currículo e metodologias inovadoras, cuja atenção estava voltada para o ensino, conteúdo, a relação professor e aluno, dentre outras

questões (Matos; Valente, 2010). No Brasil, o MMM trouxe importantes reflexões sobre a formação dos professores de matemática e foram organizados congressos com o intuito de discutir o ensino da matemática e a formação a fim de adequar os professores a essas possíveis mudanças.

A preocupação histórica com a aprendizagem matemática e suas práticas pedagógicas nos trouxe variadas pesquisas que apresentam propostas metodológicas no processo de ensino e aprendizagem da Matemática que buscam contribuir com um ambiente educacional, onde o professor é “[...] um companheiro de seus estudantes na busca de conhecimento” e “[...] a matemática é parte integrante desse conhecimento e um conhecimento que dia a dia se renova e se enriquece pela experiência vivida por todos os indivíduos deste planeta” (D’Ambrosio, 2002, p. 50). Desta maneira,

[...] a educação matemática deve contribuir para uma cidadania responsável, ajudando os alunos a tornarem-se indivíduos não dominados, mas, pelo contrário, independentes – no sentido de competentes, críticos, confiantes e criativos – nos aspectos essenciais em que a sua vida se relaciona com a matemática (Matos; Serrazina, 1996, p. 19).

Citamos aqui algumas dessas propostas metodológicas que surgiram na perspectiva inovadora do ensino da Matemática:

- A Etnomatemática surge no contexto social e cultural e nos espaços naturais dos seres humanos. Segundo D’Ambrósio, a Etnomatemática teve sua origem na busca de entender o fazer e o saber matemático de culturas periféricas e marginalizadas.

- A História da Matemática procura colocar a construção histórica do conhecimento matemático como instrumento de compreensão da evolução dos conceitos;

- Educação Matemática Crítica é uma tendência da educação matemática que busca elevar o nível científico da população escolarizada, propõe a sala de aula como um cenário de investigação que convida os alunos a formular questões e procurar explicações;

- Modelagem Matemática tem ênfase no processo, “é a arte de expressar por intermédio de linguagem matemática, situações problema de nosso meio” (Biembengut; Hein, 2003, p.8);

- Resolução de Problemas conhecido também como Método de Polya, que consiste basicamente em etapas para resolução de um problema: compreender o problema, elaborar o plano, executar o plano e efetuar o retrospecto ou a verificação da situação.

- A Sala de Aula Invertida propõe que os alunos estudem os conteúdos com antecedência por meio de orientações dadas pelo professor que recorre aos meios tecnológicos como ferramentas de estudo prévio do conteúdo pelos alunos.

Além dessas metodologias, também citamos a importância da Gamificação, do uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação na educação, a Aprendizagem Cooperativa, Aprendizagem Baseada em Projetos, dentre outros.

METODOLOGIA

A pesquisa qualitativa “[...] trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes [...] pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz” (Minayo et al., 2009, p.21)

Este estudo abordará a pesquisa qualitativa do tipo pesquisa de campo, por entender que este caminho metodológico apresenta características importantes para a realização e aprofundamento das análises das relações e dos significados estudados nesta proposta e por não mensurar dados estatístico. No entanto, de maneira geral, se trata de uma pesquisa-intervenção por trazer a proposição de contribuir por meio de “[...] investigações que envolvem o planejamento e a implementação de interferências [...] destinadas a produzir avanços e melhorias nos processos de aprendizagem dos sujeitos que dela participam” (Damiani, et al., 2013, p.58).

Dessa forma, a nossa escolha se baseia também no fato de esta pesquisa apresentar um processo de envolvimento e relação entre o pesquisador e o pesquisado, assim como a coleta de um maior

número possível de dados sobre o objeto de estudo para uma melhor compreensão dos problemas educacionais e do papel da escola na perspectiva de uma formação crítico-emancipatória.

Segundo Moraes (2011, p.26), na pesquisa qualitativa a “[...] construção do objeto de pesquisa é um processo que se inicia com o próprio pesquisador questionando a si mesmo sempre no sentido de poder ampliar a compreensão dos fenômenos que investiga”. Ainda sobre o objeto de pesquisa Minayo et al. (2009) nos diz que é necessário que o pesquisador rompa propositalmente uma série de estruturas sistemáticas, tais como desconstruir ideias pré-concebidas e evitar explicações simplistas, a fim de tornar um problema social (aqui acrescentamos educacional) em um problema científico. Dentre as variadas formas de pesquisa qualitativa, adotaremos a pesquisa de campo e a pesquisa-intervenção.

Pesquisa de campo, por entendermos que suas especificidades se adequam bem à pesquisa na área educacional. Para Minayo et al. (2009, p. 61) o “[...] trabalho de campo permite a aproximação do pesquisador da realidade sobre a qual formulou a pergunta, mas também estabelecer uma interação com os atores que conformam a realidade (...)”. De maneira geral, adotaremos a pesquisa-intervenção pois nos fornece informações de natureza descritiva e explicativa em relação ao desenvolvimento de um determinado fenômeno, investigando que tipos de atividades proporcionam melhor o desenvolvimento conceitual do sujeito pesquisado e a partir daí, identificar quais abordagens metodológicas melhor atendem a esse sujeito. Temos como sujeito pesquisado os professores que ensinam Matemática no ensino médio, em formação continuada.

A coleta de dados se dará por meio de rodas de diálogo, entrevista semiestruturada e uso do questionário *Google Forms* junto aos professores que ensinam Matemática no ensino médio.

Para a análise dos dados coletados escolhemos a técnica análise de conteúdos que possui várias etapas e recebe diferentes terminologias de seus autores, no entanto apresentam

semelhanças. Utilizaremos aqui as etapas da técnica de análise de conteúdos adotadas por Bardin (2011): a) pré-análise; b) exploração do material; c) tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Este trabalho se encontra em fase de pesquisa bibliográfica, com o intuito de uma investigação sistemática sobre as contribuições das metodologias inovadoras na formação continuada de professores de Matemática no ensino médio. Buscamos examinar as abordagens dessa temática por meio do que já foi discutido, dito ou escrito dos conhecimentos já elaborados em trabalhos anteriores. Dessa forma, para melhor organizar nossa pesquisa, enfatizamos até este ponto, a discussão em alguns capítulos a serem aprofundados: capítulo 1 Formação continuada de professores: desafios e perspectivas de uma educação atual, com os subtemas 1.1 A atualização profissional na pluralidade dos saberes docentes; 1.2 Formação continuada de professores de Matemática; capítulo 2 Metodologias inovadoras no ensino da Matemática, tendo como subtemas 2.1 Ensinar Matemática hoje: um olhar sobre a educação matemática; 2.2 O ensino da Matemática no Ensino Médio.

CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

A pesquisa está em fase de investigação sistemática da bibliografia. Logo, até aqui contempla o objetivo específico: Identificar Metodologias Inovadoras que podem ser utilizadas pelos professores de Matemática no Ensino Médio.

PROPOSTA DE PTT

Como Produto Técnico Tecnológico propomos a oferta de um curso de formação continuada para professores de Matemática do

ensino médio com a temática das Metodologias Inovadoras. Intencionamos ofertar esse curso na Plataforma *Eskada*, que é uma plataforma de cursos abertos, na modalidade à distância, da Universidade Estadual do Maranhão - UEMA.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo. Edições 70, 2011.

BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática**/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC / SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica**. Brasília: MEC, 2018b.

BRASIL. Parecer Nº22, de 7 de novembro de 2019. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica** (BNC-Formação). Brasília: MEC, 2019.

BIEMBENGUT, M. S.; HEIN, N. **Modelagem Matemática no ensino**. São Paulo: Contexto, 2003.

DAMIANI, M. F., ROCHEFORT, R. S., CASTRO, R. F. de, DARIZ, M. R., & PINHEIRO, S. S. (1). **Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica**. Cadernos De Educação, (45), 57-67. Disponível em: <https://doi.org/10.15210/caduc.v0i45.3822>. Acesso em: 28 de dez. 2023

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25 ed. São Paulo. Paz e terra, 2002

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MINAYO, M. C. de S. (Org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28 ed., Petrópolis. Vozes, 2009.

- NÓVOA, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa. Educa, 2002.
- SAVIANI, D. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação**. Campinas. Autores Associados, 2014.
- MATOS, J. M.; VALENTE, W. R. (orgs.). **A Matemática Moderna nas escolas do Brasil e de Portugal: primeiros estudos**. São Paulo, Capes/Da Vinci Editora, 2007.
- MATOS, José Manuel & SERRAZINA, Maria de Lurdes: **Por que Ensinar Matemática**. In: Didáctica da Matemática. Lisboa, Universidade Aberta, p.15-28, 1996.
- SANT'ANA, I. P. **A trajetória e a contribuição dos professores de matemática para a modernização da matemática nas escolas de Vitória da Conquista e Tanquinho (1960-1970)**. 2011. Dissertação (Mestrado em Ensino, Filosofia e História das Ciências) – Universidade Federal da Bahia, Universidade Estadual de Feira de Santana, Salvador, 2011.
- SCHUBRING, G. Editorial. **The International Journal for the History of Mathematics Education**, v. 1, n. 1. New York: Teachers College, Columbia University, 2006.
- SOCIEDADE BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA (SBEM). **Subsídios para a discussão de propostas para os cursos de Licenciatura em Matemática: uma contribuição da Sociedade Brasileira de Educação Matemática**. São Paulo: SBEM, 2002.

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E A ALFABETIZAÇÃO: concepções e desafios

Dilamar Viana da Silva - Turma 2023

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3588127960870291>

E-mail: dila.hiroh2021@gmail.com

Nadja Fonseca da Silva

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3588127960870291>

E-mail: nadjafonseca2@gmail.com

INTRODUÇÃO

O presente estudo tem por objetivo analisar a formação continuada de professores alfabetizadores, levando em consideração os desafios encontrados na sua práxis, a partir da Política de Formação Continuada desenvolvida pela rede pública municipal de ensino São Luís/MA. Esta pesquisa é parte integrante do estudo da dissertação de Mestrado que se encontra em fase andamento. A escolha da temática se atribui a minha experiência pessoal com estudantes em processo de alfabetização no 2º ano do ensino fundamental ao observar as dificuldades que os estudantes apresentam na leitura e na escrita ao chegarem nesta etapa.

Nessa perspectiva, dados recentes do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), a partir das provas do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) dos anos de 2019 e 2021, revelam que houve uma queda no desempenho da alfabetização, mostrando que em 2019, 54,8% das crianças avaliadas foram consideradas alfabetizadas. Entretanto, em 2021, o percentual caiu para 49,4% (Nascimento, 2023). Pesquisas do Alfabetiza Brasil, do Ministério da Educação (MEC), revelam que apenas 4 em cada 10 crianças do 2º ano do Ensino Fundamental estavam alfabetizadas em 2021, evidenciando um decréscimo

comparado ao ano de 2019, quando em cada 10, mais de 6 crianças eram consideradas alfabetizadas.

Diante desse quadro, emerge a problemática de pesquisa, que nos traz à indagação central três questões que se firmam para formar a pergunta norteadora da investigação: Como se dá a formação dos professores alfabetizadores e quais desafios há na sua práxis educativa? A formação continuada influencia nas ações desenvolvidas pelo professor em sala de aula? Quais concepções de alfabetização norteiam a práxis do professor?

Dessa forma, a pergunta que norteará a presente pesquisa consiste em: Como a Formação Continuada da rede pública municipal de São Luís/MA contribui com a práxis do professor alfabetizador, sobretudo, no enfrentamento e superação dos desafios no contexto atual.

Com vistas a responder a essa questão, alinhamos os seguintes objetivos específicos:

- Identificar, nos documentos legais e nos Programas da SEMED, as concepções de formação de professores e de alfabetização que norteiam a práxis educativa e pedagógica docente;

- Observar as práticas pedagógicas das professoras alfabetizadoras que atuam no 1º e 2º ano do Ensino Fundamental em uma escola da rede pública municipal de São Luís-MA.

- Compreender como as professoras avaliam a sua práxis pedagógica e quais desafios encontram no processo de alfabetização, a partir dos encontros de formação continuada da Semed/Programa Educar pra Valer – EPV;

- Propor um curso de formação sobre Alfabetização e Letramento às professoras vinculadas à escola pesquisada para a elaboração colaborativa de proposta pedagógica com proposições que orientem a práxis pedagógica para Alfabetização no 1º e 2º ano do Ensino Fundamental, de modo a contribuir para a formação de crianças que se apropriem e construam conhecimentos, além de atuar e participar criticamente nos espaços da sociedade em que vivem.

CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Dada a importância da formação continuada para a condução de um fazer pedagógico mais significativo, faz-se relevante apontar algumas concepções acerca dessa temática.

Segundo Libâneo (2004, p. 227), a formação continuada é o prolongamento da formação inicial, visando o aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho e o desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional. Freire (2011) entende que a formação continuada deve ser concebida num espaço de clareza da prática pedagógica, com percepção das diferentes dimensões que qualificam a prática pedagógica, e que, para tanto, é preciso aprender, e aprender é construir, refletir e mudar. Já Nóvoa (2002) retira a formação contínua do campo apenas do aperfeiçoamento profissional, quando a coloca no âmbito das mudanças:

A formação contínua deve contribuir para a mudança educacional e para a redefinição da profissão docente. Neste sentido, o espaço pertinente da formação continua já não é o professor isolado, mas sim o professor inserido num corpo profissional e numa organização escolar. Por isso é importante ultrapassar a “lógica dos catálogos” (ofertas diversificadas de cursos e ações de formação a frequentar por professores) e construir dispositivos de paternalizado entre todos os actores implicados nos processos de formação contínua (Nóvoa, 2002, p. 38).

Assim, a formação contínua ou continuada, nos olhares dos autores citados, se dá, principalmente, no próprio âmbito de trabalho do docente, com o olhar voltado para um contexto de mudança, que emerge da reflexão da própria prática e num âmbito de coletividade.

CONCEPÇÃO DE ALFABETIZAÇÃO

Compreendemos que a alfabetização é uma etapa da vida escolar muito importante para os aprendizados subsequentes. Isto porque ela fornece os primeiros saberes linguísticos no processo de aquisição da leitura e da escrita, que emergem como ferramentas essenciais para o pleno exercício da cidadania.

Para Soares (2003), a alfabetização é a aprendizagem de um sistema de representação, que envolve signos (grafemas) e sons (fonemas). Segundo a autora, os signos não codificam os sons da fala, mas os representam. Soares (2003) afirma, ainda, que o termo alfabetização não ultrapassa o significado de levar à aquisição do alfabeto, o que caracteriza a especificidade desse processo, ao mesmo tempo em que destaca a importância de que este seja desenvolvido num contexto de letramento. Além disso, acrescenta que:

[...] o que se propõe é, em primeiro lugar, a necessidade de reconhecimento da especificidade da alfabetização, entendida como processo de aquisição e apropriação do sistema da escrita, alfabético e ortográfico; em segundo lugar, e como decorrência, a importância de que a alfabetização se desenvolva num contexto de letramento – entendido este, no que se refere à etapa inicial da aprendizagem da escrita, como a participação em eventos variados de leitura e de escrita [...] (Soares, 2003, p. 16).

Já Ferreiro (1999) percebe a alfabetização como um processo de aquisição da escrita que inicia pelas relações sociais da criança com o outro e com o meio, e que se dão muito antes dela entrar para a escola. Para a pesquisadora, a criança não é um ser “vazio”, mas alguém que já reflete sobre a escrita a partir das suas interações com a própria língua escrita.

De acordo com Teberosky (2011), o conhecimento que o indivíduo leva para a escola é um ponto importante no processo de alfabetização. Nesse sentido, considera-se o contexto de vivência com a família e com as demais realidades que cerca o estudante como elementos relevantes para o seu processo de alfabetização.

A PRÁXIS PEDAGÓGICA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES

Para a organização do processo de ensino aprendizagem, torna-se relevante discutir sobre a práxis pedagógica, considerando-a como meio de construção do conhecimento que se apresenta no processo histórico, de forma dinâmica, coletiva e no diálogo entre os sujeitos. Nesse sentido, Gramsci (1978, p. 1425) diz que a filosofia da práxis se apresenta em termos históricos e dialéticos. Para o autor, a concepção de práxis ultrapassa as expressões de indivíduos isolados, assim compreende o “ato coletivo que transforma a realidade por meio das lutas” (Gramsci, 1978). Nesse sentido, a práxis pedagógica em Gramsci (1978) engloba a formação de sujeitos conscientes, críticos, capazes de questionar as relações de poder e atuar para sua transformação.

Nessa perspectiva, Freire (1997, p.99) enfatiza que no processo de ensino aprendizagem, “o professor não deve ser apenas um transmissor do conhecimento, ele deve buscar o que o aluno traz consigo em sua bagagem social e cultural”. Portanto, sua práxis deve promover o pensamento na construção do conhecimento, numa dinâmica dialógica, crítica e reflexiva.

Dessa forma, por compreender que o estudante não é um ser acabado, vazio, mas dialógico, interativo e social, o professor alfabetizador deve levar em consideração todo o aparato de conhecimento cognitivo, cultural e social que envolve o estudante nas realidades vivenciadas fora e dentro do contexto escolar. Nessa perspectiva, percebe-se a prática pedagógica como ação transformadora, de caráter dialógico, que considera a realidade histórica e social de todos os sujeitos envolvidos. Nesta medida e nos termos que procuramos expor, a educação para a experiência é idêntica a educação para a emancipação (Adorno, 1995, p. 150-151).

Dessa forma, a aprendizagem acontece na relação de reciprocidade entre discentes e docentes; assim como o ensino-aprendizagem caminham juntos para a transformação social.

METODOLOGIA

O presente trabalho de pesquisa é abordagem qualitativa que, para Oliveira (2022, p. 59), pode ser caracterizada como sendo uma tentativa de se explicar em profundidade os significados e as características do resultado das informações, sem mensuração quantitativa. Trata-se de pesquisa-ação que, segundo Oliveira (2022, p.74), implica a realização de um estudo junto aos grupos sociais.

A pesquisa está na fase inicial, com a realização de levantamento bibliográfico que corresponde a análise de artigos científicos, livros, ensaios críticos, além de outros tipos de fontes escritas que já foram publicados (Oliveira, 2017). Desse modo, será realizado o levantamento de dados em documentos oficiais da Semed-São Luís/MA e em dispositivos legais locais e nacionais. Em seguida, será realizado a coleta de dados por meio da observação-participante que, para Cruz Neto (1994), realiza-se através do contato direto do pesquisador com o fenômeno observado, a fim de obter informações sobre a realidade dos atores sociais em seu próprio contexto. Ademais, serão realizadas entrevistas com os participantes da pesquisa: as professoras do 1º e 2º ano da escola pesquisada, a formadora do programa EPV (Educação Pra Valer), a coordenadora da Formação de Professores do Programa Educar Pra Valer e a coordenadora da política de formação continuada da Semed. Outrossim, destacamos que para Gil (1999, p. 109) a entrevista “é uma forma de interação social. Mais especificamente é uma forma de diálogo assimétrico em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação”.

Após a coleta de dados, será feito a análise e a interpretação de dados, segundo a técnica de análise de conteúdo de Bardin (2006) que destaca as fases de pré-análise, a exploração do material, tratamento dos resultados, inferências e interpretação.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como a pesquisa está em andamento e se localiza na fase inicial, os resultados apresentados fazem referência à primeira etapa da pesquisa que diz respeito ao levantamento bibliográfico sobre as temáticas da formação de professores, alfabetização e letramento e práxis pedagógica.

Assim, no que tange a formação de professores, Nóvoa (2002) diz que esta deve contribuir para a mudança educacional e para a redefinição da profissão docente. Para isso, considera-se a inserção do professor em um corpo profissional e numa organização escolar. Entende-se que esta formação contínua se concretiza no contexto da escola e na ação coletiva que se dá neste âmbito.

Para Imbernón (2010), a concepção de formação continuada se dá dentro de um processo que começa a partir da experiência prática dos professores, validando a reflexão crítica sobre essa ação. Freire (2002, p.40) corrobora com Imbernón (2010) quando diz que, “[...] é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. Dessa forma, entendemos que, quando falamos de formação de professores, consideramos a reflexão crítica sobre a prática como um dispositivo importante na construção de uma práxis mais consistente.

Sobre alfabetização e letramento, Soares (2015, p.15) atribui ao termo alfabetização o significado de “levar à aquisição do alfabeto”, quanto ao letramento refere-se a uma variedade de usos da leitura e da escrita nos mais diversos contextos sociais. Em relação ao surgimento do termo letramento, a autora atribui a necessidade de configurar e nomear comportamentos e práticas sociais na área da leitura e da escrita que ultrapassem o domínio do sistema alfabético e ortográfico (Soares, 2020, p. 63). Destarte, percebemos que o letramento está além do ato de ler e escrever, e da codificação e decodificação de palavras, mas valoriza a dialógica que se dá neste ato ao se considerar o contexto social em que o sujeito está inserido.

Para Ferreiro (1996), a alfabetização é desenvolvida dentro de um ambiente social, em que as informações sociais não são recebidas passivamente pelas crianças. Compreendemos, assim, que para a autora, a criança, em seu processo de alfabetização, interage com as informações que lhes são transmitidas, considerando a bagagem de conhecimento já adquirida em outros espaços sociais.

Sobre práxis Pedagógica, Aranha (2005 apud. Pelosi, 2001, p.51) atribui a união dialética da teoria e da prática, que ocorrem numa relação recíproca, constituindo as ações humanas. Nesse sentido, a práxis diz respeito às ações humanas, forjada por elementos teóricos dentro de um contexto social. Dessa forma, a práxis do professor alfabetizador constitui em sua ação, um fazer reflexivo sobre a própria prática, que gera transformação.

CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

Diante das leituras realizadas, percebemos que é de grande relevância pesquisar sobre a formação de professores alfabetizadores, uma vez que se configura um ponto de destaque na práxis desse professor. Assim sendo, reafirmamos que essa temática é pertinente e que em função da sua relevância, para a transformação da educação, necessita ser aprofundada e ampliada em outras pesquisas.

Nesse contexto, atrelamos essas considerações a nossa percepção acerca da formação continuada de professores alfabetizadores que, para nós, configura-se como um processo dialógico e transformador, à medida que rompe com uma formação tecnicista, voltada para uma cultura pragmática e conservadora. Logo, é necessária uma formação que dá ênfase ao sujeito na sua perspectiva humana, que considera as experiências que o professor já traz consigo como consequência do seu fazer pedagógico e que deve ser creditada na realização das formações continuadas.

Nessa perspectiva, ao olhar para os objetivos propostos neste trabalho, percebe-se que esse estudo poderá ser ampliado e

contribuir com outros debates para o processo de alfabetização dos estudantes e a formação continuada dos professores, voltada para a leitura de mundo, na perspectiva crítica e emancipatória.

PROPOSTA DE PTT

Como Produto Técnico Tecnológico, propomos um curso de formação sobre Alfabetização e Letramento na perspectiva crítica e emancipatória às professoras vinculadas a escola pesquisada para a elaboração colaborativa de proposta pedagógica com proposições que orientem a práxis pedagógica para Alfabetização no 1º e 2º ano do Ensino Fundamental.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Tradução: Wolfgang Leo Maar. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ARANHA, Maria Lúcia. **Filosofia da Educação**. 2 ed. São Paulo: Moderna, 2005.
- CRUZ NETO, O. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: Minayo MCS, organizador. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes; 1994. p. 51-66.
- FERREIRO, Emília. The acquisition of cultural objects: The case of written language. **Prospects**, v. 26, n. 1, p. 131-140, 1996.
- FERREIRO, Emília. **Vigencia de Jean Piaget**. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI, 1999.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, v. 19897, 1997.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberdes necessários à prática educativa**. 25ed. São Paulo. Paz e terra, 2002.

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, p. 95-101, 2011.
- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas, 1999.
- GRAMSCI, A. **Quaderni del Carcere**. Turim: Einaudi, 1978. 4 v.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- LIBÂNEO, José Carlos. A aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da teoria da atividade. **Educar em Revista**, n. 24, p. 113-147, 2004.
- NASCIMENTO, Luciano. **Alfabetização de crianças ainda é desafio para o Brasil**. AGÊNCIA BRASIL, 2023. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2023-09/alfabetizacao-de-criancas-ainda-e-desafio-para-o-brasil> Acesso em 04 de jan. 2024.
- NÓVOA, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa. Educa, 2002.
- OLIVEIRA, Andrea Cosme de. Alfabetizar Letrando: o desenvolvimento da leitura e da escrita por meio da cantiga de roda. **Revista Tropos**. V. 6, n. 2, dez. 2017.
- OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer Pesquisa Qualitativa**. Petrópolis: editora vozes, 2022.
- PELLOSI, Marly Sauan. **Psicopedagogia: epistemologia convergente**. Rio de Janeiro: UFRJ/CEP/NuCEAD, 2001.
- SOARES, Magda. A reinvenção da alfabetização. **Presença pedagógica**, v. 9, n. 52, p. 15-21, 2003.
- SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo: Contexto, 2020.

SOARES, Magda. Formação de rede: uma alternativa de desenvolvimento profissional de alfabetizadores/as. **Cadernos Cenpec | Nova série**, v. 2, 2015.

TEBEROSKY, Ana. Programar la leitura e la escrita: os textos as actividades, a criança e os professores. Lisboa: **Da investigação às Práticas**, 2011.

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM HISTÓRIA: os desafios do estagiário diante da rotina docente na escola pública

Eliane Ribeiro Pinto Silva - Turma 2023
Lattes: <https://lattes.cnpq.br/4455155533288709>
E-mail: elianecpapel@gmail.com

Shirlane Maria Batista da Silva Miranda
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0052291130015122>
E-mail: shir_mari@hotmail.com

INTRODUÇÃO

O Estágio Supervisionado é fundamental no processo de formação profissional, em especial no campo da docência, pois é um dos componentes curriculares que busca garantir a vivência entre a teoria e a prática. Apesar disso, durante o estágio supervisionado, os estagiários costumam encontrar dificuldades ao tentar compreender que teoria e prática são unidades, que precisam ser articuladas em momentos preciso representando um desafio significativo ao confrontar a aplicação prática do conhecimento adquirido na academia. Diante dessa perspectiva, esta pesquisa propõe o seguinte questionamento enquanto problemática de estudo: Quais as principais dificuldades enfrentadas pelo estagiário do curso de História no campo educacional diante a relação da teoria e prática no exercício docente em escolas públicas?

Diante disso, tem-se como objetivo geral analisar as dificuldades do estagiário em História diante dos desafios da unidade teoria e prática no exercício docente em escolas públicas. Quanto aos objetivos específicos propõe-se: entender os aspectos históricos e legais do Estágio Supervisionado em História para a formação docente; compreender a dinâmica do Estágio

Supervisionado no curso de História por meio da observação detalhada de suas diversas fases; analisar as principais dificuldades encontradas pelos estagiários de História nas escolas públicas durante a prática do estágio supervisionado por meio da análise das entrevistas realizadas; elaborar um Caderno de Orientações sobre o Estágio Supervisionado no curso de História, que auxilie o estagiário a compreender melhor o seu papel no ambiente escolar, bem como a dinâmica vivenciada em sala de aula.

O interesse pela temática desenvolvida neste estudo, iniciou-se durante minha graduação em história e intensificou-se na minha atuação como professora e gestora na Rede Pública Estadual de Ensino. Nesse momento, obtive contato com estagiários em formação e suas principais dificuldades na prática docente, o que fomentou a necessidade de um olhar investigativo para a área de estudo. Esse resumo é um recorte da minha pesquisa de mestrado que está em andamento e em fase de preparação para ser submetida ao Comitê de Ética e Pesquisa.

A realização desta pesquisa se justifica em um levantamento reflexivo acerca da aproximação da academia com a escola, formulando novas perspectivas do ensino e aprendizagem do aluno e do docente de forma multidisciplinar e crítica. Além de possibilitar uma melhor qualificação do profissional diante ao seu processo estagiário, colaborando para o aperfeiçoamento de técnicas pedagógicas em prol da qualidade de ensino na rede pública.

ASPECTOS HISTÓRICOS E LEGAIS DO CURSO DE HISTÓRIA

A primeira fase do Brasil como colônia portuguesa tinha principalmente a função de fornecer riquezas. No entanto, a elite portuguesa que veio para administrar o processo colonial também sentiu necessidade de providenciar a educação de seus filhos. Isso era essencial para que pudessem posteriormente concluir seus estudos em Lisboa e adquirir um título de médico ou advogado.

Para os menos abastecidos, porém, a educação brasileira formal se inicia com os padres jesuítas em 1549 até 1749 (Melo, 2012).

Já com relação aos cursos superiores, Saviani (2009) lembra que não continham uma formação explícita de professores, tão pouco preparação docente para licenciatura em História, mas acompanharam um ambiente mais favorável ao desenvolvimento da educação formal. Como o foco era formação de profissionais para produção, no ano de 1816 foi criada a Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios, que tinha como objetivo a formação profissional de agricultores, mineradores e profissionais da indústria e comércio.

Nesse contexto e buscando solucionar o problema da falta de formação para o magistério “[...] em 1823, houve uma tentativa de suprir a falta de professores através do Método Lancaster (ensino mútuo), em que um aluno (decurião), acompanhado por um inspetor de ensino, ensinava a um grupo de dez alunos (decúria)” (Melo, 2012, p. 31). Os primeiros registros do ensino da disciplina de história no Brasil nas escolas secundárias, foram com a criação do Colégio Pedro II, em 1837, seguido do primeiro Instituto Histórico Geográfico Brasileiro (IHGB) criado em 1838, que tinha como objetivo a pesquisa histórica e o ensino de uma história nacional, mesmo para uma população ainda com sua cidadania restrita ou negada.

No ano de 1942, foram propostas, pelo ministro Gustavo Capanema, intitulado de Reforma de Capanema, as Leis Orgânicas do Ensino com a criação vários decretos que objetivaram a centralização e reestruturação do currículo do ensino industrial, secundário, comercial, normal, agrícola e ciclos de estudos (Medeiros Neta *et al.*, 2018).

Em 20 de dezembro de 1961 foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), considerada um marco para a história da educação brasileira. Chaves (2021) ainda lembra que a LDBEN foi reformulada duas vezes após sua criação, e acompanhou os diversos processos e avanços da educação nacional, especificamente nos anos de 1971 e 1996 respectivamente, observando-se nessa última a descentralização do ensino, a

autonomia das instituições de ensino escolares e universitários, o processo regular de ensino e a valorização do magistério.

Haas e Pardo (2017) afirmam que, com o desenvolvimento das políticas públicas voltadas para a qualidade e acessibilidade do ensino superior, criou-se em 2004 o PROUNI – Programa Universidade para Todos, a partir da Lei nº 11.096 de 2005. O intuito foi oferecer bolsas de estudo integrais ou parciais para estudantes que não dispunham de condições financeiras para ingressar em uma entidade privada de Ensino Superior. Além dessa iniciativa, também foi formulado o FIES – Fundo de Financiamento Estudantil, ao qual possibilita o financiamento prolongado das mensalidades de cursos superiores em instituições privadas, sendo assim custeadas após a formação com taxas de juros menores que qualquer outro crédito universitário vigente no país.

CURSO DE HISTÓRIA NO MARANHÃO

O Ensino Superior no Maranhão ocorreu no período da Primeira República, assim como diversos outros estados brasileiros, aos quais ainda passavam pelo processo de descolonização nacional pagando pelo preço de problemas crônicos decorrente do imperialismo de Portugal. Nesse cenário, o estado era uma das unidades coloniais mais precárias e com uma população que vivia em dificuldades socioeconômicas constantes (Costa, 2017).

No entanto, por volta de 1940 com a fundação da Universidade do Maranhão – UMA em 1947 foi que o ensino superior ganhou ares no território maranhense, mais especificamente na capital São Luís. A Instituição de cunho federal foi uma iniciativa da SOMACS – Sociedade Maranhense de Cultura Superior, que se tratava de uma instituição para a promoção do desenvolvimento cultural do Estado e por força de lei criou através do Decreto nº 50.832 a Universidade do Maranhão, antes reconhecida por Universidade Livre pela União. Os primeiros cursos da entidade foram de

Filosofia, Enfermagem, Serviço Social e Ciências Médicas (Maranhão, 2023).

Com isso, no final do ano 1953 e início do ano 1954 a entidade implementou o curso de História e Geografia, acometido pelo processo expansionista dos cursos universitários para formação docente. O autor ressalta que os cursos de História e Geografia nessa época eram considerados cursos irmãos-gêmeos e por isso funcionavam comumente no esquema chamado de três mais um, onde o acadêmico deveria cursar três anos com disciplinas típicas do ensino bacharel e incrementá-las com mais um ano com disciplinas de licenciatura específicas para a formação docente de natureza pedagógica, por isso o diploma descreveria o curso como diploma de Bacharel e Licenciatura nos cursos destacados.

Oliveira (2014) ainda menciona que em 1966 houve a separação das duas naturezas de formação passando a haver apenas licenciaturas e desativando o bacharelado. Além disso, os cursos de História e Geografia passaram a ser áreas de estudo distintas. As orientações eram numa composição curricular ao curso de História com a incorporação de disciplinas que valorizassem a história geral, brasileira e regional, com disciplinas de Estudos Brasileiros, História da América nos últimos semestres e uma menção à história do Maranhão.

Logo depois, com o momento de reformulações decorrentes no ano de 1970, o MEC definiu um rol curricular básico aos cursos superiores com carga horária mínima, e com isso, construiu-se um Ciclo Básico de estudos precedente ao Ciclo Profissional.

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Ao passo que se constrói um retrospecto do Estágio Supervisionado nos primeiros Cursos de formação no Brasil, é iminente a associação da prática curricular desse componente com a criação da Lei Orgânica do Ensino Normal instituída no ano de 1946, acerca das disciplinas didáticas, bem como das práticas de

ensino para a formação primária do professor regente ou especialista no período (Pimenta, 2012).

Os cursos, segundo Martins e Curi (2019), eram realizados no período de três ou quatro anos que as Leis Orgânicas delimitadas e consolidaram dois níveis, conforme observa-se a seguir:

De um lado, o primeiro ciclo “Escolas Normais Regionais”, designado à formação docente de ensino primário, com permanência de 04 (quatro) anos, indicava um arcabouço curricular no qual prevalecia as disciplinas de cultura geral sobre as de formação especial, ou seja, as disciplinas direcionadas para formação de professores, na quarta série do primeiro ciclo, delimitavam-se à “Psicologia e Pedagogia” e “Didática e Prática de Ensino”. Por outro lado, o segundo ciclo, cuja duração era de 03 (três) anos, constituído nas Escolas Normais, exibia uma estrutura curricular mais específica, integravam as seguintes disciplinas: História e Filosofia da Educação, Biologia Educacional, Psicologia Educacional, Metodologia do Ensino Primário e Sociologia Educacional. (Martins; Curi, 2019, p. 690).

O autor ainda menciona a existência da disciplina “Práticas de Ensino” que se integrava a 3ª série do segundo ciclo e era a disciplina similar ao Estágio Supervisionado. Apesar disso, Pimenta (2012) ressalta que os cursos para formação de professores eram frequentados por um público feminino de classes mais abastecidas e tinham o propósito maior de prepará-las para o papel de esposa e mãe, por isso, o estágio na época não era um componente obrigatório. Essa obrigatoriedade ocorreu apenas em 1962 através do Parecer 292 do Conselho Federal de Educação, tornando o componente curricular da prática um requisito mínimo para formação docente. No parecer em questão, o Estágio deveria ocorrer durante um semestre letivo e com um professor designado apenas para essa finalidade da formação prática.

Mesmo com as iniciativas que promoveram a obrigatoriedade do Ensino Prático nos cursos de formação de professores através do Estágio, o currículo ainda não compunha situações reais acerca das reflexões do processo de aprendizagem para com as “especificidades culturais, socioeconômicas, locais e regionais dos estudantes, ou seja, a ele cabia ensinar aos que não sabiam, mesmo

que em situações descontextualizadas” (Medeiros, 2019 *apud* Moraes; Barguil, 2020, p. 147).

Diante disso que, em 1977, criou-se a Lei Federal nº 6.494 para regulamentar os estágios profissionais de ensino superior e dos cursos profissionalizantes cursados em nível de segundo grau (técnico). Tal formulação foi importante tanto para reformular o ensino base da estrutura educacional brasileira quanto para organizar o entendimento da formação de professores e a habilitação para o magistério através do estágio.

METODOLOGIA

O estudo científico em questão fundamenta-se metodologicamente em três momentos distintos, porém essenciais para a completude do entendimento acerca do Estágio e do Estagiário em História no Ensino Público. No primeiro momento, foi realizada revisão bibliográfica com o levantamento dados teóricos em livros, artigos científicos e sites governamentais publicados, em sua maioria, nos últimos dez anos para subsidiar formação conceitual, histórica e legal do Estágio Supervisionado em demanda nacional e estadual. De acordo com Sousa, Oliveira e Alves (2021, p.65), a pesquisa bibliográfica “tem a finalidade de aprimoramento e atualização de conhecimento, através de uma investigação científica de obras já publicadas”.

Nessa oportunidade, o intuito metodológico também foi de natureza qualitativa onde propôs-se entender o fenômeno estudado a partir de uma problemática concreta, mediante uma realidade procedimental (Guerra, 2014). Dessa forma, o estudo especifica-se em aspectos antropológicos e nas relações sociais dos valores, sentimentos e experiências para a produção de conhecimento.

Ainda, observou-se que o estudo considerou objetivo da metodologia de tipo exploratório, onde buscou-se compreender os instrumentos adequados, uma visão geral, de tipo aproximado acerca do assunto abordado: O Estágio Supervisionado em História

e os Desafios do Estagiário diante da rotina docente na Escola Pública. Bem como afirma Franco (2017, p.14846) acerca da pesquisa exploratória que “[...] se justifica pela necessidade em conceber instrumentos adequados ao contexto e aos sujeitos que pretendemos realizar a investigação”.

O segundo momento se dará com pesquisa hipotético-dedutiva, que para Prodanov (2013), consiste em apresentar resultados provisórios, a partir de análises críticas, excluindo possíveis erros, com o objetivo de renovar o processo a partir de si mesmo, originados por situações-problema.

Posteriormente, formular-se-á, rodas de conversas e entrevistas semiestruturadas para serem aplicadas ao público de estagiários em História na escola estudada acerca dos desafios da prática docente. Ainda com registros fotográficos e interpretação dos dados levantados no intuito de concernir discursão substancial sobre o processo de formação profissional diante da relação da unidade teoria e prática que o Estágio Supervisionado promove.

No terceiro momento, mediante a problemática apontada, promover-se-á a elaboração de um Caderno de Orientações, para a formação profissional de docentes em história, apontando possíveis metodologias que possam contribuir para superar ou amenizar os desafios observados durante o estágio supervisionado. Tal ferramenta busca a preparação profissional, humanização e qualificação do docente em História, permitindo ao estagiário refletir acerca do ambiente escolar que está inserido, e as demais possibilidades profissionais ligadas ao exercício da docência. Cabe ressaltar que os momentos 2 e 3 ainda não foram aplicados considerando que nossa pesquisa ainda está em construção.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Ao longo do estudo, observou-se que, o processo de aprimoramento da formação docente é fator intrinsecamente ligado os fatores políticos, legais, históricos e socioculturais, aos

quais são observados nos marcos históricos da sociedade brasileira e respectivamente maranhense.

O Estágio Supervisionado não era considerado uma disciplina essencial para a formação docente, e essa concepção também foi sendo desmistificada ao longo do tempo e com novas concepções das práticas pedagógicas. Atualmente o estágio supervisionado é componente obrigatório e essencial para a formação de professores e diversos outros profissionais, durante a academia.

Outra discussão a ser apontada é a importância das medidas legais e políticas públicas, bem como os movimentos educacionais liberais para a formação de professores, desde os primórdios coloniais até as práticas contemporâneas de ensino, evidenciando as suas mudanças estruturais nos cursos superiores em História.

CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

A atuação docente é um processo dinâmico, que envolve o constante aprimoramento das habilidades e reflexões sobre a própria prática, já que é através dela que os professores se tornam proficientes em seu ofício, adquirindo a expertise necessária para enfrentar os desafios do ambiente educacional. Além disso, a prática não se restringe apenas à sala de aula, pois envolve também a interação com outros profissionais da educação, a participação em atividades de desenvolvimento profissional, a busca por atualização constante, a troca de experiências com outros educadores é essencial para o crescimento e aprimoramento contínuo do professor.

Apesar disso, observou-se ao longo deste estudo que essa reflexão nem sempre compôs as diretrizes da educação e formação docente no Brasil, pois nos primeiros cursos para o magistério o objetivo era apenas formar professores detentores de conhecimentos teóricos que não visassem a contextualização do ensino e aprendizagem com a realidade do aluno.

Consolida-se assim, a importância em entender e apreciar o estágio supervisionado para o docente em História enquanto uma

prática essencial, que carece da adequada unidade entre os olhares da teoria e prática durante a formação profissional, estreitando a relação entre ambos de forma contextualizada e consciente da importância dessa etapa em meio as peculiaridades do ensino público.

PROPOSTA DE PTT

Este estudo tem como proposta de produto técnico e tecnológico a criação de um Caderno de Orientações com a temática **O ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM HISTÓRIA: os desafios do estagiário diante da rotina docente na escola pública**, que tem como objetivo auxiliar o discente em formação durante o processo de Estágio Supervisionado em escola pública, a fim de promover orientações pedagógicas para que o estagiário possa adentrar no espaço escolar como construtor do conhecimento de forma reflexiva e pesquisadora.

REFERÊNCIAS

CHAVES, Lyjane Queiroz Lucema. **Um breve comparativo entre as LBDs**. – Revista Pública, v. 21, n. 29,3 de agosto de 2021.

COSTA, Maria Cordeiro. **A gênese da educação em nível superior no estado do Maranhão e política educacional: os embates travados pela sua efetivação e consolidação**. – São Luís, MA: Universidade Federal do Maranhão, 2017.

FRANCO, Maira Vieira Amorim. **Pesquisa Exploratória: explicando instrumentos de geração de dados – observação, questionário e entrevista**. – Brasília, DF: UnB, EDUCERE, 2017.

GUERRA, Elaine de Assis. **Manual: Pesquisa Qualitativa**. – Belo Horizonte: Copyright, 2014.

HAAS, Celia Maria; PARDO, Rosangela da Silva. **Programa Universidade para todos (PROUNI): efeitos financeiros em uma**

instituição de educação superior privada. – Sorocaba, SP: Avaliação, v.22, n.03, p. 718-740, nov., 2017.

MARANHÃO. Universidade Federal do Maranhão. **História da UFMA**. – São Luís, MA: UFMA, 2023.

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.

MEDEIROS NETA, O. M. *et al.* Organização e Estrutura da Educação Profissional no Brasil: da Reforma Capanema às Leis de Equivalência. – Natal, RN: Holos, ano 34, vol. 04, 2018.

MELO, Josimeire Medeiros Silveira de. **História da Educação no Brasil**. – 2. Ed. – Fortaleza, CE: UAB/IFCE, 2012.

MORAES, Francisco Ronald Feitosa; BARGUIL, Paulo Meireles. **Estágio Supervisionado**: Aspectos Históricos e a (auto) formação de professores de Matemática. – Teoria e Prática da Educação, v.23, n.1, p. 145-166, jan./abr., 2020.

OLIVEIRA, Guilherme Saramago de *et al.* **Grupo Focal**: uma técnica de coleta de dados numa investigação qualitativa? – São Paulo: Cadernos da Fucamp, v. 19, n.41, p.1-13, 2020.

OLIVEIRA, Maria Isabel Barbosa de Moraes. **Projeto Político Pedagógico**: curso de História. – São Luís, MA: Universidade Estadual do Maranhão, 2014.

PIMENTA, Selma G.; LIMA, Maria S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2012.

PRODANOV, Cleber Cristiano. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. – 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Formação de Professores**: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. – Campinas, SP:

Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação,
Revista Brasileira de Educação, v.14, n. 40, jan./abr., 2009.

SOUSA, Angélica Silva; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; ALVES,
Laís Hilário. **Pesquisa bibliográfica**: princípios fundamentais. – São
Paulo: Cadernos da Fucamp, v. 20, p. 64-83, 2021.

PROTAGONISMO DOCENTE EM FORMAÇÕES CONTINUADAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: participação, saberes e dialogia

Kamilla Magalhães Canuto – Turma 2023
Lattes: <https://lattes.cnpq.br/6523891556657712>
E-mail: kamillacanuto@hotmail.com

Kallyne Kafuri Alves
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6531776916968549>
E-mail: kallynekafuri@hotmail.com

INTRODUÇÃO

No foco da formação de professores, este resumo apresentado ao V Seminário de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) UEMA, busca refletir sobre a importância do desempenho do educador nas suas respectivas ações pedagógicas. Aqui, buscamos considerar o protagonismo do professor, diante das formações continuadas da Educação Infantil (EI), organizadas pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED). Apreciamos, inicialmente, o conceito de protagonismo docente, destacando em Garcia (2013) essa definição, em que “os professores são protagonistas no planejamento de suas práticas e interações pedagógicas com seus alunos. Os docentes conseguem sistematizar aquilo que os interessa em termos de conteúdos e métodos, porém ainda precisam ser autores ativos nos processos formativos”. Desse modo, o docente precisa contemplar nesse espaço formativo, a oportunidade de compartilhar com seus pares, suas vivências pedagógicas em um diálogo junto ao coletivo profissional.

A presente pesquisa justifica-se com base no atual panorama da educação, em que apresenta avanços significativos diante das perspectivas estruturais, das formações docentes e das inovações

tecnológicas. Seguindo essa ideia, de acordo com o Censo Escolar da Educação Básica do ano de 2022, o percentual de docentes com formação continuada e com pós-graduação apresentou um aumento ao longo dos últimos cinco anos. O percentual de docentes com pós-graduação subiu de 37,2% em 2018 para 47% em 2022. Já o percentual de professores com formação continuada apresentou elevação, saindo de 36% em 2018, para 40,5% em 2022. (Brasil, 2022, p. 50). Importante fazer uma consideração diante do termo “professores”, abrangendo tanto homens como mulheres que trabalham na área da educação infantil.

Sendo assim, torna-se oportuno buscar compreender a formação dos professores da EI, considerando seu protagonismo e sua participação no processo formativo. Esse processo, é constituído por saberes, capacidades, exercícios e importâncias que se desenvolvem ao longo do percurso profissional, não sendo negadas as concepções legais que norteiam para essas diretrizes formativas. Desse modo, a formação de professores é um processo complexo, por abranger uma diversidade de saberes, competências e conhecimentos que possibilitam uma base para o profissional que se propõe a exercer o ofício da docência (Rostas, 2019, p. 13).

Seguindo esse panorama de reflexões, chegamos à questão norteadora: **Em que medida a formação continuada contribui para promover o protagonismo docente na EI? E de que maneira a formação continuada influencia no trabalho docente?**

Para responder a esse questionamento, tem-se como Objetivo Geral:

- Compreender como as formações continuadas colaboram para o protagonismo docente da EI e no exercício do seu trabalho profissional no município pesquisado.

Desdobrando nos seguintes objetivos específicos:

- Conceituar a formação dos professores de acordo com os documentos normativos que regem;
- Caracterizar a perspectiva de participação dos professores da educação infantil nas formações continuadas propostas pela rede municipal de ensino;

- Analisar as ações de formação continuada de professores da Educação Infantil, propostas pela rede municipal de ensino;
- Criar um aplicativo educativo aos docentes da Educação Infantil, permitindo-lhes participar ativamente na seleção dos conteúdos a serem abordados nas formações mensais, visando a prática do protagonismo docente.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Utilizaremos como apoio teórico Maurice Tardif (2011), Francisco Imbernón (2011), António Nóvoa (2009), que defendem os conceitos de formação continuada de professores como processo permanente à atividade profissional do docente, e ainda, Paulo Freire (2009) enfatizando a aspectos da sua dialogia. Assim, para a construção sistemática, fizemos uma pesquisa bibliográfica nas plataformas da Scientific Electronic Library Online (Scielo) e nos periódicos da Coordenação e Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), de trabalhos que falassem sobre a temática desta pesquisa.

Um dos principais pensadores da Educação contemporânea, o português António Manuel Sampaio da Nóvoa, discorre sobre modificações densas na formação inicial e continuada dos professores, buscando, por meio de suas pesquisas, uma boa participação da sociedade e educadores em sua própria formação. Nóvoa (2009) defende a importância da formação de professores para a transformação da educação; enfatizando que a formação de professores se faz na escola, e reflete sobre as práticas e o próprio trabalho do professor.

Conforme lemos a partir de Tardif (2011), “O saber dos professores é plural, heterogêneo, porque envolve, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber/fazer bastante diversos, provenientes de fontes variadas e, provavelmente, de natureza diferente”. (Tardif, 2011, p. 18). Os saberes docentes são saberes oportunos da realização da prática docente construídos ao longo de sua trajetória. Não há um saber específico ou único no âmbito educacional, os saberes profissionais são diversificados.

Cada docente, constrói a sua performance e identidade própria para conduzir a criança nos ramos da aprendizagem, e nessa atuação profissional é viável estar presente a afetividade e a interatividade das crianças com o docente.

Nos estudos de Imbernón (2011), a abordagem epistemológica se concentra na expressão “formação permanente do professor”, focando no protagonismo docente em meio ao desenvolvimento da identidade profissional. Para o autor, a educação e a formação precisam admitir uma perspectiva crítica, orientadas por escolhas que geram mudanças. E o desenvolvimento da formação do professor é motivado pela intenção e aprimoramento da prática profissional.

Seguindo essa ponte referencial desse resumo, buscamos também Paulo Reglus Neves Freire, destacando sua contribuição para a profissionalização da docência, de forma crítica ao desempenho desse profissional, destacando em seus estudos que “A escola não é só um espaço físico. É um clima de trabalho, uma postura, um modo de ser” (Freire, 1991, p.16). Em sua obra da Pedagogia da Autonomia, são destacadas três categorias dos saberes: não há docência sem discência, ensinar não é transferir conhecimento e ensinar é uma especificidade humana, sendo categorias necessárias à prática educativa do docente, segundo Freire (2009).

Por conseguinte, apesar de apresentarem, em algum momento, pontos de vista diferentes, defesas e teses, esses autores não apresentam, em seus discursos, divergências quanto ao foco do discurso, apresentando abordagem que podem complementar-se. Portanto, resumidamente, em Tardif discorre sobre a educação por meio dos saberes docentes; com Freire a educação transformadora; nas concepções de Imbernón, os docentes são sujeitos da formação, acreditando em seu próprio protagonismo; e Nóvoa corroborando no trabalho de autoconhecimento e de autorreflexão; conduzindo a uma linha de ideias na contribuição à prática educativa e formação docente.

METODOLOGIA

Esta pesquisa ocorrerá em um município do estado do Maranhão, com docentes que atuam na educação infantil, e com a equipe formativa da Secretaria Municipal de Santa Inês - SEMED. Será desenvolvida pesquisa de campo, “em que combinam entrevistas, observações, levantamentos de material documental, bibliográfico, instrucional, realizando um momento de interação de fundamental importância exploratória, de confirmação ou contestação de suposições” (Minayo, 2001, p. 7); com abordagem qualitativa que, “responde a questões muito particulares, preocupando-se, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser comprimidos à operacionalização de variáveis” (Minayo, 2001, p. 7). Como utilização da Técnica para coleta dos dados, a entrevista semiestruturada e a análise e discussão desses dados será apoiado na análise descritiva em triangulação com a análise documental.

Inicialmente, fizemos uma revisão de literatura, buscando nas plataformas da Scientific Electronic Library Online (SciELO) e nos periódicos da Coordenação e Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), trabalhos que discorressem sobre a temática aqui pesquisada. Para a seleção das teses e dissertações, observamos o título e o resumo dos trabalhos; tendo como descritores: “protagonismo docente”, “formação de professores” e “educação infantil”, com delimitação de tempo entre os anos de 2019 e 2022, pois neste período, houve índices variados de percentuais de debates sobre docentes com formação continuada e com pós-graduação, como assinala o Censo Escolar da Educação Básica de 2022.

De modo geral, identificamos na plataforma Capes, cerca de 58 trabalhos que falavam de protagonismo docente na educação infantil, sendo 12 teses e 46 dissertações, delimitados no ano de 2019 a 2022. Após a leitura dos títulos e respectivos resumos, selecionamos 03 trabalhos a nível de doutorado e 05 a nível de mestrado. Diante da verificação desses trabalhos, identificamos

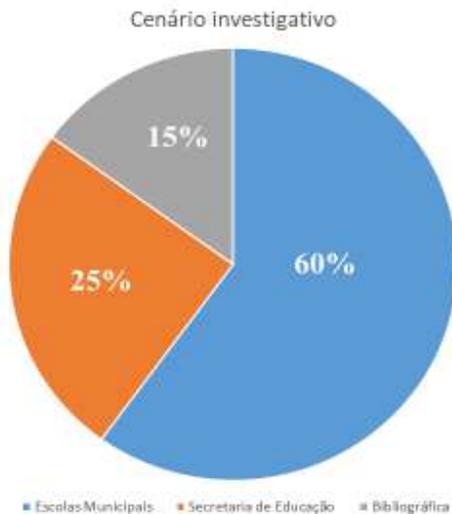
dentre eles, o cenário investigativo escolhido pelos respectivos autores das teses e dissertações, sendo centrado 60% nas escolas municipais. Divergindo-se de outros cenários, na qual, as investigações se apresentam em pequeno quantitativo, como na Secretaria Municipal de Educação 25% e pesquisa bibliográfica 15% (Como poderemos observar nos resultados e discussões).

Sequencialmente, na Scientific Electronic Library Online (SciELO), buscamos por teses e dissertações que retratassem sobre o protagonismo docente na educação infantil, delimitando como marco temporal entre os anos de 2019 e 2022, resultando em 140 trabalhos publicados. Contudo, ao filtrar a pesquisa segundo os periódicos de publicação: Educação e Pesquisa; Educar em Revista e Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, apresentou-se 23 trabalhos publicados que abordavam sobre as perspectivas da formação continuada, bem como o protagonismo docente.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

No levantamento das teses e das dissertações na plataforma da Coordenação e Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), utilizou-se como descritores o “protagonismo docente”, “formação de professores” e “educação infantil”, com marco temporal entre os anos de 2019 – 2022. Identificamos que o cenário da pesquisa, varia de acordo com a intenção da pesquisa. Nos 08 trabalhos selecionados para análise, as escolas municipais representaram o maior percentual para desenvolvimento da pesquisa em campo, tendo variação de percentual nos outros espaços de investigação, secretaria de educação e pesquisa bibliográfica. A base da educação escolar é a pesquisa, pois quem conhece é capaz de intervir de forma competente, crítica e inovadora, segundo as perspectivas de Pedro Demo (2007).

Figura 1 – Levantamento de teses e Dissertações que abordam sobre protagonismo docente nas formações continuadas na Capes (2019 – 2022)



Fonte: Elaborado pela autora (2023)

Já na plataforma Scientific Electronic Library Online (SciELO), filtramos o conteúdo, segundo os descritores: “protagonismo dos professores” e “formação de professores da educação infantil”, cuja delimitação de tempo determinada entre os anos de 2019 – 2022. Segundo os periódicos de publicação: Educação e Pesquisa; Educar em Revista e Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, totalizando 23 trabalhos, divididos nos respectivos periódicos – como podemos observar a seguir.

Tabela 1 – Levantamento de Teses e Dissertações que abordam sobre protagonismo docente nas formações continuadas na SciELO (2019 – 2022).

Periódicos	Publicações
Educação e Pesquisa	07
Educar em Revista Brasileira	07
Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos	09
Total	23

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

Ao analisarmos essas produções, após a leitura dos títulos e resumos, observamos, em 07 trabalhos, a variação das perspectivas do protagonismo docente nas formações continuadas pelos autores das teses e dissertações. Variou-se na reverberação da necessidade da formação continuada dos professores; comparação da formação continuada como um ideário determinado pelo mercado; a construção profissional do professor determinando ora pela formação inicial, ora na formação continuada. Todavia, os autores dos trabalhos publicados, fizeram jus a formação dos professores com a prática docente, ambas caminhando juntas. Desse modo, é considerável perceber nos estudos de Tardif (2011) que os saberes acrescidos da prática se erigem na relação com os pares, ou seja, por meio do confronto entre os que são produzidos pela experiência coletiva dos professores.

CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

Considerada de grande relevância para a educação, é indispensável trazer neste recorte de pesquisa da dissertação, as perspectivas do protagonismo docente nas formações continuadas. A busca em compreender como as formações continuadas colaboram com o protagonismo docente da EI e no exercício do seu trabalho profissional no município pesquisado, caracteriza o interesse na potencialidade que o docente possui em sua identidade.

Como Imbernón defende o protagonismo docente, e que devem assumir esse protagonismo; devemos buscar essa certeza na realidade municipal, nas formações continuadas. Primeiro passo, foi observado neste resumo expandido, diante dessa revisão de literatura, demonstrando uma variação de significados nas pesquisas ao retratar desse protagonismo e da valorização da formação docente na área da educação infantil.

PROPOSTA DE PTT

O PTT aqui escolhido, foi a construção de um aplicativo para atender as demandas do trabalho docente, bem como contribuir nas atividades diárias dos docentes e nas FC no município pesquisado, cujo nome é “**Círculo de formação continuada para a educação infantil**”, utilizando como sigla no aplicativo: CFC da Educação Infantil. Está sendo construído através do aplicativo IGENAPPS, que é um gerador de aplicativos móveis, de fácil manuseio e acessível para todos.

O intuito deste aplicativo é ajudar e aproximar os docentes da educação infantil nas escolhas dos conteúdos formativos, organizados mensalmente pela SEMED. Por meio deste aplicativo, os docentes perceberão como essas formações são ofertadas pela secretaria de educação; vislumbrando por formações mais participativas e que desenvolvam o protagonismo desses professores.

Além da participação na escolha dos temas para as formações, no aplicativo, o docente terá a oportunidade de partilhar suas ideias desenvolvidas em sala de aula, contribuindo com os outros docentes que trabalham na área da Educação Infantil (EI). O docente poderá compartilhar práticas, associados aos campos de experiência: “O eu, o outro e o nós”, “Corpo, gestos e movimentos”, “Traços, sons, cores e formas”, “Escuta, fala, pensamento e imaginação”, “Espaços, tempos, quantidades, relações, e transformações”, apresentando suas práticas de interações e brincadeiras; possibilitando assim ao docente compartilhar seu dia a dia no ambiente da creche ou pré-escola. Terá também no aplicativo, arquivos em PDF dos documentos que norteiam a área da EI: BNCC, PNE e o Documento Curricular do Território Maranhense, colaborando com o trabalho do professor; tendo também, um espaço exclusivo com os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, para contribuir no trabalho dos docentes no preenchimento dos registros diários das aulas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Censo Escolar da Educação Básica 2022: Resumo Técnico. Brasília, 2023.

DEMO, Pedro. **Educar Pela Pesquisa**. 8 ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 40. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

GARCIA, Paulo César Estaitt. **Reflexões acerca da gestão democrática, formação continuada e protagonismo docente**. Porto Alegre, 2013.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MINAYO, Maria Cecília (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

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

ROSTAS, Marcia Helena. **Formação de professores: aspectos de um processo em construção**. **Revista Internacional de Formação de Professores**, v. 4, n. 2, p. 169-185, 2019.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

**NEUROEDUCAÇÃO E APRENDIZAGEM:
possibilidades de mediação do conhecimento pelo professor**

Mailson Ferreira Rodrigues - Turma 2023
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1420125334534872>
E-mail: mailsonrodriguez@gmail.com

Íris Maria Ribeiro Porto
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0451417833938873>
E-mail: porto.iris@gmail.com

INTRODUÇÃO

A aprendizagem é um processo complexo e multifacetado, determinado por fatores sociais, cognitivos, biológicos, emocionais, dentre outros. Em virtude de tal natureza, bem como de sua importância para o desenvolvimento do ser humano, não foram poucos os estudos empreendidos na busca de uma compreensão a mais ampla e elucidativa possível a seu respeito, o que resultou em percepções distintas e sob aspectos diversos (López, 2020).

Santos (2005) faz uma análise na qual afirma que destacados autores como José Carlos Libâneo, Dermeval Saviani e Maria da Graça Nicoletti Mizukami nomearam e compararam as vertentes teóricas que se debruçaram sobre o fenômeno do aprendizado e o analisaram de formas diferentes.

Nesse sentido, Mizukami (1986) desenvolve sua análise a partir de três características sobre as quais, de acordo com a autora, as teorias do conhecimento fundamentam suas elaborações, a saber, o primado do sujeito, o primado do objeto e a interação sujeito-objeto. Nessa última característica, repousa um aspecto importante para a pesquisa aqui descrita, uma vez que é na interação entre o sujeito e o objeto do conhecimento e nas interações

que dela podem derivar que se encontra a relevante prática educativa da mediação.

Dentro do constructo teórico do educador israelense Reuven Feuerstein, mediação ou *Experiência de Aprendizagem Mediada* é uma forma de interação intencional em que o mediador, que pode ser um professor, seleciona os estímulos externos ajustando-os à situação de aprendizagem, resultando o processo na *modificabilidade cognitiva* do aprendiz, que consiste em mudanças neuropsicológicas que controlam os processos do comportamento e do pensamento humano. (Feuerstein; Feuerstein; Falik, 2014)

Essa prática possui características bem definidas para que se realize em sua plenitude, são os critérios de mediação, que são condições indispensáveis para que a aprendizagem se efetue satisfatoriamente e, dentre as quais, as principais são *a mediação da intencionalidade e reciprocidade, a mediação da transcendência e a mediação do significado*. (Meier; Garcia, 2007)

A mediação da aprendizagem pode valer-se de técnicas e conhecimentos para otimizar o aprendizado (Cenci; Costas, 2013). Nessa perspectiva, um campo que tem se desenvolvido significativamente nos últimos anos e colaborado de maneira substancial para elevar a qualidade das ações educativas é a Neuroeducação.

Como neuroeducação, denomina-se a área que investiga o diálogo entre educação, neurociência e psicologia (Mestre, 2011). As descobertas nesse campo, especialmente durante os anos 1990, levaram a uma série de inferências que apontam na direção de que o aprendizado envolve vários aspectos físicos, emocionais e sociais, como a qualidade do sono, a nutrição adequada, uma autoestima saudável, etc. A neuroeducação se baseia fortemente no conceito de neuroplasticidade, que é a capacidade do cérebro de se adaptar e modificar sua estrutura em resposta à experiência, o que realça a importância de proporcionar experiências de aprendizado enriquecedoras.

As considerações desse percurso teórico e a necessidade de estratégias pedagógicas eficazes na promoção do aprendizado e da

superação das dificuldades de aprendizagem levaram ao problema dessa pesquisa: de que forma os conhecimentos em Neuroeducação podem ser utilizados na mediação da aprendizagem, pelo professor?

Assim, a presente pesquisa nasceu do desejo de, entrelaçando neuroeducação e mediação, alcançar uma prática educativa rica e que permita ao aluno desenvolver seu potencial cognitivo.

O presente estudo é uma reconfiguração do projeto de ingresso no Mestrado Profissional em Educação do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Estadual do Maranhão, intitulado O HÁBITO DE ESTUDO COMO UMA FERRAMENTA PARA UMA APRENDIZAGEM EFICAZ: elaboração de um *planner* didático para a formação e consolidação de uma rotina individual de estudos.

Durante seis anos de atuação em uma escola da rede privada de São Luís, Maranhão, notei nas formações pedagógicas oferecidas, a concepção do professor como o responsável praticamente unilateral pelo sucesso acadêmico do alunado, o que me levou a uma reflexão sobre a autonomia e protagonismo do estudante em sua educação. Assim nasceu o projeto anteriormente referido, com o objetivo de promover o ensino de técnicas de estudo na escola. Porém, ao ingressar no Mestrado, a professora Doutora Íris Maria Ribeiro Porto me apresentou uma abordagem educativa mais completa, a saber, a *Experiência de Aprendizagem Mediada*, do educador israelense Reuven Feuerstein, que situa devidamente aluno e professor no processo de ensino-aprendizagem.

Dessa forma, a presente pesquisa tem como objetivo geral analisar de que forma os conhecimentos em Neuroeducação podem ser utilizados na mediação da aprendizagem, pelo professor. Para tanto, o estudo se desdobra em objetivos específicos, quais sejam: identificar as colaborações do campo da neuroeducação no que concerne à aprendizagem; discutir a *Experiência de Aprendizagem Mediada*, de Reuven Feuerstein, e suas implicações no aprendizado; reconhecer maneiras pelas quais os conhecimentos em

neuroeducação podem ser utilizados na mediação para potencializar e enriquecer a aprendizagem; 4) Produzir um *planner didático* para ajudar o professor na mediação da aprendizagem dos conhecimentos de sua disciplina.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A aprendizagem é um processo fundamental no desenvolvimento do ser humano, de forma que Vygotsky (2001) conclui que o aprendizado precede e é critério para o desenvolvimento. Metring (2014, p.56) afirma que “o aprendizado é uma arma poderosa na luta pela sobrevivência”. Em virtude de tal relevância é que o fenômeno do aprender despertou e ainda suscita ricos debates. Pesquisadores de distintas áreas como a psicologia, a neurociência, entre tantas outras, têm se debruçado sobre o assunto, na tentativa de elucidar questões como de que forma o conhecimento se origina no ser humano e como este aprende.

Entre as colaborações prestadas ao empreendimento de entender de que forma a aquisição do conhecimento se concretiza na experiência humana, recentemente têm ganhado importância os estudos em neuroeducação, área que abrange psicologia, neurociência e educação, como enfatiza Sena (2015, p.20):

A neuroeducação vem auxiliar em um modelo de educação revolucionário que funciona levando em consideração a plasticidade cerebral, que é a capacidade cerebral infinita diante dos estímulos. Essa área nos mostra conceitos e descobertas da neurociência que nos ajuda a entender como o cérebro aprende, se adapta e memoriza e como a emoção modula a memória.

Para a Neuroeducação, se o cérebro não receber estímulos que promovam a sua plasticidade, o indivíduo não desenvolverá plenamente seu potencial intelectual e emocional (Sena, 2015).

Os estímulos fornecidos ao cérebro humano com eficácia promovem o aprendizado porque, em resposta a essa atividade, as conexões neurais se modificam, formando novas estruturas,

promovendo no órgão a adaptação e reorganização responsáveis pela aprendizagem (Metring, 2014).

Nesse sentido, é preciso que práticas pedagógicas correspondentes à necessidade de modificação do cérebro sejam pensadas e discutidas, uma vez que, embora o fator biológico não seja o único determinante da aprendizagem, ele não pode ser ignorado, considerando-se o fato de que é no cérebro que o aprendizado se processa e se concretiza (Lisboa, 2016; Metring, 2014).

É precisamente neste ponto, que é interessante entender e refletir sobre o potencial da *Experiência de Aprendizagem Mediada*, de Reuven Feuerstein, ou mediação da aprendizagem, pois para o autor, apesar de a exposição direta aos estímulos ser fundamental para o desenvolvimento do indivíduo, somente a interação mediada é capaz de propiciar o alcance das funções cognitivas superiores (MEIER; GARCIA, 2011). Todavia, é no resultado, no desdobramento da prática educativa da mediação que reside um significativo elo entre neuroeducação e mediação.

De acordo com Meier e Garcia (2007), toda a teoria de Feuerstein se estabelece sobre a premissa de que o ser humano é modificável. Desse pressuposto, nasce um pilar da *Experiência de Aprendizagem Mediada*, que é o que o educador israelense denominou de *Modificabilidade Cognitiva Estrutural*.

A *Modificabilidade Cognitiva Estrutural*, no arcabouço teórico de Feuerstein, é a tendência a aprender com experiências novas e, assim, modificar as próprias estruturas cognitivas que cada indivíduo tem e que é particular à espécie humana. (Feuerstein; Feuerstein; Falik, 2014).

A MCE define que o aluno não é apenas modificável, isto é, não somente sofre modificações cognitivas em razão da intervenção pedagógica de um mediador, como também é capaz de modificar a si mesmo e ao ambiente em que se encontra, numa clara alusão à autonomia. (Feuerstein; Feuerstein; Falik, 2014).

As modificações englobadas pela MCE não podem ser conceituadas como quaisquer mudanças, tais como mudanças a que o indivíduo está sujeito em decorrência do tempo, por

exemplo, já que Fonseca (1998, p.43) esclarece que se tratam de “modificações que se podem produzir no próprio indivíduo, na sua personalidade, na sua maneira de pensar no seu nível global de adaptabilidade”.

A modificabilidade cognitiva estrutural é promovida no sujeito pela *Experiência de Aprendizagem Mediada*. Embora a palavra mediação seja uma palavra com acepções diversas nas áreas do conhecimento e da cultura, dentro da teoria feuersteiniana, ela possui características e aspectos bem definidos (Meier; Garcia, 2007), pois conforme Tébar (2011, p.81): “A EAM é um meio de interação em que os estímulos que chegam ao sujeito são transformados por um agente mediador”. Ainda de acordo com o autor:

Esse mediador, movido por certas intenções, uma dada cultura e um tom emocional, filtra, seleciona e interpreta os estímulos da maneira mais apropriada. Sabe quando deve apresentá-los, escolhe o melhor momento, a ordem, a intensidade e a forma mais adequada.

Em virtude dessa experiência de aprendizagem mediada, a criança pode adquirir condutas apropriadas, aprendizagens, operações mentais, estratégias, significados, etc., que modificam constantemente sua estrutura cognitiva para responder, de forma adequada, aos estímulos intencionais do mediador. (Tébar, p.81, 2011)

Definida a EAM, bem como os resultados dela adivindos na aprendizagem do mediado, é preciso salientar outra face importante dessa teoria, a saber, os critérios da mediação do aprendizado, pois para que uma experiência educativa possa ser considerada como mediação, de acordo com Feuerstein, é necessário que ela obedeça a, pelo menos, três parâmetros considerados indispensáveis, os quais são a *mediação da intencionalidade e da reciprocidade*, a *mediação da transcendência* e a *mediação do significado*. No total, Feuerstein elaborou doze critérios da mediação, porém, o autor destaca que uma experiência de aprendizagem que satisfaça aos 3 critérios aqui denominados já pode ser considerada como mediação.

A *mediação da intencionalidade e da reciprocidade* consiste na proposição do professor a ensinar e assegurar que o que está sendo ensinado realmente será aprendido, como também na demonstração de interesse do mediado em aprender. Já a *mediação da transcendência* se caracteriza pelo ato do mediador de elevar o conhecimento mediado além do aqui-e-agora, possibilitando ao discente enxergar a aplicabilidade do conteúdo em distintas situações (Meier; Garcia, 2011). Por outro lado, a *mediação do significado* é a agregação de valor ao aprendizado, de sentido, não aprender o objeto pelo objeto, mas porque ele tem um valor cultural para o mediado e para o seu grupo.

Os critérios elaborados por Feuerstein para a *Experiência de Aprendizagem Mediada* a configuram como uma prática pedagógica plena, uma vez que ao conteúdo é dado o valor que lhe é devido no desenvolvimento do estudante, porém, o conhecimento não se torna vazio, destituído de significado. Associar à mediação os conhecimentos oriundos da neuroeducação sugerem uma prática educativa frutífera e significativa.

METODOLOGIA

Esse estudo se caracteriza como uma pesquisa de abordagem qualitativa, uma vez que nesse tipo de investigação se busca entender e explicar um fenômeno, considerando que há pormenores em uma questão que não podem ser quantificados. (GIL, 2007)

Quanto ao procedimento adotado para a concretização dos objetivos prefixados na elaboração do trabalho, essa é uma pesquisa de caráter bibliográfico, pois consiste num levantamento realizado a partir de publicações a respeito das categorias de análise previamente estabelecidas, a saber, neuroeducação, aprendizagem e mediação. Gil (2007) explica que esse procedimento de pesquisa se propõe a analisar as diversas posições sobre um problema com a finalidade de fazer inferências a respeito do objeto de estudo.

Dessa forma, a sequência de etapas deste trabalho consiste em: 1) seleção de livros, artigos, teses e dissertações relacionados ao

tema da pesquisa; 2) leitura e análise do material selecionado; 3) realização de inferências e proposições ligados à temática abordada; 4) separação de conteúdos relacionados à neuroeducação para serem utilizados na confecção das páginas do produto técnico tecnológico – *planner didático* para a consolidação de hábito de estudo; 5) diagramação do *planner didático*; 6) confecção do *planner*.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Em decorrência do levantamento bibliográfico realizado até o momento na presente pesquisa, a partir do material selecionado, foi possível obter um panorama das categorias de trabalho, as quais são neuroeducação, aprendizagem e mediação.

Quanto à aprendizagem, após leituras iniciais, percebeu-se que o fenômeno já foi sobremaneira estudado e visualizado por diferentes ângulos, chamando a atenção a análise de Mizukami (1986), que considera a interação sujeito-objeto no estabelecimento das teorias do conhecimento, pois, Reuven Feuerstein, autor-pilar dessa investigação é um interacionista.

No que concerne à neuroeducação, até o momento, com base nos conceitos e caracterizações de Sena (2015) e Lisboa (2016), foi possível perceber que este campo tem um forte apelo à neuroplasticidade cerebral, que consiste numa resposta adaptativa das redes neurais em reação a estímulos e que produzem as reações orgânicas responsáveis pela aprendizagem, o que sugere a necessidade de, na prática pedagógica, se pensar em estratégias que promovam essa atividade do sistema nervoso, capaz de gerar conhecimento.

Nesse sentido, a *Experiência de Aprendizagem Mediada*, do educador israelense Reuven Feuerstein, assentada sobre o conceito de *Modificabilidade Cognitiva Estrutural*, que se trata da qualidade de ser modificável, que todo ser humano tem, e também de modificar as próprias estruturas cognitivas, surge como uma prática educativa com potencial para aliada às descobertas da neuroeducação, enriquecer o processo de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

Com base nos estudos feitos a respeito da aprendizagem, da neuroeducação e da mediação do conhecimento nessa pesquisa, conclui-se que em seu atual estágio, a presente investigação reuniu-se de importante material bibliográfico sobre o tema para a consecução do objetivo geral desse trabalho. Quanto aos objetivos específicos, o intuito de identificar as descobertas da neuroeducação relacionadas à aprendizagem foi alcançado parcialmente, com a revelação da neuroplasticidade como conceito fundamental da área. Porém, ainda é necessário enveredar mais no campo, com a finalidade de evidenciar outras possíveis descobertas relacionadas à aprendizagem, para se alcançar o propósito de produzir um *planner didático* com técnicas de estudo e fatores influentes do aprendizado.

No tocante à compreensão *Experiência de Aprendizagem Mediada*, este foi o aspecto da pesquisa em que mais se avançou, podendo-se mapear significativamente a teoria feuersteiniana e sua origem teórica. Por fim, várias conexões entre neuroeducação e mediação começam a se alinhar a partir dos conceitos de neuroplasticidade e modificabilidade cognitiva estrutural através da experiência de aprendizagem mediada para serem utilizadas no desenvolvimento de uma prática educativa que possibilite a construção do conhecimento de maneira enriquecida e permanente no alunado.

PROPOSTA DE PRODUTO TÉCNICO TECNOLÓGICO

O produto técnico tecnológico derivante da presente pesquisa é um *planner* didático, o qual consiste em uma agenda organizadora contendo 30 técnicas de estudo (anotações, mapas mentais, resumos, etc.), além de fatores que interferem na aprendizagem, conforme com as descobertas da Neuroeducação, tais como sono, alimentação, exercício físico, entre outros, bem como espaços para a execução das técnicas de estudo pelos alunos.

O professor, de acordo com o conteúdo abordado em sala de aula, indicará uma técnica de estudo para que o aluno conheça e execute na aprendizagem daquele assunto. Após a realização da atividade pelo discente, o professor verificará se o estudante compreendeu as características da técnica indicada e valeu-se satisfatoriamente dela na aprendizagem do tema.

REFERÊNCIAS

LÓPEZ, Emilio Mira y. **COMO ESTUDAR e COMO APRENDER**. Campinas: Kírion, 2020.

FEUERSTEIN, Reuven; FEUERSTEIN, Rafael S.; FALIK, Louis H. **Além da inteligência: aprendizagem mediada e a capacidade de mudança do cérebro**. Petrópolis: Vozes, 2014.

METRING, Roberte Araújo. **NEUROPSICOLOGIA E APRENDIZAGEM: fundamentos necessários para planejamento do ensino**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

TÉBAR, Lorenzo. **O perfil do professor mediador: pedagogia da mediação**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2011.

MEIER, Marcos; GARCIA, Sandra. **Mediação da aprendizagem: contribuições de Feuerstein e de Vygostsky**. Curitiba: Edição do Autor, 2007.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: Epu Editora Pedagógica e Universitária Ltda., 1986.

PROFISSÃO MESTRE. Curitiba: Humana Editorial, set. 2011. Mensal.

LISBOA, Felipe Stephan. **O Cérebro Vai à Escola: aproximações entre neurociências e educação no Brasil**. Jundiaí: Paco Editorial, 2016.

SENA, Tânia Virgínia Brito. **Neuroeducação**: conceitos, estratégias e técnicas para a sala de aula do futuro. Salvador: Kindle, 2015.

CENCI, Adriane; COSTAS, Fabiane Adela Tonetto. Mediação e conceitos cotidianos: os aportes de Feuerstein e Vygotsky para investigar as dificuldades de aprendizagem. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 19, n. 2, p. 250-270, ago. 2013.

FONSECA, V. **Aprender a aprender**: A educabilidade cognitiva. Porto Alegre: Artmed, 1998.

VYGOTSKY, L.S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

SANTOS, Roberto Vatan dos. Abordagens do processo de ensino e aprendizagem. **Integração Ensino-Pesquisa-Extensão**, São Paulo, v. 1, n. 40, p. 19-31, maio 2005.

O PROGRAMA EDUCAR PRA VALER E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA REDE MUNICIPAL DE SÃO LUÍS

Marciane Martins Costa – Turma 2023
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4418579932412807>
E-mail: mmarciane.slz@gmail.com

Ana Paula Ribeiro de Sousa
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6519069509467535>
E-mail: anapaularis@hotmail.com

INTRODUÇÃO

A Formação Continuada de professores tem se tornado uma problemática central no campo das políticas educacionais no Brasil, visto que historicamente vem sendo utilizada de maneira estratégica, hegemônica e ideológica, isso não ocorre à toa. O magistério da educação básica é constituído por cerca de 2,2 milhões de profissionais atuando na formação de mais de 47 milhões de estudantes, conforme o Censo da educação básica de 2022 (INEP, 2022). Por isso, o controle sobre o trabalho docente e sobre sua formação adquire caráter estratégico, que, segundo Evangelista e Shiroma (2007), tem em vista ampliar o controle sobre a categoria do magistério e sua potencial capacidade de opor-se às reformas e ao Estado.

É notório o interesse e a participação de uma certa parcela da sociedade¹ nas decisões que afetam a Educação Básica em um movimento conhecido como **Todos Pela Educação**². Esse grupo usa

¹ (Saviani, 2009 p. 31) – chama de a “aquela parcela da sociedade” ao se referir aos grupos empresariais que estão cada vez mais presentes na educação pública.

² O Todos Pela Educação é um movimento da sociedade civil brasileira que tem a missão de contribuir, até 2022, ano do bicentenário da Independência do Brasil,

as principais falhas da educação pública para vender uma “qualidade” que nem o setor privado e muito menos o Estado sabem ao certo como se materializa, além de não entender o porquê, é tão importante que o país a alcance, principalmente dentro da educação pública. Portanto, as respostas rápidas e superficiais vendidas pelo terceiro setor não garantem uma educação voltada para o desenvolvimento humano e cidadão dos alunos, mas confirmam o domínio do capital preocupado com uma educação voltada para o trabalho.

É comum a sociedade, em geral, responsabilizar os docentes pelo insucesso dos discentes nas avaliações nacionais que medem o conhecimento dos alunos da Educação Básica no país. Normalmente, o não alcance das metas estabelecidas para o atingimento do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) é fator de cobrança e desconfiança do trabalho adotado pelo docente dentro das escolas, e aqui, trataremos apenas das escolas públicas. No entanto, essa responsabilização não é atoa. A pressão, para que esses profissionais preparem com “eficiência” seus alunos para o atingimento dessa meta, é tão grande que chega a ser exaustivo, sendo comparado com as pressões sofridas por profissionais dentro das grandes empresas. Contudo, cabe ressaltar que a escola não é uma empresa³, e nem deve ser tratada como tal.

Dentro dessa perspectiva, o município de São Luís, no ano de 2023, adotou um programa de formação continuada para seus professores, chamado Educar pra Valer. Esse programa foi concebido pela Associação Bem Comum⁴ e implementado pelo

que o país assegure a todas as crianças e jovens o direito à Educação Básica de qualidade. (...) (Todos Pela Educação, 2014).

³Refiro-me ao livro **A Escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público, de Christian Laval.

⁴Fundada em 2018, é uma pessoa jurídica de direito privado, sem fins lucrativos, constituída sob forma de associação civil, de caráter educacional, que tem como objetivo, dentre outros, contribuir para elaborar e/ou executar políticas públicas em áreas que promovam o desenvolvimento humano integral nos aspectos da educação. (Associação Bem Comum, s.d). Acesse o site em: <https://abemcomum.org/> para mais informações.

município de São Luís, visando melhorar o rendimento e o desempenho dos alunos durante o período de vigência do Educar pra Valer, por meio do desenvolvimento da gestão municipal.

Desse modo, a presente pesquisa tem a intenção de analisar a formação continuada de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, da rede municipal de São Luís no âmbito do Programa Educar pra Valer (EpV). Assim, temos como objeto de pesquisa a formação continuada de professores da rede municipal de São Luís, através do Programa Educar pra Valer, implementado em parceria com a Fundação Bem Comum, pessoa jurídica de direito privado, sem fins lucrativos e que faz parte do Grupo Lemann, maior investidor da Educação Básica no Brasil ⁵.

A pesquisa norteia-se pelas seguintes questões: Qual a atuação das organizações empresariais, por meio de parcerias público-privadas, na gestão da educação e na formação continuada de professores da rede municipal de São Luís? Qual a proposta de formação continuada e de gestão pedagógica contida no EpV para a rede municipal de São Luís? Quais as implicações do EpV na formação continuada de professores no que se refere aos índices oficiais de qualidade do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) das escolas? Quais os reflexos do EpV no desempenho das escolas nas avaliações externas? Como um guia com orientações e sugestões produzidas pelos professores pesquisados poderá ajudar na oferta de formação continuada para os professores junto a Secretaria de Educação da Rede Municipal de São Luís?

Partindo destas questões, iremos analisar os efeitos do Programa EpV na formação continuada de professores da rede municipal de São Luís, nas escolas que tiveram o maior e o menor percentual no IDEB após as avaliações externas do SAEB.

Como objetivos específicos temos:

⁵ Fundada em 2002, a FL se constitui em uma das diversas iniciativas concebidas e implementadas a partir dos anos de 1990 no Brasil, no âmbito da área educacional, por um grupo privado, liderado pelo empresário suíço-brasileiro Jorge Paulo Lemann. (Vieira; Lamosa, 2016).

- a) Analisar a atuação das organizações empresariais, por meio de parcerias público-privadas, na gestão da educação e na formação continuada de professores da rede municipal de São Luís;
- b) Analisar a proposta de formação continuada e de gestão pedagógica contida no programa Educar pra Valer;
- c) Discutir as implicações do programa Educar pra Valer na formação continuada de professores através dos resultados obtidos após a avaliação externa do SAEB nas escolas com maior e menor desempenho no IDEB do ano de 2023;
- d) Elaborar, junto com os professores participantes da formação continuada do Programa Educar pra Valer, um guia com sugestões e orientações para futuras formações continuadas oferecidas pela Secretaria Municipal de São Luís aos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede.

REFERENCIAL TEÓRICO

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n.º 9394/96, nos seus artigos 61 e 62, dispõe sobre as formações iniciais e continuadas para professores da educação básica, cabendo à União, aos Estados e aos Municípios promoverem essas formações, bem como a capacitação dos profissionais do magistério.

À vista disso, se faz necessário compreender o momento histórico que a LDBEN foi aprovada e sancionada, assim como a importância dessa Lei para a educação no Brasil. Sendo assim, buscamos analisar a organização histórica do ensino no Brasil a partir dos autores Romualdo Portela e Theresa Adrião (2002), Demerval Saviani (2021), Gentili (1998) e Otaíza de Oliveira Romanelli (2022), que analisam historicamente o percurso das políticas educacionais brasileiras, com ênfase na década de 1990, cujo marco expressivo é a influência do neoliberalismo, através da atuação dos organismos internacionais, orientando o conteúdo das reformas educacionais desde então. Além de Luiz Carlos de Freitas (2018), que na obra “A reforma empresarial da educação” trata das

questões relacionadas a influência do pensamento empresarial nas reformas educacionais a partir dos anos 1990.

Além disso, utilizaremos os autores que trabalham a relação público privado, para entendermos como se dá essa relação dentro da educação e as articulações do setor privado nas definições das políticas públicas para a educação e na formação de professores. Para tal, utilizaremos Marilda Costa (2019); Vera Maria Vidal Peroni (2015); (2021); traremos também a contribuição de Christian Laval (2019), que problematiza o ataque neoliberal dentro do ensino público, e István Mészáros (2015), que trata de uma educação para além do capital, bem como os autores Nívea Silva Vieira e Rodrigo Lamosa (2016), que abordam a questão do Movimento Todos pela Educação de maneira emblemática e atual.

Sobre a formação de professores, traremos a contribuição de Álvaro Moreira Hypólito (2019), que discute as reformas educacionais como parte de uma agenda global e seus impactos e influências nas políticas de formação docente, além de introduzir a discussão sobre a aprovação e implementação da BNC Formação. Consideramos também os autores Júlia Malanchen, Neide da Silveira Duarte de Matos e Paulino José Orso (2020) também com as contribuições sobre BNCC, as Políticas Educacionais dentro da concepção da Pedagogia Histórico Crítica. Alguns autores trabalham com a ideia de precarização do trabalho docente, e se faz necessárias suas contribuições para esta pesquisa, como é o caso das pesquisadoras Dalila Andrade Oliveira, Vera Bazzo e Leda Scheibe (2023), além dos trabalhos das autoras Olinda Evangelista e Eneida Oto Shiroma (2007).

Durante o estudo, é provável que surjam outros nomes de pesquisadores e estudos diversos que corroborem com a esta pesquisa, assim não se esgotam apenas nos nomes citados e estudos supracitados.

METODOLOGIA DA PESQUISA

Partindo dos pressupostos apresentados ao longo deste projeto, abordaremos os desdobramentos metodológicos que serão utilizados no percurso desta pesquisa. Destarte, o método de pesquisa é, segundo Strauss; Corbin (2008, p.17), “um conjunto de procedimentos e técnicas utilizados para coletar e analisar dados”, fornecendo os meios para alcançar o objetivo proposto. Ainda segundo os autores: “metodologia é uma forma de pensar sobre a realidade social e estudá-la”. Dentro dessa perspectiva, vamos desmembrar a realidade vivida pelos docentes dentro da formação oferecida num contexto evidente de relação entre o público e o privado, para nos aproximarmos da realidade vivenciada por esses sujeitos.

Nessa perspectiva, a abordagem desta pesquisa será qualitativa, “é aquela que se preocupa com um nível de realidade que não pode ser medida com números.” (Taquette, 2020, p. 50), no qual consideraremos os sujeitos participantes das formações continuadas do Programa Educar Pra Valer, analisando os efeitos destas formações na própria prática docente dentro da sala de aula. Quanto aos objetivos, a pesquisa será exploratória, visto que, segundo Gil (2008, p. 27), as pesquisas exploratórias são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato. Estas pesquisas, segundo o autor, costumam envolver levantamento bibliográfico e documental, entrevistas não padronizadas e estudos de caso.

Em relação aos meios, utilizaremos a pesquisa bibliográfica, conforme Gil (2008), é desenvolvida com base no material já elaborado. Essa fase é importante para entender o contexto que se insere o problema de pesquisa estudado. Quanto aos procedimentos, faremos uso da pesquisa documental, analisando os documentos de parceria entre a Secretaria Municipal de Educação e a Fundação Bem Comum para a implantação do EPV. Além disso, essa pesquisa também fará uso do estudo de campo, que segundo Gil (2008), é realizado por meio da observação direta

das atividades do grupo estudado, com a observação destes participantes nas formações promovidas pelo EPV.

Os sujeitos participantes desta pesquisa serão coordenadores pedagógicos e os professores do 5º ano, como critério de inclusão, observamos que estas turmas promovem os alunos para o ensino fundamental II, verificamos também que as avaliações externas em larga escala contemplam as turmas do 2º e 5º anos, por isso, como critério de exclusão, optamos pelo 2º ano, que ainda estão em processo de alfabetização, como local de pesquisa, nos baseamos nos seguintes critérios: a escola com o maior índice e a escola com o menor índice no IDEB, após as avaliações do SAEB, realizadas no ano de 2023, para que possamos fazer uma comparação entre as metodologias utilizadas pelos professores destas duas escolas, e se houve ou não o emprego dos conteúdos e orientações oferecidos pelas formações continuadas promovidas pelo EpV.

Até a data de submissão deste trabalho, as notas dos exames dos SAEB realizadas no ano de 2023 não foram disponibilizadas, motivo este de não termos o quantitativo de docentes sujeitos desta pesquisa, visto que iremos contemplar apenas as escolas que obtiveram notas do IDEB com menor e maior percentual alcançado.

Os instrumentos de coleta a serem usados na pesquisa serão roteiros de entrevistas semi estruturadas, roteiro de pesquisa documental e roteiro de observação. Os registros serão feitos em vídeos, fotografias, relatos utilizando gravadores, formulários e blocos de anotações. Os dados interpretados na pesquisa serão contextualizados em quadros de respostas, gráficos e relatórios.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Através do levantamento da bibliografia e das leituras realizadas até agora, podemos observar que, dentro do contexto social, as organizações do terceiro setor⁶ vendem uma ideia de

⁶ O Terceiro setor é uma das principais estratégias da Terceira Via, aqui entendida como uma corrente da atual social democracia. (Peroni, et.al, 2009, p.17)

qualidade, no qual o Estado sozinho não é capaz de alcançar. Além disso, com as intervenções dentro das políticas públicas, voltadas em especial para a educação, a classe empresarial conseguiria não somente alcançar essa ideia de qualidade como também superar os problemas educacionais do Brasil. Como exemplo disso, destacam-se as metas para a educação do Movimento Todos pela Educação⁷.

CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

A década de 1990 é um marco para a reforma educacional no Brasil, e com ela surge também o interesse da classe empresarial na educação básica e pública. Nesse sentido, tem-se a ideia de mensurar a educação, de modo a quantificar a qualidade, por meio de avaliações externas, nacionais e internacionais, que servem como referência para o estabelecimento de metas e ações a serem cumpridas pelos atores educacionais, principalmente os professores. Dentro desse contexto, as formações continuadas docentes tornam-se peça chave para a elaboração de políticas públicas que pretensamente buscam a “qualidade”⁸ da educação pública no país. As organizações do setor privado, vinculadas ao segmento empresarial, despontam como importantes atores que interferem na concepção e implementação das políticas educacionais, tendo em vista seus objetivos estratégicos, no que tange a formação da subjetividade neoliberal (Dardot; Laval, 2016).

Este artigo trata-se de recorte da pesquisa em andamento que, busca analisar a intervenção dessas organizações no âmbito da

⁷ Metas do MPE:1. Toda criança e jovem de 4 a 17 anos na escola; 2. Toda criança plenamente alfabetizada até os 8 anos; 3. Todo aluno com aprendizado adequado ao seu ano; 4. Todo jovem com 19 anos com Ensino Médio concluído e 5. Investimento em Educação ampliado e bem gerido (Vieira; Lamosa, 2016, p.15).

⁸ Atualmente, o Conceito de qualidade, dentro da perspectiva empresarial, rege os pressupostos das avaliações em larga escala impostas as instituições educacionais por meio dos sistemas avaliativos nacionais e internacionais. Por uma questão de espaço, não desenvolveremos essa discussão aqui, porém ressaltamos que a qualidade nunca é neutra, pois sempre está perpassada por visões de mundo, interesses e valores que a permeia.

formação continuada de professores da rede municipal de São Luís, por meio do Programa Educar pra Valer, concebido e implementado pela Organização Bem Comum, associada à Fundação Lemann, membro do Movimento Todos Pela Educação, com o intuito de perceber as interações dessas organizações empresariais através do aparelho de estado, ditando as diretrizes para a formação continuada de professores da rede pública.

PROPOSTA DO PRODUTO TÉCNICO TECNOLÓGICO

Inicialmente, a nossa proposta para o desenvolvimento do PTT é um guia, feito em parceria com as professoras que irão participar da pesquisa, com orientações sobre formações continuadas para professores do 5ºano do Ensino Fundamental, levando em considerações as necessidades de formação desse público.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, Theresa. OLIVEIRA, Romualdo Portela (Org.). Gestão, financiamento e direito à educação: análise da Constituição Federal e da LDB, **Revista USP**. v. 3. 2002.

ASSOCIAÇÃO BEM COMUM. **Quem somos?**. Disponível em: <https://abemcomum.org/>. Acesso em 30 de dez. de 2023.

BAZZO, Vera Lúcia et al. Docência como base e identidade do curso de pedagogia no Brasil. **XI Seminário Internacional De La Red Estrado–ISSN**, v. 2219, p. 6854, 2016.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em 30 de dez. de 2023.

COSTA, MARILDA DE OLIVEIRA. Contrarreformas, Nova Gestão Pública e relações público-privadas: mapeando conceitos, tendências e influências na educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 35, n. 1, p. 159-179, 2019.

- DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. Neoliberalismo e subjetivação capitalista. **Revista Olho da História**, v. 22, Universidade Federal da Bahia, 2016.
- DE FREITAS, Luiz Carlos. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão popular, 2018.
- DE OLIVEIRA ROMANELLI, Otaíza. **História da educação no Brasil (1930/1973)**. Editora Vozes, 2022.
- EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. Professor: protagonista e obstáculo da reforma. **Educação e Pesquisa**, v. 33, n. 03, p. 531-541, 2007.
- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GENTILI, Pablo. **A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo**. Petrópolis, RJ, Vozes, 1998.
- INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Básica 2022**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados/2022>. Acesso em 03 de jan. 2024.
- HYPÓLITO, Álvaro Moreira. BNCC, agenda global e formação docente. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 187-201, 2019.
- LAMOSA, Rodrigo de Azevedo Cruz. **Educação e agronegócio: a nova ofensiva do capital nas escolas públicas**. Appris Editora e Livraria Eireli-ME, 2016.
- LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. Boitempo editorial, 2019.
- MALANCHEN, Julia; DE MATOS, Neide da Silveira Duarte; ORSO, Paulino José. **A pedagogia histórico-crítica, as políticas**

educacionais e a Base Nacional Comum Curricular. Autores Associados, 2020.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição.** Boitempo Editorial, 2015.

PERONI, Vera Maria Vidal. Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação. **Políticas Educativas–PoEd**, v. 15, n. 2, 2021.

PERONI, Vera Maria Vidal. **Diálogos sobre as redefinições no papel do Estado e nas fronteiras entre o público e o privado na educação.** São Leopoldo: Oikos, 2015.

PERONI, V. M. V.; AMARAL, J. C. S. R. do; COMERLATTO, L. P.; COSTA, M. de O.; SUSIN, M. O. K. **Terceira Via, Terceiro Setor e a parceria IAS/sistemas de ensino público no Brasil.** Educação: Teoria e Prática, [S. l.], v. 19, n. 32, p. 17, 2009. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/2642>. Acesso em: 1 jan. 2024.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** Autores Associados, 2021.

SAVIANI, Dermeval. **PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação: Análise crítica da política do MEC.** Autores Associados, 2009.

STRAUSS, A.; CORBIN, J. **Pesquisa qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada.** Tradução: Luciane de Oliveira da Rocha. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

TAQUETTE, Stella R. **Pesquisa Qualitativa para todos.** Trad. Luciana Borges. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Todos Pela Educação lança 5 Atitudes pela Educação.** Instituto Natura, 2014. Disponível em: <https://www.institutonatura.org/todos-pela-educacao-lanca-5-atitudes-pela-educacao/>. Acesso em 30 de dez. de 2023.

**INTERCULTURALIDADE E FORMAÇÃO INICIAL DE
PROFESSORES DE HISTÓRIA:
percepções com a pesquisa Estado da Arte**

Melissia Abreu Lima de Sousa - Turma 2023
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6240046474395868>
E-mail: melissialima@hotmail.com

Ana Patrícia Sá Martins
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2681466182017831>
E-mail: apsm121285@gmail.com

INTRODUÇÃO

Para iniciarmos nossas reflexões, pontuamos as considerações de Freire (2006, p. 45): “é preciso que a educação esteja - em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos - adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história [...] uma educação que liberte, que não adapte, domestique ou subjugue”.

Orientada por tal perspectiva, que relato, neste recorte da minha pesquisa de mestrado em educação em andamento, o caminho que tenho percorrido ao longo de 26 anos na educação. Atualmente, coordeno o polo da Universidade Aberta do Brasil UAB/Codó, programa que fomenta a formação de professores e gestores públicos em parceria com as instituições públicas de ensino do Maranhão e presido o Instituto Histórico e Geográfico do Codó – IHGC, sendo uma das fundadoras. Tais experiências têm nos permitido visualizar a realidade tanto da formação dos professores quanto dos currículos apresentados como balizadores para educação codoense.

Destacamos, também, a participação no grupo de pesquisa Multiletramentos no Ensino de Língua Portuguesa (MELP), coordenado pela segunda autora, o qual investiga práticas de ensino e aprendizagem na formação inicial de professores, numa perspectiva intercultural das linguagens e das ecologias de saberes decoloniais. Ainda que minha formação seja em História, as discussões do grupo têm me possibilitado uma visão menos empirista, mais reflexiva, identitária e situada dos contextos políticos, sociais e culturais nos quais estamos inseridos.

Diante desse cenário, o termo decolonialidade tem me atravessado, pois trazendo essas discussões para o campo da educação, percebo que durante minha trajetória como, formadora e gestora, atestei os documentos oficiais utilizados como currículo basilar e, em nenhum momento, discuti através da minha prática temas negligenciados, como identidade cultural, interculturalidade e multiculturalidade.

Nessa perspectiva, elegemos a interculturalidade crítica como elemento para uma pedagogia de (RE) existência à formação de professores. Ressaltamos que a interculturalidade crítica é assumida aqui conforme Walsh (2009, p. 3): “[...] como projeto político, social, ético e epistêmico – de saberes e conhecimentos –, que afirma a necessidade de mudar não só as relações, mas também as estruturas, condições e dispositivos de poder que mantêm a desigualdade, inferiorização, racialização e discriminação”.

Diante do exposto, e em face do contexto no qual estamos inseridas, escolhemos como objetos centrais do estudo macro, em desenvolvimento no Mestrado Profissional em Educação, Universidade Estadual do Maranhão, a interculturalidade crítica, o Documento Curricular do Território Maranhense – DCTMA/Ensino fundamental e a Formação inicial de professores de História. Assim, a partir das considerações apresentadas, definimos como questões fundamentais de investigação: Como os conteúdos prescritos no DCTMA- Ensino Fundamental prescrevem o ensino de História quanto à interculturalidade? Como desenvolver uma proposta de formação aos professores de

Codó que promova um diálogo intercultural entre a universidade e o IHGCODÓ?

Entretanto, como recorte da presente investigamos, buscamos, inicialmente, responder à seguinte problemática: Quais perspectivas de pesquisa desenvolvidas e disponibilizadas nas bases acadêmicas da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), no Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA-UFMA) e no Programa de Pós-Graduação em História (PPGHIST - UEMA), de 2010 a 2023, quanto à interculturalidade na Formação de Professores de História?

Sendo o contexto formação de professores bastante amplo, propomos como objetivo geral da dissertação analisar as prescrições disposta no DCTMA - Ensino Fundamental aos professores de História, quanto à valorização da interculturalidade, a fim de oportunizar pedagogias de (re) existências no município de Codó-MA, contudo para o resumo, foi pensado como objetivo geral da pesquisa: mapear a literatura acadêmica quanto à pesquisa sobre Formação de Professores de História na perspectiva da interculturalidade.

Nesse sentido, reconhecendo o meu lugar de fala, as minhas experiências profissionais me permitiram observar as fragilidades do currículo formal e da formação de professores, no que tange à interculturalidade, sobretudo, o currículo das formações que pouco abordam essa temática na prática. Nos deparamos, antes e na atualidade, com documentos, tais como: Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), Diretrizes Curriculares Nacionais, Plano Nacional de Educação (PNE), entre outros e implementações de paradigmas meritocráticos, competitivos, pedagogias tradicionais enrijecidas, e, em consequência disso, altos índices de repetências, evasão, abandono, distorção idade-série e analfabetismo funcional. A partir desse contexto, passamos a nos questionar sobre a problemática da formação de professores e o interesse em investigar a descontextualização sociopolítica e culturais nas escolas.

Além das questões de formação pessoal e experiência profissional, temos aspectos históricos e sociais do município que

devemos considerar sobre a temática. O contexto do qual me refiro é o de Codó, no Maranhão. Uma cidade que foi rotulada em todo território brasileiro como a “terra da macumba”. Esse rótulo se deu em razão de uma reportagem em que foi noticiado que havia mais de 400 terreiros de umbanda na cidade e, além disso, foi concedido pelo então Presidente da República José Sarney, o título de Comendador da República ao umbandista codoense, mestre Bitá do Barão. Desde então, a população nega suas raízes africanas. Predomina uma visão estereotipada, implantada em relação à religiosidade, no que tange às religiões de matrizes africanas, sendo endemoniada por falta de conhecimento teórico-metodológico de uma política de formação que contemplem temáticas como a interculturalidade crítica, que valorize a heterogeneidade cultural e que, por conta disso, carrega muito preconceito, principalmente nos âmbitos escolares.

Nesse sentido, entendemos que uma pesquisa acerca das produções acadêmicas, dissertações e teses, publicadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), no Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA-UFMA) e no Programa de Pós-Graduação em História (PPGHIST - UEMA), de 2010 a 2023, relacionadas às temática visadas em nossa dissertação em andamento, pode contribuir para uma percepção mais crítica e situada do contexto investigado.

PERSPECTIVAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS

Na tentativa de responder às lacunas do currículo e da formação de professores de História, voltada para interculturalidade crítica, nossas bases teóricas são atravessadas pelas teorias pós-críticas, com: Freire (1998, 2000, 2002, 2019), Hall (2000), Sacristan (1998, 2013), Walsh (2012), Santos (2009), Silva (2014), Candau (2005, 2008, 2021), Hooks (2021), Mignolo (2003). No que se refere à interculturalidade crítica, destacamos a assertiva de Walsh (2009, p.3): “a inserção da interculturalidade crítica na educação é assumida como projeto político, social, ético e

epistêmico – de saberes e conhecimentos –, que afirma a necessidade de mudar não só as relações, mas também as estruturas, condições e dispositivos de poder que mantêm a desigualdade, inferiorização, racialização e discriminação”.

Quanto à formação de professores, dialogamos, ainda, com Saviani (2009), Freitas (2006), Imbernón (2010), Monteiro (2007), Nóvoa (2005), e Tardif (2012), Arroyo (2014). Vale ressaltar que neste capítulo não abordaremos questões sobre o currículo das disciplinas oferecidas nos cursos de história, mas sim, em quais perspectivas a interculturalidade crítica tem sido discutida nas dissertações e tese catalogadas que tratam acerca da formação desses profissionais.

Há uma vasta literatura sobre as tipologias de pesquisa, neste trabalho, evidenciaremos a pesquisa bibliográfica e documental. Para Gil (2002, p. 44), a pesquisa bibliográfica “[...] é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Para esse recorte, utilizamos apenas a pesquisa bibliográfica, com o uso de levantamento em diversas fontes de informação: livros, artigos e nos repositórios digitais da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), no Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA-UFMA) e no Programa de Pós-Graduação em História (PPGHIST - UEMA).

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, pois entende-se que, na formulação de uma pesquisa não é suficiente compreendê-la como operações lógicas e se estão corretamente concatenados. É preciso, além disso, estender o sentido histórico e sociológico de sua definição e das combinações que produzem (MINAYO, 2014, p.177).

O ato intencional do uso da pesquisa qualitativa é para combatermos o caráter homogeneizador, sobretudo, darmos voz a temas negligenciados, questionar através dos estudos essas propagações aparentemente inquestionáveis, contribuindo para a retomada de uma perspectiva que seja científica do ponto de vista do questionamento e da dúvida em relação também a essas totalizações.

Conforme anteriormente mencionado, recorreremos aos repositórios das bases de dados no repositório da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) no PROFHIST - UFMA e PPGHIST – UEMA.

Nesse sentido, o percurso da investigação de dados da pesquisa tem sido norteado através da perspectiva da análise de conteúdo, proposta por Bardin (2011), utilizando-se da análise do conteúdo em suas três fases: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. Importante pontuarmos que os dados apresentados neste trabalho referem-se, ainda, às duas primeiras etapas.

Segundo a autora, a função primordial da análise do conteúdo é desvendar crítico, sendo considerado um conjunto de instrumentos de cunho metodológico em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificados (Bardin 2011, p.15).

A partir dos estudos de Bardin, elencamos as etapas da pesquisa, para o nosso percurso metodológico em 04 etapas:

Quadro 1 – Etapas metodológicas da pesquisa em andamento

ETAPA 1	Pesquisa na base de dados da CAPES e nos PROFHIST e PPGHIST a partir dos descritores já definidos por títulos
ETAPA 2	Revisão literária sobre os interculturalidade crítica, formação de professores de história e documento DCTMA -EF
ETAPA 3	Estudo, análises e interpretação das produções encontradas considerando, títulos, resumos e palavras chaves.
ETAPA 4	Sistematização dos resultados das análises dos documentos.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

O tratamento e refinamento dos dados dessa catalogação está em andamento e ainda não cumpriu todas as etapas. O período de catalogação se deu no mês de novembro de 2023 nas bases de dados no repositório da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e

Dissertações (BDTD) no PROFHIST - UFMA e PPGHIST - UEMA, pesquisamos dissertações e teses, estabelecidos conforme as orientações a seguir.

Quadro 2 – Filtros na Catalogação dos dados

DESCRITORES	Interculturalidade crítica - Formação inicial de professores de história - Formação inicial de professores de história de Codó - Formação de professores de história e a interculturalidade crítica.
ANO DE PUBLICAÇÃO	2010 a 2023
ÁREA DE CONHECIMENTO	História

Fonte: Elaborado pelas autoras.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Trata-se de uma pesquisa em desenvolvimento, ressaltamos que a mesma se encontra em andamento na fase de levantamento bibliográfico e elaboração do estado de conhecimento sobre a temática. Realizamos as pesquisas nas bases de dados no repositório da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) no PROFHIST - UFMA e PPGHIST - UEMA, pesquisamos dissertações e teses, estabelecidos conforme as orientações a seguir.

Importante ressaltar que, no 1º momento, não inserimos filtros durante o uso dos descritores, o termo “interculturalidade crítica”, nesse contexto, aparece relacionado a 370 dissertações e teses, constando em várias áreas de conhecimento, tais como: Ciências humanas, Linguística, Letras e Artes, Multidisciplinar, Ciências Sociais Aplicadas, entre outros. Percebemos a partir das pesquisas, que há uma maior discussão sobre a temática nos campos da Linguística, Letras e Artes. Visando uma maior compreensão do nosso objeto de estudo, no 2º momento, utilizamos filtro focando a pesquisa no componente curricular de História sobre a formação dos professores nos anos de 2010 a 2023.

Tabela 1 – Mapeamento de Dissertações e Teses na BDTD (2010-2023)

DESCRITORES	TRABALHOS ENCONTRADOS	DISSERTAÇÕES	TESES
Interculturalidade Crítica	08	04	04
Formação Inicial de professores de História	76	49	27
Formação inicial de professores de História de Codó	00	00	00
Formação inicial de professores de História e a interculturalidade	00	00	00

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Na tabela 1, vimos na base de dados da BDTD (2010-2023) apenas 08 publicações com o descritor “Interculturalidade Crítica” na área de conhecimento de História, já no descritor “formação inicial de professores encontramos 76 publicações contidas entre dissertações e teses. Utilizamos o descritor “Formação inicial de professores de história de Codó” e “Formação de professores de história e a interculturalidade”, em nenhum dos descritores foram encontradas publicações.

Tabela 2 – Mapeamento de Dissertações e Teses no PROFHIST - UFMA (2010-2023)

DESCRITORES	TRABALHOS ENCONTRADOS	DISSERTAÇÕES	TESES
Interculturalidade Crítica	00	00	00
Formação inicial de professores de História	10	05	05

Formação inicial de prof. de História de Codó	00	00	00
Formação inicial de professores de História e a interculturalidade crítica	00	00	00

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Na Tabela 2, a pesquisa foi realizada no repositório do PROFHIST - UFMA, neste repositório encontramos de acordo com os descritores “Interculturalidade Crítica” na área de conhecimento de História, apenas 10 publicações, 05 dissertações, 05 teses sobre “Formação inicial de professores de história”, percebemos que grande parte das publicações do mestrado e doutorado profissional em História, as publicações em sua grande maioria abordam temáticas sobre fatos históricos, personalidades históricas, patrimônio material, entre outros. Em relação aos demais descritores não foram encontradas publicações.

Tabela 3 – Mapeamento de Dissertações e Teses no PPGHIST - UEMA (2010-2022)

DESCRITORES	TRABALHOS ENCONTRADOS	DISSERTAÇÕES	TESES
Interculturalidade Crítica	00	00	00
Formação inicial de professores de História	08	08	00
Formação inicial de professores de História de Codó	00	00	00

DESCRITORES	TRABALHOS ENCONTRADOS	DISSERTAÇÕES	TESES
Formação inicial de professores de História e a interculturalidade crítica	00	00	00

Fonte: Elaborado pelas autoras.

A Tabela 3, é resultado da pesquisa no repositório do PPGHIST-UEMA, utilizamos os mesmos descritores das Tabelas 1 e 2, foram encontradas 08 publicações, sendo 08 dissertações no descritor “Formação inicial de professores de história” e nenhuma publicação para os descritores 3 e 4.

CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

À vista do exposto, é possível observar que, ainda que seja na fase inicial da pesquisa dos estudos sobre o estado de conhecimento quanto à formação de professores de história e interculturalidade crítica, mapeadas na análise de dissertações e teses na BDTD, PROFHIST e PPGHIST, existem poucas publicações tanto em nível nacional, quanto a nível de estado, o que implica que a pesquisa que estamos realizando tem a sua viabilidade e necessidade teórica-metodológica para educação.

Nessa mesma perspectiva, os dados parciais nos apontam para a urgência no desenvolvimento de investigações acerca da formação de professores de história na perspectiva da interculturalidade, principalmente, considerando nosso objetivo/objeto macro que está situado na cidade de Codó-MA. A nossa reflexão a partir dessas informações, é de que torna-se imprescindível formações de professores tangenciadas pelos aspectos da cultura, dos saberes locais e de seus processos históricos do município e da região.

Diante disso, as investigações acerca da interculturalidade crítica e os seus atravessamentos no currículo formal do município

de Codó e na formação de professores nos possibilitou identificar lacunas que impulsionam a continuidade na investigação.

PROPOSTA DE PTT

Após executar as ações, os resultados obtidos com a pesquisa e experiências, em consonância com o referencial teórico dos pesquisadores consultados, estamos considerando propor uma formação continuada para professores de História do ensino fundamental do município de Codó em parceria com o Instituto Histórico e Geográfico do Codó – IHGCODÓ e com essa parceria construir um caderno de orientações pedagógicas elaborado a partir dos documentos visitados, atividades orais e escritas, vídeos, entre outros, construídos pelos professores, conjuntamente com os fazedores de cultura e pesquisadores do município.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 24. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 53ª ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2019.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo, SP: Atlas, 2002.

HUEBNER, Dwayne. The tasks of the curricular theorist. In: PINAR, W. (Ed.). Curriculum theorizing: the reconceptualists. Berkeley: McCutchan, 1975. p. 250-270.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**. 13ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec Editora, 2014. 407 p.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

WALSH, C. **Interculturalidade crítica e educação intercultural**. 2009. (Conferência apresentada no Seminário “Interculturalidad y Educación Intercultural”, Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz). Disponível em: <http://docplayer.es/13551165-Interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural.html> . Acesso em:: 03.11.2023

Repensar a formação dos professores emerge como um dos desafios prementes no panorama educacional contemporâneo brasileiro. O educador, no exercício de sua profissão, deve não apenas compreender o seu papel, mas também discernir como posicionar-se de maneira reflexiva e comprometida. Assim, a presente obra é um convite àqueles que pretendem encontrar reflexões sobre os desafios encontrados e que se esforçam para pensar, refletir, criticar e buscar saídas para os problemas educacionais relacionados às práticas educativas e à formação de professores, sem renunciar aos temas contemporâneos e inovadores da educação.

Prof. Dr. Josenildo Campos Brussio